

El rostro humano de las políticas educativas

Narrativas del proyecto de formación
docente "Polos de Desarrollo"

Jonathan Aguirre

EL ROSTRO HUMANO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.

**Narrativas del proyecto de formación docente
“Polos de Desarrollo”**

Jonathan Aguirre



Aguirre, Jonathan

El rostro humano de las políticas educativas : narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo / Jonathan Aguirre. - 1a ed. - Mar del Plata : EUDEM, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8410-69-2

1. Formación Docente. I. Título.

CDD 371.1

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723 de Propiedad Intelectual.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio o método, sin autorización previa de los autores.

ISBN: 978-987-8410-69-2

Este libro fue evaluado por la Dra. Graciela Di Franco

Primera edición digital: marzo 2022

© 2022, Jonathan Aguirre.

© 2022, EUDEM

Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Formosa 3485 / Mar del Plata / Argentina

Arte y Diagramación: Luciano Alem y Rocío Magnani

Diseño de tapa: Agustina Cosulich

Impreso en: Departamento de servicios Gráficos de la UNMDP, Formosa 3485, Mar del Plata.



Libro
Universitario
Argentino

Dedicado a la Dra. Edith Litwin (1944-2010)

“La tesis es un renglón.... Un renglón original”

ÍNDICE

PRÓLOGOS	11
<i>Luis Porta</i>	11
<i>Mariana Maggio</i>	17
AGRADECIMIENTOS	23
INTRODUCCIÓN	25
Disquisiciones sobre el trabajo metodológico de investigación: Etapas, instrumentos y contextos de la indagación.....	31
Estructura interna del libro.....	35
CAPÍTULO I	37
Conceptualizaciones preliminares: La formación docente y las políticas educativas como objeto de estudio.	
La Formación Docente y su complejidad.....	43
Enriquecer la Formación Docente: Aportes de la “Enseñanza Poderosa” y la “Reinvención de la Clase Universitaria”	51
Expandiendo sentidos narrativos y (auto)biográficos hacia el campo de las políticas de formación docente. (Re) visitando las huellas de nuestro grupo de investigación (GIEEC).....	59

Las políticas educativas de formación docente como objeto de estudio. Hacia una epistemología del rostro humano	64
---	----

CAPÍTULO II73

El proyecto Polos de Desarrollo a nivel nacional (2000-2001) - Primera narrativa polifónica.

Una política pública de Formación Docente en contexto de crisis. “En el 2001 quebró el país”	76
---	----

Una “Espada de Damocles” para los Institutos de Formación Docente. Entre la acreditación, la fragmentación y la reducción de oferta	82
---	----

El Programa Nacional de Formación Docente (2000-2001). Tres líneas de acción, “una misma concepción fundante”	88
--	----

El proyecto Polos de Desarrollo: lineamientos, objetivos e intenciones de base. “Una Posibilidad de crecimiento con los otros”	101
--	-----

“Cada jurisdicción es un mundo”. Hacia la puesta en marcha del proyecto: Selección de instituciones, acuerdos políticos y definición de líneas de desarrollo	112
--	-----

El lugar del referencista, “un rol a construirse”	124
---	-----

“La caja negra” de las provincias. Las complejidades de las partidas presupuestarias en las jurisdicciones y en los institutos	135
--	-----

Los Polos de Desarrollo de Puerto Madryn y La Banda. Experiencias en el interior del país.....	141
---	-----

El ISFD N°803de Puerto Madryn, Chubut... “Habitando la diversidad cultural”	143
---	-----

La Escuela Normal Superior “Dr. José Gorostiága” de La Banda, Santiago del Estero. “Metiendo las manos en la masa”	155
--	-----

El fin del proyecto a Nivel Nacional. Contexto de crisis generalizada que obturó el proceso	165
---	-----

Consideraciones Finales: Primera Narrativa- Nivel Nacional.....	170
---	-----

CAPÍTULO III 173

El proyecto Polos de Desarrollo a nivel provincial (2001-2010)- Segunda narrativa polifónica.

El caso de la Provincia de Buenos Aires (2001-2010). Narrativas de coordinadores jurisdiccionales. Continuidad con modificaciones....	176
---	-----

El Polo de Desarrollo del ISFDyT N°31 de Necochea (2000-2007), “Cuando la semilla cae en tierra fértil”	190
---	-----

“Usina de Experiencias”: Cuando las huellas pedagógicas trascienden el tiempo y dejan marcas. El Polo de Desarrollo del ISFD N°35 de Monte Grande	205
---	-----

Sentidos vitales y momentos epifánicos de una política pública. Recuerdos sobre Edith Litwin. “Haber tocado el cielo con las manos”	229
---	-----

Consideraciones finales: Segunda narrativa- nivel provincial y sentidos vitales.....	241
--	-----

CAPÍTULO IV..... 243

(Re)habitando las potencialidades y tensiones del proyecto Polos de Desarrollo en sus diferentes dimensiones de traducción.

La dimensión macropolítica del proyecto Polos de Desarrollo. “La oportunidad de nuestras vidas, poder trabajar para las políticas de formación docente de este país”	248
--	-----

La dimensión mesopolítica del proyecto Polos de Desarrollo. “Es muy diversa la realidad de cada provincia y jurisdicción”	260
---	-----

La dimensión micropolítica del proyecto Polos de Desarrollo. Prácticas pedagógicas que conmueven y dejan marcas... ..	266
---	-----

REFLEXIONES FINALES 281
**La potencia de recuperar las “tierras fértiles” de las políticas
educativas desde sus múltiples niveles de traducción**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 287

ABREVIATURAS 297

PRÓLOGOS

Investigación de proximidad; de lo molecular a lo molar, un viaje a la expansión relacional de la noche.

*Luis Porta*¹

“Lo que se ve es lo que se conoce, y lo que se puede oír, sentir u oler pero no es visible es terrorífico porque es amorfo. Solo hay dos recursos para hacer tolerable la noche: la iluminación artificial o el sueño, que cierra los sentidos” (Álvarez, 2018: 22)

En su maravilloso libro *La Noche. Una exploración de la vida nocturna, el lenguaje de la noche, el sueño y los sueños*, Álvarez ingresa en el lapso más subjetivo, íntimo e indescifrable pero que, como la madre, despierta sueños reveladores y sorprendentes: el texto conecta la noche que nos rodea con la noche interior, el mundo que habitamos cuando cae el sol y la metafórica del lado oscuro de la luna y la noche oscura del alma². Ese recorrido vital, a veces por lugares inhóspitos,

1 Profesor Titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata e Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Correo electrónico: luisporta510@gmail.com

2 Álvarez, A (2018) *La noche. Una exploración de la vida nocturna, el lenguaje de la noche, el sueño y los sueños*. Buenos Aires: Fiordo.

dolorosos lo llevaron a indagar en tres misterios: el miedo a la oscuridad, el sueño y las ciudades dormidas.

En términos del recorrido de esa noche, a veces inhóspita y siempre plancentera, gracias a la luna que recorre resistencialmente las constelaciones estelares, el texto de Jonathan Aguirre que tengo el gusto de acompañar, vagabundea entre los bordes de amaneceres y atardeceres que le permiten entrar en la noche cerrada. No teme a lo desconocido, ingresa en lo amorfo. Esto lo posiciona de manera afectiva y afectante en el campo de las políticas públicas acerca de la formación docente con rostro humano sin iluminación artificial, erotizando las vidas vividas, sentidas, representadas y deseadas de todos y cada uno de los sujetos que formaron parte del proyecto Polos de Desarrollo –incluida la vida narrada desde relatos cruzados de una gran maestra, Edith Litwin–.

Ese viaje por la noche, anida en una posición que irrumpe arquitectónica, que manifiesta no sólo la mirada acerca del objeto de estudio sino los mundos habitados como umbrales de sentidos que reconocen el pasaje de la oscuridad a la luz y de la luz a la oscuridad:

El umbral es el punto en el que se verifica lo que Gregory Bateson llama proceso cismogénico. “No una revolución, no un nuevo orden político, sino la emergencia de un nuevo organismo que se escinde del organismo viejo. [...] Para ello se necesita un trabajo de elaboración colectiva que se despliegue a través de signos y gestos lingüísticos. Es precisamente el campo para la poesía, para esa actividad que modela nuevos dispositivos para la sensibilidad”³.

El texto de Jonathan visita y expande umbrales disciplinares/plurales, especulares/auténticos, afectivos/afectantes⁴ en el marco de un registro sensible en que, no sólo las voces y prácticas sino también las historias, sueños y deseos son puestos en el centro de la escena, como forma material de pivotear en las des-composiciones y dis-localaciones que generan movimientos en el campo de las políticas públicas con rostro humano, la formación docente y las vidas. Da cuenta de una

3 Berardi, F (2020) *El umbral. Crónicas y meditaciones*. Buenos Aires: Tinta Limón, p. 159.

4 Porta, L (2021) *La expansión biográfica*. Buenos Aires: FFyL. UBA.

investigación de proximidad, de cercanía, se inicia en “la casa que es el otro. Así el otro es el punto de referencia fundamental y el que posibilita los otros dos (cielo y tierra, o la orientación temporal y la espacial). El tú, la tierra y el cielo; con la prioridad del tú”⁵. Mira y siente de manera entrometida pero no impertinente esas vidas que narran sus vidas; se entremezcla en ellas y genera un regocijo de encuentro intencionado que culmina in-corporado en él mismo, para ya no ser el mismo. Su vida muda, se metamorfosea como antídoto para incorporar el cuerpo de los otros: relaciones de convivencia e intercambio⁶ puestas como constelaciones sensibles de ser organizadas cuando cae la tarde.

El libro, como si fueran los ruidos de la noche, imperceptibles a veces, temerosos otros nos llevan por este recorrido vital. Pueden reconocerse tiempos sin tiempos, territorios expansivos y condiciones vinculares polifónicamente entramadas. Es la narrativa biográfica la que habilita ese hospedaje como modo posible y sensible de vivir la vida que, a su vez, es recuperada en favor de la investigación educativa. Esas vidas, repletas de noches y de días son tamizadas y reconstruidas en dos relatos vitales, de vitalidad absoluta ya que hablan de las vidas, entrelazadas con políticas, proyectos situados, instituciones de formación docente y contextos que desnudan impotencias.

Quiero prestar atención a tres posibles espesas exploraciones que dialogan con la propuesta del texto. La primera, nos permite *re-configurar sentidos* para el campo de la investigación acerca de las políticas públicas en el campo de la formación docente, ya que se corre de la tradición analítica que va de arriba hacia abajo y se apoya en una mirada horizontal que disecciona las voces y prácticas de aquellos que *hacen las políticas* entrelazadas con los que *las ponen en práctica*. De esa manera, los relatos biográficos producen modos de experiencia, disruptivos e impertinentes, que disienten con la mirada clásica y

5 Esquirol, J (2017) *La resistencia íntima*. Barcelona: Acantilado, p.50

6 Coccia, E (2021) *Metamorfosis*. Buenos Aires: Cactus.

lineal de los documentos. El texto recorre de manera experiencial y cronotópica tiempos oportunos para engañar a la flecha⁷.

La segunda, irrumpe y otorga inflación a la belleza⁸, desoculta misterios, sale de la obiedad y la banalidad, descoloniza metodológicamente⁹ y, por medio de la narrativa, restituye y cataliza realidades, proyectos y deseos en pos de imaginar otras vidas¹⁰ que dan licencia para ser los propios posibles, crecer sobre sí mismos, crear para inventarnos y narrar para conocernos. A partir de un ejercicio multimetódico, sobreviene lo inesperado y pone en juego minúsculas mágicas dependencias¹¹ que llevan a comprender lo micro en un contexto mayor, unas vidas en la significatividad del mundo.

Finalmente, la tercera exploración manifiesta la posición onto-epistémica-política y estética por la que se juega el texto como posibilidad de *performativizar pluralidades*. La narrativa, en este sentido, opera como acto vital que inscribe en la noche más oscura, una inscripción política y poética múltiple. El texto da cuenta de los procesos que han metamorfoseado¹² vidas. Se reinscribe en el carácter situado de un aprendizaje común, de una vida común, como pasaje entre lo privado, lo íntimo y lo público. Jonathan se preocupa por dar voz a través de su voz, a quien cedió voz y cuerpo, le otorga un hueco a cada uno para que, como sujetos sintientes¹³, puedan sentir que la vida merece ser vivida. Es a través de esa narrativa biográfica

7 Marramao, G (2009) *Minima temporalia. Tiempo, espacio, experiencia*. Barcelona: Gedisa

8 Coccia, E (2013) *La vida de las cosas*. Buenos Aires: Amorrortu.

9 Tuhiwai Smith L (2017) *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Orkoien: Txalaparta

10 Bodei, R (2014) *Paisajes sublimes. El hombre ante la naturaleza salvaje*. Barcelona: Siruela

11 Dufourmantelle, A (2019) *Elogio del riesgo*. Buenos Aires: Amalia Federik

12 Coccia, E. *Metamorfosis... op.cit.*

13 Ahmed, S (2019) *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.

que performativiza esas pluralidades como un horizonte posible de ser-estar-en-el-mundo¹⁴.

Por tanto, re-configurar sentidos, irrumpir y otorgar inflación a la belleza y performativizar pluralidades aparecen como la apuesta relacional que lleva a re-configurar y generar movimientos sensibles en el campo de la agenda de las políticas de investigación educativa. La narrativa biográfica, en este punto, actúa como el epicentro, el punto de inflexión convulsional sobre el que se apoya una estética relacional inscrita en una tradición materialista, un materialismo del encuentro o materialismo aleatorio.

“Este materialismo toma como punto de partida la contingencia del mundo que no tiene origen, ni sentido que le precede, ni razón que le otorgue un objetivo. Así la esencia de la humanidad es puramente trans-individual, hecha por lazos que unen a los individuos entre sí en formas sociales que son siempre históricas”¹⁵.

El investigador confabula en ese ejercicio de con-formar los mundos posibles y componer la argamasa con la que los átomos llevan a convertirse en mundo. El autor de este libro ha podido con-formar un abanico de posibles mundos para dar cuenta del Proyecto Polos de Desarrollo a partir de una investigación de proximidad en la que, el pasaje de lo molecular a lo molar permitió no ensoñarse en la noche oscura, sino generar atmósferas que tejen, como si fueran telarañas, esa red interdependiente que desoculta las posibles constelaciones que conforman los sentidos ocultos de las cosas.

Este libro, resultado de la tesis doctoral de Aguirre, ofrece una mirada particular sobre la investigación educativa, más allá del objeto sobre el que presta atención, desanda los relatos consolidados, desoye lo instituido y aporta a generar movimientos de pasaje. La metáfora de ir desde lo molecular a lo molar¹⁶ nos ocupa y sirve para dar cuenta de la perspectiva sostenida en esta obra. Entendemos lo primero como aquel conjunto interrelacionado de átomos de igual o distinta

14 Coccia, E. (2017) *La vida de las plantas. Una metafísica de la mixtura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

15 Bourriaud, N (2013) *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, p.18

16 Bourriaud, N (2020) *Inclusiones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

naturaleza, en una proporción siempre fija y que podría ser la parte más pequeña de cualquier sustancia química mientras que, la molaridad, es una medida de la concentración de un soluto en una disolución que se encuentra en un volumen dado. El ejercicio propuesto en esta investigación es el de producir interrelación y, encontrar en la concentración de esos procesos interrelacionados la fórmula química que permite conjugar lo salvaje en paisajes sublimes, generar interferencias e intermitencias¹⁷ en la comprensión profunda de las vidas que narra y multiplicar figuraciones y movimientos que transvisten y catalizan la forma de hacer investigación educativa: es el deambular en una noche de luna llena.

En su obra *La sonrisa de alas flameantes*, óleo sobre madera (2013-2016), y en las que componen su proyecto *Arte Molecular*, la artista plástica mexicana Moza Saracho (1979) de manera particular, vincula la unidad mínima de sustancia que configura la esencia de las cosas, dando cuenta de cómo el arte se compone de moléculas “representaciones de un contexto, no sólo de una época como registro, sino de una huella, una manera de trascender ampliando el horizonte cultural para las generaciones venideras”¹⁸. Las obras de la artista deconstruyen doce piezas claves en la historia del arte moderno y, a través de una técnica computacional de simulación, altera las figuras que la componen y conforma burbujas amplias y definidas, esferas pequeñas y concentradas que le remiten a la posibilidad de una obra renovada, tener otro futuro, pertenecer a otro sueño, “una naturaleza geométrica ahora orgánica, esencial, volátil y al mismo tiempo universal, simple y a la vez profunda”¹⁹. De la misma manera que el arte molecular de Moza Saracho, encuentro que el texto de Jonathan Aguirre emerge entre el placer fantasmático y la apertura a los sentidos del deambular por la noche y, la catalización transformadora del movimiento que permite la interrelación sensible entre lo pequeño y el mundo. Esta

17 Serres, M (2015) *Autobiografía de un zurdo cojo*. Barcelona: Gedisa

18 Irazaba, B (2013) *Moza Saracho: Arte Molecular*. <http://www.mozasaracho.com/portfolio/arte-molecular> . Fecha de consulta: 20 de mayo de 2021. p 25.

19 Irazaba, B. *Idem*.

investigación des-arma, des-configura, re-configura y torsiona²⁰ unas formas de hacer y ser investigación para desviar el supuesto equilibrio, bifurcarlas y trans-formarlas en una opción de vida.

Mar del Plata, en tiempos de pandemia, mayo de 2021.

¿Por qué yo? ¿Por qué ustedes? Un cuento que amo narrar

*Mariana Maggio*²¹

La invitación a escribir un prólogo siempre es especial y emocionante. Es un encuentro con la obra/palabra de otro para leerla amorosamente a la vez que intentamos desarmar los procesos que dieron lugar a esa construcción. Es intentar comprenderla de modo profundo y, también, saborearla anticipando las lecturas que otras y otros harán, y así poder convidarlos. Suelo preguntarme “¿por qué yo?” cuando, como en este caso, la riqueza de la obra abre la posibilidad de que haya tantos prólogos como lecturas. Sin embargo, a diferencia de otros casos, en este entiendo porqué fui la invitada. Haré un esfuerzo por compartir las razones de modo breve, aunque se trata de una suerte de cuento que amo narrar.

20 Preciado, P (2019) *Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce*. Barcelona: Anagrama

21 Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta Regular. Área de Tecnología Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Directora de la Maestría y Carrera de Especialización en Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Responsable de Programas Académicos para Microsoft Latinoamérica. Fue Secretaria Académica de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre 1998 y 2000. Fue Subcoordinadora del Programa Nacional de Formación Docente y Coordinadora del Proyecto Polos de Desarrollo. Ministerio de Educación, en los años 2000 y 2001.

Acompañé la gestión de mi maestra Edith Litwin a cargo de la Dirección Nacional de Formación Docente en el Ministerio de Educación en los años 2000 y 2001. Un proyecto tan difícil como desafiante, en un contexto cuya complejidad no hace falta explicar. Edith decidió que teníamos que estar ahí, y ahí estuvimos. Me tocó llevar adelante una de las líneas de la gestión, el proyecto Polos de Desarrollo, objeto de conocimiento de la tesis que da lugar a este libro. Entre las iniciativas que llevé adelante en mi vida profesional, esta es una por la que siento real orgullo. Podría decir que inventamos una política a partir de un concepto de vanguardia –la idea de red como soporte del rediseño de la formación docente– pero esa creación solo alcanzó su expresión más cabal a partir de procesos tan ricos como duros de negociación con: las autoridades del Ministerio, especialistas convocados a tal efecto incluidos los gremios, las y los representantes de las jurisdicciones, los referentes del proyecto, las autoridades de los institutos de formación docente sedes de polos, sus docentes y sus comunidades. La política se construyó co-creando y negociando hasta encarnarse en la realidad de las instituciones y las prácticas.

Fue hace veinte años, pero parece que pasó un siglo. Basta con decir que la mayor parte de esas negociaciones se hacían presencialmente –lo que suponía viajar por todo el territorio nacional–, por llamadas entre teléfonos fijos y, a lo sumo, por correo electrónico. Veinte años después fantaseo con todas las posibilidades que tendría esa política de red hoy, en tiempos de colaboración virtual e inteligencia artificial. También sé que las bases políticas que le dieron sostén al proyecto seguirían requiriendo los mismos esfuerzos de construcción a partir del diálogo y la negociación.

Nuestra gestión terminó antes que el gobierno porque nuestras posibilidades de defensa de los institutos, la principal bandera de Edith para hacerse cargo del proyecto, se debilitaban minuto a minuto, tanto situaciones al interior del Ministerio como del contexto general. Con ese doloroso reconocimiento presentamos la renuncia. La intensidad de esos dos años quedaba plasmada en proyectos en curso en los institutos, en sujetos y en organizaciones reales. Para nosotras pasaba a ser memoria y su reflejo en algunas cajas de documentos que pudimos rescatar del acabose, incluidas pilas de diskettes que hoy casi ninguna computadora puede leer.

Cuando muchos años después de ese final, en el panel dedicado a la formación docente del Primer Coloquio de Investigación Educativa en la Argentina, algunos participantes intervinieron para subrayar la importancia de la gestión de Edith Litwin para las políticas de formación docente e hicieron mención del proyecto Polos de Desarrollo me emocioné y también pensé que se trataba de una reivindicación justa. Un fogonazo de recuerdos que una vez más podrían haber estado condenados al olvido. Pero no esta vez. Allí estaba mi querido Luis Porta que se me acercó para preguntarme: “Mari, ¿esto está estudiado?”. Dije que no sin poder enunciar el dolor latente por el *cierre* abrupto de un proyecto amado, que es también la explicación posible a por qué, después de escribir un artículo sobre nuestra política de formación docente, con Edith habíamos decidido pasar la página. Con la perseverancia que lo caracteriza Luis afirmó: “Tengo un candidato al doctorado, Jonathan...” y todo lo que dijo a continuación, sucedió.

Luis y Jonathan rescataron de nuestras memorias y de las de muchísima gente el proyecto Polos de Desarrollo. Eso fueron viajes, visitas, entrevistas, pero también la empolvada aventura de rescatar documentos de cajas, de bibliotecas y de archivos personales, incluyendo la lectura de los arcaicos diskettes en computadoras que también lo son. Una investigación, claro, hecha por un tesista brillante y dedicado, con el apoyo invalorable de su director. Pero no una investigación más sino una entendida como un acto amoroso, un rescate del olvido que se vuelve política y justicia narrativa.

El “¿por qué yo?” en este caso empieza a ser evidente. Fui responsable del proyecto. Jonathan me entrevistó extensamente, ayudó a rescatar las cajas de los estantes más altos de la biblioteca y me/nos enfrentó con el pasado que tenía un presente encarnado en prácticas recientes o actuales en modos que jamás hubiéramos imaginado de no ser por su trabajo. También compartió emociones y las hizo suyas. En toda esa construcción reveló no solo la fuerza que pueden tener las políticas públicas, incluso cuando se implementan durante tiempos cortos. A su vez, encarnó la importancia de la dimensión política de la investigación educativa cuando reconstruye críticamente prácticas que vuelven a emerger como categorías y marcos interpretativos. Desde allí pueden orientar otras iniciativas que sean disruptivas e inclusi-

vas a la vez. Fui informante y también testigo y lectora de esa reconstrucción. Asimismo, me tocó juzgar su valor cuando fui invitada a acompañar la defensa de la tesis de Jonathan como jurado.

Verán a esta altura todas las maneras en las que estoy comprometida con esta obra que me enorgullece prologar. La pregunta ya es otra: ¿por qué ustedes? ¿Qué podré decir aquí para que quienes se dedican a las políticas educativas y/o a la formación docente no dejen de leer este maravilloso aporte sobre un proyecto que transformó mi mirada y, en cierta forma, mi vida? Hacia ahí voy.

El capítulo 1 constituye una inmersión en las políticas de formación docente como objeto de estudio a partir de una marca epistemológica contundente: el rostro humano. Un tema-objeto sobre el que tantas veces hablaron las propias políticas educativas y todas sus formas de regulación, los organismos internacionales e incluso ciertos enfoques teóricos desentramados de la realidad, aquí se despliega en las voces de los sujetos. Un acto de coherencia metodológica que agradezco. Los sujetos reales traen su mirada y su voz a la construcción del objeto de investigación, así como en el proyecto Polos de desarrollo los actores de las instituciones formadoras de docentes aportaban sus perspectivas a la creación de la política.

En el capítulo 2 explota la fuerza de la narrativa a partir de la *urdimbre polifónica*. Entre tantos caminos posibles, Jonathan elige el mejor. ¿Cómo reconstruir aquello que es memoria y también es huela en tiempo presente? Aquello que el tiempo parece haber diluido pero que persiste en los relatos de cada una y uno si no es a partir de un volver a contar que enlaza las miradas y las voces reconstituyéndose en ese colectivo que fue, que debió ser, que pudo ser o que, si somos capaces de escuchar bien, en algún sentido continúa siendo. ¿Cómo no reconocer que veinte años después las instituciones formadoras de docentes siguen estando amenazadas en algunas jurisdicciones y que la defensa –y también la reinención– requiere de voces y acciones colectivas y articuladas?

El capítulo 3 es la evidencia de la fuerza que puede tener una política educativa. En los hechos concretos, el proyecto Polos de Desarrollo duró menos de dos años. Su alcance fue mucho más allá y se constata en experiencias que perduraron a lo largo del tiempo. Dado que conocemos e incluso padecemos los vaivenes de los cam-

bios de gestión ¿cómo no ir a buscar allí los rastros de aquello que parece ser un indicio de que las políticas basadas en la participación y el consenso, atentas de la diversidad en pos de la inclusión pueden quedarse y, también, resistir? ¿Cómo no detenerse en esos testimonios donde una clave parece ser, simplemente, generar condiciones para que las prácticas traigan alegría y entusiasmo y conmuevan a sus protagonistas?

El capítulo 4 reconstruye analíticamente la mencionada trama polifónica y encuentra nuevos sentidos. Jonathan (me) ayuda a comprender lo vivido en el despliegue de nuevos planos: lo macro, lo meso y lo micropolítico que, atravesados por tensiones múltiples, logran desplegarse con la armonía que proviene de una posición clara y hecha explícita sobre la formación docente. Lo subrayo con preocupación, porque siento que en la complejidad del presente esos horizontes claros a veces se avizoran, pero, la mayor parte de las veces, se diluyen lo cual deja a las instituciones formadoras con escasas condiciones –ya sea que se trate de marcos, diálogos o consensos– para repensarse en sentido contemporáneo, en una perspectiva de enriquecimiento y fortalecimiento.

Releo los cuatro capítulos como una investigadora que no puede sino seguir buscando recurrencias e intentar continuar aprendiendo de los significados de esos datos en su propia vida. Hay una lectura que se impone y es la de la investigación educativa cuando arrasa con su fuerza narrativa. Cuando se aleja de las lógicas hegemónicas para analizar las políticas y se abre hacia el juego coral para construir conocimiento. Si hay algo que me subyuga de la obra de Jonathan, es que deja que esas voces dialoguen y también nos hablen a quienes leemos. El análisis no las diluye ni las esconde, las pondera. Y ese también es un ejercicio ejemplar que comparte con su objeto (el proyecto Polos de Desarrollo) su modo de ver el mundo y de construir el conocimiento.

La invitación a escribir un prólogo es siempre motivo de agradecimiento. Como podrán ya imaginarse mis agradecimientos, en este caso, son múltiples. Desempolvar, recordar, analizar, volver a vivir y, ahora, escribir me reencuentra con mi maestra y con sus enseñanzas, con un equipo entrañable con el que seguimos cerca e inventando, con las y los colegas de las provincias y los institutos a quienes tanto les debemos –especialmente la confianza– y con los asesores y los refe-

rencistas de los que tanto aprendí. Esta es también una oportunidad de agradecerles todos ellos.

A Jonathan y a Luis Porta les agradezco profundamente porque la reconstrucción analítica e interpretativa a partir de nuestros recuerdos es una sólida investigación y, ahora, este libro rico y necesario. Además, como obra-relato se vuelve parte de la misma política que supimos construir y, en tiempo presente, se proyecta como marco y acción para la formación docente. Un marco que nos ayude a pensar que la reinención de la formación, en un sentido más participativo y solidario, es un acto de defensa. Y una acción que sea red y fuerza transformadora a partir del diálogo. En ese sentido, este libro, cuya publicación celebro, nos inspira para proyectar los aprendizajes del pasado en ese horizonte de esperanza que tanto necesitamos en la formación docente, y también en la educación en general, en estos días.

AGRADECIMIENTOS

Según se mire la investigación académica puede ser una tarea solitaria, o bien puede tornarse un espacio hospitalario que descree de fronteras intelectuales y apuesta por la dimensión más colectiva y afectiva de producir conocimiento. Para quienes sostenemos esta última perspectiva nos es grato poder iniciar esta obra reconociendo a aquellos que la hicieron posible.

En primer lugar, agradezco especialmente a mi director, maestro y amigo el doctor Luis Porta, por su confianza y estímulo permanente, por apostar en todo momento a mi formación profesional y, por sobre todas las cosas, por su generosa amistad y cariño, sin los cuales hubiera sido imposible realizar este libro.

Agradezco también a los profesores del Doctorado en Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, quienes me permitieron acercarme con mayor precisión y profundidad a cuestiones propias del campo educativo y por haber contribuido a mi formación de posgrado.

A la Facultad de Humanidades de la UNMDP y a la EUDEM, por la confianza y por haber posibilitado la publicación y la visibilización de la investigación. Gracias por su generosidad.

A todos los colegas que integran el CIMED y el grupo GIEEC, en especial a Laura, Claudia, Francisco, Gladys, María Marta, Braian, Sonia, Juan Jo. Por su compañía, colaboración y afecto que es mutuo.

A todas las personas entrevistadas en la investigación, especialmente a Mariana Maggio, por su tiempo, humildad y generosidad. Sus precisiones teóricas, epistemológicas y humanas la hacen una persona extraordinaria.

A mis padres, por su ejemplo de sacrificio, trabajo y estímulo vital. A mi hermana por apoyarme personal y académicamente siempre. A Magalí, por soportar y sostener amorosamente mis obsesiones y por estar en mi vida. A Tomás que crece en el vientre de su mamá y me ha enamorado desde el primer latido. A los que ya no están. Gracias a todos ellos...

Mar del Plata, mayo otoñal de 2021

INTRODUCCIÓN

“Un destino construye la vida de una persona, la historia está formada por la vida de todos nosotros. Yo quiero contar la historia de manera que no se pierdan los destinos de las personas... ni de una sola”.²²

La formación docente representa, sin caer en una ingenua sobreestimación, un campo estratégico de la educación actual, no solo en Argentina, sino en toda América Latina. Esta crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa. Es, en este sentido, que las investigaciones en formación de profesores se presentan en la actualidad como doblemente relevante: permiten no solo dar cuenta de lo que sucede hacia el interior de las prácticas, los trayectos formativos de los sujetos, las propuestas curriculares y demás cuestiones que hacen al cotidiano del campo; sino que, a la vez, posibilitan reflexionar sobre las políticas educativas destinadas a fortalecerlo y potenciarlo.

En contextos actuales de alta exposición pública con relación a la formación de docentes es necesario reivindicar su multidimensionalidad y su complejidad de análisis, puesto que “referirse a ella implica abordar un objeto complejo que, lejos de ser autónomo es terreno de múltiples intersecciones e interdependencias”.²³ Es por ello que

22 Alexiéovich, S. (2015). *Voces de Chernobyl. Crónicas del futuro*. Madrid: Penguin Random House Grupo Editorial.

23 Birgin, A. (1999). “La configuración del trabajo de enseñar: de profesión libre a profesión de Estado”. En *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las*

pensar la formación de profesores como entidad compleja, implica abordarla desde su multiplicidad, en lo histórico social, en sus supuestos y tradiciones, y en las nociones de base que la constituyen.

Desde la restitución democrática de 1983, en Argentina, han transcurrido diversos procesos que buscaron poner en marcha proyectos de formación diferenciados y con caracterizaciones propias. Pueden identificarse múltiples experiencias que tuvieron diferentes intenciones en sus planificaciones y objetivos, e intensidades variadas en sus efectos, pero que, indudablemente dejaron huellas que hoy perviven en las instituciones, en los sistemas educativos provinciales y en los propios sujetos.

Indagar en dichos programas de formación e interpretar las políticas públicas educativas como entramados puestos en acción en realidades locales concretas desde las narrativas de los sujetos, proporciona tanto al campo formativo como al de políticas públicas un abordaje investigativo. Este está alejado de las concepciones clásicas en donde se privilegia el análisis exclusivo del Estado y, al mismo tiempo, otorga voz a quienes resignifican las políticas y las concretizan en la práctica cotidiana.

La presente obra se desprende de la tesis doctoral denominada “La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo” desplegada en el marco del doctorado en Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Allí nos propusimos interpretar las políticas educativas oficiales en Argentina en materia de Formación Docente a partir de un estudio cualitativo de los denominados Polos de Desarrollo desde las voces y prácticas de los actores que intervinieron en los procesos de diseño, puesta en marcha y evaluación de aquellos.

Volviendo retrospectivamente hacia el inicio del trabajo, en la elección del tema a indagar, la figura de Luis Porta y Mariana Maggio fueron centrales. Reunidos en la casa de Luis, una tarde marplatense bien otoñal del mes de mayo de 2015 y café por medio conversamos sobre los posibles temas de investigación frente a la inminente convo-

nuevas reglas del juego. (19-54). Buenos Aires: Troquel.

catoria a Becas Doctorales del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Más que una conversación, para mí, fue una clase magistral. Defino así a ese encuentro porque estaba en la casa de quien me invitó a esta aventura de investigar y, al mismo tiempo, estaba oyendo y aprendiendo de su experiencia: qué temas son relevantes en una investigación doctoral, qué características debe reunir para ser potente en términos de divulgación y de aportes al campo, e innumerables consejos que él los explayaba naturalmente y que, para mí, significaba un camino sin retorno.

Claramente Luis ya sabía que me interesaba indagar cuestiones referidas a la formación docente, a las instituciones educativas y a las políticas educativas. En esos debates nos encontrábamos cuando interrumpe la conversación y me cuenta que había participado del Coloquio 30 años de Investigación Educación y que en el panel que coordinaba sobre Formación Docente recuperaron la política de Polos de Desarrollo llevada a cabo por la doctora Edith Litwin y su equipo en la coyuntura epocal del 2000 y 2001. Al concluir el panel, Luis se acercó a conversar con Mariana Maggio, quien fuera la referente del proyecto, y ambos consideraron que esa política debía ser indagada y visibilizada en el campo de la formación docente. Ese estudio, sin descuidar sus limitaciones y sus conflictos, aportaría a la visibilidad de una política, que *a priori*, no estaba sistematizada. En ese momento, Luis Porta pensó en mí y en mis intereses académicos para llevar adelante la investigación.

Por tanto, frente a la invisibilidad que protagonizó dicha política, en la producción académica del campo, su indagación se volvió una deuda para la formación docente argentina. De manera que, tanto en el documento doctoral como en el presente libro, buscamos saldar la deuda e insertar críticamente al proyecto Polos de Desarrollo en el esqueleto de políticas públicas que se sucedieron en Argentina desde la restitución democrática hasta la actualidad.

El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo” presenta, por un lado, los hallazgos de nuestra investigación doctoral y, por otro, interpela epistémica y metodológicamente la noción clásica desde la cual se ha abordado un objeto de estudio complejo, dinámico y multisituado como son las políticas públicas en el campo educativo.

En este sentido, la obra de Stephen Ball ofrece conceptos centrales para el análisis de la trayectoria o ciclos de la política educativa,²⁴ sus aportes teórico-metodológicos son una verdadera “caja de herramientas”²⁵ para investigar las políticas educativas. Ball deja en evidencia, en sus trabajos, que en las instituciones educativas son los sujetos quienes, en verdad, traducen las políticas dotándolas de múltiples sentidos e inclusive haciendo que puedan adquirir un sentido opuesto al definido en el texto político.²⁶ Así, el ciclo de políticas se muestra como un modelo heurístico potente no solo para cuestionar la centralidad del Estado en las políticas educativas sino “para cuestionar una concepción verticalista de poder que sostiene tal centralidad”.²⁷ Esta perspectiva pone el acento en los individuos y en las estrategias que adoptan para resignificar las políticas educativas en el territorio de acción.²⁸

Al reconstruir en la presente obra, cómo los sutiles hilos de poder movilizan y confrontan a diferentes actores en las instituciones educativas, la amalgama producida entre dinámicas micropolíticas, mesopolíticas y macropolíticas emerge en una cartografía de sentidos y significados que permite una interpretación compleja del proyecto

24 Ball, S. (2011). “Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas”. En *Propuesta Educativa*, N° 36(2), pp. 25- 34.

25 Miranda, E. (2011). “Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach)”. En Miranda, E. & Paciulli Bryan, N. (Re.) *Pensar la Educación Pública. Aporte desde Argentina y Brasil* (pp. 105-126). Córdoba: Editorial FFYH-UNC.

26 Bocchio, M. C., Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). “Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina”. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, N°24(29), pp 1-20.

27 Casimiro Lopes, A. (2016). “The theory of enactment by stephen ball: and what if the notion of discourse was different?”. En *Education policy analysis archives*, N°24 (25), pp. 3.

28 Giovine, R. (2015). “La analítica de gobierno. Aportes al estudio de políticas educativas”. En Tello, C. (comp.). *Los objetos de estudio de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina.

Polos de Desarrollo y su implicancia en la formación docente en su conjunto.²⁹

La perspectiva metodológica que cimienta esta producción es de carácter cualitativa e interpretativa³⁰ y asume el enfoque biográfico-narrativo.³¹ Esto se debe a que este no solo otorga la posibilidad a los sujetos de habitar narrativamente sus experiencias biográficas y analizarlas en perspectiva,³² sino que al mismo tiempo posibilita recuperar las significaciones que le otorgan los participantes a las políticas públicas en territorio a partir de sus experiencias vitales.

29 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". En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N°13(14), 85-103.
Aguirre, J. (2017). "Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina". En *Journal for Educators, Teachers & Trainers JETT*, N° (9)1, 253-266.

30 Mason, J. (2006). *Qualitative Researching*. Londres: Sage Publications Ltd.
Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
Denzin, N. K. y Lincoln, I. (2012). *Estrategias de Investigación Cualitativas*. Barcelona: Gedisa.

31 Bolívar A. Domingo J. Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
Connelly, F.M y Clandinin, D.J. (2006). "Narrative Inquiry". En Judith L. Green, Gregory Camilli, Patricia B. Elmore (eds.). *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahawah, NJ: Laurence Erlbam.
Porta, L. Álvarez, Z. Sarasa, C (2010). "La recuperación biográfica del rol de los mentores como contribución a la formación de jóvenes docentes e investigadores". En II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. 24, 25 y 26 de febrero. Buenos Aires.
Porta, L. y Aguirre, J. (2020). "La investigación (auto)biográfico-narrativa en la educación superior argentina. La expansión de horizontes metodológicos". En Avendaño, F. *El quehacer de la investigación*. Rosario: HomoSapiens.

32 Bolivar, A. (2002) "¿Se nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa". En *Revista Electrónica de investigación educativa*, N° 4(1), 40-65.
Landin Miranda, M. R. y Sánchez Trejo, S. I. (2019). "El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa". En *Educación*, N° 28(54), 227-242.
Murillo, G., Porta, L. y Ramallo, F. (2017). "Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la pedagogía con Gabriel Jaime Murillo". En *Revista de Educación*, N° 12(1), 167-185.

En los diversos relatos que compartiremos, los actores fueron entretrejiendo historias, recuerdos, experiencias en relación al proyecto Polos de Desarrollo y regalaron una visión de la política que escapó de los documentos o normativas emanadas de los órganos burocráticos del Estado y nos situó en el mundo de las emociones y vivencias de las comunidades docentes locales.³³ Liberados de sesgos empiristas o funcionalistas, en esta obra apostamos por un retorno del actor y de la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales experimentados. Sostenemos que interpretamos nuestro objeto de estudio desde sus rostros más humanos³⁴ habitando narrativamente el proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo” en sus múltiples niveles y dimensiones de traducción.

Diversas fueron las preguntas y motivaciones que desandamos paulatinamente en el largo proceso de la investigación. Algunas de ellas se centraron en definir cuáles fueron las características y los objetivos de la política pública de los Polos de Desarrollo; cómo se entramaron dichos objetivos con las experiencias propias de los actores involucrados; qué particularidades tuvo su realización en los diferentes niveles de concreción, prestando atención a las tensiones producidas entre la normativa, los poderes políticos y económicos, las experiencias personales y los contextos locales de implementación; cuál ha sido la incidencia en las prácticas y en las experiencias de los docentes de la puesta en marcha del proyecto en instituciones-sedes de todo el país; y cuáles son las huellas que se perciben en la actualidad de aquella política pública. Todos y cada uno de los interrogantes mencionados abonaron el corpus interpretativo desde el cual observamos y analizamos el objeto de estudio.

Por último, y antes de presentar los capítulos que constituyen la arquitectura del escrito, asoma como uno de los ejes centrales de

33 Porta L. y Yedaide, M. M. (2017a). *Pedagogía(s) Vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM.

34 Aguirre, J. (2017). “Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina”. En *Journal for Educators, Teachers & Trainers JETT*, N° (9)1, 253-266. 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.

nuestro trabajo la recuperación de la figura de Edith Litwin como hacedora y creadora principal, no solo del Programa Nacional de Formación Docente y de Polos de Desarrollo, sino de múltiples constelaciones de proyectos, programas, políticas, producciones que tuvieron siempre como norte la mejora y el fortalecimiento de la formación docente argentina. El rol de Litwin a cargo de la Dirección Nacional de Formación Docente es destacado en diversos pasajes narrativos de la investigación y desde actores educativos de múltiples procedencias. Lo destacable de ella, en primer lugar, fue el coraje de asumir el cargo nacional en medio de un contexto político e institucional complejo. Pero consideramos que más importante aún se volvió su figura cuando observamos que desde un rol de académica universitaria consolidada se colocó al frente de una política pública federal y nacional de fortalecimiento de la formación docente.

No siempre los académicos arriesgan su trayectoria exponiéndose política e institucionalmente a coordinar proyectos ministeriales. Por lo general, esta tarea queda reservada para aquellos funcionarios políticos o técnicos formados en la planificación, puesta en marcha y ejecución de las políticas. Es por ello que consideramos que este libro además de visibilizar un proyecto particular y potente en materia educativa, o incluso de proponer alternativas metodológicas en el campo de investigación en políticas públicas, se configura en una suerte de reconocimiento para una colega que supo ser una maestra memorable que ha dejado huellas significativas en sus estudiantes, sus colegas y, principalmente su equipo de trabajo.

Disquisiciones sobre el trabajo metodológico de investigación: Etapas, instrumentos y contextos de la indagación

Producto de la extensión y la complejidad del abordaje metodológico del objeto de estudio, las etapas de la investigación e instrumentos de recolección de datos que en cada una de ellas se desplegaron asumieron una multiplicidad y diversidad particular.

En una primera etapa de trabajo se realizó la revisión y recuperación de fuentes documentales y normativas a los efectos de conocer el proyecto Polos de Desarrollo desde la *voz oficial* del Estado. A partir

de lo que Rockwell denomina “etnografía de archivos y documentos”,³⁵ se recopilaron resoluciones ministeriales, disposiciones provinciales e institucionales, informes de gestión del Ministerio de Educación de la Nación Argentina y los propios documentos de gestión de la coordinación del proyecto Polos de Desarrollo.

En la segunda etapa, se realizaron entrevistas en profundidad a los miembros del equipo Polos de Desarrollo a nivel nacional y a los asesores externos correspondientes. 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”.³⁶

Como parte de esta etapa investigativa se realizaron diecisiete entrevistas.³⁷ De esos registros orales surgieron los Institutos Superiores de Formación Docente que analizamos en nuestra investigación. Los criterios de selección de la población se basaron, en primer lugar, en la potencialidad de las experiencias pedagógicas que desplegaron en el marco del proyecto Polos de Desarrollo. En segundo lugar, se buscaron instituciones del interior del país y de la provincia de Buenos Aires y, dentro de estas, se escogieron aquellas que culminaron sus actividades junto a la gestión nacional a finales del año 2001 e instituciones que continuaron las experiencias didáctico-pedagógicas hasta el año 2010 inclusive. Estas fueron el Instituto de Formación Docente N°803 de Puerto Madryn- Chubut- (ISFD), la Escuela Superior “José Gorostiága” de La Banda- Santiago del Estero- el Instituto de Formación Docente y Técnica N°31 de Necochea - Buenos Aires- (ISFDyT) y el Instituto de Formación Docente N°35 de Monte Grande- Buenos Aires.

35 Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica* (p.152). Buenos Aires: Paidós.

36 Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (p. 100), 2°ed. Buenos Aires: Paidós.

37 Grupo Focal al Equipo Nacional de Polos de Desarrollo, ocho entrevistas individuales a la coordinadora nacional, a miembros del equipo, y a la asesora externa del programa. Aquí se incluyen cuatro entrevistas a referencistas que acompañaron el proyecto en su concreción en el territorio y las cinco realizadas a los especialistas académicos del campo de la formación docente argentina.

La tercera parte de la investigación, estuvo signada por el trabajo de campo en las instituciones y entrevistas a directivos, coordinadores locales de los proyectos, docentes y estudiantes. Asimismo, en los ISFD de Buenos Aires, pudimos relevar documentos de archivo y producciones didácticas que atestiguan las actividades llevadas a cabo en el proyecto Polos. En suma, se ha realizado a lo largo de todo el proceso de campo de la investigación más de cuarenta entrevistas. En cada institución, y a lo largo de todo el trabajo en “terreno”,³⁸ retomamos los dispositivos e instrumentos de recolección de información mencionados en las etapas anteriores.

Luego de visitar los institutos de la provincia de Buenos Aires, y a partir de los testimonios y la normativa recopilada, surgió la necesidad de entrevistar a quienes coordinaron el proyecto Polos de Desarrollo en dicha provincia. Los nombres de Irene Nielsen, y Beatriz Kohen, ambas coordinadoras jurisdiccionales desde 2000 hasta el 2010, aparecían frecuentemente en las narrativas de los actores locales entrevistados destacando su labor y su cercanía para con los proyectos. A partir de ese dato, sin preverlo en la planificación del trabajo de campo, realizamos dos entrevistas, las cuales nos permitieron sumergirnos aún más en las singularidades y particularidades que protagonizó la política estudiada en la provincia bonaerense. Una de las entrevistas la realizamos vía web y la otra de forma presencial.

Es menester advertir aquí que, contamos con el consentimiento informado de todos los participantes de la investigación. Lo cual no solo posibilita un proceso de doble validación de las entrevistas realizadas³⁹ sino la utilización de sus nombres en la reconstrucción narrativa de la política de Polos.⁴⁰ El proceso de consentimiento señala la centralidad de la dimensión ética de las investigaciones cualitativas biográficas y narrativas.

38 Fernández, L. (2011). La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el Programa “Instituciones educativas de UBA”. En *Revista Praxis*. 14(1), 56.

39 Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa.

40 Solo una entrevistada no dio su consentimiento informado para visibilizar su identidad en la interpretación de hallazgos. Dicha participante será mencionada con el correspondiente código de la entrevista.

La última etapa de la investigación estuvo caracterizada por el procesamiento, análisis e interpretación de los datos obtenidos como así también la inserción de los resultados en el debate pedagógico actual. En dicha instancia, realizamos el ejercicio de volver sobre el camino transitado e interpretar los datos recopilados entramando no solo nuestros marcos conceptuales y metodológicos, sino amalgamando los sentidos que los protagonistas le adjudicaron a la experiencia Polos de Desarrollo, la normativa y documentos oficiales en relación a la política, el contexto político, económico y social que vivió el país en los años en los cuales se llevó a cabo el proyecto; y nuestra propia subjetividad como investigadores sociales que inevitablemente resurge y se pone en tensión a la hora de interpretar y problematizar el objeto de estudio. Como sostiene Paul Ricoeur, es en esta instancia de la investigación en donde surgen los conflictos de las interpretaciones y en donde nuestra propia hermenéutica nos interpela y nos advierte sobre el conjunto de significaciones que fuimos hilvanando a lo largo de todo el proceso de investigación.⁴¹

De alguna forma esta última etapa fusiona las diversas reflexividades que hemos ido entretejiendo a medida que el objeto de estudio se iba reconstruyendo. Un entretejido que se plasmó en la realización de un amplio metarelato sobre el proyecto Polos de Desarrollo y en el consecuente capítulo denso en donde explicitamos diversas categorías y las tensionamos con las narrativas de los propios actores intervinientes. Esta instancia significó una comprensión del fenómeno estudiado desde una mirada compleja del mismo. Pero no caben dudas que, al intentar comprender la complejidad de la política analizada, nos comprendemos a nosotros mismos como investigadores y como sujetos reflexivos.

En definitiva, la cuarta etapa de investigación estuvo signada por lo antes expuesto y por la necesaria identificación de aspectos centrales del análisis en relación con las tramas que dieron cuenta de las políticas de formación docente sobre la base de los polos de desarrollo y la consecuente *apertura* a nuevas dinámicas-acciones que se dieron a partir de 2003 y 2004 en la República Argentina.

41 Ricoeur, P. (2009). *Historia y Narratividad*. Buenos Aires: Paidós.

Estructura interna del libro

El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo” se estructura a partir de IV capítulos generales en cuyo interior se hilvanan narrativamente los diversos apartados que dan vida a la producción. El primer capítulo es de carácter introductorio y se denomina “Conceptualizaciones preliminares: La formación docente y las políticas educativas como objeto de estudio”. Aquí se recuperan los principales basamentos teóricos, epistemológicos y contextuales a partir de los cuales se cimienta la presente obra.

Los capítulos II y III representan el corazón del libro. El primero de ellos denominado “El proyecto Polos de Desarrollo a nivel nacional (2000-2001)- Primera Narrativa Polifónica” y el segundo, “El proyecto Polos de Desarrollo a nivel provincial (2001-2010)- Segunda Narrativa Polifónica” conforman una urdimbre interpretativa de toda la política pública objeto de nuestro trabajo. Allí se entretajan todas las voces de los protagonistas, la voz del investigador y los diversos registros utilizados en el trabajo de investigación conformando una escritura polifónica que cristaliza las potencialidades y tensiones que asumió el proyecto Polos de Desarrollo y las huellas biográficas y profesionales que dejó en los itinerarios vitales de los actores entrevistados. En estos capítulos, el lector podrá acercarse al Rostro más Humano de la política coordinada por la Dra. Litwin y su equipo. Este acercamiento narrativo desde lo micro-meso y macro del proyecto Polos de Desarrollo posibilitará no solo repensar nuestras prácticas como formadores, docentes o estudiantes del sistema educativo argentino, sino que otorgará posibles líneas de acción a los gestores gubernamentales e institucionales dedicados a la construcción y traducción de políticas educativas nacionales en materia de formación docente y de educación superior.

Por último, en el capítulo “(Re)habitando las potencialidades y tensiones de Polos de Desarrollo en sus diferentes dimensiones de traducción. Algunas reflexiones finales” analizamos conceptual y epistemológicamente las potencialidades y conflictos que vivió el proyecto en su puesta en acto en el territorio. Aquí, de alguna forma, se (re)visitan las categorías conceptuales mencionadas en el primer capítulo.

Se las analiza a la luz de la narrativa y, finalmente, proponemos algunas reflexiones que buscan abonar el debate sobre la formación docente y la producción de conocimientos en el campo de las políticas educativas. Concluiremos el apartado explicitando las limitaciones del trabajo, las líneas de investigación que se abren hacia el futuro y destacamos la potencia de recuperar las *tierras fértiles* de las políticas educativas desde sus múltiples niveles de concreción.

Invitamos al lector a sumergirse en una experiencia de formación y de educación docente que ha dejado huellas biográficas en sus protagonistas, y que ha permitido, a quien escribe estas líneas, animarse a navegar nuevos mares interpretativos, políticos, metodológicos y, principalmente, identitarios.

CAPITULO I

Conceptualizaciones preliminares: La formación docente y las políticas educativas como objeto de estudio.

Antes de comenzar a desarrollar el marco conceptual desde el cual parte nuestra mirada sobre la formación docente y sus políticas, quisiéramos compartir dos cuestiones que nos parecen sustancialmente importantes y que, de alguna manera, estarán presentes a lo largo del capítulo. La primera que aspiramos aclarar es el concepto de formación al cual adscribimos y su esencia desde nuestra perspectiva. El segundo punto refiere a la organización interna del primer capítulo de corte más conceptual.

La formación docente es un objeto de estudio amplio y, abordado desde diversas perspectivas teóricas, quisiéramos advertir en esta introducción el lugar que le otorgaremos a la dimensión pedagógica del campo de la educación y al mismo tiempo a la dimensión didáctica de la formación docente. Pedagogía y didáctica son entendidas como dos campos que se entraman permanentemente en el trayecto formativo de los docentes. Abordarlas por separado reforzaría una visión tradicional en donde la pedagogía se encarga, en particular, de indagar en las dimensiones epistemológicas y teóricas de la educación, mientras que las teorías didácticas, o “teorías de la enseñanza”,⁴² a pesar de tener en su seno teorías del aprendizaje situados en la psicología, se centran preferentemente en la acción misma de enseñar. Nuestra intención es hilvanar en el recorrido conceptual que presentamos tanto la pedagogía como la didáctica. Puesto que en el territorio de la formación de profesores estos campos se amalgaman de forma permanente generando una fusión intensa

42 Camilloni, A. ([2007] 2016). *Los profesores y el saber didáctico* (p. 51). Buenos Aires: Paidós.

en el propio proceso de formación del sujeto docente. El aporte de esta explicitación conceptual, será desarrollarla de manera conjunta y dialógica, alejándonos así de una mirada tradicional y dicotómica de ambos conjuntos de teorías.

Nos circunscribimos al concepto de formación docente y quisiéramos partir de la definición que establece Souto en una de sus últimas obras “Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente”.⁴³ Allí la autora, retoma conceptualizaciones de Ferry⁴⁴ y sostiene que entiende a “la formación como una dinámica de transformación en el sujeto docente, como la búsqueda de formas nuevas para cumplir con ciertas tareas en el campo profesional de la docencia”.⁴⁵ Aquí aparece el concepto central: “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”.⁴⁶ Formación implica, entonces, caminos de cambios en uno y en los otros. La formación como transformación, en el sentido de construcción de subjetividad en relación con los otros, permite plantear una mirada del sujeto complejo no como sustrato o esencia, sino como potencia que en el encuentro se profundiza.

Al mismo tiempo, implica que el proceso de formación acontece en el propio sujeto en formación, quien al enfrentarse a diversas situaciones, relaciones y prácticas va generando su propio trayecto. De aquí se desprende el elemento central de nuestro marco teórico. Los formadores y las instituciones no forman; en tanto no se forma al otro, no se le imprime una forma, sino que se construyen, se orga-

43 Souto, M. (2016). *Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.

44 Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Coedición Facultad de Filosofía y Letras. Novedades Educativas: Buenos Aires.

45 Souto, M., *op. cit.*, p. 18.

46 *Ibid*, p. 19.

nizan situaciones, dispositivos, proyectos, para que los docentes o los estudiantes del profesorado puedan participar de ellos y así educarse.

El propio concepto de formación “se ha cargado de tanto equívocos y aparece de tal manera pervertida por la utilización que se le hace desde la extensión de la formación permanente, convertida en una vasta empresa distribuidora de saberes etiquetados y de pequeñas seguridades, que por esto, Enriquez propone abandonar el termino formación”.⁴⁷ Al igual que sostiene Ferry, esta incitación a radicalizar la reflexión crítica del término “formación, no puede hacer desaparecer “ni el mito de la formación, ni las instituciones de formación, ni los procesos formativos que son parte de nuestro universo económico, social y cultural”.⁴⁸ Lo que sí podemos hacer es dotar al concepto de un sentido mucho más profundo, cercano y afectante.

En este sentido, ampliando la noción de formación y recuperando las recientes investigaciones realizadas por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales⁴⁹, al cual pertenecemos, recuperamos la categoría *educación docente*.⁵⁰ Los autores, desde una perspectiva descolonial, toman dicha categoría, en primer lugar, en rebeldía contra otras conceptualizaciones posibles. Ejercen así la voluntad epistemológica de “implicarnos en las políticas del

47 Ferry, G., *op. cit.*, p. 52.

48 *Ibid.*, p. 52.

49 Está radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) dependiente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Dirigido por el doctor Luis Porta y codirigido por la especialista Zelmira Álvarez. Su proyecto actual se denomina “Formación del Profesorado VIII: narrativas y autobiografías otras. Políticas de formación, identidades docentes, prácticas memorables y pedagogías queer” (2018-2019).

50 Porta, L. y Yedaide, M. M. (2015). “La investigación biográfico-narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores”. En *Revista Sophia*, N° (2)1, 177-191.

Porta, L. y Yedaide, M.M. (2017b). “Narrativa, mundo sensible y educación docente”. En *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, N°(19)1, 1-13.

Porta, L. Marchetti, B. Aguirre, J. y Ramallo, F. (2020). “De la formación a la educación del profesorado: Un gesto pedagógico sensible”. En *TINKUY, “Hermenéutica, subjetividad y prácticas del conocimiento”*, N° 4(4). En prensa.

nombrar”,⁵¹ que suponen el agenciamiento discursivo como forma de participación sustantiva en la lucha por el significado de las palabras, y así por la definición de ontologías.⁵² Asimismo, los autores consideran que la palabra formación, por momentos, queda insuficiente para abarcar la totalidad de cuestiones que hacen a la educación de los docentes. Lo que sucede cuando elegimos dedicarnos a la profesión docente, está situado a lo largo de la vida y alimentado por todo tipo de experiencias vitales paralelas y hasta contestatarias a los currículos formales.⁵³ Estas experiencias vitales son profundamente personales y vinculares, cuestiones que en ocasiones escapan a la formación inicial de los docentes.

Planteamos la necesidad de una formación profundamente reflexiva que incluya al sujeto, en sí mismo, en sus formaciones subjetivas y en su ser social, en las relaciones con otros, en su actividad en la sociedad, en la cultural, en la institución y en el tiempo histórico que le toca transitar. Todo ello requiere concebir a la formación docente como un fenómeno amplio que requiere múltiples artistas para comprenderlo. De alguna forma, implica recuperar la formación docente como objeto de conocimiento pero al mismo tiempo como objeto de acción,⁵⁴ aceptando el carácter amplio, complejo y disperso del campo.

No descartamos el concepto propio de formación pero al utilizarlo deseamos dotarlo del significado amplio que implica “educa-

51 Walsh, C. (2011). “The politics of naming”. En *Cultural Studies*. Routledge, N°1(1), 1.

52 Yedaide, M. M. (2016). “El relato oficial y los otros relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en la facultad de humanidades, UNMDP”. *Tesis doctoral (inédita) Doctorado en Humanidades y Artes, mención Educación*. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

53 Porta, L y Yedaide, M. M. (2016). “Siete tesis en el horizonte. Nuevos Mitos y Viejas utopías para la enseñanza”. En *Actualidades Educativas*. N°16(2), 1-17.

54 Birgin, A. (comp). (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

ción”.⁵⁵ Lo concebimos así puesto que la formación –educación– docente es ubicua, diversamente condicionada y permeable a los afectos, las emociones y la experiencia sensible.⁵⁶ Pensar la formación desde la *educación docente* nos vuelve más propensos a recordar qué poco de valor puede suceder en los profesorados sin un diálogo sustantivo con lo que se ha aprendido y se sigue aprendiendo cotidianamente en el resto de los ámbitos vitales.⁵⁷ Así lo muestran las narrativas trabajadas por nuestro grupo de investigación y que en este libro se evidencian a partir de los testimonios de los sujetos implicados en el proyecto Polos de Desarrollo.

Por tanto, entendemos por formación un proceso complejo de desarrollo. Es un camino de construcción del propio trayecto⁵⁸

55 Somos conscientes que ambos términos, formación y educación son complejos y polisémicos. Desde nuestra perspectiva elegimos no descartar el concepto propio de formación pero al utilizarlo lo dotamos de un sentido amplio, cercano, donde se explicitan procesos empáticos, vitales y afectantes entre docente y estudiante.

56 Yedaide, M. *op cit.*

57 Porta, L. Aguirre, J y Bazan, S. (2017). “La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, Narrativa y sentidos vitales”. En *Diálogos Pedagógicos*, N°16(30),15-36.

58 Destacamos el trabajo de Gilles Ferry titulado (1993) “El trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica” quien fue pionero en el uso del concepto para la formación docente. Aquí, volvemos sobre el término trayecto como reemplazo de la palabra “trayectoria” recuperando también nociones del pensamiento complejo de Jacques Ardoino y Marta Souto. Si bien reconocemos que ambas pueden ser utilizadas para definir el proceso de formación docente, las dos pueden ser utilizadas en sentido opuesto como correspondientes a aspectos de la formación y de la educación totalmente diferente. En sentido estricto, “la trayectoria es una noción astrofísica, por ejemplo la trayectoria de un cometa o la trayectoria de un astro; en segundo lugar, en balística, la trayectoria de una bala de revólver o bien la trayectoria direccionada de un misil [...]”. Así la trayectoria es el recorrido móvil inerte propulsado por una fuente de energía externa y adivita con cierta direccionalidad preestablecida. La trayectoria, por tanto, siempre esta modelizada. En cambio, el docente formador debe pensar en términos de camino-caminante, trayecto que requiere acompañamiento y ser acompañado. El acompañamiento y el camino van juntos, en la trayectoria no. Si una trayectoria es interrumpida generalmente es fracaso. El trayecto o camino puede ser interrumpido y retomado al ritmo adecuado sin que ello signifique fracaso o deterioro. Por tanto, si un docente formador se interroga sobre la calidad de su relación con el alumno, sobre su proceso singular, tiene que representárselo con las ideas de trayecto, camino, itinerario donde el tiempo,

profesional a lo largo de la vida, para encontrarse en mejores condiciones para afrontar las funciones y tareas propias de la profesión, al mismo tiempo que para construir su identidad profesional. En ese trayecto “el sujeto adulto plantea sus demandas, pone sus objetivos, busca su camino, su posición, formándose a sí mismo a partir de mediaciones que las instituciones, los programas, los formadores y los textos ofrecen”.⁵⁹ Este camino o trayecto de formación nunca es recto, lineal ni unidireccional,⁶⁰ siempre se realiza en presencia de un otro. “Cada uno se forma haciendo un camino a lo largo de la vida en relación con los otros. La formación así entendida siempre es posible en relación con los otros, no es solitaria”.⁶¹ Por ello, “El acompañante y el camino van juntos, allí donde hay sujetos”.⁶²

El segundo punto que aspiramos aclarar antes de sumergirnos en el mundo teórico de la formación docente es, justamente, la distinción epistemológica entre las teorías pedagógicas de la educación y las teorías que refieren a la didáctica en la formación de profesores. No es nuestra intención reflexionar sobre el amplio abanico teórico que presentan las teorías pedagógicas en educación, ni tampoco hacer un análisis exhaustivo de las teorías didácticas que estimulan el campo de la enseñanza. Lo que pretendemos es aclarar que en las próximas líneas intentamos abordar la formación docente desde su complejidad como objeto de estudio entrelazando los aportes pedagógicos y didácticos que, a los efectos de nuestra investigación, nos permitió interpretar tanto a la formación de profesores como al proyecto Pólos de Desarrollo. Apostamos y elegimos navegar narrativamente por

la duración y los ritmos propios de cada uno toman un lugar predominante” Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Co-edición Facultad de Filosofía y Letras- Novedades Educativas. pp. 33-34

59 Souto, M., *op cit.*, p. 19.

60 Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

61 Souto, M., *op. cit.*, p 21.

62 Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica* (p.30). Buenos Aires: Co-edición Facultad de Filosofía y Letras- Novedades Educativas.

dicha perspectiva teórica- conceptual puesto que en las concepciones clásicas se tiende a explicitar la pedagogía y la didáctica como dos campos separados encargados, cada uno, de dimensiones específicos.

En este capítulo entrelazamos pedagogía, didáctica, narrativa y política provocando un entramado que aspira a complejizar el abordaje conceptual del objeto. Si bien estará organizado en apartados, todos ellos tienden a recuperar tanto a una como a la otra permanentemente.

Estamos convencidos que toda selección teórica es arbitraria y es resultado de un recorrido profesional y de una subjetividad que va calando hondo en el mismo proceso de investigación. Muchas de estas líneas conceptuales fueron tomadas a partir del trabajo de campo de nuestra investigación doctoral, ya que es dicha instancia, en ocasiones, la que obliga al investigador a cambiar o modificar la perspectiva teórica a los efectos de poder darle coherencia y fundamento a todo el proceso de investigación. Otras categorías teóricas fueron incorporadas exclusivamente para este escrito como resultado de algunas devoluciones y aportes del jurado evaluador de la tesis doctoral. Incluso muchas de ellas surgen al calor de las sugerencias de mis propios colegas del GIEEC y de revisiones propias a partir de nuevas lecturas y re-lecturas al concluir el itinerario doctoral.

La Formación Docente y su complejidad

Referirse a la formación docente implica, necesariamente, abordar un objeto que en sí es complejo y que lejos de ser autónomo, es terreno de múltiples intersecciones e interdependencias.⁶³ En este sentido, hablar de la complejidad de la formación, significa interrogarnos sobre lo epistemológico, entendiendo lo epistemológico como las formas de conocer el conocimiento mismo y en este caso el conocimiento sobre la formación. Abordar la formación docente desde este lugar requiere, en particular, cuestionar la organización y la naturaleza de las categorías con las cuales en general se ha trabajado, categorías que

63 Birgin, A. Duschatzky S. Dussel, I. (1998). "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad". En *Revista Propuesta Educativa*, N° 9(19), 1-25.

desde el conocimiento imponemos al mundo real, –en este caso al mundo de la formación– y que nos lleva a percibirlo y entenderlo poniendo un velo sobre la riqueza de las relaciones y de las totalidades, descomponiéndolo desde el principio lógico de la disyunción que separa, divide. Pero también, posicionarnos desde esta perspectiva, conlleva a concebir a la formación docente, en tanto objeto de investigación, como un sistema abierto, complejo y desde una epistemología de la complejidad. Dice Morín, al respecto: “el desafío de la complejidad es el de pensar complejamente como metodología de acción cotidiana, cualquiera sea el campo en el que desempeños nuestro quehacer”.⁶⁴ Un todo que es complejo y, a la vez, dinámico. Implica, en última instancia, alejarse del paradigma de la simplicidad y dar paso a un análisis interpretativo, inacabado y en permanente resignificación y configuración.⁶⁵ Guyot afirma: “la complejidad constituye una de las tragedias con la que debe confrontarse el hombre pensante de la actualidad”.⁶⁶

La complejidad es una cualidad que se le atribuye a los objetos a través de la mirada que se tiene sobre ellos, es decir, “es la manera de mirar los objetos lo que le va a dar la existencia a la complejidad”.⁶⁷ Nuestra premisa, la complejidad de la formación docente, no está dada *per se* sino a partir de nuestro enfoque y mirada.

Por tanto, si abordamos la formación docente y sus dimensiones desde la complejidad, cabe preguntarse por el uso del concepto y sus significados. Según el uso común del adjetivo complejo no siempre es valorizante; sugiere, de entrada, la idea de “perfección menor”.⁶⁸ Queda postulado, por defecto relativo de lo que es compuesto, en relación con elementos refutados como más fundamentales. Así, el

64 Morin, E. (1997) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, p.14

65 Souto, M. (2009). “Complejidad y Formación Docente” en Yuni J. La formación docente. Complejidad y ausencias. Córdoba: Encuentro Grupo Ed.

66 Guyot, V. (2007). *Las prácticas del conocimiento un abordaje epistemológico. Educación, investigación y subjetividad* (p.65). San Luis: Ed. LAES.

67 Ardoino, J., *op cit.*, p.106.

68 Morin, E. (2000). *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos* (p.456). La Paz: Plural.

término se vuelve casi sinónimo de complicado. Según Morín, esta acepción clásica del “paradigma de la simplicidad”⁶⁹ aún subsiste y se actualiza permanentemente en el campo de las ciencias matemáticas, en las ciencias químicas, en las ciencias biológicas, en los modelos de cibernética, en las teorías de la información y de la comunicación. Estos usos alimentan la noción clásica de una organización lineal completa, una organización que más bien aspira al orden que al desorden.

Así, la complejidad se aleja del posicionamiento simplista⁷⁰ de la racionalidad moderna y aparece más como un tejido o entramado de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados que presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple.

Comprender la enseñanza y la formación docente escapa, a nuestro criterio, a la lógica de lo que Morín denominó paradigma de la simplicidad. La enseñanza, como la formación, no puede predeterminar resultados, más allá del fuerte sentido programático, heredero del pensamiento moderno. Educar y conocer es entendido desde lo complejo como construcción conjunta, como relación de un sujeto que conoce y de los objetos a conocer, “como la aprehensión de totalidades cambiantes configuradas por múltiples componentes que están en interacción y que solo pueden ser captados en su entrelazamiento”.⁷¹

La complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen el mundo fenoménico.⁷² De este modo, podemos concebir a la formación docente como aquel entramado donde lo uno y lo múltiple cobran sentido. Dentro de esta perspectiva, el todo es siempre algo más que la suma

69 Morin, E., *Introducción al pensamiento complejo...*, op cit., p.29.

70 “El paradigma de simplicidad de la modernidad es un paradigma que pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no poder ver que lo uno puede, al mismo tiempo ser múltiple. El principio de la simplicidad o bien separa lo que está ligado o bien unifica lo que está diverso” Morin, E. (2000). *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. La Paz: Plural. 20-22

71 Souto, M., *Pliegues de la Formación...*, op. cit., p.165.

72 Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

de las partes. Es imposible conocer las partes sin conocer el todo, así como conocer el todo sin conocer las partes. De allí nuestro posicionamiento con respecto a la formación de profesores como totalidad, aceptando, asimismo el carácter inacabado de la totalidad, y concibiendo a dicha perspectiva como una invitación a pensar y repensar la formación docente como objeto de estudio.

En este contexto, pensar 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”,⁷³ porque al concebir la pluralidad, necesariamente, se aborda el fenómeno educativo y formador desde su heterogeneidad.

La concepción del pensamiento complejo concede a la multirefereencialidad un lugar preponderante y destacado en el análisis, puesto que desde este lugar se desprende la mirada heterogénea, diversa y plural del objeto de estudio.⁷⁴ “Es entonces, sobre todo, una pluralidad de miradas, tanto opuestas como eventualmente juntadas por un juego de articulaciones, lo que va a especificar de la mejor forma este tipo de enfoque”.⁷⁵

El conocimiento que planteamos al exponer nuestro hábitat conceptual y teórico no pretende ser un conocimiento totalizador ni aspira a la completud, sino que tiene el sentido totalizante en la medida en que trata justamente de poner en relación aquellas cosas que en la realidad están en relación y que el conocimiento ha ido separando y disociando. Al hacerlo, estos marcos cuestionan la seguridad de todo conocimiento. El problema no es que cada uno pierda su propia competencia en la especialidad que tiene, sino que la articule con otras, con otros saberes, otros conocimientos, otras competencias. La articulación, justamente, es la problemática de la complejidad y no es

73 *Ibid.*, p.250.

74 Ardoino, J. (2000). “La Complejidad” (456-465). En Morin, E. *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. La Paz: Plural.

75 Morin, E., *El desafío del siglo XXI...*, *op cit.*, p.461.

su llave maestra porque se renuncia a la idea de que pueda haber llaves maestras.⁷⁶

Entendemos e interpretamos a la formación docente también desde su temporalidad. La formación tiene una duración, es un proceso en el devenir, tiene historicidad, los sujetos formadores y en formación transitan la temporalidad, tienen una duración, una historia, viven en un tiempo.⁷⁷ Entenderla desde la temporalidad, nos permite hacer referencia a la historia del sujeto, a los sentidos del pasado, presente y futuro, a la formación en términos de trayecto y no de trayectoria mecánica predetermined. Nos permite incluir el evento, el acontecimiento, como algo inédito, imprevisible, inesperado. En este contexto, el docente y el investigador deben tener, necesariamente, una mirada abierta, flexible, a la vez compleja del proceso de formación. La temporalidad se convierte así en un indicador potente de la mirada compleja del fenómeno.⁷⁸

Otra característica que hace a la formación docente un objeto complejo es el sujeto y la subjetividad, su inclusión o exclusión y la forma de inclusión. El concepto de sujeto plantea una complejidad y, al mismo tiempo, una articulación de lo psíquico, lo cognitivo, lo emocional, lo físico, lo social, lo ético, lo político. La formación docente y la educación en general están construidas desde y con los sujetos. Ahora bien, es probable que el sujeto, en dichos contextos, sea tomado prioritariamente como cognitivo, y se efectúe una reducción de su complejidad al desatender los otros sentidos.

Cuando pensamos al sujeto pensamos en la subjetividad y cuando pensamos la formación docente como construcción de la subjetividad, entendemos a esta última como un vínculo peculiar y absolutamente singular que cada uno de nosotros, como sujeto singular, establece con el mundo. Así la formación tiene un lugar central en la construcción de la subjetividad.

76 Souto, M., “Complejidad y Formación Docente”, *op cit.*

77 Alliaud, A. (2017). *Los Artesanos de la Enseñanza. Acerca de la formación de maestros de oficio*. Buenos Aires: Paidós.

78 Morin. E., *Los siete saberes...*, *op cit.*

La formación docente es compleja si incluimos en su análisis la incorporación del *otro*. Lo intersubjetivo en los campos de lo grupal y lo social. La formación no puede ser pensada si no es en la relación con el otro. El sujeto se forma siempre en relación con otro, nunca se educa aislado y nunca se educa así mismo en términos excluyentes.⁷⁹ Nos posicionamos en la idea de que la formación no es posible sino con otros. El otro aparece siempre en uno mismo, el otro siempre en la relación de reciprocidad.

Abordar la formación docente desde una epistemología de la complejidad permite pensarla también desde su trayecto, desde el sentido diverso que hay entre trayecto y trayectoria. Como sostuvimos antes, la formación nunca es trayectoria, puesto que es mecánica, se sabe de dónde parte y hacia dónde llega. El trayecto en cambio, hace referencia al andar, al camino, con lo que los sujetos van realizando y decidiendo al caminar, siempre acompañado. “El docente formador debe pensar en términos de camino-caminante que requiere acompañamiento y ser acompañado”.⁸⁰ El acompañamiento y el camino van juntos, allí hay sujetos; en la trayectoria, no. Si el docente se interroga sobre la calidad de su relación con el estudiante o con sus propios colegas, tiene que representarlo con la idea de trayecto, camino, itinerario.

La formación se configura como un problema o fenómeno de trayecto, más que de trayectoria. De ahí la importancia del concepto de trayecto, lo cual implica, en términos de organización, formas de pensar la formación muy distintas a las que actualmente existen, donde se le dé a ese sujeto en formación la posibilidad de la autonomía, expresión, colaboración, de elección en función de la construcción del trayecto personal.⁸¹

Bajo este paradigma, las prácticas en la formación docente emergen como construcciones históricas y, al devenir de los sujetos que intervienen en ellas, se pueden modificar. Son producto de un entramado “entre necesidad y contingencia”.⁸² Así, el paradigma de la compleji-

79 Jackson, P. W. (2015). ¿Qué es la educación? Buenos Aires: Paidós.

80 Ardoino, J. *Complejidad y formación...*, op. cit., p.32.

81 Souto, M., *Pliegues de la Formación...*, op. cit.

82 Sanjurjo, L., *Los dispositivos para la formación...*, op. cit., p. 27.

dad toma como elementos constitutivos de la realidad, la incertidumbre y el cambio, dado que se refiere a una urdimbre de acciones, interacciones y eventos que constituyen nuestro mundo. La complejidad “se presenta con rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir, de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre”.⁸³ Entonces, y siguiendo el pensamiento de Morín, no podemos abordar la formación docente, sus prácticas y sus sentidos, desde un enfoque simplificador debido a los contextos complejos en los que se desarrollan, sus escenarios singulares, “bordeados y surcados por el contexto”.⁸⁴

En este sentido, la acción en el pensamiento complejo y más aún en la formación docente se vuelve nodal. Básicamente, porque la acción supone complejidad, la praxis la supone; y la formación docente está dotada de una alta dosis de praxis. No se trata de dividir teoría y reflexión, por un lado, y praxis por otro. “No hay camino de la complejidad que incluya el pensamiento, la reflexión por una parte y el dominio de las cosas simples que incluiría la acción por otra”.⁸⁵ La acción en la formación docente y desde esta perspectiva epistemológica es el reino concreto de la complejidad.

La formación del profesorado se nutre del tipo de conocimiento que le proporcionan sus marcos teóricos al tiempo que de los avances que se producen en su actividad como ocupación práctica. Tal relación no es lineal, directa, sino que se produce de forma difusa, dispersa y débil, sostiene al respecto Gimeno Sacristán:

...La comunicación de conocimiento y acción, entre teoría y práctica, es preciso entenderla no como una relación directa entre el conocimiento y la investigación pedagógica, sino como el tráfico de influencias dispersas, asistemáticas, a través de agentes diversos. El cambio en educación no depende del conocimiento muy directamente, porque la práctica educativa es una práctica histórica y social que no se monta a partir de un conocimiento científico, como si de

83 Morin. E., *Los siete saberes...*, op. cit., p.54.

84 Edelstein G., y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

85 Morin, E., *Introducción al pensamiento complejo...*, op.cit., p.114.

una aplicación tecnológica se tratara. La dialéctica entre conocimiento y acción tiene lugar en todos aquellos contextos donde se genere la práctica...⁸⁶

Por último, se vuelve necesario a nuestro criterio que toda revisión epistemológica al interior de la formación de profesores sitúe históricamente el advenimiento del pensamiento complejo, que tampoco supone una corriente teórica homogénea posible de ser trasladada a la enseñanza. Este análisis se torna sustancial, dado que los Profesorados para nivel secundario en Argentina se organizaron históricamente alrededor del lenguaje disciplinar, por lo que los modos de relación con el conocimiento de los sujetos que a ellos pertenecen, las estructuras curriculares, la organización departamental de las instituciones, los reglamentos, los sistemas de correlatividades, etcétera, responden en gran parte a la lógica de la disciplina. En todo caso, la recuperación de los aportes de las epistemologías contemporáneas en la Formación Docente debería ir de la mano de una revisión de las crisis y transformaciones acontecidas en las disciplinas.

La recuperación de los aportes de la perspectiva de la Complejidad más bien podría tener un rol heurístico antes que prescriptivo, en la medida en que pudiese favorecer el esclarecimiento y reconocimiento de la lógica que ha forjado históricamente la estructura curricular e institucional de los profesorados de nivel medio y superior en Argentina: la disciplina. Con ello, las instituciones formadoras tendrían la posibilidad de ejercer una vigilancia en torno a la constitución histórica y epistemológica de la formación. Eso podría generar mayor autonomía en la definición de las políticas recontextualizadoras de sus propios saberes.

...Sin perjuicio de saberes disciplinares, siempre útiles, los profesores necesitan, para cumplir su tarea, disponer de curiosidades y de competencias éticas, epistemológicas, políticas, cada vez más ricas en función de las misiones que les son confiadas por la sociedad y de los desafíos que constituyen las contradicciones y los antagonis-

86 Gimeno Sacristán, J. (2010), "¿Qué significa el currículum?". En *Sinéctica*, N° (34)1, 72.

mos que nuestro universo experimenta actualmente. Tales podrán ser las grandes líneas de lo que convendría llamar una iniciación a la complejidad...⁸⁷

El plantear la complejidad de la formación docente, de las instituciones y de sus políticas como objeto de estudio es, ante todo, un inmenso desafío por cumplir ya que “el desafío de la complejidad se convierte en el desafío de la transformación del pensamiento, de las prácticas humanas en los espacios específicos de su realización”.⁸⁸ En definitiva, formar o educar desde la complejidad “implica comprender los procesos y las prácticas en sus contextos y desde la multiplicidad, dando lugar a la singularidad, a la construcción de subjetividad, al desarrollo del sí mismo profesional, a la construcción de caminos de formación con sentido de temporalidad”.⁸⁹ Este sentido de lo complejo es factible de ser recuperado en las narraciones y prácticas de los sujetos que fueron parte de la propuesta de formación docente de los Polos de Desarrollo.

Enriquecer la Formación Docente: Aportes de la “Enseñanza Poderosa”⁹⁰ y la “Reinvención de la Clase Universitaria”⁹¹

Los enfoques que hemos recorrido y transitando hasta aquí devienen, necesariamente, en un enriquecimiento espiralado, recursivo y fecundo de los marcos conceptuales desde los cuales interpretamos la formación docente argentina en tanto objeto de indagación. En

87 Ardoino, J., “La Complejidad...”, *op. cit.*, p. 465.

88 Guyot, V., *op. cit.*, p.65.

89 Souto, M., *Pliegues de la Formación...*, *op. cit.*, p.165.

90 La categoría “Enseñanza poderosa” (2016, p. 39) es recuperada de la obra “Enriquecer la Enseñanza” de la doctora Mariana Maggio.

91 La conceptualización sobre la reinversión de la clase también es recuperada por el último libro de Mariana Maggio “Reinventar la clase en la universidad” (2018). Dicha obra fue incorporada luego de haber concluido la tesis doctoral que se presenta aquí. Consideramos, sin embargo, enriqueció la mirada conceptual de las prácticas y de la formación docente del proyecto Polos de Desarrollo (2000-2010).

este apartado, en específico, quisiéramos abordar sucintamente dos categorías creadas por Mariana Maggio que, a nuestro entender, configuran archipiélagos epistemológicos potentes no solo para el campo teórico de la formación en la educación superior, sino, principalmente para comprender las experiencias didáctico-pedagógicas que se desplegaron en torno al proyecto Polos de Desarrollo. Los aportes de esta perspectiva abonan a la formación docente *per sé* y enriquecen sustancialmente la mirada desde la cual habitamos los territorios educativos.

Tanto la categoría de “Enseñanza Poderosa” como la de “Reinvención de la Clase” dan cuenta de la complejidad del fenómeno educativo y recuperan las perspectivas críticas e interpretativas, y las cuestiones vinculadas a las afecciones, las emociones y los sentidos vitales de la profesión docente. De allí su importancia y pertinencia a la ahora de comprender la formación de maestros y profesores.

En la génesis y construcción del Proyecto Polos de Desarrollo, encontramos rastros de una genuina preocupación por parte de los coordinadores, por generar una propuesta de formación de calidad, pero desde un enfoque de construcción colaborativo, innovador, comprometido con los actores educativos y que encuentra en los sujetos la clave para generar propuestas formativas de alto recupero pedagógico. Es por ello que estamos convencidos que una mirada puesta en la “reinención de la clase en tiempos inmersivos”⁹² y en las claves de una “enseñanza poderosa”⁹³ nos aporta una perspectiva desde donde poder interpretar y comprender los fenómenos pedagógicos que hemos ido recuperando a lo largo de todo el proceso de investigación. Dicha postura teórica y práctica representa, sin dudas, un enfoque consolidado en el campo de la formación docente que no se puede descartar si se aspira alcanzar un análisis complejo y multireferencial del objeto de estudio.

En primer lugar, centrándonos en la enseñanza poderosa, podemos decir que se desprende en gran parte de la categoría buena en-

92 Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad* (p.45). Buenos Aires: Paidós.

93 Maggio, M. (2016). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad* (p.39). Buenos Aires: Paidós.

señanza o buenas prácticas de enseñanza. Lo que aporta la categoría *poderosa* es una nueva mirada o un nuevo enfoque en relación con los desafíos que implica educar y formar a futuros docentes. Parte del supuesto, de entender que la enseñanza siempre debe ser actualizada, flexible a los nuevos descubrimientos, a la innovación constante, puesto que como sostiene Maggio, “si hay algo que define sustancialmente el conocimiento es su carácter provisional”.⁹⁴ En este sentido, dicho enfoque intenta dar cuenta de un abordaje teórico actual con referencia al estado del arte, al modo o modos vigentes de entender los temas sustantivos de un área o campo reconociendo debates, controversias, interrogantes abiertos, matices y vacíos. Esta cuestión no es menor porque allí radica, también, la complejidad de la formación docente. La formación de profesores debe estar necesariamente actualizada y en permanente revisión. Esto tiende a alejarse de la práctica docente tradicional de enseñar lo perimido, lo que a nadie investiga, invadiendo, por momentos, el terreno epistemológico del campo de la historia de la educación sin recrear la enseñanza, sin actualizarla.

De todas formas, la preocupación de esta dimensión de la enseñanza poderosa no debe estar referida solamente a cómo abordar el desafío de la actualización. La formación actualizada tiene consecuencias concretas y específicas en cada uno de los temas que se enseñan incluso los referidos a disparidades: un tipo de tratamiento actual puede convivir cómodamente con otro que no lo es y no siempre es sencillo entender la diferencia.⁹⁵ La tradicional aproximación a aquello que se ha de aprender como la acumulación de un largo repertorio de hechos y rutinas⁹⁶ además de no ayudar a la profundidad suele difuminar las diferencias.

Para este planteo resulta esencial analizar aquello que enseñamos como objeto teórico para distinguir allí tradiciones de investigación, enfoques y abordajes metodológicos. Entonces la “formación que requiere este análisis epistemológico ya no solo debe ser actualizada, sino de una complejidad que habilite la explicitación y

⁹⁴ *Ibid.*, p.47.

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Madrid: Gedisa.

profundización de este nivel de modo tal de favorecer la comprensión de los abordajes que dan lugar a la construcción de conocimiento”.⁹⁷ En este sentido, la autora encuentra a las nuevas tecnologías como las herramientas que habilitan la actualización constante y profunda de las prácticas docentes. Puesto que la tecnología “crea oportunidades de actualización inéditas en la educación en general y en formación docente en particular”.⁹⁸

En la sociedad contemporánea la enseñanza poderosa realiza su fuerza aprovechando las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. Por una parte, por el entramado que las tecnologías ofrecen a los campos de conocimiento, con especial referencia a internet ya que otorga la oportunidad de acceso a la información. Esta incluye: los diarios del mundo sobre los temas del día que tienen que ver con un área de especialidad, los proyectos claves, las investigaciones recientes, los trabajos referenciados por los pares, las actividades que los colegas llevan adelante, sus publicaciones e intercambios en línea. En lo didáctico, este reconocimiento se expresa en la noción de inclusión genuina que busca dar cuenta, en el plano de las prácticas, de los modos en que las nuevas tecnologías se entranan en los procesos de construcción de conocimiento en general y de modo específico por campo. La “*inclusión genuina*, reconoce el lugar y el sentido de la tecnología en la construcción del conocimiento y lo refleja y emula en el diseño de la práctica de enseñanza”.⁹⁹ Este rasgo es recuperado posteriormente por la autora como uno de los rasgos centrales para la reinvención de la clase en tiempos actuales inmersivos.

Otra de las características importantes de esta enseñanza es poder pensarla al modo de la disciplina, haciendo explícitos los marcos a partir de los cuales el conocimiento se construye, se valida, se interpe-la y se vuelve a construir dando cuenta del conocimiento como una construcción provisoria que se produce en un encuadre epistemológico que también lo es. En este punto se recupera la obra de Gardner-

97 Maggio, M. *Enriquecer la Enseñanza...*, op.cit., p 48.

98 *Ibid.* p. 48.

99 *Ibid.* p. 125.

¹⁰⁰para afirmar que desde la enseñanza poderosa las asignaturas no son solo un conjunto de hechos, datos y conceptos, tienen un entramado que da sentido, un modo de construcción. Es allí donde se vuelven potentes para el estudiante de educación superior. Enseñar las disciplinas sin tener en consideración los marcos epistemológicos que han construido y construyen el conocimiento no solo no favorece el pensamiento disciplinar, sino que, eventualmente lo obstruyen.¹⁰¹

Esta forma de concebir y comprender la enseñanza en el nivel superior observa en perspectiva, enseña a cambiar de puntos de vista, no solamente con referencia a los enfoques teóricos que propone, sino respecto de la propia propuesta de enseñanza, que bien podría ser, para bien o mal, diferente. Aún en el caso contundente de un enfoque teórico prolifero y de gran actualidad, es posible mostrar que es materia de debate y que tal enfoque es discutido por quienes tienen otro, o permanecen en otra tradición de investigación. Esto implica que no existen respuestas modélicas, si el desafío es generar propuestas didácticas y pedagógicas que ayuden a repensar la producción realizada y a mejorarla.

Mirar en perspectiva la propia propuesta didáctica requiere retomar los postulados de Litwin,¹⁰² en su concepción de configuración metaanalítica, en donde nos invita a reconstruir en otro plano lo vivido en la clase. Así, esta noción de perspectiva se cruza con la reflexión en la acción o sobre la acción, a la cual nos referimos en apartados anteriores. Por ello, la enseñanza poderosa es tal cuando se recupera la práctica educativa desde otra mirada y desde el lugar del otro. Esto habilita a pensar que hay otros modos de enseñar, y al hacerlo “los docentes construyen espacios de libertad también respecto a ellos mismos”.¹⁰³

La enseñanza poderosa también se piensa en tiempo presente; esto significa que se crea, se inventa, se concibe, se diseña, se formulada

100 Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

101 Maggio, M. *Enriquecer la Enseñanza...*, op. cit., p. 49.

102 Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

103 Maggio, M. *Enriquecer la Enseñanza...*, op. cit., p. 216.

en tiempo presente, como concepción y creación que reconoce los avatares del contexto político, social, cultural, institucional, grupal y personal en su dimensión cotidiana y que, al hacerlo, se carga de relevancia. La enseñanza poderosa es original porque es producto del que la lleva a cabo; es el resultado de haber creado la propuesta con inventiva propia, de haberla pensado, imaginado. Pero la originalidad no tiene que ver solamente con que se trate de una creación propia. Esta manera de pensar la práctica docente, solo es posible en la medida que el docente reflexiona en y sobre su práctica profesional.¹⁰⁴

Afirmar que la enseñanza poderosa está formulada desde el tiempo actual, en la formación docente, requiere reconocer al conocimiento en su provisionalidad, entenderlo desde sus debates, poder analizarlo hacia atrás y mirarlo en perspectiva epistemológica. Como docentes, debemos sentirnos obligados a entender ese presente en tanto construcción y flujo.¹⁰⁵ En este punto, Maggio recupera la planificación de la clase, como aquel conjunto de acciones a llevar a cabo: qué presentaciones, actividades, referencias teóricas, interrogantes críticos, materiales, tipos de análisis, perspectivas voy a utilizar y en qué momento. Decisiones que no serán estáticas pero que tendrán una base sustantiva que deberá llevarse adelante para que la clase tenga sentido en relación al objetivo de enseñanza. Este *pensar la clase* debe producirse en tiempo presente, de manera contextualizada, *aggiornada* pero en movimiento provisional.

Al mismo tiempo, esta manera de comprender la enseñanza mira en perspectiva y está realizada en tiempo presente, ofrece una estructura original, a partir de la búsqueda sostenida de propuestas creativas en una perspectiva didáctica. El enfoque aboga por la originalidad didáctica frente a la tradicional estructura de la explicación inductiva o deductiva, que abre con una presentación, cierra con una síntesis e incluye una actividad de aplicación que luego es discutida en grupo. Esta singularidad didáctica implica alternar modos de tratamiento, bien emulado o bien yendo contra la lógica de construcción de la dis-

104 Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

105 Maggio, M. *Enriquecer la Enseñanza...*, op. cit.

ciplina que se enseña, es poder cerrar una clase con un interrogante, es poder crear oportunidades para la imaginación. Esto se torna central en la formación de formadores que aboguen por una enseñanza poderosa.

La enseñanza poderosa, en tanto categoría, recupera la invención, la originalidad, la creatividad y permite hacer estallar los tiempos y las modalidades de clase que, en ambientes de alta disposición tecnológica y en el marco del auge de las series televisivas, por momentos, han quedado obsoletos.¹⁰⁶ En su última obra, la autora centra su mirada en la reinención de la clase en un contexto donde “la tecnología está cambiando los modos de narrar [...] así la inmersión es un rasgo que atraviesa, por ejemplo, las series televisivas y otras expresiones de la literatura y el cine, la publicidad y los juegos en línea”.¹⁰⁷ En la actualidad, sostiene Maggio, recuperando los aportes de Rosse,¹⁰⁸ que las personas quieren habitar historias desde siempre y hoy la tecnología se los permite. De allí la urgencia y pertinencia de reinventar los dispositivos de formación en vistas de hacer más habitable el espacio educativo.

Este ejercicio de invención y reactualización invita, en definitiva, a repensar nuestras prácticas como educadores de futuros docentes y actuar en consecuencia. Y es aquí que la documentación de las prácticas de innovación y la visibilidad de proyectos como Polos de Desarrollo emergen como caminos posibles de enriquecimiento. La autora afirma que la sola “idea de los docentes como colectivo enorme construyendo teoría sobre sus prácticas originales que se hacen y se comparten en las redes, y por qué no, haciendo de ese acto un ejercicio público también, puede dar lugar a un movimiento de renovación que no han tenido jamás no solo la didáctica como campo disciplinar sino la educación como práctica social”.¹⁰⁹

106 Maggio, M. *Reinventar la clase en la universidad...*, op. cit.

107 *Ibid.*, p. 47.

108 Rose, F. (2011), *The art of immersion: How the digital generation is remaking Hollywood, Madison Avenue, and the way we tell stories*. Nueva York: W.W. Norton and Company.

109 Maggio, M., *Reinventar la clase...*, op. cit., p.43.

Por último, quizá señalando el punto crucial de este enfoque para la formación docente, la enseñanza poderosa y la clase en tanto propuesta que vale la pena vivir, “conmueven, perduran y enriquecen”.¹¹⁰ Cuando la enseñanza es actual, y originalmente concebida, ayuda a pensar, a ver en perspectiva, sin lugar a dudas, deja marcas que perduran en el tiempo. Se transforma en “pequeñas islas de duración en el caudaloso curso del tiempo”.¹¹¹ Conmueve y perdura dejando huellas que nos acompañarán a lo largo de la vida y a las que podremos volver recurrentemente para reconocernos tanto en lo que aprendimos como en nuestra capacidad de aprender. Esto implica volver a destacar la importancia de los grandes maestros y sus narrativas, puesto que los relatos y las narraciones que vuelven a nuestras memorias, como docentes, lo hacen a través de las marcas en las que nos reconocemos educadores. La enseñanza poderosa perdura en el tiempo, justamente, por su carácter formativo, pasional, comprometido. Maggio, casi como confesión, afirma: “entiendo que apasionarse y emocionarse refleja ni más ni menos que el docente está involucrado y que no le da lo mismo dar clase [...] la enseñanza me conmueve y espero que lo mismo les suceda a mis alumnos de los que espero que se vayan de la clase pensando y sintiendo”.¹¹² Una enseñanza actual, original, que ayuda a pensar en perspectiva deja marcas que perduran y hacia eso debe ir la formación de profesores. Contribuir a la formación de personas capaces de enriquecer la vida de sus estudiantes, de implicarse y a la vez educar. “El docente que conmueve es aquel que está comprometido y que por ello mismo entiende que sus estudiantes aprenden en el marco del cuidado, corriendo riesgos moderados que son motores para el aprendizaje, pero jamás los dejarán expuestos a una situación cuya responsabilidad y control propio docente no pudiera asumir”.¹¹³

110 Maggio, M., *Enriquecer la Enseñanza...*, op. cit., p.60.

111 Byung-Chul H. (2009) *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse* (p.71). Buenos Aires: Herder.

112 Maggio, M., *Enriquecer la Enseñanza...*, op. cit., p.65.

113 *Ibid.*, p.62.

En definitiva, dichos aportes en la formación docente ayudan a reconstruir lo construido, lo pensado, lo aprendido previamente, interpelan el sentido común y al mal sentido en el acercamiento a la sabiduría. La principal potencia de este tipo de enseñanza en la formación de profesores es su carácter de perdurabilidad. Docentes formadores que dejan huellas en sus estudiantes hacen que éstos las recuperen en su propia práctica. Muchas de las experiencias recuperadas a lo largo de este trabajo dan cuenta de la perdurabilidad y potencia de una enseñanza comprometida, democrática y fuertemente centrada en los estudiantes.

Expandiendo sentidos narrativos y (auto)biográficos hacia el campo de las políticas de formación docente. (Re) visitando las huellas de nuestro grupo de investigación (GIEEC)

En este primer capítulo conceptual, es menester incluir algunas líneas del contexto epistémico-conceptual desde el cual se pudo llevar a cabo la investigación sobre Polos de Desarrollo y cuán importante ha sido para el campo y para la propia indagación que presentamos en este libro las huellas, los aportes y la expansión vivida en el seno del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), radicado en la Universidad de Mar del Plata (Argentina) y dirigido por el doctor Luis Porta.

En dicha comunidad de aprendizaje y de formación, la investigación educativa no es una simple actividad académica, más bien es asumida como una experiencia de aprendizaje en sí misma narrativa. En este contexto, el enfoque (auto)biográfico-narrativo vino a instalarse en nuestros trabajos no solo como una metodología cualitativa, que permite reconocer aspectos ligados a lo sensible de la educación, sino que se lo considera, asimismo, un modo particular de conocer. Un modo otro de encontrarse y resignificar los espacios educativos, las vidas desplegadas en ellos y las experiencias construidas en torno a la enseñanza y los aprendizajes. Es por ello que desde el año 2003 el grupo ha ido radicalizando la mirada sobre la investigación narrativa y hoy la interpretamos más allá de lo metodológico. Dicho recorrido investigativo del GIEEC se condensa en cuatro momentos

o temporalidades en las cuales lo (auto)biográfico-narrativo fue asumiendo diferentes significados y sentidos al tiempo que las producciones que han emanado de estas etapas se presentan como aportes sustanciales al campo pedagógico, didáctico y de formación de profesores. A continuación, una breve cartografía que reivindica al equipo y que se vuelve necesaria para comprender el abordaje narrativo de la política de Polos de Desarrollo.

Las preocupaciones iniciales del grupo, entre los años 2003 y 2007, estuvieron puestas en la conceptualización de la buena enseñanza y las buenas prácticas de enseñanza en el marco de lo que, hacia finales de la década de 1990 se denominó como la “Nueva Agenda de la Didáctica”,¹¹⁴ principalmente, en la formación del profesorado. En lo que respecta a las metodologías e instrumentos de recogida e interpretación de datos, en dicha etapa se administraron encuestas a estudiantes avanzados de las diferentes carreras de los profesorados de la Facultad de Humanidades. A partir de los resultados, se identificaron aquellos docentes considerados ejemplos de buena enseñanza, y como tales, profesores memorables. Luego, ellos fueron entrevistados en profundidad, siguiendo un libreto de carácter semiflexible, que permitió mediante sus relatos reconstruir sus biografías.¹¹⁵

En este primer momento del grupo, la existencia de imágenes especulares fue otra categoría que emergió como hallazgo potente; es decir, un alto grado de identificación entre docentes y alumnos respecto de las prácticas encuadradas en la buena enseñanza.¹¹⁶ Lo que se pudo constatar, en la medida que avanzábamos en las investigaciones, era que cuando los docentes memorables volvían en su relato biográfico sobre sus mentores o maestros, encontraban en el mismo acto narrativo que su forma de enseñar, de estar en el aula, de vincularse con sus estudiantes era muy similar a la que ellos mismos habían experimentado de sus propios memorables. Un juego de identifica-

114 Litwin, E. *Las configuraciones didácticas...*, op. cit., p.25.

115 Porta, L. Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). “A expansão (auto)biográfica. Territórios habitados e sentidos revelados na investigação educativa”. En *Interritórios-Revista de Educacao*, N° 4(7), 118-165.

116 Porta, L. Álvarez, Z. Sarasa, C., “La recuperación biográfica del rol...”, op. cit.

ción biográfica que el relato de sí permitió vislumbrar y que no se presentaba como algo dado naturalmente. En esta etapa, entonces, el enfoque (auto)biográfico-narrativo, a través de la consecución de entrevistas en profundidad, proveyó claves para comprender las líneas de continuidad entre los grandes maestros y sus discípulos, que no pueden limitarse al universo de las ideas sino que se refieren al ámbito de los sentimientos, las emociones y el amor como contenidos de la formación docente. La potencia del enfoque viene dada al comprender que “las narraciones pueden funcionar como espejos en los cuales el yo [docente] (siempre provisorio e inestable) puede mirarse y reinterpretarse [...] la narración permite ordenar y dar sentido a las experiencias vividas y al mismo tiempo encarnar de modo discursivo, textualizado al yo y a la propia identidad”.¹¹⁷

Esta condición afectiva, emocional y vital que los relatos de los docentes nos iban regalando respecto a la construcción y significación de sus identidades como profesionales, nos interpeló a buscar respuestas interpretativas por fuera o en paralelo a los currículos prescriptos en los profesorados y la formación académica. Currículos que en su generalidad obvian el mosaico afectivo y se circunscriben a los clásicos contenidos disciplinares y académicos de la educación superior. Esta profundización se tradujo en nuevas búsquedas del Grupo que fueron cimentando las bases de lo que denominamos una segunda etapa de investigaciones del GIEEC.

Entre los años 2008 y 2013, a partir de nuevas preguntas y reinterpretaciones narrativas, abordamos la vida de los grandes profesores, tanto en su dimensión biográfica como en los aspectos culturales e interpersonales que integran la trama de las experiencias vitales y sirven de marco a sus representaciones y sus idearios. Los proyectos de investigación emprendidos entre 2008 y 2011 se ocuparon del estudio de los docentes a partir de sus propias voces, entendiendo que los relatos ofrecen interpretaciones pedagógicas que generan textos pedagógicos. Categorías significativas resultaron de las entrevistas en profundidad realizadas a seis profesores señalados por sus estudiantes como sus propios docentes memorables. En dichas indagaciones nos

117 González, M. F. (2017). “Las narrativas autobiográficas en la construcción de la experiencia y el sí mismo”. En *Revista Linhas Críticas*, N° 23(51), 428-448.

sumergimos en las propias experiencias vitales, educativas y pedagógicas de los educadores participantes. Ello nos permitió, a partir de sus propios relatos (auto)biográficos la visibilización de categorías significantes para conceptualizar la docencia y la amalgama que en ella anida entre vida y profesión.

De las categorías *nativas* de nuestras investigaciones, aparece la docencia como “viaje odiseico”.¹¹⁸ Esta se transformó en una de las más emblemáticas, puesto que da cuenta de la trayectoria profesional que se embarca en las aventuras del conocimiento. Los *mentores* y *profesores memorables* también surgieron como términos en los relatos para nombrar a aquellos que han trazado huellas en la identidad docente, que han abierto un camino, una forma de ejercer la docencia. Algunos entrevistados mencionaron el afecto, mientras otros usaron palabras como el amor o la pasión. Amorosidad y pasión, han sido generalmente ocultadas de los diseños curriculares formativos de la profesión docente pero que constituyen la fuente misma del acto de educar. A partir de la textualización de las identidades de nuestros docentes podemos advertir que emoción, amor y pasión reverdecen como aquellos pilares constitutivos de esa identidad docente.

Este (des)ocultamiento de la pasión como generadora y motivadora de la enseñanza nos colocó en los bordes de la investigación educativa. Nos situó en territorialidades epistémicas y metodológicas fronterizas frente a los clásicos y tradicionales abordajes del campo social.

Los profesores memorables de nuestro estudio pudieron narrar sus propios viajes odiseicos y así constituirse, para las futuras generaciones, en enciclopedias vivas del quehacer docente. Estos maestros, desde sus vidas narradas regalan formas otras de estar en las aulas universitarias, de relacionarse con sus estudiantes y de animarse a habitar los conocimientos disciplinares desde territorios apasionados. Estas indagaciones también nos plantearon una advertencia. Las voces y las historias de nuestros memorables no son modélicas, más bien, regalan múltiples identidades docentes. La riqueza del aprendizaje de los estudiantes no está en la imitación acrítica de estos maestros, sino en las variopintas formas de vivir, estar y sentir la profesión.

118 Porta, L., Álvarez, Z. Sarasa, C., *op. cit.*, p. 35.

El tercer momento que marca las huellas del GIEEC en investigaciones sobre educación superior corresponde al período 2014-2016, en donde se produce una primera e incipiente expansión de lo (auto) biográfico no solo en términos metodológicos-instrumentales sino en términos ontológicos. Categorías como el *humor* como recurso didáctico, la *resonancia emocional*, la conceptualización del estudiante como *par antropológico* y la *enseñanza rizomática* expresaron otras aristas en el campo de la buena enseñanza.¹¹⁹

En dicha coyuntura, el grupo albergó cuatro proyectos que le otorgaron múltiples dimensiones a lo biográfico-narrativo. Uno de ellos estuvo signado por el abordaje narrativo de la biografía escolar en las prácticas profesionales de estudiantes residentes del profesorado de inglés. Otro se caracterizó por el desarrollo de la indagación narrativa a partir de relatos identitarios de estudiantes de la carrera del profesorado en inglés de la misma facultad. Además, se habilitó la indagación de recorridos biográficos en instituciones de educación alternativa o no formal de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Finalmente, la cuarta línea mantuvo el fundante abordaje biográfico-narrativo de los profesores memorables, en sus vidas, sus pasiones y sus prácticas en las aulas de la universidad. Otro de los rasgos enriquecedores de esta etapa fue la incorporación de la perspectiva descolonial en el campo de la investigación biográfico-narrativa en educación superior. Las perspectivas descoloniales habilitaron posibilidades de comprender no sólo las tradiciones que sostenemos en los escenarios académicos sino también las resistencias a traer a nuestros entornos una experiencia humana más vivida, local e inmediata.¹²⁰

En estos diversos proyectos se utilizó una diversidad de instrumentos que habilitaron una polifonía de voces y registros (auto)biográficos de acuerdo a los objetos indagados. En esta etapa se profundizó en el uso de las entrevistas, en profundidad, a docentes, estudiantes

119 Porta, L. (2015). "Narrativas sobre la enseñanza en torno a la "didáctica de autor. Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria". En *Revista del IIICE*, N° 37(1), 41-54.

120 Yedaide, M. M, Alvarez, Z. y Porta, L. (2015). "La investigación narrativa como moción epistémico-política". En *Revista Científica Guillermo de Ockham*, N° 13(1), 27-35.

y adscriptos de los profesores memorables. Se desarrollaron grupos focales con los mismos docentes y con los graduados adscriptos y entrevistas biográficas a sus equipos de cátedra. Asimismo, se realizaron etnografías del aula con el objetivo de captar los sentidos y las significaciones que aquellos docentes memorables ponían en juego en la práctica áulica. Estas se grabaron y filmaron, previo consentimiento de los observados, confeccionando un registro narrativo que enriqueció el análisis. Dichos registros fueron complementados con diarios de campo, que se constituyeron en vitales documentos narrativos.

La cuarta etapa en las investigaciones desplegadas por el grupo es, quizás, el momento actual y está íntimamente ligado a la realización y finalización de las tesis doctorales de muchos de los integrantes del equipo. Dos certezas impregnaron las investigaciones de este período: la primera fue el afán por sostener, actualizar, expandir y profundizar las indagaciones en torno al enfoque (auto)biográfico-narrativo; la segunda, fue la de continuar ocupándonos del campo educativo, esencialmente, el de educación superior. Casi sin darnos cuenta habitamos una renovada expansión del enfoque y de las temáticas que íbamos abordando. Preguntarnos sobre diversos problemas y fenómenos educativos también nos movilizó hacia nuevos instrumentos de recolección de datos. Nuevas preguntas, nuevos instrumentos, mismas certezas.

Así, a partir de esta aventura doctoral colectiva, nos fuimos enriqueciendo profesional y humanamente. De alguna forma, en los encuentros cotidianos, reuniones y talleres del grupo experimentamos lo que la narrativa puede hacer con quien se anima a textualizar la vida. Pero más aún, pudimos encarnar la generosa colectividad que es marca constitutiva del GIEEC desde su génesis hasta su actualidad y que la presente obra intentará dar cuenta en su despliegue.

Las políticas educativas de formación docente como objeto de estudio. Hacia una epistemología del rostro humano

La investigación sobre Polos de Desarrollo no solo implicó zambullirnos teóricamente en la formación docente y en el enfoque epistémico-metodológico biográfico-narrativo sino que requirió surcar el

mundo de las políticas educativas desde cartografías conceptuales y epistemológicas particulares.

Partimos de la idea de recuperar a la política educativa y a la investigación de y sobre políticas, como un campo abarcativo y al igual que la formación de maestros y profesores deviene en complejo, dinámico y en permanente expansión. Prueba de ello son los ejes temáticos que abordan los estudios de políticas educativas: análisis de naturaleza teórica relacionadas a las políticas educativas (Estado, neoliberalismo, relaciones entre el sector público y privado, etcétera), análisis de políticas y programas, política educativas de gestión (educativa y escolar); legislación educativa; aspectos relacionados al financiamiento educativo, políticas curriculares, políticas sobre la formación y el trabajo docente; cuestiones relacionadas a las demandas educativas, ofertas, acceso, calidad, derecho a la educación y movimientos de lucha por la garantía del derecho a la educación.¹²¹

La pregunta que surge de lo que acabamos de mencionar es: ¿cuál es el objeto de estudio del campo teórico de la política educativa? La respuesta a esta incógnita no supone algo cerrado y definitivo. Para intentar dar cuenta de este interrogante, en el presente capítulo conceptual nos basaremos en los estudios e investigaciones en políticas educativas de diferentes contextos y referenciales teóricos que nos permitirán pensar el objeto de estudio desde perspectivas alejadas de los modelos de abordajes clásicos.

Tello¹²² advierte y distingue entre política educativa en singular y políticas educativas en plural. Mientras que la primera hace referencia al campo teórico, la segunda refiere a la realidad socio-política a ser analizada, indagada e investigada. En esta lógica, las investigaciones de una política educativa dada, en nuestro caso el proyecto Polos de Desarrollo, contemplan diferentes dimensiones y tiempos a tener en

121 Mainardes J. (2015). “Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa”. En Tello, C. (comp). *Los objetos de estudio de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. Autores de Argentina.

122 Tello, C. G. (2015). “Un mapeo de los discursos sobre las políticas docentes en América Latina: 1990-2010 ¿Neoliberalismo-posneoliberalismo?”. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

cuenta.¹²³ Por un lado, el análisis del proceso de formulación y creación de las políticas; en segundo lugar, el contenido propiamente dicho de la política o el programa (discurso de la política); en tercer lugar, y quizá el más importante y significativo, el proceso de implementación, traducción o interpretación de la política o programa en el contexto de la práctica.

Braslavsky sostiene que los procesos de traducción e implementación de políticas públicas educativas transitan diversos tiempos y “no son lineales, más bien presentan múltiples itinerarios para llegar a la decisión y para ejecutarla de acuerdo con su contenido sustancial y con la trama específica de actores que interviene en cada caso”.¹²⁴ Así, la autora destaca cuatro tiempos cuyo devenir está presente en el curso de acción de una política educativa: “los tiempos políticos, los tiempos técnicos-profesionales, los tiempos burocráticos y los tiempos pedagógicos”.¹²⁵ Si se aspira a interpretar y abordar críticamente una política educativa se deberá tener en cuenta la interrelación y amalgamamiento de estos tiempos de la política. Ya que como sostiene la autora, el desafío de todo proceso es poder compatibilizar dichos tiempos, en donde el contexto macropolítico, las instancias técnico-profesionales, la burocracia y la pedagogía estén ensamblados. De lo contrario la política no alcanzará su máximo despliegue en el territorio.

Este punto se vuelve nodal en el estudio de toda política educativa, puesto que como sostiene Ball,¹²⁶ las políticas no son meramente implementadas, sino que pasan por procesos de traducción, reinterpretación, recontextualización y recreación por parte de los actores locales involucrados en la política. Ball emplea el concepto de *traducción*¹²⁷ para reflejar los procesos de transformación y diferentes inter-

123 Braslavsky, C. (1999). *Re- Haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana

124 *Ibid.*, p. 240.

125 *Ibid.*, p. 241.

126 Ball, S. J. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Londres: Routledge.

127 *Ibid.*, p.125.

pretaciones a las que las políticas están sujetas. Siguiendo a este autor, la traducción de las políticas en el contexto de la práctica incluye procesos complejos de préstamos, apropiación y adaptación que son hechos por medio de redes de actores/participantes, dentro y fuera de la escuela, comprometidos en la colaboración/negociación en diferentes circunstancias (equipos, historias institucionales) y con diferentes formas y volúmenes de recursos. Stephen Ball plantea la necesidad de situarnos desde la enorme trama de actores y situaciones que se van ubicando en la trayectoria de las políticas educativas, alejándose de abordajes organizativos o normativos de las políticas públicas. En relación a este concepto, se tienen en cuenta, necesariamente las estrategias que los actores locales adoptan en los contextos locales, en tanto “acciones plurales, que implican traducciones desde el espacio de las racionalidades políticas a la modalidad de técnicas y propuestas en ámbitos específicos”.¹²⁸

Al mostrar cómo los sutiles hilos de poder movilizan y confrontan a diferentes actores en las instituciones educativas, el autor introdujo la perspectiva micropolítica en el campo de políticas educativas. Esto es una concepción que cuestiona y supera tanto a la escuela clásica de administración como al enfoque sistémico¹²⁹ (Ball, 1987). Este nivel micropolítico es de análisis más dinámico y permite apreciar la convivencia de mensajes contradictorios entre el cambio y la resistencia a las políticas, los conflictos de autoridad y regulación, los efectos de corto y largo plazo sobre los roles y las representaciones de las políticas desde los propios sujetos. Ball no descarta el necesario abordaje de la macropolítica pero indaga, en el nivel micropolítico, buscando la relación dialógica entre ambas perspectivas. Al mismo tiempo, le otorga un lugar destacado al análisis del “mesonivel”¹³⁰ e incorporando la mirada de actores intermedios entre el poder nacional y las instituciones. Aquí se recuperan las voces de inspectores regionales,

128 Dussel, I., Tiramonti, G., Birgin, A. (1998). “Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa en la Argentina”. En *Revista Estudios de Currículo*, N° 2(1), 24.

129 Ball, S., *La micropolítica de la escuela...*, op. cit., p. 140.

130 *Ibid.*, p. 125.

coordinadores jurisdiccionales, responsables de niveles educativos, entre otros.

En esta línea teórica, Ferreyra argumenta que es importante considerar que la producción, traducción, seguimiento y evaluación de las políticas educativas se pueden concretar considerando las cuestiones de escalas (internacional, nacional, provincial y local-institucional) porque “las sociedades solo podrán funcionar adecuadamente si los modelos institucionales y sus espacios políticos, económicos, culturales y educativos, es decir sociales, se corresponden, a partir de sus múltiples relaciones territoriales que encuentran su sentido en la interacción humana”.¹³¹

De este modo, las decisiones de política educativa se traducen, desde un modelo relacional¹³² y un enfoque territorial, en metapolíticas (internacionales), macropolíticas (nacionales), mesopolíticas (provinciales/jurisdiccionales) y micropolíticas (institucionales), lo que supone por parte de los Estados “el diseño y gestión de políticas que reconozcan, por un lado, la tendencia hacia la integración y la descentralización de competencias y recursos y, por otro, el protagonismo de los ciudadanos y del sector privado en sus respectivos territorios”.¹³³

Estas perspectivas teóricas ofrecen, de alguna manera, una teoría de “la puesta en acto”¹³⁴ de las políticas y de cómo los actores le 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.

Así, se presenta a la política como una “codificación compleja de significados que se inscriben en textos de la política, pero también artefactos, los cuales son a su vez objeto de diversas y complejas deco-

131 Ferreyra, H. (2013). *Políticas de educación secundaria de jóvenes y adultos. El caso de la provincia de Córdoba, Argentina (2006-2012.) Actores, instituciones y prácticas en contexto* (p.17). Córdoba: Comunicarte.

132 Graglia, E. (2004). *Diseño y gestión de políticas públicas: hacia un modelo relacional* (1ª ed.). Córdoba: EDUCC.

133 Ferreyra, H. *Políticas de educación secundaria de jóvenes y adultos...*, op.cit., p. 18.

134 Beech, J. y Meo, A. “Explorando el uso de herramientas teóricas...” , op. cit. p.10.

dificaciones y reconfiguraciones”.¹³⁵ Estos procesos de decodificación y reconfiguración implican volver sobre los múltiples procesos de interpretación y reducción que asumen las políticas en los contextos de acción.

Desde esta perspectiva teórica, se pone el acento en la relación entre las estrategias que los individuos utilizan para alcanzar sus intereses, el control institucional y los conflictos que se generan, explicitando ese lado oscuro de lo que sucede en las instituciones educativas en su encuentro con las políticas educativas.

En la investigación que presentamos, concebimos a las políticas como entramados puestos en acción en condiciones materiales y subjetivas específicas, con variedad de recursos. En este sentido, lo material, lo estructural y lo relacional precisan ser incorporados en el análisis de políticas para comprenderlas en acción, en el nivel institucional local.

Retomamos el concepto de entramado porque es precisamente lo que se forma cuando la política educativa se estructura en su relación con otros campos de estudio. De este modo, se puede considerar el campo teórico de la política educativa como aquel entramado, entretejido, red en tanto se define como campo de conocimiento que permite nuevas construcciones conceptuales que permiten la interacción múltiple y recíproca entre distintos campos de conocimiento.

En otras palabras, al interpretar las políticas educativas desde la valorización de los sujetos implicados se refleja como concebimos su papel en la sociedad en general y en el contexto de la política en particular, las identidades sociales y colectivas de los sujetos, los formuladores de las políticas, las interacciones que ocurren entre sujetos y las relaciones de poder en los diferentes niveles y escalas.¹³⁶

Desde este entramado complejo, intentamos explorar en este libro las interfaces producidas entre una dimensión más normativa y otra más situada en los sujetos, abordamos procesos que, en la perspectiva y experiencias de los actores, suelen aparecer, más bien, difu-

135 *Ibid.*, p. 10.

136 Paviglianiti, N. (1996). “Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional”. En *Práxis Educativa*, N° (2)2, 2-8.

samente definidos y /o fuertemente imbricados. Este acercamiento permite reconocer en el análisis de políticas públicas la dimensión institucional, contextual y la intervención de los actores sociales como elementos centrales de análisis 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.¹³⁷

Los actores sociales se comportan en las instituciones según sus propias expectativas, conocimientos y estrategias. Las diferencias en las perspectivas cognitivas, políticas y culturales desempeñan un rol importante en los distintos niveles. El desafío de las investigaciones, en lo que refiere a las políticas públicas, en general, y las educativas, en particular, es indagar en estos procesos complejos y multidimensionales que implican miradas sistémicas sobre las políticas, tanto las relaciones entre discurso, y la acción como las formas en que las políticas son recreadas en las instituciones educativas por los actores concretos que las llevan adelante.

Podemos concluir que una política pública en materia educativa, y más específicamente, en el campo de la formación docente, es el resultado de la dinámica del juego de fuerzas, que se establecen en el ámbito de las relaciones de poder constitutivas en el seno de las sociedades. Esta noción dinámica y dialéctica de entender a las políticas públicas supone hablar de mutuas y variables interpretaciones donde a la centralidad del Estado como generador de políticas se agregan relaciones mucho más bidireccionales de poder, influencia, negociación y cooptación. “Esto sugiere que las políticas estatales se insertan en una estructura de arenas que debemos conocer mejor para comprender su puesta en marcha en los contextos locales”.¹³⁸

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

137 Marquina, M., Mazzola, C. y Soprano, G. (2009). *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

138 Oszlak, O. y O'Donnell, G. (2007). *Estado y Políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación* (p.559). Buenos Aires: Proyecto de Modernización del Estado. Jefatura de Gabinete de Ministros.

sentido. Las políticas públicas, desde esta posición, son el resultado de tensiones intraestatales, 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. Por esta razón, entendemos que los límites de la acción estatal, mediante las políticas públicas, “son porosos ya que son el resultado de un proceso permanente de desafíos, restauración y re legitimación protagonizado por personas, grupos, instituciones estatales y no estatales”.¹³⁹

Estudiar las políticas públicas, desde sus rostros humanos, implica darle voz a quienes son parte constitutiva de ellas. Sus narrativas permiten un acercamiento al objeto de estudio que complejiza, pero a la vez enriquece, su abordaje y su interpretación. Esto potencia el carácter polifónico del abordaje que aspiramos realizar, afirmando que las políticas son territorios habitados por diversas voces y subjetividades que tensionan el relato único de las normativas y los documentos.¹⁴⁰

Este abordaje epistémico-metodológico no se presenta solo para los estudios sobre política educativa, sino también se puede percibir en el campo más amplio de políticas públicas y políticas culturales que, si bien aún retoman esta perspectiva tangencialmente, apuestan por colocar a las jurisdicciones, territorios y sujetos como interlocutores válidos y co-constructores de políticas públicas.¹⁴¹

Quienes diseñan y deciden en políticas públicas suelen estar distantes del espacio en el que existen los problemas que se pretende so-

139 Bohoslavsky, E. y Soprano, G., *Un Estado con rostro humano...*, op. cit., p.30.

140 Meo, A. y Milstein, D. (2017). “Programas socioeducativos y regulación del trabajo docente en el nivel secundario”. En *Educ. Pesqui*, N° 44(2), 1-15.

141 Grimson, A. (2014). *Culturas políticas y políticas culturales*. Buenos Aires: Ediciones Böll Cono Sur- CLACSO.

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.

Rofman, A. (2016). *Participación, políticas públicas y territorio. Aportes para la construcción de una perspectiva integral*. Buenos Aires: Edición UNGS (Universidad Nacional Gral. Sarmiento)

lucionar. A medida que más lejos se está del destinatario concreto, con perfiles supuestos de beneficiarios, se trabaja más con *categorías* que con sujetos. Por el contrario, en el espacio local es donde adquieren mayor apropiación las políticas públicas, de modo que es el ámbito propicio para explorar experiencias en marcha que provean formas novedosas de resolución de problemas, de conformación de alianzas, de traducción y resignificación de la propuesta estatal y de mayor articulación para la toma de decisiones entre actores sociales.¹⁴² De todas formas, en el amplio campo de políticas públicas, estos enfoques y miradas se constituyen de borde y son minoritarias en la producción académica, a pesar de los profundos avances de la última década en poner en discusión el rol estatal y de los sujetos en la construcción e implementación de políticas públicas.

Como sugiere Appaduri, las políticas, al igual que los objetos materiales, tienen “vidas sociales” propias.¹⁴³ Es por ello importante —al analizar la labor de formulación de políticas— reflexionar sobre las biografías y las dinámicas que rodean su traducción e interpretación.

142 Neirotti, M. (2016). “Políticas sociales: Múltiples actores, múltiples manos”. En *Revista Estado y Políticas Públicas*, N° 6(1), 39-58.

143 Appaduri, A. (1986). *La vida social de las cosas. Perspectiva social de las mercancías*. México: Grijalbo.

CAPÍTULO II

El proyecto Polos de Desarrollo a nivel nacional (2000-2001) - Primera narrativa polifónica.

Todo pasaje por la escritura comporta un riesgo, una confrontación de sí a su acción, una prueba a poner sus pensamientos sobre el papel y a salir de sí, con innegables beneficios cuando el proceso se realiza. Los hechos pueden ser descriptos en una crónica, en un informe o en un registro, pero es en el relato narrativo donde se transforman en una historia, en él se escribe una experiencia, que reinventa lo real, lo recrea en la minuciosidad de sus detalles.¹⁴⁴

La narrativa se nos presenta como un tipo particular de investigación cualitativa, al mismo tiempo que se transforma en camino metodológico y posibilidad epistémica alternativa para abordar nuestro objeto de estudio.

Desde esta perspectiva, la relación de investigación entre narrador u oyente, o narrador e investigador narrativo, asume una especial característica. Según Denzin y Lincoln los investigadores narrativos, se consideran narradores ya que “desarrollan interpretaciones y encuentran formas de presentar y publicar sus ideas sobre las narrativas que estudian”.¹⁴⁵ Como narradores, los investigadores extraen significado de los materiales que estudian, desarrollan sus propias voces a medida que construyen voces y realidades, narran resultados en formas tanto posible como limitadas por recursos y circunstancias sociales inherentes a sus disciplinas, culturas y momentos históricos.

144 Souto, M., *Pliegues de la Formación...*, op.cit., p. 47.

145 Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa...*, op. cit. p. 71.

En cuanto investigadores narrativos, en los próximos capítulos, partiremos de la voz y los relatos de los sujetos nuestra investigación e incluimos en la escritura nuestro propio proceso interpretativo. En este punto, Denzin y Lincoln nos aportan tres estrategias narrativas que podemos utilizar al “enfrentar la dificultad de cómo usar nuestra voz para interpretar o reinterpretar la voz o voces de los narradores protagonistas”.¹⁴⁶ La primera de ellas hace referencia a la voz *autorizada del investigador*: “Esta estrategia conecta y separa las voces del investigador y del narrador de una manera específica. Por lo general los investigadores presentan fragmentos extensos de los relatos de los actores y luego los interpretan”.¹⁴⁷ La segunda la denominan como la voz *de apoyo del investigador*: “Dicha estrategia sitúa la voz del investigador en el centro de la escena. Aquí el investigador, decide cómo traducir y transcribir el relato del narrador, qué partes de la historia incluir en el producto final y en qué forma organizar y editar esas partes para transformarlas en un texto”.¹⁴⁸ Por último, los autores presentan la voz *interactiva del investigador*. La estrategia narrativa mencionada “evidencia la compleja interacción, la intersubjetividad, entre las voces de los investigadores y los narradores”.¹⁴⁹ Ellos examinan sus voces a través del medio refractario de las voces de los entrevistados. Esta manera es característica de las narrativas etnográficas y pueden convertirse en metanarrativas o metarelatos de las experiencias y procesos vitales transitados por los sujetos de la investigación. De alguna forma, estos investigadores intentan socavar el mito del autor invisible y omnisciente.¹⁵⁰

En el presente capítulo hilvanaremos nuestra propia voz como investigadores, con las voces y registros de los actores que han sido parte de la experiencia de Polos de Desarrollo durante los años 2000-

146 *Ibid.*, p. 83.

147 *Ibid.*, p. 84.

148 *Ibid.*, p. 86.

149 *Ibid.*, p. 87.

150 Tierney, W. (2002). “Get real: Representing reality”. En *Qualitative Studies in Education*, N°(15)1, 385-398.

Tierney, W. y Lincoln, Y. (1997). *Representation and the text: Re Framing the narrative voice*. Albany: State University of New York Press.

2001, nos situamos en la tercera estrategia que presentan los autores Denzin y Lincoln. De allí la intención de narrar y construir un metarrelato o metanarrativa del propio proyecto Polos entramando no solo las voces de los entrevistados, sino también los documentos oficiales relacionados al proyecto, las producciones del Instituto N° 803 de Puerto Madryn y de la Escuela Normal Superior “José Gorostiaga” de Santiago del Estero, las fotografías de encuentros, talleres y seminarios, como así también nuestra propia voz como investigadores narrativos.

Dicho metarrelato se dividirá en dos partes. En este capítulo abordaremos las cuestiones más ligadas a la experiencia Polos de Desarrollo durante los años que duró la gestión nacional (2000 y 2001). En el capítulo siguiente, profundizaremos en las características que asumió el proyecto a partir de su continuidad en la provincia de Buenos Aires tras la precipitada interrupción de la gestión nacional. En este segundo capítulo, presentaremos los hallazgos emergentes de la indagación de los Polos de Desarrollo del ISFDyT N°31 de Necochea y del ISFD N°35 de Monte Grande. Dos partes que conforman un mismo metarrelato de experiencia.

Consideramos que la urdimbre polifónica que se genera en un metarrelato de experiencia se vuelve pertinente, significativa e innovadora en una obra biográfico-narrativa. El metarrelato o la metanarración es, en definitiva, un esquema de cultura narrativa global o totalizador que organiza y explica conocimientos y experiencias. Implica una historia narrada más allá de la historia, que es capaz de abarcar, en su trama textual, diversos pequeños relatos, dentro de esquemas abarcadores, totalizadores, trascendentes o universalizadores¹⁵¹ y que permite una nueva reflexión sobre la experiencia relatada.

Los apartados que vertebrarán el tejido narrativo abordan diversas cuestiones que complejizan y enriquecen la interpretación de la política estudiada. En los primeros segmentos del metarrelato se presentará el contexto político y social del cual fue protagonista Polos de Desarrollo y las características que tuvo desde su globalidad

151 Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y Narración III el tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI.
Ricoeur, P. (2009). *Historia y Narratividad*. Buenos Aires: Paidós.

el Programa Nacional de Formación Docente coordinado por la doctora Litwin en el cual se insertó, Polos de Desarrollo.

Las siguientes secciones abordarán cuestiones propias del proyecto en cuestión. Allí se irán entramando sus objetivos, sus aspiraciones, su puesta en marcha, la selección de los institutos-sede del proyecto, las tensiones burocráticas y presupuestarias con las que convivió, como así también se abordará la figura y el rol de los referencistas del proyecto. Hacia el final de esta primera narrativa, se presentarán las experiencias del Polo del ISFD N°803 de Puerto Madryn y la de la Escuela Normal Superior “José Gorostiága” de La Banda. Se recuperarán testimonios, producciones y particularidades del proyecto en dos regiones diferentes del interior del país, cuyas actividades finalizaron con la interrupción de la gestión hacia finales del 2001.

Por último, concluiremos este metarrelato recuperando los sentidos y los recuerdos del equipo nacional de Polos de Desarrollo en relación al contexto político e institucional que precipitó su renuncia del Ministerio de Educación de la Nación en aquellos años. Los apartados serán titulados con expresiones y metáforas que emergen de las entrevistas realizadas e irán hilvanando voces y registros que aspirarán a reconstruir la experiencia Polos de Desarrollo desde sus múltiples sentidos y significados.

Una política pública de Formación Docente en contexto de crisis. “En el 2001 quebró el país”¹⁵²

“La crisis del 2001 fue un mazazo para el país, para el sistema educativo y la vida de las instituciones” (ERP N°2-Lucarelli, 3/08/2017) decía Elisa Lucarelli mientras recordaba la coyuntura político-social que se vivió en aquellos años. Goodson 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

152 EAP- Fernández, 1 de junio de 2017.

del contexto social e histórico y de los procesos sociales que viven los sujetos entrevistados”.¹⁵³

A tales efectos, para caracterizar el contexto en el cual se desarrolló la política de Polos, es pertinente y necesario describir brevemente el período que lo antecede.¹⁵⁴ Durante la década de los noventa, en gran parte de América Latina, las consecuencias de los procesos de reforma del Estado y de aplicación de las políticas derivadas del modelo neoliberal, han sido similares en términos de primacía del sector financiero de la economía, privatizaciones, ajuste fiscal, pérdida del rol de intervención del Estado como garante de derechos mínimos, polarización y fragmentación social, profundización de la pobreza y crecimiento del desempleo. Así, el paradigma neoliberal en Argentina se caracterizó por la construcción de un Estado mínimo bajo la retórica de alcanzar uno eficiente.¹⁵⁵ En dicho contexto, “las políticas neoliberales convirtieron a la Argentina en un verdadero laboratorio social transformado profundamente su estructura social”.¹⁵⁶

Inmersos en este contexto, en 1999, finalizó el mandato presidencial del doctor Carlos Menem (1989-1999) dejando tras de sí una situación de extrema complejidad económica, política y social. La coalición partidaria que lo sucedió, la “Alianza” UCR-FREPASO (1999-2001), asumió el gobierno nacional en una significativa debilidad, que luego se profundizaría debido a múltiples factores, dentro de los cuales se encuentra la continuidad de políticas económicas de corte noventista. En este sentido, la crisis de diciembre del 2001 no fue un espasmo coyuntural, sino que fue el corolario de un largo camino previo.

La llegada del nuevo gobierno trajo cierta esperanza y aspiraciones de lucha contra las políticas de ajuste y reducción del Estado. Pero

153 Goodson, I. (2017). *International Handbook on Narrative and Life History* (p.90). Nueva York: Routledge.

154 Se desarrolla en profundidad en el capítulo IV y V del trabajo.

155 Feldfeber, M. y Gluz N. (2013). “Estado y educación”. En “X Jornadas de Sociología”. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

156 Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública* (p. 202). Buenos Aires: Siglo XXI.

dichos anhelos de cambio político, económico y social durarían escasos meses debido a sectores del gobierno nacional que tendían a continuar las políticas neoliberales enarboladas durante la década anterior. Al respecto, sostiene el historiador Cortés Conde:

...la nueva administración, que se iniciaba heredando una voluminosa deuda, quiso ganar confianza en los mercados internacionales para obtener más bajas tasas de interés. Para ello, como muestra de una conducta responsable, aumentó los impuestos. Con ello abortó una muy ligera recuperación que parecía advertirse al inicio de su gestión. Los aumentos de impuestos disminuyeron el ingreso disponible y el consumo, acentuando la recesión que se tradujo en menor actividad y menor recaudación...¹⁵⁷

De esta manera, la administración de de la Rúa continuó todo el 2000 y los primeros meses del 2001 en agónicos intentos por mejorar la situación fiscal, buscaba apoyo externo para pasar a más largo plazo los vencimientos de las deudas. En marzo, con la continua caída de la actividad y su consecuencia en la recaudación, renunció el ministro Marchinea. Fue designado para reemplazarlo Ricardo López Murphy con propuestas de ajuste fiscal que desataron la airada oposición en varios miembros de la alianza gobernante que presentaron sus renuncias.

Durante todo el año 2001, el aumento de la recesión, el ajuste fiscal y económico y el desempleo generalizado agravó la situación del gobierno nacional que ya, para esos momentos, se encontraba inmerso en un profundo descreimiento político e institucional.

En materia educativa el contexto no fue diferente. El presidente nombró a cargo del Ministerio de Educación al economista Juan José Llach y de viceministro al sociólogo Andrés Delich. La designación de Llach como titular de la cartera de educación produjo, malestar en la comunidad educativa: “yo la voté a la Alianza, pero cuando pusieron de ministros a Cavallo y a Llach, nos queríamos morir, fue terrible” (EEFD N°2, Sanjurjo- 9/03/2017); “cuando Edith [Litwin] asume la coordinación nacional del Programa Nacional de Forma-

157 Cortes Conde, R. (2003). “La crisis argentina de 2001-2002”. *Cuadernos de Economía*, N°(40)121, 763.

ción Docente hacía solo algunos días que habíamos firmado una expresión de preocupación, que la firmaron un montón de educadores respecto a que esté un economista, Juan Llach, a la cabeza del ministerio [...] pero bueno, como iba como viceministro Delich, con quien Edith [Litwin] tenía cierta vinculación a través de lo que habían sido los proyectos en la universidad, la convocaron...” (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016). Edith [Litwin] decide hacerse cargo del programa de formación docente con todas las dudas que significaba un ministro neoliberal fatal [...] era muy difícil tomar la decisión política de ingresar al Ministerio, pero bueno algo nos convenció [...] ¿Qué se podía hacer?, lo que se podía hacer era todo lo contrario a lo que ellos nos pedían, fortalecer los institutos, no cerrarlos” (EAP- Fernández, 01/06/2017).

En octubre del año 2000 Llach deja su cargo y es sucedido por Hugo Juri. La política de ajuste fiscal y racionalización de recursos humanos y económicos fue impregnando el ámbito educativo. En marzo del 2001 el Ministro de Economía, López Murphy, anunció “el recorte presupuestario a las universidades, recortes a los fondos docentes, la postergación de las jubilaciones, la quita de becas a estudiantes, despidos de casi 40000 empleados públicos y una veintena de medidas tendientes al ajuste económico” (DP N°6, 17/03/2001). En pleno contexto de reformas fiscales y en total desacuerdo con la política emprendida por el gobierno nacional, el Ministro Juri renunció a su cargo y lo reemplaza Andrés Delich (DP N°5, 21/03/2001). “En ese momento había muchos ministros más con perfil de ministros de economía que de educación, [ellos] decían: ahora podemos cerrar los institutos que no acreditan, y nosotros decíamos que no, que debían colocarlos en la red polos para fortalecerlos [...] ese fue un punto de conflicto en relación con el propio ministerio” (ECP- Maggio, 01/12/2016).

Los documentos oficiales emanados del propio Ministerio de Educación muestran estas tensiones y la contradicción existente entre el discurso político-económico y lo que se plasma en los documentos: “el análisis de la situación actual, del impacto provocado por las políticas desarrolladas en gestiones anteriores y de las críticas generadas por muchas de ellas, muestran que la definición y concreción del apoyo a las instituciones de formación docente reclama un cuidadoso

tratamiento para garantizar que las acciones del Programa se dirijan efectivamente a los problemas más urgentes y atiendan a la trama compleja de los componentes enunciados” (PFD).

En este clima económico y social hostil, recuerda Lidia Fernández “un funcionario de alta jerarquía que hacía de nexo entre nosotras y el ministro nos dijo la última vez “¿Ustedes nos están cargando o qué?, yo les estoy diciendo que me den criterios para racionalizar y bajar el número de institutos y ustedes hacen cada vez más cosas para los institutos”, y si, las hicimos y mira como algunas están durando después de tanto tiempo [...] son esas situaciones en que uno piensa si se juega o no” (EAP, Fernández, 01/06-2017).

Argentina pagaría caro las políticas llevadas adelante en la década de 1990 y profundizaría, en la coyuntura del gobierno de la Alianza, los efectos de la marginalidad y la pobreza. En este sentido, Sandra Carli sostiene “la crisis del año 2001 estuvo signada, entre otras cuestiones, por una profunda crisis orgánica y de descomposición institucional. La misma, puso de manifiesto el deterioro y descenso de los sectores medios, así como el aumento generalizado de la pobreza durante la década de los noventa”.¹⁵⁸ En diciembre de ese año, en medio de una economía en default, protestas sociales, huelgas generales y profunda debilidad política, el doctor De la Rúa presenta su renuncia indeclinable a la primera magistratura de la Nación agudizando así, un período de inestabilidad institucional, política y social que tardaría años en subsanarse.

Las narrativas referidas a la interrupción del programa y el recuerdo que quedó en la memoria de quienes formaron parte, se desarrollarán en las páginas finales de este capítulo. No obstante, nos parece necesario advertir una cuestión que se reitera en los testimonios del equipo Polos y de sus coordinadores. Tanto Litwin como Maggio, el equipo y los asesores permanentes del programa, renunciaron meses antes que el gobierno de De la Rúa se desplomara. Se percibe, en los diversos retazos narrativos de los protagonistas, el intento de dejar en claro su coherencia y su postura en relación a la perspectiva política con la que se estaba gestionando al país en general y al ámbito educa-

158 Carli, S. (2012). *El estudiante universitario...*, op.cit., p.199.

tivo en particular. “En realidad se cuenta poco que la crisis del 2001 estalla cuando a nosotros ya nos habían desvinculado del proyecto” (EAP, Fernández, 01/06-2017). “Edith [Litwin] presenta la renuncia antes que De la Rúa renuncie y fue una renuncia que publicó en la web y atrás de ella renunciamos todos los coordinadores [...] eso fue un acto político, decir que si tocaban a un instituto en ese momento renunciábamos todos, y así lo hicimos” (ECP- Maggio, 01/12/2016).

Comenzar esta metanarración del proyecto Polos de Desarrollo desde el contexto político, económico y social nos permite dimensionar el escaso margen de apoyo institucional y político con el que contaron las autoridades del proyecto para llevarlo a cabo. “Polos [de Desarrollo] fue muy ambicioso pero le faltó una contención institucional y política muy grande” (EEFD N°4- Capelacci, 30/11/2016), nos decía Inés Capelacci en el encuentro que tuvimos en el café Sócrates, ubicado en la calle Puán y Goyena” (RA N°4, 30/11/2016)

Partimos del contexto macropolítico puesto que muchos de los logros que alcanzó el proyecto, como así también las debilidades y tensiones que protagonizó, están íntimamente ligadas a una dimensión contextual compleja marcada por la coyuntura institucional y política del gobierno nacional en el período 1999-2001. Dicha debilidad será una constante a lo largo de los años y emergerá en muchas ocasiones en las propias narrativas de sus protagonistas. En este sentido, “a Polos hay que mirarlo desde un contexto político muy frágil. Lo que uno puede decir del efecto Polos está muy ligado a lo que pasó en la Argentina en ese momento a nivel político. Muy difícil debe haber sido estar en el lugar de Edith [Litwin] y su equipo” (EEFD N°1-Birgin, 20/12/2016). El contexto descripto deja en evidencia que “cuando vos querés encarar un proyecto de estas características de fortalecimiento y de enriquecimiento, necesitas, unas condiciones políticas que acompañen muy estructuradas” (ECP N°1- Maggio, 01/12/2016).

Una “Espada de Damocles” para los Institutos de Formación Docente. Entre la acreditación, la fragmentación y la reducción de oferta¹⁵⁹

“Para mí Polos de Desarrollo y Renovación Pedagógica, que es el que coordinamos nosotros, son los dos antecedentes pos-acreditación que intentaron hacer algo para fortalecer la formación docente”

EEFD N°1- Birgin, 20 de diciembre de 2016.

A partir de la normativa y las políticas establecidas durante el gobierno de Carlos Menem (1989-1999) dos líneas de acción estructuraron las acciones en materia de formación docente que se desarrollaron en el contexto previo a la creación del proyecto Polos de Desarrollo. A nivel normativo, por una parte, se sucedieron, como explicitamos en capítulos anteriores, la aprobación de una serie de documentos por el Consejo Federal de Cultura y Educación que establecieron nuevas funciones para las instituciones formadoras, la estructuración de las carreras y los títulos, el diseño de un sistema de acreditación y evaluación de las instituciones, así como el establecimiento de los requisitos de validez nacional de los títulos y certificados (D. Res N°1, 2, 3, 5). A nivel curricular, por otra parte, el diseño y la aprobación de los contenidos para la formación del personal docente en los institutos de nivel superior (D. Res N°4). Estas líneas vertebraron las acciones que se desarrollaron en aquella época en la formación docente argentina. Es pertinente destacar que durante los años de las reformas mencionadas “se le otorga un lugar significativo a la formación docente. Se invirtió mucho en el sector” (EEFD N°1-Birgin, 20/12/2016) el problema radicó en que “esa inversión estaba muy ligada a los créditos internacionales y muy ligada a implementar la reforma”. Lo que se percibía claramente era el “lugar del Estado y lo que se hacía con la acreditación” (EEFD N°1-Birgin, 20/12/2016).

159 ERP N°2, Lucarelli, 3 de agosto de 2017.

Como consecuencia de los mencionados procesos de acreditación, los institutos de formación docente se redujeron de 1700 a 1170 (DEFD) en los inicios del año 2000. Según Litwin y Maggio:

...este fue el fruto de diferentes procesos internos de trabajo: en algunos casos de carácter positivo, alrededor de la construcción de un proyecto común; en otros, de profunda angustia por temor a la pérdida del trabajo y con contrataciones externas para la realización de proyectos institucionales que, de esta manera, fueron ajenos a la lógica institucional y coadyuvaron a su debilitamiento...¹⁶⁰

En la misma línea, a la pregunta sobre la situación en la que se encontraban los ISFD en la coyuntura epocal previa al surgimiento del proyecto Polos de Desarrollo, la doctora Elisa Lucarelli retrata el clima y sentimiento que se vivía en las instituciones formadoras: “había miedo al cierre de Institutos, era como una *Espada de Damocles* que había en las instituciones. El achicamiento del Estado tenía su traducción en las instituciones de formación docente” (ERP N°2-Lucarelli, 3/08/2017). La metáfora de la Espada de Damocles se vuelve pertinente a los efectos de graficar el contexto que protagonizaban los ISFD en los inicios del nuevo milenio. De alguna forma, las instituciones formadoras durante la década de 1990 se transformaron en el “*el pato de la boda*, porque fue, precisamente, donde se aplicaron primero las medidas del recorte [...], fueron las instituciones más golpeadas de la época dentro del sistema educativo” (EEFD N°2-Sanjurjo, 9/03/2017).

En este contexto, la Resolución 63/97, A. N°14, es recordada en los testimonios recabados, como aquel documento que debilitó a los ISFD al establecer criterios de acreditación cuyo cumplimiento era obligación y responsabilidad del propio Estado Nacional (D. Res 63/97). “Exigían bibliotecas tanto a privados como a públicos, cuando el Estado nunca había mandado un peso para libros, exigían sala de informática cuando nunca habían mandado dinero, exigían investigación cuando nunca se hicieron cargo de eso tampoco” (EEFD

160 Litwin, E. y Maggio, M. (2006). “La formación docente en perspectiva”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 14(24), 63.

Nº2-Sanjurjo, 9/03/2017). Estos procesos de evaluación, acreditación y actualización curricular llevaron a que los ISFD “intentaran solo *sobrevivir* y colocaron a la formación docente argentina bajo sospecha” (EEFD Nº1-Birgin, 20/12/2016). Dicha formación se tornó “una formación empobrecida por los efectos de las políticas del Estado y de la desvalorización que siempre pesó sobre la docencia, no visibilizada como una profesión” (ERP Nº1-GE, 29/04/2017).

De las narrativas de los entrevistados, como se puede apreciar, se desprende una visión crítica sobre las políticas neoliberales de la década de 1990 en relación a la educación y, particularmente, a la formación docente argentina. Al respecto, Lidia Fernández, quien fuera asesora permanente del Programa Nacional de Formación Docente (PNFD) y quien afirmó ser una “interlocutora estimada por Edith [Litwin] con una voz un tanto intransigente” (EAP- Fernández, 1/06/2017) sostuvo que por aquel tiempo a los estudiantes del profesorado y los docentes en ejercicio vivían “por un lado la amenazada del desempleo y por el otro un discurso descalificante. Ellos no servían, eran los responsables de la baja calidad de la educación” y agregó “había también, con respecto a los ISFD, una intención de reducirlos por racionalización presupuestaria. [...] en medio de todo ese clima aparece la oferta que le hacen a Edith [Litwin] de hacerse cargo del programa de formación docente” (EAP-Fernández, 1/06/2017).

Apelamos a nuestro diario autoetnográfico, percibimos que Lidia volvió sobre aquel momento reflejando en su rostro “la nostalgia del recuerdo de Edith” (RA Nº76, 1/06/2017), recuerdo que pudimos observar en diversos rostros de los entrevistados a lo largo del trabajo de campo, pero que se confundía, al mismo tiempo, con una expresión de convencimiento y desafío que inspiraba la propuesta del PNFD. “Edith [Litwin] me decía ‘yo lo tomo, si vos me acompañas’” (EAP-Fernández, 1/06/2017).

En relación a los procesos de acreditación y al clima que vivían los institutos formadores de docentes, Mariana Maggio, coordinadora del proyecto Polos de Desarrollo y subcoordinadora del PNFD, al iniciar la entrevista, hacia fines de diciembre de 2016 sostenía: “los ISFD estaban totalmente consternados por el proceso de acreditación. Había un análisis en los docentes de los institutos y los directores de [Educación] Superior en ese momento, de mucha preocupación y de

una situación en donde se sentían amenazados. Sentían que el *proceso de evaluación los había devastado*” (ECP N°1-Maggio, 1/12/2016). “Entonces con Edith [Litwin] paramos todos los acuerdos de acreditación e hicimos un diagnóstico desde una de las áreas nuestras sobre cuantos institutos había, que había significado la acreditación, la amenaza, que no había fortalecido la formación, que había generado desconfianza” (ESCP- Lipsman, 20/01/2017). En la normativa oficial queda explicitado del siguiente modo “Modifícase el Decreto N° 1276/96, a fin de prorrogar los plazos establecidos para que las jurisdicciones culminen con los procesos de adaptación a la normativa vigente y garantizar a los alumnos la validez nacional de sus estudios” (DPEN N°2, 04-01-2000)

El diagnóstico del cual se partió para la concreción de la propuesta de Polos de Desarrollo es coincidente en la mayoría de las narrativas de los protagonistas y se van hilvanando, casi sin buscarlo, unas con otras: “las principales preocupaciones rondaban en las políticas de cierre y acreditación de institutos, donde se habían instalado los acuerdos A14 y A9 en un contexto en donde se les exigía a los Institutos las funciones de investigación, extensión y docencia, y no había habido formación en tal sentido”.

Lógicamente, hubo regiones e institutos que pudieron acreditar sus carreras pero otros debieron cerrar la oferta dejando un tendal de docentes desempleados e infinidad de estudiantes sin la posibilidad de acceder a la educación superior. “Nosotros entendíamos que frente a la política de desmantelamiento de estos años, había que generar confianza y fortalecer a los ISFD y con ellos a la propia formación de profesores” (ESCP- Lipsman, 20/01/2016). “La idea es sacar a los institutos del aislamiento en que han caído en los últimos años, darles herramientas para que se modernicen y al mismo tiempo vuelvan a recuperar lo mejor de sus tradiciones”(DP N°1, 08/09/2000). “Recuerdo a Edith [Litwin] diciendo que le encantaría ir a cada instituto, pero eso le llevaría toda la gestión y decía eso porque no había un relevamiento confiable de todos los institutos, por eso ella quería ir, verlos, tener un contacto cercano con la gente. Igualmente, en ese momento la preocupación estaba en tener en claro el panorama de cuantos eran, como estaban, etc” (EMEP N°2-Weber, 29/03/2017).

A la situación antes descripta, se sumaba la complejidad del sistema formador. “Yo creo que no habría que negar el mapa institucional de la formación docente inicial en Argentina, es un mapa sumamente complejo, con múltiples implicancias” (EEFD N°1-Birgin, 20/12/2016). Las instituciones terciarias de formación docente, tanto de gestión privada como estatal, tendieron a albergar a quienes aspiraban a formarse como docentes para los diferentes niveles y áreas en el sistema educativo argentino. La cantidad de instituciones formadoras daba cuenta, y en la actualidad lo continúa haciendo, de realidades muy heterogéneas y diversas. “Encontramos [al inicio del programa] una situación muy dispar. Donde había instituciones con algunas propuestas interesantes, con preocupaciones por el conocimiento y la formación docente, y otras muy aisladas, muy solas, con muy pocos recursos, con poca posibilidad de pensar en un crecimiento” (EMEP N°3-Lombardo, 30/03/2017). En algunos casos “se trataba de centros educativos que ofrecían la única oportunidad de estudio para los jóvenes del lugar. En otros, eran focos de referencia y capacitación para los docentes de la región”.¹⁶¹

Estilos de funcionamiento diversos, acceso y utilización diferencial de las tecnologías, inserciones regionales dispares, mostraban para la formación docente de nuestro país una realidad compleja caracterizada, especialmente, por la diversidad. Muchos institutos trabajaban aisladamente, fragmentados del sistema y se conectaban solo con las instituciones educativas en las que se realizaban las prácticas y residencias; otros contaban con amplios márgenes de autonomía diferenciándose de los primeros. Sumado al clima hostil, los docentes de los institutos denunciaban hacia fines de 1990 que “los estudiantes, en muchos casos, por su mala formación como producto del bajo rendimiento en los niveles educativos anteriores carecían del conocimiento referido al contenido que les corresponderá enseñar”.¹⁶² De esta manera, una vez denunciada la falta, ocupaban el espacio curricular de la formación docente en la enseñanza de dichos contenidos. Eso no hacía más que desprofesionalizar a la formación.

161 *Ibid.* p.62

162 *Ibid.*, p. 62.

Es a partir de este mapa situacional de debilitamiento, fragmentación y desactualización de la formación docente argentina¹⁶³ que la nueva gestión del PNFD “se propone fortalecer al sistema formador adecuándolo a los desafíos y necesidades que deberá enfrentar en los próximos años. Esto se realizará a partir de generar en las instituciones formadoras, propuestas de nuevo tipo, destinadas a promover la calidad de la enseñanza, el aumento de la equidad y la innovación del sistema educativo a partir del trabajo con las instituciones que se ocupan de formar docentes a lo largo del país” (RV N°1).

Si bien uno de los principales objetivos del PNFD fue el de “concretar una política de apoyo y fortalecimiento a las instituciones en las que se desarrolla la formación del país” (IGPFD), Mariana Maggio no duda en afirmar que “con el tiempo nos fuimos dando cuenta que no necesariamente coincidía con las expectativas que tenía el Ministerio respecto de nuestro trabajo y eso generó que después de dos años, y antes de la caída del Gobierno, el fin de nuestra gestión” (ECP N°1-Maggio, 1/12/2016). Este es un indicio de las vicisitudes y tensiones de las que será protagonista el proyecto Polos de Desarrollo durante los dos años de realización y coordinación nacional y que de alguna manera determinó sus logros en materia política, institucional y pedagógica de la formación docente del país.

Frente a la acuciante situación planteada por la acreditación y las políticas de ajuste enarboladas por la gestión política, Alejandra Birgin no duda en afirmar que desde su visión “Polos de Desarrollo y Renovación Pedagógica [proyecto del cual participó activamente], son los dos antecedentes pos-acreditación que intentaron hacer algo para fortalecer la formación docente argentina” (EEFD N°1- Birgin, 20/12/2016).

163 Se profundiza el contexto de la formación docente argentina (1990-2001) en el capítulo referido a su reglamentación y normativa de la presente tesis doctoral.

El Programa Nacional de Formación Docente (2000-2001). Tres líneas de acción, “una misma concepción fundante”¹⁶⁴

El proyecto de Evaluación Institucional y Desarrollo Organizacional y Curricular, el proyecto Polos de Desarrollo y el proyecto de Actualización y Desarrollo de formadores de docentes son tres líneas de acción que se implementaron como parte integral 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, el respeto por la autonomía institucional y el derecho a la participación real de todos los actores comprometidos en la formación” (IGPFD).

El programa apuntó a la construcción de “sólidas redes de instituciones formadoras y a fortalecer los vínculos entre las mismas con las escuelas” (RV N°1). Siendo “la formación docente clave en las transformaciones del sistema, las políticas nacionales, provinciales y regionales deben orientarse a promover la formación de profesores que generen buenas prácticas de enseñanza y a través de ella impacten en los aprendizajes de los alumnos del sistema educativo nacional” (RV N°1). Si bien “no es recomendable pensar en términos de impacto de los programas formativos” (EEFD N°4, Capelacci, 30/11/2016) la propuesta coordinada por Edith Litwin buscó, desde sus objetivos y aspiraciones potenciar, fortalecer y mejorar pedagógica e institucionalmente los institutos de formación docente. Para ella “los procesos de formación 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 más crítica en las

164 EAP, Fernández, 1 de junio de 2017.

que se encuentre, necesariamente, pasará por la formación docente” (RV N°1).

El Programa Nacional de Formación Docente, “ha desarrollado, desde el inicio de su gestión, distintos proyectos enmarcados en tres líneas prioritarias de acción” (RV N°1) “lo que se intentó fue desarrollar líneas que pudieran acercarse a una comprensión de cuáles eran los temas o problemas de los ISFD, fortalecerlos pero sobre todo, potenciarlos como tales. Trabajar con la idea del oficio del docente, y pensar a los ISFD como instituciones que pueden albergar y nuclear otras instituciones, y que pueden ser un lugar fuerte dentro de la comunidad educativa” (EMEP N°1-Perosi, 29/03/2017). Así, cada uno de los tres proyectos que formaron parte del programa global, “se estrechan en una preocupación conjunta por dar coherencia y consistencia a una propuesta en defensa de los principios de la escuela pública [...] y propone en este contexto, basar su acción en una estrategia de participación sistemática de trabajo conjunto, colaborativo y de fortalecimiento” (IGPD).

Este es el sentido que nosotros le atribuimos al título del apartado cuando nos referimos a tres proyectos y un mismo objetivo.¹⁶⁵ Tanto las narrativas de los entrevistados como los documentos oficiales consultados, coinciden en afirmar que tanto el proyecto de actualización de formadores de docentes, como el proyecto de evaluación institucional y el proyecto Polos de Desarrollo fueron líneas programáticas de acción para fortalecer, actualizar y estimular “una mejora permanente de las prácticas de la enseñanza, potenciar mejores propuestas pedagógicas para la formación de docentes y a su vez acompañar mejores prácticas en los docentes formados” (IGPD).

Los tres proyectos que llevó adelante el programa se enriquecieron con el diálogo y la participación de un Consejo Asesor en políticas de formación docente, convocado por Edith Litwin. Este tuvo como objetivo debatir y definir “lineamientos generales para la participación en el planeamiento y co-gestión de acciones globales de apoyo a las instituciones formadoras y sus actores” (PFD). Mariana profundiza

165 Aguirre, J. y Porta, L. (2020). “El Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde una investigación biográfico-narrativa”. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. 60(31), pp. 106-130.

la caracterización de dicho Consejo del siguiente modo “primero se convocó a todos los directores de educación superior, en donde se dialogó, para definir y consensuar las líneas de trabajo y además se armó un sistema de consulta de expertos, incluido los gremios. Entonces [Edith Litwin], convocó como asesores permanentes del programa a Lidia Fernández y Ovide Menin [...] y se armó una mesa de diálogo en donde estaba el gremio, CTERA en ese momento, Jorge Cardelli, Miguel Duhalde, referentes de las universidades como Susana Vior. En fin, un montón de personas con las que Edith discutió las líneas de políticas que íbamos a encarar” (ECP N°1-Maggio, 01/06/2017). Lucarelli destaca el lugar de sus “compañeras de toda la vida” y recuerda que “Edith [Litwin] coordinaba todo, pero Lidia [Fernández] asesoraba las cuestiones institucionales” (ERP N°2- Lucarelli, 03/08/2017).

Al definir las líneas de desarrollo del programa se esperó “ayudar a promover un movimiento reticulado en el que las experiencias sean reconocidas, analizadas en los procesos de formación, sistematizadas en diferentes niveles de decisión, recogidas en otras instituciones para su recreación y discutidas en el ámbito de redes que se forman en torno a estas experiencias” (Anexo I-IGPD).

Tanto en los documentos del Ministerio de Educación de la Nación como en las narrativas de los protagonistas se manifiesta el marco teórico-epistemológico desde donde se entiende el fortalecimiento y el consecuente enriquecimiento pedagógico e institucional de la formación docente. Maggio afirma “Es la colaboración la que trae la mejora, no la autonomía. El sistema educativo se arregla siendo más solidario, trabajando con otros, generando este tipo de riqueza situada, claramente nosotros estamos en esta línea política. Y esa es una línea que tiene que ver con que la consolidación de un proyecto de formación docente en su búsqueda tiene que ser solidario [...] así la búsqueda de la construcción con otros y trabajar con las organizaciones genera experiencias culturales ricas, esto también es un sentido epistemológico” (ECP N°2-Maggio, 01/06/2017).

Mariana, habla del sentido epistemológico de la construcción de conocimiento que empapó al programa nacional de formación docente y al proyecto Polos de Desarrollo cuando recupera, en su relato, el marco teórico desde el cual partió el equipo para pensar la política;

es decir, la de idea de “construir esa agenda desde una matriz crítico-interpretativa, trabajar en el plano de la práctica con las interpretaciones que los propios docentes hacen de su práctica y construir desde ahí categorías de análisis [...] cuando vos miras la experiencia de formación docente y miras toda la experiencia programática de una nueva agenda de la didáctica, hay una profunda sintonía que tiene que ver con lo epistemológico. En el sentido que se construye conocimiento con la gente, desde lo situado, desde la práctica y es ahí donde se van generando reconstrucciones interpretativas” (ECP N°2-Maggio, 01/06/2017). “Eso resultó clave, pues la diferencia sustantiva que propuso el Programa respecto de todo lo que había en los 90 y mucho de lo que vino después [que fue] una sobremanipulación de las centrales coordinadas por equipos que suelen comportarse como iluminadores y están convencidos de saber lo que la gente tiene que hacer [...] el programa funcionó totalmente al revés [de aquello]” (EAP-Fernández, 01/06/2017).

Por un lado, se buscó por medio del Proyecto Desarrollo y Actualización de Formadores de Docentes la creación de un sistema de especialización, asesoramiento e intercambio con centros de investigación y referencia y de difusión de información relevante que, por medio de diferentes modalidades, responda a las necesidades no atendidas de los Institutos de Formación Docente y se constituya en generador de nuevas demandas (PFD). Desde el Proyecto Evaluación y Desarrollo institucional (curricular y organizacional) “se aspiró al mejoramiento de la calidad organizacional y curricular incorporando enfoques y modelos de autoevaluación y evaluación institucional que, considerando las condiciones socio-institucionales de funcionamiento, aseguren una apreciación confiable de resultados” (PFD). Por último, una tercera línea prioritaria buscó por medio del “Proyecto Polos de desarrollo la identificación de los Institutos de Formación Docente que, como centro de redes institucionales naturales, están funcionando como polos de desarrollo académico y pedagógico con el objeto de potenciar su capacidad institucional y creación de nuevos polos de desarrollo que, a su vez, incrementen las redes solidarias de excelencia para la formación docente” (PFD).

A pesar de la articulación y relación dialógica que los proyectos y sus actores tuvieron entre sí, Verónica aclara, al igual que se mani-

fiesta en los documentos, que “desde la propuesta no necesariamente se buscaba articular entre los proyectos, sino que apuntaban a cosas diferentes con un mismo objetivo, fortalecer los institutos que venían complicados de la década anterior. La línea de Especialización era para formar y actualizar a los docentes de los institutos, la línea de evaluación coordinada por Sandra Nicastro buscaba acompañar el proceso alejado de la acreditación salvaje de los 90, y la línea de Polos que era más de desarrollo, innovación y de articulación con otros institutos. Pero la idea era que cada una de las líneas buscara su camino” (EMEP N°2- Weber, 29/03/2017). “Lógicamente que la articulación y la mirada global la daba Edith Litwin, como así también el diálogo directo con autoridades” (EMEP N°2- Weber, 29/03/2017). Aquí se destaca la figura de la coordinadora del programa global como aquel punto de articulación entre los proyectos y los actores intervinientes en cada uno de ellos.

Para comprender aún más las vicisitudes que asumió el programa en su globalidad es necesario describir las acciones que pudieron llevar a cabo cada uno de los proyectos mencionados.

Nos circunscribimos a la línea de *Evaluación Institucional y Desarrollo Organizacional y Curricular*, y podemos sostener que respondió “a la necesidad de abrir una línea de trabajo consensuada a nivel jurisdiccional tendiente a fortalecer los procesos y dinámicas institucionales de los establecimientos de formación docente de gestión pública y privada (PPF). En esta línea se buscó “la organización del trabajo de formación docente involucrando el desarrollo de aspectos curriculares y organizacionales a partir de la instalación de dispositivos permanentes de autoevaluación institucional” (PFD). El concepto de autoevaluación es entendido por los documentos del programa como “un eje central de los procesos de desarrollo en la medida que permite desplegar instancias de autoanálisis que mejoran la calidad de los proyectos elaborados en los diferentes niveles: unidades jurisdiccionales, equipos técnicos y establecimientos” (PFD). En uno de los encuentros nacionales de Polos de Desarrollo, y a partir de la recuperación de su relatoría, Sandra Nicastro y Marcela Andreosi, explicaban la noción de autoevaluación concebida por el programa de formación docente, particularmente desde el proyecto que coordinaban. En primer lugar “para la autoevaluación es central reconocer la singu-

laridad, que tiene que ver con reconocer la cultura, reconocer la particularidad de cada institución formadora” (RENPD, 19/09/2001). “Desde nuestra perspectiva teórica y desde nuestra perspectiva de trabajo, entendemos a la autoevaluación como un proceso de intervención institucional, autoregulado. [...] así, la autoevaluación termina girando en torno a lo que son las prácticas habituales de trabajo insertas en una organización, en un proyecto, en un contexto” (RENPD, 19/09/2001).

A partir de estas consideraciones “el proyecto no solo parte de un profundo respeto por la autonomía, sino que aspira generar acciones que amplíen la capacidad ya instalada a nivel de equipos técnico provinciales, los niveles intermedios de supervisión educativa, los equipos de conducción encargados de la gestión de la formación a nivel de los establecimientos y los mismos institutos de formación docente entendidos como unidades organizaciones con condiciones de funcionamiento y estilos de trabajo incorporados a la práctica cotidiana de sus actores” (PFD).

Algunos de los objetivos perseguidos por el proyecto fueron “diseñar y revisar los dispositivos de reconocimiento del estado de desarrollo curricular y organizacional a fin de detectar proyectos y programas para el mejoramiento de la calidad; lograr el diseño, la implementación y el seguimiento de dispositivos de evaluación de la formación docente que incluyan instancias de evaluación interna y externa; alcanzar la revisión y consolidación del circuito de acreditación para la validación nacional de las carreras de formación docente, el Registro Nacional de Evaluadores y el Registro de Instituciones de Formación Docente” (PFD). Maggio cuenta: “Se pretendió encarar un proceso de mejora que no sea amenazante como la acreditación anterior y que tenga que ver con el enriquecimiento de las prácticas en la institución formadora” (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016).

Del informe de gestión se desprende que “el programa desde el año 2000 desarrolló la estrategia de trabajar junto a las diferentes jurisdicciones para resolver los problemas vinculados con la situación de la acreditación institucional y la aprobación de los nuevos diseños curriculares” (IGPFD). Para ello se realizaron dos estrategias, una fue “continuar y completar los procesos de acreditación institucional y aprobación de carreras iniciados en la mayoría de las provincias, con

diferente grado de avances y proponer una sustantiva modificación de la normativa vigente vinculado a estas problemáticas¹⁶⁶ (IGPFD). Del proyecto surge la prórroga de los plazos estipulados en el decreto 1276/96 (DPEN N°1, 17/11/1996) y oportunamente modificados por el Decreto N°3 del año 2000 (DPEN, N°2, 04/01/2000) que permitieron desarrollar las tareas sin contar con plazos perentorios. A pesar de ello, la misma normativa aclara que “la situación financiera de las jurisdicciones no permitió desarrollar en la mayoría de los casos las actividades que se propusieron” (IGPFD).

Por último, a nivel de autoevaluación institucional la estrategia de acompañamiento técnico diseñada incluyó “el desarrollo de las siguientes etapas 1) Definición del marco global de asistencia en acuerdo con las Direcciones de nivel y equipos jurisdiccionales; 2) Constitución de Comisiones ad hoc y Equipos Institucionales encargados de coordinar la implementación del Proyecto de Autoevaluación en cada Instituto; 3) 1er. Jornada de trabajo con Equipos Institucionales y equipos jurisdiccionales para acordar el encuadre de trabajo a desarrollar en reuniones por rol; 4) Etapa de Indagación Institucional en el marco de cada Instituto a partir del desarrollo de reuniones por roles institucionales; 5) 2da. Jornada de trabajo con equipos institucionales y equipos jurisdiccionales a fin de abordar cuestiones técnicas del encuadre de análisis de la información obtenida en las reuniones por rol; 6) Etapa de Análisis de Información a nivel de cada instituto con acompañamiento del equipo central de este Programa; 7) 3er. Jornada de trabajo con equipos institucionales y equipo jurisdiccional para avanzar en la definición de encuadres de devolución; 8) Etapa de devolución de resultados [nformación a nivel de cada instituto con acompañamiento del equipo central del Programa; 9) Reunión con los equipos técnicos jurisdiccionales con el objeto de analizar la marcha del proyecto y las posibles líneas de desarrollo y acción (IGPFD). El trabajo realizado en el período 2000-2001 involucró la participación de Equipos Institucionales y jurisdiccionales de 7 provincias: Buenos Aires, Catamarca, Santa Fe, Chaco, La Rioja,

166 El cambio normativo es desarrollado en profundidad en el capítulo V de la presente tesis en lo que respecta a la normativa y legislación de la formación docente argentina.

Salta y Chubut” (IGPFD). De los documentos oficiales se desprende que hubo 65 institutos incorporados al proyecto de autoevaluación al año 2000 y 112 al año 2001 (IGPFD) y más de cuatrocientas personas intervinieron en las acciones propuestas (IGPFD).

Para el caso del proyecto sobre *Desarrollo y Actualización de Formadores De Docentes*, el programa tuvo, como propósito fundamental “promover acciones que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la formación académica, científica y pedagógica de los profesores, directivos y supervisores de los Institutos de Formación Docente” (PFD). Dicho propósito se funda en que si bien “las necesidades de actualización en la formación de los docentes y los formadores de formadores han generado en los últimos años [2000] la implementación de diversas propuestas de capacitación, la fragmentación y heterogénea calidad de los cursos ofrecidos limitaron su alcance y valor en términos del escaso impacto generado sobre la calidad de la enseñanza” (PFD). Por tanto, se vio necesario “ofrecer a los docentes y directivos de los Institutos de Formación Docente nuevos espacios de formación con ofertas integrales y jerarquizadas académicamente, que abarquen temas y problemas diversos, desde los contenidos disciplinares en sus avances de punta y su abordaje desde la perspectiva didáctica hasta cuestiones vinculadas con enfoques innovadores en la organización institucional y curricular, las relaciones entre escuela y comunidad, el análisis de las políticas educativas, etc” (PFD). En este sentido, el programa abogaba por “el avance y consolidación de articulaciones entre los Institutos de Formación Docente y con las Universidades, junto con una intensificación de las relaciones con los campos de desempeño de sus alumnos” (PFD).

Lidia Fernández resume sutilmente el “espíritu del programa” (EAP- Fernández, 01/06/2017) cuando comenta, en medio de su relato: “[los proyectos del programa] tenían un respeto real por la autonomía de los institutos y una *concepción fundante*: en un país tan vasto como este no era cuestión de cerrar institutos, sino mantenerlos abiertos y fortalecidos porque eran verdaderos centros de cultura y había que usarlos” (EAP- Fernández, 01/06/2017), y en todo caso, si no estaban fortalecidos o aprovechados “había que formar a las personas para que pudieran enfrentar de diferentes maneras los desafíos que se les presentaban” (EAP- Fernández, 01/06/2017).

El proyecto de Actualización y Desarrollo de la Formación de Docentes tuvo líneas de acción concretas en relación con la especialización de los docentes de los ISFD. Entre ellas se destacan: “a) el desarrollo de Postítulos para la formación actualización y/o especialización en distintas modalidades (presencial y a distancia) a partir del establecimiento de convenios con instituciones de nivel superior universitarias. El desarrollo de los programas de actualización implicó, por parte del Ministerio Nacional, la elaboración de los fundamentos curriculares de los cursos y las bases organizativas, las condiciones y requisitos solicitados a las universidades oferentes y los profesores dictantes, la modalidad de trabajo, el diseño de las evaluaciones parciales y finales. b) Desarrollo de laboratorios residenciales intensivos destinados al análisis de los desempeños del rol y de las dinámicas de relación pedagógica e institucional sobre el desafío de dispositivos que optimizaran la formación en las instancias de práctica. c) Implementación de programas de actualización puntuales para la atención de necesidades de formación específicas. d) Desarrollo de seminarios temáticos para la actualización disciplinar en áreas de especial interés para los institutos” (IGPFD).

La puesta en marcha de las acciones mencionadas requirió el trabajo conjunto de cuatro tipos de actores distintos: “En primer lugar el propio equipo del Programa Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación [...], en segundo lugar las Direcciones de Nivel Superior de cada una de las jurisdicciones quienes a través de sus autoridades, participaron de la delimitación de la oferta y fueron las encargadas de realizar la selección de los participantes de las distintas propuestas y de crear las condiciones de desarrollo de los encuentros. [...] En tercer lugar, los Institutos de Formación Docente, principales actores colectivos para el logro de las metas previstas. Finalmente las universidades que tuvieron un rol destacado en tanto oferentes de carreras de actualización y especialización presenciales y a distancia” (Anexo I-IGPFD).

Si bien la normativa y los informes oficiales destacan el lugar de la universidad en la articulación de los posgrados, “la articulación más fuerte se dio más por los investigadores de la universidad que por lo institucional [...] Tal vez lo institucional se dio con más fuerza con el caso de la Universidad de Córdoba” (ECP N°1- Maggio,

01/12/2016). Un factor que incidió en la falta de articulación, que será recuperado en el apartado donde desarrollaremos el proyecto Polos de Desarrollo es la cuestión de la concepción que se presume tiene la universidad con respecto a los ISFD.

“Las universidades conciben a los institutos como de menor valía, muchas veces los minimizan. Consideran que la enseñanza en los institutos es de menor calidad que la de la universidad. Ahora, hay lugares en donde el mismo docente de instituto da clase en la universidad, entonces es más fácil. Pero en general no se da, las universidades no están abiertas [...] es muy complejo el tema de la articulación entre institutos y universidades” (ECPBA- Nielsen, 19/11/2017).

A pesar de la falta de articulación entre instituciones, tanto la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Salta, la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y Universidad Nacional del Litoral firmaron convenios para generar postítulos de actualización de docentes de ISFD. Es pertinente aclarar que para el caso de las últimas universidades mencionadas no se pudieron llevar a cabo las titulaciones por la interrupción del programa a fines del 2001. Con respecto a los postítulos, fueron dos los que se llegaron a realizar. Uno de “Investigación Educativa a distancia” en convenio con la Universidad Nacional de Córdoba¹⁶⁷ y otro sobre “Animación Socio-institucional” coordinado por Lidia Fernández y Anahí Mestache, en el marco del convenio con la Universidad Nacional de Salta (IGPFD).

El postítulo sobre “Investigación Educativa a distancia” se inició con la participación de “850 docentes de todo el país distribuidos en 12 (doce) centros tutoriales en los que tienen lugar los encuentros

167La Universidad de Córdoba fue designada finalmente para el desarrollo del Postítulo en Investigación Educativa, dado que, en el momento de selección, era la única universidad nacional que poseía una Maestría en Investigación Educativa, reconocida, aprobada y categorizada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). La Maestría en Investigación Educativa con orientación socio-antropológica, dependiente del CEA (Centro de Estudios Avanzados) del Rectorado de la Universidad, a través de su director Dr. Facundo Ortega, tomó a su cargo el Postítulo, seleccionó a los coordinadores que elaboraron cada material de estudio y coordinó a los tutores que asumieron el desarrollo de la propuesta (IGPFD)

presenciales” (Anexo I- IGPFD). Estos centros estaban ubicados en Ciudad de Buenos Aires; Provincia de Buenos Aires (2), Córdoba, Santa Fe, Mendoza, Catamarca, Chaco, Río Negro, Jujuy, Santiago del Estero, Corrientes” (IGPFD). “La propuesta era a distancia con módulos, y teníamos algún encuentro presencial que tomábamos como eje organizador algunas lecturas previas donde el módulo era una base pero también tenía bibliografía adicional. En el módulo de investigación se concluía con la elaboración de un proyecto de investigación” (EEFD N°3- Coria, 29/04/2017).

Al momento de la interrupción del programa a nivel nacional, “700 docentes estaban concluyendo el Módulo III del Postítulo y restaba concluir en el 2002 el Módulo IV sobre Gestión de la Investigación y el V sobre el taller para la realización del trabajo final” (IGPFD). “El proyecto fue organizado sobre la base de la participación de los alumnos en distintas instancias de trabajo: encuentros presenciales obligatorios y optativos, tutorías vía correo electrónico, lectura del material bibliográfico, realización de actividades individuales y colectivas, elaboración de informes parciales y finales”. (IGPFD).

El otro postítulo que se desarrolló en la corta gestión de Litwin fue el de Animación Institucional. “La redacción del diseño curricular de la propuesta fue realizada por Lidia Fernández con la colaboración de Anahí Mastache a partir de los aportes que -en consulta permanente-han realizado los Profesores Sergio Carbajal (UNSa), Dolores Domínguez (UNPSJB), Marta Reinoso (UNPA), Silvia Ormaechea (UNNE). Han contribuido también los comentarios de Lucia Garay (UNC) e Ida Butelman (Emerita -DBA)” (IGPFD).

“El diseño curricular prestó especial atención a la profundización de los conocimientos de los docentes tanto en relación con los desarrollos teóricos actuales que dan cuenta de las dinámicas socio institucionales -comunitarias, organizativas, grupales, interpersonales-que presentan los campos de desempeño de los graduados y los que demandan intervenciones varias a los Institutos, como en lo que hace al avance del conocimiento sobre estrategias y técnicas de intervención pertinentes a esos campos y tales dinámicas” (IGPFD). La duración del Postítulo fue de “16 meses, exigiendo 250 horas de trabajo presencial y 150 horas de trabajo individual (total: 400 horas). El número

inicial de inscriptos fue de 250, contándose para diciembre del 2001 con 197 docentes participantes” (IGPFD).

El currículo incluyó el desarrollo de cuatro núcleos temáticos destinados al desarrollo teórico: “a) Análisis institucional de los fenómenos de la formación y la animación, b) Análisis institucional de los grupos, las organizaciones y los movimientos comunitarios I: Introducción al trabajo diagnóstico, c) Análisis institucional de los grupos, las organizaciones y los movimientos comunitarios II: Introducción al trabajo de animación socio-institucional, d) Dinámica de los grupos y las relaciones en proyectos de animación socio-institucional” (IGPFD).

Nuevamente apelamos a las voces de los protagonistas a los efectos de entramar los informes de documentos normativos con los sentidos, experiencias y vivencias de quienes han estado en la confección y planificación de la política analizada. En este caso, Lidia Fernández recuerda su labor en el postítulo de Animación Socio-institucional convencida de su potencialidad y, al mismo tiempo, con “cierta desilusión por la falta de tiempo para expandir la propuesta hacia nuevos territorios académicos del país”

(RA N°76, 01/06/2017). Además cuenta: “Yo, si bien asesoraba a Edith en algunos puntos [...] me involucré mucho en la cuestión de armar el postítulo de Análisis y Animación Socio-institucional para el equipo de docentes que estuvieran en los departamentos de extensión en los institutos. En el proyecto se formaron casi 300 personas de todo el país. No se había probado en lo público, [todavía] la experiencia con residenciales intensivos al modo de K. Lewin y lo hicimos. [...]. Los 300 participantes, luego trasladaron su experiencia y su formación no solo en el instituto sino en las escuelas. Una de las líneas de trabajo era animar acciones en la comunidad, por ejemplo proyectos de historización con participación intensa de los vecinos, pero también en las escuelas donde iban los residentes de los institutos. Era imposible no articular con las escuelas” (EAP-Fernández, 01/06/2017). Aquí vuelve a aparecer la cuestión de la articulación, las redes y la colaboración, pilares de la política del Programa Nacional. Concluye Fernández: “Entonces entre los Polos de Desarrollo que estimulaban la articulación con las escuelas, y los postítulos que también potenciaban esa articulación se produjo un

movimiento muy importante en el seno de las instituciones” (EAP-Fernández, 01/06/2017).

Los documentos oficiales expresan que en el proyecto de Actualización y Desarrollo de la Formación Docente participaron aproximadamente “1871 profesores en actividades de especialización, las acciones alcanzaron a 615 instituciones distribuidas por todo el territorio nacional” (IGPFD). Adela Coria, una de las especialistas en formación docente que tuvimos la oportunidad de entrevistar cierra su relato destacando la propuesta de Litwin de conformar la oferta de postítulos que fuimos desarrollando anteriormente, “la invención que dependió de Edith sobre la existencia de los dos postítulos como lo fueron los de Investigación Educativa y Análisis institucional, me pareció realmente excelente y fuertemente potente para los institutos y particularmente para los docentes que pudieron perfeccionarse en esas instancias de la formación” (EEFD N°3- Coria, 29/04/2017).

Retornamos el camino recorrido, reentramos sentidos y significaciones, y proponemos posar la mirada nuevamente en el título del apartado. Al hacerlo recuperamos a Mariana Maggio quien, desde su implicancia y subjetividad, no duda en afirmar: “el programa en su triple búsqueda, autoevaluación, especialización y Polos de Desarrollo, montó una visión diferente al respecto de cómo se hacía una política de formación docente en la Argentina” (ECP N°1-Maggio, 1/12/2016). Tres fueron los proyectos que cimentaron la arquitectura del programa con el objetivo de fortalecer la formación docente y las instituciones formadoras, actualizarlas pedagógicamente y potenciar su trabajo colaborativo respetando la autonomía de cada una de ellas.

La finalidad de este apartado es, justamente, situar al proyecto Polos de Desarrollo, no como una isla pequeña en el caudaloso océano de políticas educativas, sino más bien dimensionarlo como un espacio integral de una política mucho más profunda y abarcadora. Aquella buscó por diferentes vías y logró en ocasiones fortalecer, potenciar, mejorar y acompañar los procesos pedagógicos-didácticos e institucionales de los ISFD y de la formación docente argentina. Este programa, como decía Lidia Fernández tuvo una “concepción fundante” (EAP- Fernández, 01/06/2017), el fortalecimiento de la formación de profesores que tuvo sus raíces en una convicción concreta “creer en el profundo valor de una formación crítica, reflexiva y comprometida

de nuestros alumnos los futuros docentes, para la consolidación de una sociedad más solidaria” (RV N°1).

El proyecto Polos de Desarrollo: lineamientos, objetivos e intenciones de base. “Una Posibilidad de crecimiento con los otros”¹⁶⁸

Comenzamos este apartado presentando a quienes han sido parte del equipo nacional de Polos de Desarrollo. El proyecto, contó con personas encargadas de coordinar, planificar y acompañar su puesta en marcha en los diferentes niveles de concreción. Si bien a cargo de la dirección del Programa de Formación Docente estuvo Edith Litwin junto con sus asesores Lidia Fernández y Ovide Menin, el equipo específico del proyecto estuvo conformado por Mariana Maggio, a cargo de la coordinación general, Marilina Lipsman como subcoordinadora, Verónica Perosi, Claudia Lombardo, Constanza Necuzzi y Verónica Weber, quien reemplazó a Perosi avanzado el proyecto, debido a que esta ganó una “beca de doctorado y tenía incompatibilidad horaria” (EMEP N°1-Perosi, 29/03/2017).

Las integrantes del equipo Polos de Desarrollo se autodefinen como “una familia pedagógica, [ya que] Edith [Litwin] nos formó con esa idea de que somos parte de lo mismo” (GF N°1, 06/03/2017). En el recuerdo de aquel equipo, tanto Constanza como Verónica reafirman la noción familiar y de amistad que se fue gestando con los años de trabajo. Muchas, desde antes de Polos y otras a partir de allí se hicieron “amigas de toda la vida. Seguimos trabajando y gestionando institucionalmente [...]” (EMEP N°4, Necuzzi, 30/03/2017). Weber cuenta: “El otro día hablábamos con Ángeles [Soletic] que nos teníamos que juntar nuevamente con todas. Pensá que en aquel momento no teníamos hijos, éramos más jóvenes, pero vivimos cosas muy fuertes. [...] Tranquilamente si alguien dice de juntarnos con el grupo de Polos, todas nos reunimos y nos mostramos las fotos de los nenes

168 El proyecto Polos de Desarrollo “significó una mirada crítica y pensar la propuesta como un desafío que se traduciría en una posibilidad de crecimiento con los otros” (Aguirre, 2017:155)

que no había nacido o recién eran bebés y ahora crecieron, la familia, compartimos vida personal que ha ido modificándose a medida que pasa el tiempo. Hoy lo veo con mucho afecto y cariño al proyecto. Pensá que cuando una ve a la hija de la otra que era bebé y ahora es una adulta te das cuenta todo el tiempo que pasó y las experiencias que pasaron” (EMEP N°2- Weber, 29/03/2017)

Concluye el relato Verónica destacando la juventud compartida y la centralidad de Edith en la vida del grupo, puesto que en aquel momento eran “todas jóvenes que recién empezábamos en la profesión y Edith [Litwin] fue parte de todos esos procesos de vida” (EMEP N°2- Weber, 29/03/2017).

Desde este equipo coordinador y en el marco de la política educativa del Ministerio de Educación de la Nación y el Programa de Formación Docente, “el proyecto Polos de Desarrollo se propuso impulsar un conjunto de acciones dirigidas a dar continuidad, mejorar y potenciar el desarrollo pedagógico de los Institutos de Formación Docente, así como favorecer su apertura e interrelación con la comunidad en que se desenvuelve” (IGPD). El proyecto se buscó realizar “a través de la participación genuina de los actores involucrados por medio de redes solidarias de intercambio entre dichas instituciones 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” (IGPD).

Uno de los rasgos que se identifica en los documentos del proyecto es su oposición, por lo menos desde sus objetivos y normativas “una lógica de control de los procesos y los tiempos del trabajo cotidiano al interior de las instituciones, especialmente aquellas que remiten a la burocratización de las tareas, a la implementación de los cambios según lógicas verticales de arriba-abajo y de afuera-adentro de las instituciones, a la presentación constante y permanente de formularios estandarizados que terminan moldeando el perfil de las mismas” (IGPD). Esta concepción de política educativa plantea un alejamiento de aquellas concepciones que obturan con su burocratización y control vertical, los procesos que se llevan adelante en el territorio de la práctica y resignificaciones de las políticas.

Irene Nielsen y Beatriz Kohen, ambas coordinadoras del proyecto en la provincia de Buenos Aires, reafirman el carácter participativo desde el cual se pensó el proyecto Polos puesto que “tiene que haber libertad para que [los docentes y los institutos] puedan elegir la temática, el equipo de trabajo, el tiempo que va a durar y las acciones que van a hacer. Tiene que haber libertad, es decir un proyecto que tenga una línea de trabajo general pero que después haya total libertad, porque si vos le das libertad al equipo, ellos lo van a hacer en virtud de su tiempo, sus inquietudes, sus preocupaciones y su disponibilidad. En cambio sí se los das desde arriba, sin que ellos tengan participación en el armado es muy difícil. Te imponen una idea, muchas veces alejadas de los contextos. En el proyecto Polos hubo libertad” (ECPBA N°2-Nielsen, 19/11/2017).

“Una de las características importantes fue que cada institución elegía el equipo docente que conformaría el Polo, su coordinador y la temática. Si bien se presentaban varios ejes de trabajo muy amplios, los institutos tenían libertad de elección. Por lo que pudimos comprobar, los temas elegidos, ya estaban siendo trabajados en los institutos con los pocos recursos con que contaban y en general se trataba de grupos de docentes que implementaban innovaciones basadas en su propio interés [...] Era una manera de introducir innovaciones por la política pública que no fuera vivida como una intervención externa, dado que era un equipo de trabajo instalado en la misma institución y conocido no sólo por el instituto, si no reconocido por otras instituciones locales” (ECPBA N°1-Kohen, 12/08/2017)

Asimismo, frente al objetivo que se planteó sobre no burocratizar las acciones impidiendo la realización de las propuestas pedagógicas locales, Irene sostiene: “nosotros tratamos de ayudarlos con todo lo que podíamos con lo burocrático. Hablar con los inspectores, con los inspectores de cada área. En el interior es más difícil que en el Gran Buenos Aires. En el interior de la provincia, por ejemplo, los institutos son más autónomos [...] se tejen redes de otro orden y se solucionan rápido las cuestiones burocráticas (ECPBA N°2-Nielsen, 19/11/2017).

A diferencia de Irene, Constanza Necuzzi, advierte sobre los problemas que aparecieron en la puesta en marcha del proyecto en relación a la burocratización de tareas, los tiempos de realización de cada

uno de los proyectos y la cuestión presupuestaria. En su narrativa se puede apreciar la complejidad que conlleva articular con los gobiernos de provincia, en un país federal, porque: “hay una burocracia ministerial muy complicada la cual tuvimos que afrontar. Nosotras teníamos un montón de ideas pedagógicas y buenas intenciones. Después en lo cotidiano teníamos que encontrar el circuito [...] Nos pasábamos horas hablando con las provincias rastreando donde estaban los fondos. El problema era la burocracia presupuestaria que se tenía en algunas provincias que era algo terrible. Y eso perjudicaba, en parte, a los Polos. Entonces los Polos, pensaban su proyecto, iniciaban su tarea, hacían actividades y algunos iban más rezagados por la ejecución presupuestaria” (EMEP N°4- Necuzzi, 30/03/2017). Así se evidencia que: “la incidencia de las medidas nacionales dependía mucho del filtro que hacían los ministerios provinciales [...] las medidas de nación, por el federalismo, estaban fuertemente medidas por las decisiones provinciales”. (EEFD N°2- Sanjurjo, 09/03/2017).

Si bien volveremos a profundizar en la cuestión presupuestaria y las tensiones que se produjeron en el ámbito económico del proyecto, las narrativas nos brindan una visión de la dificultad que se presenta en la práctica con respecto a los diferentes niveles de articulación política que interactuaron en un proyecto de la magnitud de Polos de Desarrollo.

De los documentos ministeriales en relación al Programa de Formación Docente (2000-2001) se observa que el proyecto “se propone el desarrollo de Polos para la formación docente orientados a la búsqueda de propuestas pedagógicas de excelencia, acordes con los recientes hallazgos de las investigaciones en el área de la pedagogía, la didáctica y las disciplinas afines. Los Polos se constituirán a partir de propuestas pedagógicas en curso, que ya cuenten con el reconocimiento de la comunidad en la que se encuentran instaladas y de la sociedad en general o bien constituirse a partir de la implementación de una nueva propuesta de desarrollo” (IGPD).

Es pertinente anclarnos en el testimonio de uno de los profesores que participó del proyecto Polos de Desarrollo en el Instituto N°35 de Monte Grande, ya que su narrativa da cuenta de la constitución del proyecto a partir de ideas previas y de experiencias pedagógicas que ya estaban en curso en el instituto y que Polos de Desarrollo po-

tenció aún más. Héctor, “profesor de Biología y 14 años jefe de área del ISFD N°35” (GF N°3, 14/06/2017) expresa: “nosotros teníamos varias ideas dando vueltas en aquel momento. Por ejemplo, nosotros acá cerca tenemos la laguna De Rocha y uno de los profesores que estaba en el equipo estaba entusiasmado por esta laguna que estaba rodeada por un pajonal enorme y que era una pena no se conserve como reserva [...] Por otro lado teníamos la idea de difundir un poco todo el material que teníamos en el laboratorio, entonces empezamos a colocar algunas cosas en los pasillos y algunas vitrinas [...] teníamos como un museíto. Yo en aquel momento estaba a cargo de una materia que se llamaba “Biología y su enseñanza”, entonces como parte de la asignatura empezamos a construir material didáctico. Pero estaba todo suelto, sin articular ni con forma concreta. El proyecto Polos de Desarrollo lo que nos dio fue la posibilidad de unificar todo y darle forma como proyecto [...], nos sirvió de catalizador de nuestras ideas” (EDPMG N°1-Méndez, 14/06/2017).

En la narrativa del profesor Méndez se evidencia esa suerte de catalizador de experiencias pedagógicas innovadoras en el que se convirtió el proyecto Polos para el Instituto N°35.

Irene, quien conoció y siguió de cerca las actividades de los Polos de Buenos Aires, nos decía, en el mismo sentido que Héctor, que “había una necesidad de hacer cambios en la didáctica. Creo que eso fue lo más fuerte, [...] los docentes ya estaban innovando en sus propias instituciones [...] El proyecto Polos vino a entusiasmarlos, a motivarlos, a darles el marco necesario para seguir innovando en sus prácticas y tener un dinero exclusivo para eso, esa partida presupuestaria permitía dedicar horas a ese proyecto innovador” (ECPBA N°2-Nielsen, 19/11/2017). El proyecto no solo propuso la creación de otros originales, sino que planteó la profundización y continuación de líneas innovadoras que los docentes, en los institutos ya estaban transitando.

En lo que respecta a la definición y caracterización del proyecto, el Polo “se define por ser un Instituto de Formación Docente que lleva adelante una propuesta pedagógica que promueve desarrollo tanto al interior de sí mismo, como en la comunidad en general y en sus instituciones asociadas en particular. Es 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. Desde el punto de vista tecnológico, la red supone la interconexión electrónica de las instituciones asociadas” (IGPD).

Los documentos recogidos mencionan que los Polos de Desarrollo “se fundan en las tradiciones pedagógicas instituidas, pero avanza sobre ellas, las analiza críticamente y genera propuestas originales para los diferentes aspectos de la formación” (Anexo I- IGPD).

Mariana Maggio, coordinadora del proyecto a nivel nacional, explica en su testimonio, luego de casi diecisiete años de su puesta en marcha: “un Polo de Desarrollo es un instituto capaz de trabajar en red con otras organizaciones e instituciones. El polo es el instituto y eso tiene que ver con nociones que estamos trabajando hoy donde decimos que la escuela es el motor de construcción de conocimiento original para su comunidad, y yo digo, justamente, eso sosteníamos nosotros sobre los polos”. (ECP N°1-Maggio, 1/12/2016).

Al mismo tiempo, fundamenta la opción de proponer a los institutos que, mediante líneas de desarrollo y proyectos concretos, puedan articular con otras instituciones del sistema educativo: “Era una lógica de trabajo en red. Un Instituto no puede ser una isla, es un instituto en el marco de una articulación interesante con otras organizaciones. Pensamos la formación a partir de una línea de especialización y una articulación en función de esa especialización. Entonces, lo que dijimos fue proponíamos una línea de desarrollo en donde un instituto sea capaz de trabajar con otros, que esté abierto a trabajar con otros. Se especialice en una línea y genere materiales que son en beneficio, fundamentalmente, de las escuelas y de las organizaciones que se articula. Esa idea era muy interesante, pero había que ponerla en marcha y había que hacerlo dieciséis años atrás. Hoy uno diría que la noción de red o inteligencia colectiva es más común, pero en ese momento era rarísimo (ECP N°1-Maggio, 1/12/2016). Según el referencista Héctor Manni: “el polo le proporcionó a los ISFD un espacio para que piensen hacia dentro, pero pensando hacia afuera.Cuál es la fortaleza que tengo en el instituto, cuál la debilidad, para proyectarme hacia afuera, hacia la comunidad” (RV N°1).

En esta línea, Beatriz Kohen, otra de las coordinadoras de la experiencia en la provincia de Buenos Aires, cuenta: “al recordar la experiencia siente el mismo entusiasmo y alegría que nos generó el proyec-

to energizante en su momento” (ECPBA N°1- Kohen, 12/08/2017), argumenta que la experiencia “pretendía instalar equipos docentes en los institutos que lograran mejoras en las prácticas docentes de todos los niveles, ya que los polos deberían trabajar sobre una temática de interés, profundizarla académicamente y asociar instituciones educativas de la zona que participaran de esta producción. La idea era que impactara en las instituciones logrando mejoras, innovaciones, propuestas de cambio en las prácticas instaladas. Es por eso que implicaba investigación profunda de la temática elegida [...] A su vez los equipos conformados en los institutos debían socializar los avances en la institución formadora [...] De ahí la idea de Polo que irradiaba en su entorno a otras instituciones locales, ya sean instituciones de otros niveles, como otros institutos cercanos. [...] Era un dispositivo que se suponía despertaría intereses, provocaría la investigación en la temática, la lectura de textos actualizados, la inmersión profunda en aspectos académicos, la transposición didáctica a las aulas (ECPBA N°1- Kohen, 12/08/2017).

Liliana Sanjurjo, maestra de muchos y referente académica en la formación de profesores no duda en destacar: “Polos vino a darnos un marco a los que queríamos hacer la formación docente de otra manera [...] en donde los institutos sean los referentes del sistema educativo en cada zona de influencia para la mejora del sistema en general [...] dentro de un proceso dialógico” (EEFD N°2-Sanjurjo, 09/03/2017). En este sentido, “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 para el sector formador” (RV N°1).

El equipo nacional de Polos de Desarrollo, unido en una misma narrativa evidencia la intención que persiguió el proyecto en su origen y las intenciones de base que lo sustentaron. En sus testimonios no hay contradicciones en lo que respecta a la esencia de la política, sí se evidencian diferentes perspectivas de acuerdo a la responsabilidad que ocupó cada una de ellas en la planificación y seguimiento global del proyecto. Claudia sostiene: “el Polo de Desarrollo era pensar ese espacio de una institución educativa que se transforma

en algo que puede generar un proyecto que le da una vida mucho más rica, más calidad a la formación y a la vez convoca, comparte con otras instituciones, como universidades, escuelas y ayuda a desarrollar también a otros, hacia dentro y hacia fuera” (EMEP N°3- Lombardo, 30/03/2017). Weber, luego de sumarse ya empezado el proyecto, dice: “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-Weber, 29/03/2017).

Para Marilina, “Polos era como un proyecto que intentaba a apuntar a generar líneas de referencia y especialidad en las distintas jurisdicciones [...] en donde los institutos se convirtieran en referencia de una especialidad, que por ahí ya poseían pero que estaba de manera incipiente pero potenciarla, y así generar una cultura de comunidad de práctica colaborativa entre los Institutos y universidad, ONG, escuela primaria, escuela secundaria, otras organizaciones. La idea era generar redes de trabajo, donde podían elegir un referencista, un especialista de la línea escogida, que coordinara, que aportara discusión y líneas de acción” (ESCP- Lipsman, 20/12/2017).

Una de las mayores controversias que se generó en el seno del Consejo de Asesores del Programa de Formación Docente y en algunos protagonistas de la política fue la utilización del concepto *polo*; el significado podía aludir a cuestiones más tecnicistas o alejadas de la perspectiva teórica y política que concebía el proyecto. Gloria Edelshtein, referencista de más de diez institutos del país, sostiene “no sé si fue acertada o no la denominación. A mí me parece que la idea de Polo es como que concentra mucho, y en general se entiende como algo que polariza con otra cosa, entonces a mí me gusta pensarlo más como un núcleo articulador [...] yo creo que para algunos referencistas por lo que yo pude percibir, el polo fue lo que no tenía que ser. Tomaron Polo como aquí está el instituto que se privilegió, y no como eso, un núcleo articulador, de convergencias, de instituciones, de sujetos. No es que tengo un problema con el nombre en sí, sino con los sentidos que le asignaron a la idea de Polo” (ERP N°1-GE, 29/04/2017). Constanza Necuzzi también reflexiona, en su relato, sobre la denominación del proyecto y cuenta: “decíamos polos pero

había una noción más de nodo que de polos. Pensá que veníamos de la tecnología educativa entonces había una idea de redes, de conexión de tratar de unir a la Argentina. Ese fue un poco el espíritu” (EMEP N°4, Necuzzi, 30/03/2017)

En la misma línea que su compañera de equipo, Verónica Perosi, si bien aclara: “cuando a nosotras nos convocan el programa lo había concebido Edith [Litwin], [...] el proyecto Polos entiendo fue una idea que se tejió y se amasó mucho con Mariana Maggio” (EMEP N°1- Perosi, 29/03/2017), recupera una perspectiva más profunda del proyecto al afirmar “lo más importante de Polos no era su denominación, sino sus raíces. [...] El proyecto trabajaba fuertemente en el anclado de redes. Por eso te digo que hoy sigue siendo un proyecto de vanguardia. En ese momento era algo increíble, yo no podía darme cuenta de lo que significaba [...]. Lo más importante no era su nombre, sino lo que está debajo del nombre, por eso destaco sus raíces. Esa visión de institución en red [...] y la búsqueda de responder a las necesidades genuinas que tenían los institutos de formación docente. Fue una política de vanguardia porque buscaba encontrar la voz de los institutos y el sentido que podía llegar a tener comunitario y contextual, el desarrollo, la investigación y la experimentación en torno a un proyecto específico” (EMEP N°1- Perosi, 29/03/2017).

Mariana Maggio realiza un análisis retrospectivo con respecto a la denominación del proyecto, y comparte que “la idea de desarrollo puede tener una connotación política discutible. En su momento el Consejo Asesor lo había discutido mucho y no les gustaba. Ese fue el nombre que pudimos poner en ese momento pero creo que quedó, para mí, en la historia más vinculado a esta idea de que si vos eras un Instituto lo que sucedía era que tu práctica iba a ser mucho más rica, no más eficiente y no más eficaz, ibas a ser más rica [...] pero es una idea que pude construir después. [...] La definición era la colaboración, creo que se intentó generar una cultura que se volvió contracultural sobre esto de la colaboración y el enriquecimiento mutuo. Completamente distinto a la década anterior” (ECP N°2- Maggio, 01/06/2017).

En esta dimensión de enriquecimiento y fortalecimiento una de las referencistas entrevistadas interpreta el proyecto desde dos mecanismos que están relacionados, la idea de fortalecimiento institucio-

nal y federalización de las políticas. “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, es decir, centrado en la institución como conjunto de sujetos que se relacionan alrededor de una tarea en común, en este caso educativas, [...] 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” (ERP N°2-Lucarelli, 03/08/2017).

En la narrativa de Elisa, se deja vislumbrar el carácter situado y contextualizado que intentó desarrollar el proyecto Polos. Los documentos expresan que su desarrollo busca tener “un perfil propio, situado y contextualizado en las distintas instituciones de formación docente, en las tradiciones y prácticas propias del lugar, según el área y nivel para que forme, y en las líneas de desarrollo que se proponga avanzar” (IGPD).

En el segundo encuentro nacional de Polos de Desarrollo desarrollado en septiembre de 2001 se refuerza la idea del perfil contextualizado del proyecto. “No podemos decir que todos los Polos son iguales. Si podemos decir que todos los Polos tienen un espacio físico, todos los Polos tienen un contexto, todos los polos tienen asociaciones, tienen que asociarse, todos ellos tienen personas, tienen Coordinador, Director. Pero no todos los Polos tienen la misma modalidad de tratamiento de desarrollo, porque son organizaciones singulares que empiezan a resolver el tema del desarrollo a partir de su propia tradición, cultura, maneras propias de trabajar” (RENP).

Ese carácter situado, federal, contextualizado buscó el fortalecimiento de las instituciones formadoras de docentes y la mejora de las prácticas pedagógicas que en ellas se suscitaron. Se propuso y pensó desde la articulación y de trabajo en red con otras instituciones del

sistema educativo argentino. “Una institución de formación docente que implemente el proyecto Polos de Desarrollo requiere estar relacionada con: Una universidad, a través de alguna unidad académica a designar; escuelas de diferentes niveles y modalidades próximas geográficamente al Polo; una serie de instituciones de formación docente que no necesariamente se articule desde lo geográfico y otros organismos e instituciones gubernamentales y no gubernamentales” (IGPD).

En este punto, el relato de la coordinadora del Polo de Puerto Madryn se centra en la importancia de la articulación entre instituciones: “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” (ECPM- Contín, 07/08/2017). Con similar ahínco, una de las docentes de la Escuela Superior José Gorostiága de Santiago del Estero recuerda que “las noticias que me llegaban desde mis colegas/conocidos más cercanos y sobre todo de los más comprometidos con la tarea, era que vieron en este proyecto la posibilidad de atenuar el aislamiento y el trabajo individual propio de nuestra jurisdicción en aquella época. Me atrevo a decir que este proyecto fue el único que se implementó en la provincia hasta nuestros días, con esta intención de agrupar instituciones para un trabajo colaborativo” (EDLB- López, 05/08/2017).

Las narrativas y los documentos dan cuenta que el Polo de Desarrollo se pensó como: “el ámbito en el que se lleva a cabo una propuesta pedagógica innovadora, nutriéndose de los aportes de la universidad, de sus instituciones asociadas y de la experiencia derivada de la práctica escolar, generando aportes para las escuelas y sus docentes” (IGPD). Veremos en apartados futuros que los objetivos propuestos en los textos correspondientes se dieron en las instituciones y en los contextos de manera diversa y singular a partir de las resignificaciones que cada uno de los actores involucrados pudo hacer de la política.

“Cada jurisdicción es un mundo”. Hacia la puesta en marcha del proyecto: Selección de instituciones, acuerdos políticos y definición de líneas de desarrollo ¹⁶⁹

Para la concreción y puesta en marcha del proyecto Polos de Desarrollo, a partir del mes de enero del 2000 el equipo nacional comenzó las tareas de “diseño, discusión y presentación del proyecto y la selección de instituciones sede del mismo” (IGPFD). Las principales actividades realizadas en esta primera etapa, según el informe de gestión del programa, fueron: “el acuerdo, rediseño y presentación del proyecto al Consejo Asesor del Programa de Formación Docente y a las autoridades de Nivel Superior de las Jurisdicciones; la presentación del proyecto en las reuniones regionales y/o jurisdiccionales donde asistieron docentes, directores de Institutos y autoridades del nivel superior de las provincias; Definición según fórmula polinómica de la cantidad de Polos que corresponden a cada jurisdicción; Elaboración de criterios generales para la selección de las instituciones sedes de Polos a partir de los cuales las jurisdicciones redefinirían y seleccionarían los mismos; Acuerdo con las autoridades jurisdiccionales para la implementación del Proyecto Polos de Desarrollo en 84 sedes (Instituciones de Formación Docente) de 19 jurisdicciones del país” (IGPFD).

En esta primera etapa, como se puede apreciar en los documentos, primó la selección de las 84 instituciones-sede del proyecto. Según los testimonios recabados del seno del equipo nacional de Polos, esta instancia no estuvo exenta de conflictos. Verónica nos comparte, “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 a 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

169 La expresión se desprende de la entrevista a Verónica Perosi, miembro del equipo Polos de Desarrollo a nivel Nacional. “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, Perosi, 29 de marzo de 2017).

los niveles jurisdiccionales. Cada jurisdicción es un mundo” (EMEP N°1-Perosi, 29/03/2017).

Mariana Maggio narra el proceso de selección de instituciones del siguiente modo “habida cuenta de que había un presupuesto para este proyecto, [nos limitaba] cuántos institutos podíamos tener en el país. Y se llegó a un acuerdo con la Secretaría de Educación Básica de la que pertenecíamos, de que fueran 84. Y esto, en parte coincidía con otro proyecto que estaba llevando adelante el ministerio al que llamaba *centros de innovación educativa (CAIES)*. Por lo cual iba a equipar 200 instituciones a nivel país. [...] Este proyecto lo coordinó Analía Segal. Entonces, en el marco del programa se equipaban 200 centros con tecnología de última generación, con equipos de pc, imagínate [risas], y se suponía que de estos 200, 84 iban a ser centros del proyecto Polos de Desarrollo. [...] ECP N°1-Maggio, 01/12/2016). La subcoordinadora del proyecto también recupera en su relato el programa de innovación tecnológica, cuenta: “con otro proyecto del ministerio unos centros de tecnología [...] ofrecían materiales y computadoras. La idea era que por lo menos en donde se formaban los polos, se destinen los recursos tecnológicos” (ESCP- Lipsman, 20/12/2016).

De alguna forma, el proyecto también aspiraba a “Tecnologizar las instituciones a partir del equipamiento necesario y la conectividad [...] ya que si nos proponemos construir redes de trabajo entre las instituciones educativas, dichos soportes abren las puertas a la comunicación entre colegas de diferentes partes del país favoreciendo la difusión de la producción académica, el intercambio y discusión de las propuestas, la construcción colectiva de propuestas de apoyo mutuo y de extensión” (DTPD). A pesar de las intenciones y objetivos de equipar tecnológicamente a los institutos, en la entrevista a los docentes, directivos y en la consulta a los documentos de cada uno de los polos, los recursos tecnológicos no aparecen como un punto logrado por parte del proyecto.

Mariana continúa explicando el proceso de selección de institutos: “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 a 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” (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016). Marilina también coincide en que los polos se “dividían en las diferentes provincias de acuerdo a una fórmula polinómica, se acordó con 19 provincias no con las 24, por criterios diferentes que no pudimos llegar a acuerdos” (ESCP- Lipsman, 20/12/2016).

En el mapa explicitado anteriormente, se puede apreciar la distribución por provincia de los 84 polos del proyecto y, al mismo tiempo, se observa aquellas jurisdicciones que no acordaron la realización del mismo en la primera etapa (La Pampa, Mendoza, San Luis, Tierra del Fuego y Misiones). El proceso de selección de las instituciones no estuvo exento de tensiones. Una de ellas, cuenta Maggio, fue: “el no haber podido acordar con las veinticuatro jurisdicciones” (ECP N°2- Maggio, 01/06/2017) “nosotros acordamos con diecinueve jurisdicciones, no con las veinticuatro, hubo diecinueve que entraron al acuerdo y cinco 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 diecinueve jurisdicciones para nosotros fue un aprendizaje intenso. Hablábamos a diario con diecinueve directores de formación docente” (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016).

La otra tensión que se manifiesta en los relatos y en los documentos en relación a la selección de los Polos es la cuestión de los requisitos que debían cumplirse para que los institutos sean parte de la propuesta y la cuestión política que debía negociarse con cada una de las provincias. La subcoordinadora sostiene que, a pesar del acuerdo político los ISFD “tenían que cumplir ciertos requisitos, pero las provincias decidían, con esas características, donde iban a ubicar los polos. Tenían que ser lugares que fueran nodos, que cumplieran con ciertas características, que además tuviesen alguna potencia ya incipiente y debían asociar al resto de institutos. Esto no era uno de excelencia y los otros pobres, la idea era fortalecer a uno para que éste fortaleciera a los otros. Nosotros asumimos en febrero del 2000 y recién a fin de año estuvimos instalando los polos. Eso fue conseguir acuerdos, hacer el diagnóstico, conseguir dinero [...]” (ESCP- Lipsman, 20/12/2016).

El equipo nacional de Polos lo que hizo fue: “seleccionar algunas instituciones del conjunto de los ISFD de la Argentina. Con distintos criterios, algunos de los criterios fueron más geográficos porque ese

instituto podía impactar en otros. O el criterio fue de contenido, porque ese instituto era referencia de un tema, y la idea era generar una red por eso la idea de polo” (EMEP N°4- Necuzzi, 30/03/2017). Para Verónica, en esta lógica de *amasado* del proyecto, “como no todos los institutos de formación docente eran Polos, había que elegirlos de acuerdo a determinadas características [...] y a la vez principios que tuvieran que ver con la equidad. Es decir ISFD que tengan capacidad de relacionarse con los otros, que tuvieran temas diversos para poder cubrir ciertas problemáticas que para el momento era importante cubrir. Que tuvieran relaciones con comunidades, escuelas otros ISFD, ONGs. [...] todo eso fue un proceso que se dio a lo largo del primer año. Fue muy arduo. La primera parte tuvo que ver con este amasado, con la cocina del proyecto en donde escuchábamos y planificábamos” (EMEP N°1-Perosi, 29/03/2017).

Claudia Lombardo recuerda de “haber participado en varias reuniones en las distintas jurisdicciones en donde se convocaba primero a las autoridades, luego a los docentes para poder trabajar y presentar el proyecto polos y la verdad que el entusiasmo era notable. Pero arduo de poder plantearlo y convencer a los actores de que el proyecto venía a fortalecerlos y a acompañarlos. Yo creo que todo este trabajo con las autoridades jurisdiccionales y con las intermedias fue muy arduo pero a la vez muy rico (EMEP N°3- Lombardo, 30/03/2017).

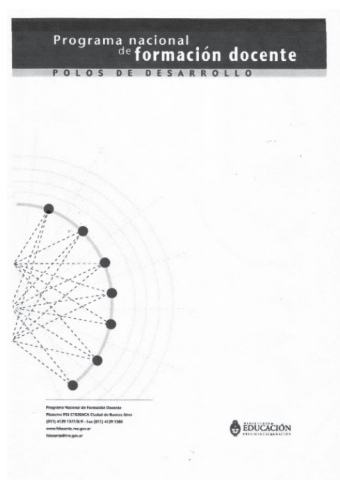
Retornamos a los documentos, en el anexo del Informe de Gestión del proyecto se explicita que “la selección de un Polo de Desarrollo surge de la puesta en juego de una serie de criterios complejos que articular, entre otros, aspectos tales como la ubicación geográfica de los institutos, su accesibilidad, la cantidad de alumnos por carrera y por institución, el o los niveles para los que forma, las especialidades que ofrece, el tipo de gestión privada- pública o privada-. El programa propuso para la selección y posterior constitución de los Polos de Desarrollo que se tengan en consideración los siguientes criterios: Relaciones con otras instituciones, nuevas propuestas o propuestas con potencial para su extensión, profundización y transferencia a otros ISFD y a otros ámbitos, Organización y gestión de los institutos en los que se priorice la participación de los actores, soporte técnico, incorporación de funciones de investigación y extensión y la realización y participación en eventos académicos” (IGPD).

De todas formas, independientemente del cumplimiento o no de los criterios descriptos, se plantearon requisitos concretos: “Antecedentes de la institución que impliquen los criterios enunciados anteriormente, la entrega del Formulario de Presentación, propuestas de instituciones asociadas, proyecto de desarrollo, suscrito a un referencista, avales de la comunidad educativa, pedido de la dirección de Educación Superior de la jurisdicción correspondiente como condiciones necesaria y la suscripción a un acta de compromiso”¹⁷⁰ (IGPD). Cada jurisdicción puso en juego los criterios antes descriptos de manera singular y atendiendo a sus particularidades. El detalle de cada una de las diecinueve jurisdicciones y la designación de las sedes del proyecto se adjunta en el Anexo I de la presente tesis doctoral.

La segunda etapa de la implementación del proyecto “[...] estuvo orientada a recabar información de las instituciones que conformaron la red del Polo. Asimismo, se orientó a presentar el proyecto a las instituciones sedes y las instituciones asociadas y trabajar con los coordinadores y directores de los polos. Las principales actividades que se realizaron en este período se centraron en: relevamiento y sistematización de la información de base recibida de las instituciones sede y de las asociaciones; El estudio de las condiciones de base de las instituciones para comenzar la implantación del Proyecto; la elaboración del perfil del Coordinador y del Referencista para los proyectos Polos de desarrollo; visitas de trabajo en las jurisdicciones con los directores de los Institutos Polos de Desarrollo para tomar contacto con la institución y recabar información sobre las características que asumiría el Proyecto en cada caso y perfilar las líneas de desarrollo que elegirían; Confección de Convenios Marco y Actas Complementarias a firmar con los Ministros de Educación provinciales para dar el marco legal a las acciones del Proyecto; Organización y realización del Primer Encuentro Nacional de Polos de Desarrollo al que asistieron 220 personas entre los cuales participaron los Directores de Nivel Superior de las jurisdicciones, los directores de las instituciones y los

170 Tanto el formulario, como el modelo de Actas acuerdo se adjunta en los anexos de la presente tesis doctoral. Los mismos están incorporados al Anexo del Informe de Gestión del Proyecto Polos de Desarrollo recuperando como documento oficial de la investigación.

coordinadores de los Polos. El trabajo estuvo orientado a discutir en profundidad el curso del Proyecto, a partir de conferencias de especialistas de diferentes áreas, talleres de reflexión y trabajos colectivos en relación con las líneas de desarrollo seleccionadas por cada Polo. Por último, en esta etapa se previó el acuerdo con cuatro jurisdicciones (La Pampa, Misiones, Tierra del fuego y Mendoza) para la implantación de Polos a mediados del año 2001”¹⁷¹ (IGPD).



Portada Proyecto Polos de Desarrollo 2001.

Como se puede apreciar en el documento, la segunda instancia de la puesta en marcha del proyecto estuvo signada por la confección de las líneas y los temas que cada polo seleccionado abordaría en su proyecto. Para ello, desde la coordinación nacional, previamente se envió a cada instituto una solicitud en donde se expresaba lo siguiente: “El polo constituye el ámbito en el que se lleva a cabo una buena propuesta para la formación docente, en la que se desarrollan líneas teó-

171 La implementación de estos polos quedó trunca debido a la interrupción del proyecto a fines del año 2001(Anexo I- IGPFD)

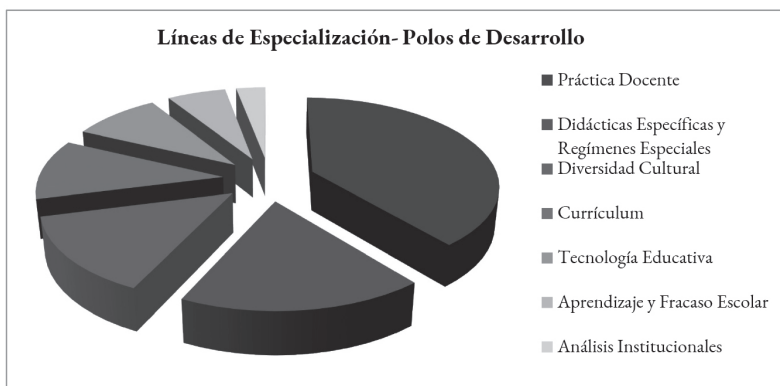
ricas, de investigación o de innovación pedagógica, nutriéndose con el aporte de otras instituciones y organismos asociados. La definición de la línea en la que el polo decida desarrollarse, ya sea por tradición o por elección de sus actores es de carácter fundante” (IGPD).

El documento solicitaba a las instituciones de formación docente, que ya habían sido seleccionadas, que completaran los siguientes ítems para comenzar a delinear las características del Polo de Desarrollo:

“a) Enunciar las líneas de Desarrollo que les resultaría de interés, b) fundamentar el porqué de la elección de esta línea; c) explicitar y describir si han realizado experiencias previas en el área y d) analizar las fortalezas y debilidades que encuentran en la institución para encarar la línea. Les sugerimos consultar a los docentes que participan en el desarrollo del proyecto y eventualmente, a las instituciones asociadas, para la definición de cada una de estas líneas” (IGPD).

A partir de esta consulta a los 84 Polos de Desarrollo designados, el equipo coordinador del proyecto convocó “a una reunión nacional con todos los institutos elegidos por sus provincias como Polos, hicimos una actividad y se llegó a un acuerdo en siete líneas de desarrollo nacionales. Pero algo importante, [el proceso] fue realizado en consenso y construcción democrática. Nosotros no dijimos que había una línea de Tecnología educativa, apareció una línea de Tecnología Educativa, como apareció una línea de Prácticas de la enseñanza, una de Evaluación entre otras. Se eligieron siete líneas y nosotros lo que hicimos fue mapear a nivel nacional quienes eran asesores posibles de esas líneas” (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016).

De aquel primer encuentro y de las negociaciones previas, se estipularon las líneas generales que debían seguir cada uno de los proyectos. A continuación, se presentan las siete líneas de desarrollo en torno a las cuales se agruparon los institutos Polos de Desarrollos. Los porcentajes y datos cuantitativos son tomados hacia finales del año 2001, es decir, al momento de la interrupción del proyecto a nivel nacional.



Distribución porcentual de Polos de Desarrollo según Líneas de Especialización trabajadas.

La línea que presentó el mayor porcentaje de polos en su interior fue la de desarrollo de la *práctica docente* con un 39%.¹⁷² Cuando se consulta a G.E. y Elisa Lucarelli, referencistas de polos de desarrollo en esa línea, sobre su apreciación de por qué la línea mayoritariamente escogida fue la de prácticas docentes nos cuentan, “yo creo que había conciencia de la importancia que tenía en los procesos formativos. Ya no iba más esto de la práctica al final y como mera aplicación de la teoría. Indudablemente los proyectos que te mencioné, MEB y PTFD, abrieron un camino. Mucha gente conoció el valor de comenzar con experiencias más tempranas en relación a la práctica” (ERP N°1-GE, 29/04/2017), “[...] a mí no me parece tan extraño que el eje curricular estuviera fuerte [práctica y currículum]. Lo primero que aparece cuando vos tomas un tema curricular, la creencia, (que en realidad no es una creencia sino es una constatación empírico científica) que es que vos podés armar los mejores diseños curriculares y no transformar la práctica docente. Y en una institución formadora la práctica docente es el eje articulador de la vida institucional” (ERP N°2-Lucarelli, 03/08/2017).

172 DTPD e IGPFD.

Las motivaciones de los institutos que se dedicaban a desarrollar y potenciar la línea de prácticas docentes, al igual que se aprecia en los testimonios de los referencistas, se puede vislumbrar en sus producciones concretas. El caso del Polo de La Banda, de la Escuela Superior José Gorostiáa es uno de los que estuvo inmerso en la línea descripta y en su producción sostiene “preguntarnos desde el campo de la educación qué entendemos por teoría, por práctica pedagógica; cómo las vinculamos en la práctica de enseñanza, o qué práctica teórica propiciamos en nuestra tarea docente; desimplificar el o los modelos de pensamiento con que diariamente sostenemos; hacer provechosa la revisión del modelo que actuamos en las prácticas educativas; abría para nosotros docentes formadores de docentes, la posibilidad, al darnos la oportunidad, de transformar nuestro vínculo con el conocimiento, de relacionar de otra manera la investigación con la enseñanza, de propiciar la constitución de otro tipo, alternativo de sujetos del aprendizaje. Hacia allí nos dirigimos en el proyecto y nos dispusimos a animarnos” (PPLB).

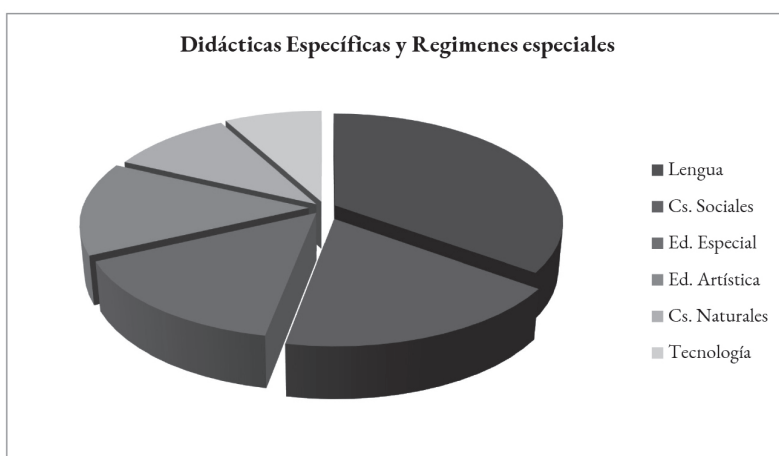
La línea de prácticas docentes se caracterizó por “el estudio y documentación de la práctica en relación con la innovación; diseño de proyectos de investigación didáctica desde la perspectiva de la investigación – acción; Propuestas de trabajo concretas de inclusión de los alumnos - docentes en el desarrollo del proyecto; Acciones genuinas de desarrollo de la línea del proyecto especialmente vinculadas con escuelas de los distintos niveles del sistema, alternativas a la capacitación - actualización de los docentes de las mismas” (DTPD).

A su vez, “El trabajo en esta área genera, a través de seminarios y talleres, genuinas modificaciones en las practicas docentes, a partir de la reflexión personal y compartida sobre las mismas, la elaboración conceptual de las problemáticas presentadas, la profundización teórica, entre otros” (IGPFD).¹⁷³

La segunda línea de desarrollo del proyecto fue la correspondiente a las *Didácticas Específicas y Regímenes especiales*. Un 18% de los

173 Se pueden apreciar en detalle los institutos de formación docente que fueron parte de esta línea de prácticas docentes en los anexos del Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente y en el Documento Síntesis de los Proyectos Polos de Desarrollo (DSPPD).

Polos de Desarrollo se organizaron en torno a esta línea de trabajo. Las acciones generales de dichos institutos sede estuvieron caracterizadas por “la capacitación en el área: la mayoría de la propuestas implican acciones de capacitación a los profesores del Polo en didáctica específica, planteado en algunos proyectos como acción única y central; Investigación en didáctica específica; Microproyectos para el desarrollo de innovaciones; Instancias de reflexión en torno a la temática curricular y potenciación de la articulación curricular intra e interinstitucional” (DTPD).



Distribución porcentual de Polos de Desarrollo según orientación de Didácticas Específicas y Regímenes especiales trabajadas.

Dos de los Polos de nuestra investigación, el ISFD N°31 y el N°35 de la provincia de Buenos Aires fueron seleccionados a partir de la línea de desarrollo de didácticas específicas y regímenes especiales (DS-PPD). “En el año 2000 nosotros partimos de la idea de producir algún tipo de conocimiento sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, particularmente en la escuela primaria. Hicimos secuencias didácticas y las aplicamos en las aulas de las escuelas primarias. Pensá que fue hace 17 años [...] No se problematizaban cuestiones centrales en las Ciencias Sociales. Mucha utilización de manual y poca innovación

de recursos. Entonces hicimos talleres didácticos para los docentes en las escuelas. [...] En la esencia del proyecto Polos de Desarrollo estaba la intención de analizar cómo funcionaba en la práctica esa área de Ciencias Sociales y ver cómo eran las prácticas de los docentes en esos contextos. Fue un proyecto de reflexión sobre la didáctica [...]” (GF N°4, 12/09/2017).

En el Grupo Focal realizado con los docentes del equipo Polos del ISFD N°35 se filtra en sus narrativas aquellos primeros pasos del proyecto del 2001. Reunidos en el laboratorio del Instituto, un lugar “rodeado de peces, tortugas, maquetas y microscopios donde me siento envuelto en biología y química, pero más aún, me siento dentro del mismo proyecto polos [...]” (RA N°88, 14/06/2017), los docentes comentaban, “si te retrotraes al año 2001 nosotros hicimos un primer proyecto polos que fue un ensamble medio raro y fue porque los ensayos muchas veces deben comenzar así para después ser mejorados. En ese primer proyecto trabajamos “la buena enseñanza de las ciencias naturales”, eso ya te dice una premisa, si es la Buena Enseñanza de las Ciencias Naturales el primer eje estaba puesto en la enseñanza de la disciplina. Pero además de querer afianzar el proceso de enseñanza, queríamos afianzar la formación. Y afianzar la formación es afianzar al estudiante en la disciplina y en la vida, con todo lo nuevo que haya” (GF N°2, 14/06/2017). Estos dos relatos de los docentes dan una pista de las inquietudes y motivaciones que vivían en relación a las didácticas específicas de las ciencias. Desarrollaremos cada uno de los proyectos en profundidad en apartados siguientes.

La tercera línea de especialización a la que se abocaron los proyectos Polos fue la de *Diversidad Cultural*. Allí cerca del 14% de los Institutos Sede trabajaron cuestiones “vinculadas con un fuerte impacto en la comunidad local. En la mayoría de los casos se trata de acciones puntuales, de dos o tres etapas, que planean estrategias de diagnósticos, capacitación, estudio e investigación pero que avanzan con propuestas concretas de impacto en la comunidad educativa y regional. Asimismo, estas acciones no encierran a los proyectos en la realidad zonal, sino que los mismos recuperan, desde la diversidad, la realidad nacional. [...] Si bien se presenta como una línea de indagación teórica, es posible reconocer en los diferentes proyectos cruces con las otras líneas de especialización, fundamentalmente vinculadas

con curriculum, en segundo lugar con práctica docente y en tercer término relacionado con temáticas del aprendizaje” (DTPD).

La cuarta línea establecida de acuerdo con los docentes y directivos de los Polos fue la de *Curriculum*. De los 84 Institutos seleccionados, “el 11% de ellos se abocaron a profundizar acciones y propuestas de estudio, discusión y análisis de los diseños curriculares vinculados a la formación docente para 3º ciclo de EGB y Polimodal y Educación Inicial. [...] En la mayoría de las propuestas se han planteado acciones de estudio exclusivamente. Solo algunos proyectos han planificado propuestas alternativas, de innovación o de continuidad al punto precedente que impacten en la tarea docente” (DTPD). El polo de Desarrollo de General Pinedo y el de General San Martín en Chaco, si bien sus líneas fueron de práctica docente, trabajaron a partir de la innovación curricular y didáctica. Sostiene su referencista, Carina Lion: “Trabajamos trayectos curriculares, algo que para ellos fue innovador [...] allí hicimos una Casoteka, porque estaba en auge el método del estudio de caso, entonces les sugerí trabajar casos que articulen por años del profesorado. Entonces ya no era ni didáctica ni psicología, eran casos articuladores con un contenido disciplinar” (ERP N°3- Lion, 29/03/2017).

Otra de las líneas de especialización fue la de Tecnología Educativa. El 9% de los Polos de Desarrollo para el 2001 “presentaban proyectos destinados a la elaboración de materiales impresos o multidimensionales en estrecha vinculación con áreas curriculares. Asimismo, intentaron desarrollar experiencias innovadoras a partir del uso de nuevas tecnologías y documentación de experiencias” (DTPD). Mariana, recuerda aquellos Polos de Desarrollo que han tenido experiencias pedagógicas innovadoras y movilizantes en su interior y para su comunidad. Recupera el Polo de Villa Regina, Río Negro. “A mí me gustó mucho el Instituto de Formación Docente de Villa Regina. De hecho nosotros habíamos documentado para canal 7, la experiencia [...]. Ese Instituto había articulado con las escuelas, con un museo local, y lo interesante era que ellos desarrollaban materiales multimediales, sobre los saberes populares y las historias locales para enseñar Ciencias Naturales. Y además con cada institución que se habían relacionado el proyecto era distinto... con una escuela hicieron un museo, con otra escuela dieron formación... esa era una experiencia que me

encantaba. Ese fue un polo que me encantó, el de Villa Regina” (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016).

La sexta y séptima líneas de especialización fueron las que menos porcentajes de Polos tuvieron. *Aprendizaje y fracaso escolar* con un 6% estuvo centrado en el desarrollo de perspectivas actualizadas y acordes a los más recientes avances investigativos en la temática, vinculados también a las cuestiones de diversidad cultural (DTPD). La línea de *Aspecto institucional* contó con el 3% de los Polos y “se abocó a los proyectos vinculados a los procesos de autoevaluación institucional, aunque también es importante remarcar que esta línea de trabajo atraviesa todos los proyectos en su conjunto” (DTPD).

Una vez definidas las líneas, el equipo nacional de Polos de Desarrollo procedió a la “detección de afinidades y articulaciones posibles para el desarrollo de las propuestas” (IGPFD). Asimismo, se elaboraron “documentos de trabajo para los distintos actores e instituciones involucradas” (IGPFD) con el fin de “acompañar a los institutos y los referencistas, [puesto que] la política tenía que ver con ese proceso de construcción y acompañamiento” (EMEP N°1-Perosi, 29/03/2017). “Las líneas surgieron de los mismos polos [...] y en función de ello quien iba a ser el referencista disponible, cercano y todo eso requiere planificación. Luego hubo toda una instancia de acompañamiento, instalación de los polos, controlar el dinero y la partida presupuestaria [...] yo recuerdo haber viajado a la Patagonia, Mendoza, Córdoba. Era ir a las reuniones de formación docente, presentar el proyecto, acompañar procesos y una vez que estaban desarrollando la experiencia acompañarlos. Fue muy interesante el trabajo, íbamos al contexto, no nos quedábamos en Capital” (EMEP N°3-Lombardo, 30/03/2017).

El lugar del referencista, “un rol a construirse”¹⁷⁴

Como se puede apreciar en el testimonio de Verónica y en el de Claudia, una vez definidas las líneas de desarrollo en las cuales se insertaba cada uno de los proyectos Polos de Desarrollo, se pasó a la instancia de seguimiento y acompañamiento de los institutos. Uno de las cuestio-

174 ERP N°3- Lion, 29/04/2017)

nes importantes a abordar es la selección del referencista o especialista académico que acompañaría a los docentes de cada uno de los Polos escogidos en la etapa previa. ¿Su tarea estaba destinada a ser un acompañante, un referente, un especialista o un intelectual alejado de los contextos?

La normativa del proyecto previó en sus inicios que el “seguimiento de cada Polo de Desarrollo será responsabilidad de un coordinador quien gestionará las acciones de desarrollo del Proyecto, un referencista, quien asesorará y avalará el desenvolvimiento del proyecto, la jurisdicción y el director de la institución sede del polo y el Programa de Formación Docente a través del proyecto Polo de Desarrollo quien aprobará y monitoreará el desenvolvimiento del proyecto” (IGPD).

Tanto para el rol del coordinador del polo a nivel local, en cada Instituto, como para el rol del referencista, desde los documentos del proyecto se estipuló un perfil requerido y se explicitaron las responsabilidades que cada uno de ellos debía cumplir a los efectos de potenciar y fortalecer los proyectos escogidos por los institutos de formación. G.E. destaca que “una cuestión central [del proyecto] fue el reconocimiento de las singularidades, a lo idiosincrático, a la historia de las instituciones y a los sujetos en ellas. En cuanto a darles lugar a gestionar, a designar un coordinador de cada Polo, a escoger un referencista para acompañarlos y demás cuestiones referidas a la gestión. [Los polos] elegían la línea de desarrollo, junto a un coordinador que tenía a su cargo, junto con los directivos de la institución, llevar adelante el proyecto, y algo muy importante, la capacidad de poder gestionar los fondos emanados de Nación” (ERP N°1-GE, 29/04/2017).

Para el caso particular de los referencistas, la coordinación nacional del Proyecto dejó explícito las responsabilidades y el perfil que debían reunir. Estos se hicieron de común acuerdo entre la institución sede y las autoridades del Programa de Formación Docente. Los referencistas debían ser “profesionales universitarios, con formación de posgrado o mérito equivalente, con experiencia en gestión de proyectos y en asesoramiento institucional, amplia experiencia en el campo de especialización de la línea, debía acreditar trabajos de investigación en el área con publicaciones referidas a ello y no se debía desempeñar como docente ni directivo en la institución sede del proyecto Polos de

Desarrollo del cual será referencista al momento de su designación” (IGPD).

A pesar que las responsabilidades que se mencionan en la normativa son claras, veremos que “muchos de los referencistas estaban instalados en la queja [...] me decepcioné mucho de mis colegas [...] el sentido del rol era de co-construcción con el otro, un trabajo colaborativo con otro diferente [...] otros referencistas iban, daban algunas pinceladas desde su autoridad intelectual y después el trabajo se diluía” (ERP N°1-GE, 29/04/2017). Los documentos estipulaban que las responsabilidades de los referencistas eran: a) El asesoramiento en temas de didáctica, pedagogía, formación docente en general y en la línea de especialidad en la que es referencista; b) la realización de estudios correspondientes de factibilidad del proyecto; c) La colaboración en la elaboración de criterios y estrategias para el desarrollo del proyecto Polos de Desarrollo; d) El asesoramiento en el diseño e implementación de estudios de base tendientes al reconocimiento, validación, creación y monitoreo del Polo de Desarrollo en la institución de Formación Docente y en las Instituciones Asociadas; e) la formulación de sugerencias sobre las estrategias tendientes a la articulación del Polo de Desarrollo con otros Polos; f) El seguimiento y evaluación de las acciones desarrolladas para el desenvolvimiento del proyecto; g) elaboración de informes referidos a las diferentes etapas de trabajo” (IGPD).

Una de las integrantes del equipo nacional se refiere al rol del referencista y sostiene “yo creo que lo más significativo del proyecto es que valoraba a la propia institución de formación docente en sí misma, en su conjunto, en su lugar y con un especialista que se avenía a trabajar con ellos. A veces esta idea de los especialistas por fuera, los cursos, la capacitación, que son valiosos pero que muchas veces aleja. Pero alguien que se metiera con su referencia, por eso decíamos referencista, era el referente del proyecto y era además llevar ahí a alguien reconocido, valorado era como contar con una figura muy significativa que podía trabajar codo a codo con los docentes y las autoridades locales” (EMEP N°3-Lombardo, 30/03/2017). En este mismo sentido, Perosi agrega: “para algunos, el referencista era tener contacto con el especialista, era tener contacto con la bibliografía. Imaginate que les pedían firmar los libros. Que llegara el especialista al instituto

era una revolución, no solo para el instituto, sino para la comunidad, para las escuelas de alrededor” (EMEP N°1-Perosi, 29/03/2017).

Respecto a la revolución que provocaba la llegada del referencista a la comunidad local en donde se radicaba el Polo, GE recuerda: “Añatuya, Sgo. Del Estero, no te puedo decir lo que era. Además de decirte que me esperaban como si yo fuera..., viste las procesiones de una santa, una cosa impactante desde la cultura del lugar. No te puedo explicar lo que significaba para el Instituto” (ERP N°1-GE, 29/04/2017).

Un punto clave fue la denominación y concepción del concepto *referencista*. Aquí, nuevamente G.E. pone reparos en su relato ya que, como sostuvo con el concepto polos “no tengo un problema con el nombre en sí, sino con los sentidos que se le asignaron al concepto. [...] Entonces el problema es objetivar los diferentes sentidos que se cruzan, yo creo que algunos referencistas por lo que yo pude percibir, el polo fue lo que no tenía que ser. Tomaron Polo como aquí está el instituto que se privilegió, y no como eso, como un núcleo articulador, de convergencias, de instituciones, de sujetos. [...] el concepto referencista implicaba hacer explícito el sentido de la palabra. Nosotros con la gente hicimos un trabajo respecto de cuál era el sentido que le íbamos a dar a ese rol de referencista” (ERP N°1-GE, 29/04/2017).

Carina Lion, en su narrativa, recupera cierta línea que plantea Gloria pero expresa su concepción del rol del especialista y, al mismo tiempo, tensiona lo que la normativa del proyecto estipulaba. “En realidad *el rol de referencista había que construirlo*. Qué significaba ser referencista de un Polo. La idea, y esto se vincula con Edith [Litwin], no era una bajada de línea, era un rol que había que construir con los actores locales. Porque en lo que es la relación federal en nuestro país, no estaba bueno desde un Ministerio central decirle al instituto lo que tenía que hacer. Más que nada porque los institutos han trabajado toda la vida como pueden, como les sale y de alguna manera ese rol había que construirlo. Yo creo que *hubo heterogeneidad de roles dentro del rol general del referencista*. Porque justamente no había una construcción unívoca de ese rol y se construía en la medida en que uno trabajaba y de forma situada, en contexto. Lo que sí tenía como función y propósito central era generar un proyecto que irradiara a la comunidad. Esa era la idea de Polos” (ERP N°3- Lion, 29/04/2017). Aquí vuelven a aparecer en los relatos las tensiones que se generan

entre las disposiciones de la política pública en los documentos y las resignificaciones que se producen en los contextos concretos de realización.

Mientras que la normativa estipulaba un perfil general y responsabilidades concretas de los referencistas, en la práctica, esas disposiciones se fueron personalizando y contextualizándose. “Había ahí un doble desafío. El desafío de construir un rol, que no fuera tan particular, que tuviera características que trascendiera la idea del “yo trabajo así” con características de rol pero en el marco de esa cierta flexibilidad y construyendo un rol [de referencista] que no existía. En un proyecto donde lo central era crear comunidad y esta idea era un Polo que articulara con algún proyecto que fuera relevante para el Instituto, relevante para el ministerio, y relevante para la comunidad en la que se insertaba ese instituto. Creo que ese fue el rol y el desafío que tuvimos básicamente” (ERP N°3- Lion, 29/04/2017).

Elisa Lucarelli, cuando se le consultó sobre su convocatoria a ser referencista y a formar parte del proyecto Polos de Desarrollo también evidencia una manera personal de concebirlo y llevarlo a la práctica. Antes, con la calidez que la distingue nos aclara: “jugaba a favor mío el hecho de que éramos compañeras de trabajo con Edith [Litwin] y con Lidia [Fernández], entonces no había mucho que conversar previamente [...] nos conocíamos de toda la vida” (ERP-Lucarelli, 03/08/2017). Continúa su relato, “entonces las compañeras me convocaron a trabajar, y ¿cómo negarme?, si trabajábamos muy bien. Yo sabía que no me iba a embarcar en una cuestión que iba a ir en contra de mis principios, porque compartíamos los mismos también. Así que me invitaron y fui. Traté de entender lo que eran los Polos de Desarrollo porque no era sencillo, no era sencillo ver esto en la práctica. Y después me largué. [...] Yo referencí tres Polos, el de Trelew, el de Comodoro Rivadavia y el de Puerto Madryn. Yo creo que entendí bien la esencia de la propuesta, [...] llevé mi propia manera de trabajar al Polo. La tarea era más bien una animación institucional en torno a una temática, ver como se incidía para asumir la elaboración de una propuesta institucional curricular que era desde yo me centraba y comencé a trabajar con la gente, siempre con la gente” (ERP-Lucarelli, 03/08/2017).

Las cuatro referencistas entrevistadas en la investigación denotan en sus relatos diversas experiencias de trabajo y distintas formas de apropiarse del rol de referencista. La particularidad es que las cuatro pudieron mantener el perfil colaborativo, de acompañamiento y de cercanía con los actores y sus contextos. Cada una llevó “su propia manera de trabajar al Polo” (ERP-Lucarelli, 03/08/2017).

Carina Lion narra su experiencia como referencista en institutos de la provincia de Chaco, “yo llegué por primera vez a Chaco e hice un recorrido por los dos institutos. Recuerdo un día de extremo calor con viento norte. Primero la idea fue recorrer esos institutos. Entre ellos se conocían, lo que uno no conoce es eso, entre ellos hay relaciones. Entonces la primera reunión fue de a tres, los dos institutos conmigo. No es que yo fui a un instituto o al otro. La gente de Zapallar [Chaco] viajó para estar todos juntos en esa primera reunión. Lo que para mí ya constituyó algo interesante como punto de partida. Ya ahí había articulación. Pero no porque yo lo hubiera promovido, sino porque la gente se conocía, los institutos eran chicos. Ellos mismos articularon lo que yo en un inicio pensaba que no se si iba a articular. Entonces ya en la primera aproximación estuve con el rector y la rectora de esos ISFD y empezamos a articular. También esa reunión fue interesante para charlar, para enmarcar el proyecto, cuál era el propósito y ver en qué ellos se iban a diferenciar para nutrirse mutuamente y nutrir a la comunidad. Porque nosotros debíamos construir con ellos un proyecto, y ese proyecto tenía que ser desde la fortaleza de ese instituto para que justamente fuera un Polo. [...] En ambos casos la articulación que más fuerte se dio fue con las escuelas medias, no fue con la universidad [...]” (ERP N°3- Lion, 29/04/2017).

Asimismo, Carina destaca “la articulación con las escuelas de oficios. Te estoy hablando de escuelas que en otros lugares no tienen ni fuerza, pero en Chaco sí. Eso fue lo más potente del proyecto. Recuerdo la segunda vez que viajé a Zapallar me llevaron a la escuela de oficios. Y no había nada, y de repente aparecía una casa que era la escuela de oficios. [...] Realmente una cuestión de aislamiento fuerte. Y esa escuela trabajaba con cerámica, carpintería, y me acuerdo que le conté a Edith [Litwin] porque me había impactado mucho, yo no había tenido experiencia de esas escuelas. Y cuando ellos empiezan a pensar el proyecto, sobre todo en Zapallar, empiezan a articular y a

la vez a diferenciarse. Ellos empiezan a pensar un proyecto de fortalecimiento de las escuelas de oficio. Porque son escuelas donde iban jóvenes que no tenían oportunidades laborales si no era esa como única oportunidad [...] Por supuesto que se articuló con otras escuelas medias, bachilleratos. Ese instituto articuló con tres escuelas medias y el otro instituto articuló con dos. Entonces en total articulábamos dos institutos y cinco escuelas medias, fue enorme. Pero el trabajo que yo recupero como más valioso fue el realizado con la escuela de oficios. Porque recuperamos jóvenes, jóvenes que se perdían en el trayecto, que no querían ir a la escuela y encontraron allí como una nueva motivación para acceder a la escuela de oficios” (ERP N°3- Lion, 29/04/2017). La entrevistada detalla, en su narración, lo que fue sintiendo y elaborando junto a los docentes de los institutos, “El caso del Polo de Zapallar [San Martín], que fue con el que más trabajé, porque me enganche con la gente, me invitaban, hubo algo más afectivo ahí, realizamos una “Casoteka”. Sabes que debo tener los casos que se crearon... pero los tengo en Diskette, para que te des una idea. Me emociona mucho recordarlo y revisarlo [...]. Casos referidos a algo de la enseñanza, porque estábamos en la formación docente, pero a la vez casos que permitieran pensar algunos contenidos específicos para las escuelas medias. También hubo casos específicos de contenido disciplinar y de didácticas específicas. El resultado fue una “Casoteka”, y pusimos a todos los docentes a pensar en esos casos, también a los docentes de media [...]. Esa Casoteka se hizo, y se hizo entre los dos institutos. Finalmente nutrimos una gran Casoteka para las cinco escuelas satélites del polo y para los institutos. Se trabajó más en la línea de innovación pedagógica. La Casoteka es la producción más relevante de los Polos que acompañé”, concluye Carina.

Delfina Veiravé, actual rectora de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) referencia solo un Instituto de la localidad de Sáenz Peña. En un encuentro casi fortuito, “yo fui a buscarla al aeropuerto ya que venía a la I Fábrica de Ideas de Mar del Plata a exponer en un panel [...] en el viaje comenzamos hablando del clima, de la universidad, cosas sin importancia real más que pasar el tiempo. Todo cambió cuando me preguntó sobre mi labor en el Grupo de Luis. Le explico que soy becario y que investigaba los Polos de Desarrollo. El aire se cortó por un segundo cuando ella contesta “no me digas, yo fui

referencista del Polo del Chaco” y ahí es cuando yo digo que el trabajo de campo cobra vida propia y te lleva por caminos inesperados” (RA N°28, 08/03/2017). Delfina rememora su experiencia en el interior chaqueño desde el Hotel Valles de la ciudad de Mar del Plata (RA N°34, 09/03/2017) “el Instituto Mantovani, que era el Polo, se encargaba de hacer la convocatoria a otras instituciones, por un lado Institutos Superiores de la zona, Castelli, Quitilipi, había de los institutos más próximos, hablamos de 100 o 200Km de distancia ¿no? Y después se articulaba con otras instituciones con las que estos institutos estaban relacionados por la actividad y la práctica docente. Lo que yo recuerdo es que sí teníamos una continuidad en las reuniones de trabajo, yo trabajaba específicamente con ese grupo más pequeño de directivos. Lo que tratábamos era de identificar cuáles eran los objetivos de esa función de investigación para esos institutos, qué investigar, cómo hacerlo, mediante qué mecanismos se podían institucionalizar estas prácticas. Porque eso fue de gran dificultad para los Institutos Superiores. Ya que si bien se crearon en su momento, o se pretendió crear las unidades de investigación, no tenían condiciones de personal, de horas, de experiencias para eso. Entonces lo que hicimos fue hacer esos relevamientos y después recuerdo que hicimos algunos talleres de trabajo sobre estas cuestiones y estos ejes de lo que era construir un proceso de producción de conocimientos dentro de la institución. Bueno, ese taller duró varios meses, con encuentros, con producciones que la gente que participó estuvo haciendo [...] la gente manifestaba mucho interés y una identificación con la necesidad de incorporar la reflexión sobre la práctica y la investigación del profesor dentro de su práctica docente. Yo creo que había como una coincidencia de la importancia que podían tener esos procesos de la mejora de la docencia y de la formación (ERP N°4- Veiravé, 09/03/2017). Desde lo personal, la entrevistada recuerda la experiencia como “interesante, rica, porque me nutrió mucho de ese conocimiento más directo y experiencial de los problemas reales que ocurren dentro de las instituciones de formación docente [...] Fue un trabajo interactivo, era un trabajo de a pares, para mí fue así [...] muy horizontal, es fue lo más interesante para mí (ERP N°4- Veiravé, 09/03/2017).

El caso de Elisa Lucarelli fue muy similar al de Carina porque trabajaron con Polos próximos geográficamente. Ella referencia los

polos de Comodoro Rivadavia, Puerto Madryn y Trelew, de la provincia sureña de Chubut, y sugiere, en palabras del director del Polo de Puerto Madryn, “un trabajo en dos aspectos. Uno en un tiempo de formación, autosubjetivo, y luego un seguimiento de cinco planes de acción concretos (profesionalización de los formadores, talleres curriculares, sistematización de producciones emergentes de la línea de desarrollo del polo, la selección y seguimiento de una experiencia institucional construida en el marco del postítulo: La diversidad sociocultural y la institución escolar y, la retroalimentación con aportes teóricos e investigativos de la formación de posgrado en Pedagogía Intercultural)” (EDIPM- Merino, 03/07/2017).

La experiencia en Puerto Madryn vuelve en el relato de Elisa, quien destaca “la necesidad de que la propia comunidad docente se constituyera en un grupo fuerte que necesitaba ver dónde estaban las tensiones, donde estaban los problemas con el afuera, con el adentro. Y seguramente la idea de consolidar la propia formación teórico-práctica, en el sentido de que nuestras intervenciones no eran terapéuticas sino que teníamos una intencionalidad formativa en la tarea del referencista. Entonces también veíamos ciertos huecos en esta concepción del curriculum, y creo que también había huecos que tenían tendencia de tirar hacia arriba el problema, la culpa la tenía el ministerio sin asumir las responsabilidades locales. Creo que el sentido de la propuesta fue esa. Iba a ser difícil ir a la acción del proyecto sin reflexionar sobre esas cuestiones de manera autosubjetiva. Reencontrarse con la comunidad, debatir y pensar las problemáticas y luego si pasar a la acción” (ERP-Lucarelli, 03/08/2017). En los testimonios mencionados se filtra la noción formativa que en ocasiones asumía el rol del especialista que acompañaba los proyectos.

La formación del referencista en relación a los docentes se refleja en la experiencia que nos narra GE: “en su casa, en el corazón de la ciudad de Córdoba, un día soleado caluroso y serrano” (RA N°57, 29/04/2017). A partir de su trabajo con doce Polos de Desarrollo abocados a trabajar la línea de práctica docente, cuenta. “Lo único que tuve fue un intercambio con Edith [Litwin], y ella posibilitó una decisión que para mí fue importante, porque cuando a mí me piden referenciar veinticuatro polos dije que era difícil, porque si queríamos hacer un trabajo serio y responsable me parecían muchos polos y

no podía. Entonces le hice una contrapropuesta a Edith [Litwin], le propuse tomar doce polos, pero no podía ir sola, entonces le solicité que me permita incorporar a gente que me acompañe, una por cada Polo que tuve asignado, y así fue. Por lo menos en cada jurisdicción, por ejemplo, en Santiago del Estero yo tenía cuatro entonces tenía una persona que me acompañaba. Los Polos allí tenía asentamiento en un Instituto en La Banda, otro en Santiago (capital), un tercero en Frías y un cuarto en Añatuya” (ERP N°1- GE, 29/04/2017). Como sosteníamos antes, la propuesta de GE significó la creación de una “red de polos que se especializaron en la práctica y los puso a trabajar en esa red [...] Fue una experiencia potentísima” (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016).

La referencista en cuestión describe su vivencia, su cercanía con la gente, el trabajo colaborativo respetando las identidades locales y por sobre todas las cosas abogando por la formación y reflexividad de los docentes en el polo. “Nosotros con Polos generamos una propuesta concreta. En primer lugar teníamos mucha preocupación por conocer en cada caso la historia y la trayectoria de las instituciones y los sujetos con los que íbamos a trabajar. Hicimos un viaje para conocer lo que ellos se proponían, y para conocer muy a fondo el territorio, las instituciones y a los sujetos. Qué historias y trayectorias, qué saberes previos tenían y demás cuestiones a revisar. Trabajamos mucho en ese sentido. Después ayudamos a construir proyectos en cada caso según sus intereses. Pero lo que fue común para todos en nuestro caso, y lo vi como una necesidad muy fuerte y lo compartí con la gente que me acompañó, vimos la necesidad de abrir procesos de formación. Nosotros íbamos una vez por mes al Polo y siempre brindábamos un espacio de formación a los docentes. Esto es una concepción mía. Acá ingresa mucho la idea de equipo y de co-construcción que yo tengo [...]. Entonces si el instituto-nodo del proyecto tenía que convocar obligatoriamente a otros institutos de formación y obligatoriamente a las escuelas asociadas y trabajar en conjunto con ellas, nosotros vimos la necesidad de encarar un proceso de formación conjunta. Es decir, había un tiempo de trabajo con el coordinador, con el referencista, con los directivos, con los docentes, y después teníamos un espacio de formación todos juntos. Siempre destinábamos un tiempo al seminario-taller porque incluíamos la formación en herramientas

conceptuales y metodológicas que son fundamentales para encarar los procesos de la práctica. [...] Fue muy emocionante. Cuando nosotros cerrábamos los polos, yo recuerdo en algunos Polos unos paneles de maestras de primaria por ejemplo que se sentaban a un panel y presentaban sus escritos de relatos de la experiencia con fundamentación y justificación conceptual de lo que habían aprendido a lo largo del año. Fue muy impactante, muy fuerte. [...] Nosotros nos involucramos fuertemente con los polos, no era un acompañamiento externo, sino que nos involucramos realmente” (ERP N°1- GE, 29/04/2017).

GE cuenta su quehacer como referencista y se manifiesta la importancia del trabajo con el otro, y la reflexividad que se genera en los sujetos a partir del análisis de sus propias prácticas docentes, “en eso el seminario que dábamos fue capital. Primero porque ayudamos a que las otras instituciones se fortalecieran, porque acá participaron fuertemente otros institutos. Avanzaron muchísimo a partir del seminario. Pero, por eso te digo, cuando trabajamos después para delinear las acciones a desarrollar durante el mes, ahí fuimos viendo... lo que yo siempre digo, en cualquier proceso formativo vos tenés que ayudar a objetivar y a que se visibilicen las huellas y las marcas que te dejaron tus propios recorridos. Entonces nosotros no pensamos idealmente, a medida que íbamos conociendo a las instituciones veíamos los problemas, entonces trabajábamos sobre esos problemas, de manera fuertemente situada” (ERP N°1-GE, 29/04/2017).

Las experiencias de cada referencista son solo pinceladas de todas aquellas historias que se fueron tejiendo a partir de las acciones llevadas a cabo en cada Polo, en cada instituto asociado y en cada una de las escuelas que formaron parte del proyecto. Carina Lion recuerda: “el lugar [de referencista] fue de mucho aprendizaje, A mí me conmovió Polos porque me di cuenta de todo lo que uno puede hacer por el otro, o por la formación docente [...] Salir de Buenos Aires es fuerte y salir de capital a lugares como el interior chaqueño es impactante” (ERP N°3-Lion, 29/03/2017).

Asimismo, la investigación nos demostró que hubo referencistas que, no tomaron profesionalmente la tarea o la concibieron de una manera totalmente distinta. Como veremos en el próximo capítulo, para el caso de la provincia de Buenos Aires. La jurisdicción que continuó el proyecto Polos de Desarrollo a partir del año 2002, eliminó la

figura del referencista por diversas razones, de las cuales se destaca el costoso monto que percibían algunos de los especialistas en conceptos de viáticos.

Al comienzo del apartado nos preguntábamos si el rol en cuestión, en el proyecto Polos de Desarrollo, fue de acompañante, de referente, de especialista o de intelectual alejado de los contextos. Luego de este recorrido, podemos concluir que los referencistas fueron el conjunto de todos esos roles, estos fueron contruidos y resignificados a partir de los contextos en los cuales se desempeñaron, sus propios trayectos personales formativos, sus propias construcciones y sus propias búsquedas. Lo que sí está claro que el rol del especialista en el proyecto Polos es una demostración de las tensiones que se presentan entre los objetivos de una política, la normativa que los expresa y las prácticas que lo resignifican.

“La caja negra” de las provincias. Las complejidades de las partidas presupuestarias en las jurisdicciones y en los institutos¹⁷⁵

La normativa y el instructivo orientado para utilización de fondos y rendición de cuentas que se adjunta en el informe de gestión del proyecto Polos de Desarrollo estipulaba que “cada uno de los proyectos Polos de Desarrollo, que residen en una institución de formación docente, es financiado por el Programa Nacional de Formación Docente por un total de \$25.000 anuales¹⁷⁶ para el desarrollo del proyecto a ser ejecutado en el plazo de noviembre de 2000 a octubre de 2001¹⁷⁷. El monto de la partida presupuestaria es transferido en

175 La metáfora proviene del testimonio de Mariana Maggio al referirse al circuito presupuestario que emprendía el dinero desde la gestión nacional del Ministerio y las provincias. (ECP N°1, Maggio, 1 de diciembre de 2016).

176 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).

177 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

cuotas a la Provincia. La Dirección de Educación Superior de cada una de las jurisdicciones podrá retirar dichos fondos de la cuenta RFFFDU u otra con la copia de la resolución de transferencia y/o copia del Convenio Marco y el Acta complementaria” (IGPD). Asimismo, la rendición de fondos para el desarrollo del proyecto “será realizada por la Dirección de Educación Superior de la provincia al Programa Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación” (IGPD). Quedaba establecido en los documentos que quien debía retirar los fondos y transferirlos a las instituciones de formación eran las jurisdicciones de cada una de las provincias que habían acordado la realización del proyecto. La coordinación nacional financiaba los proyectos vía la dirección superior provincial de la cual dependiese el Instituto Sede.

En los siguientes puntos del documento se estipula el pago a los coordinadores y referencistas según honorarios y contrataciones. Consta en dichos informes que el sueldo del coordinador y los honorarios del referencista se desprenderían cada uno de un porcentaje de la partida presupuestaria que recibiría el Polo.

La puesta en marcha del proyecto requirió entonces “acordar la designación de un docente de la institución sede del proyecto como Coordinador del Polo. El mismo recibirá un porcentaje de la partida presupuestaria designada al proyecto de hasta un máximo del 20% correspondiente al desarrollo de sus tareas de coordinación, a partir de mes de noviembre del 2000 a octubre del 2001. Las autoridades del Nivel Superior y de la institución acordarán la manera en la que se implementará el pago de los haberes” [...] “El referencista seleccio-

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).

nado es externo a la institución de formación docente y percibe un porcentaje de la partida presupuestaria designada para el desarrollo del proyecto de hasta un máximo del 25% en concepto de sus haberes desde el mes de noviembre a octubre del 2001. Además percibirá un porcentaje de los montos designados para traslados y viáticos según su lugar de procedencia” (IGPD). El instructivo de rendición de cuentas estipula en sus puntos tres y cuatro los importes máximos que cada referencista podía percibir en calidad de viáticos, traslados en diferentes transportes (RF A N°59).

Los documentos ponen de manifiesto que “dado que la transferencia de fondos que financia las acciones del proyecto Polos de Desarrollo se realiza a las jurisdicciones, son éstas quienes concretarán las contrataciones pertinentes y quienes administrarán los fondos para el proyecto” (IGPD). De la misma manera, se aclara, “el financiamiento del proyecto abarca un período de un año, desde el 1° de noviembre de 2000 hasta el 31 de octubre de 2001. El plazo es flexible en función de la iniciación efectiva de la tarea” (IGPD).

Así, la partida presupuestaria fue transfiriéndose a las jurisdicciones en cinco cuotas respectivamente: “La primera y segunda cuota fue transferida en el período octubre-diciembre del 2000, la tercera se transfirió en el período enero-junio de 2001, la cuarta en julio-septiembre del mismo año, siendo la quinta correspondiente al período octubre-diciembre de 2001” (IGPFD).

El primer encuentro con Mariana Maggio fue en diciembre de 2016, en la ciudad de Buenos Aires. Después de que “ella comentara un trabajo de las V Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación del IICE de la que estábamos participando” (RA N°5, 01/12/2016), mencionó que una vez que se puso en marcha el proyecto Polos, “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 ya 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” (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016).

La ejecución presupuestaria en algunas provincias, la rendición de cuentas y la utilización de los fondos en los Institutos-Sede del proyecto fueron cuestiones complejas a resolver que dan cuenta de los entramados ministeriales y burocráticos con los que la política pública analizada tuvo que convivir durante su realización. En el segundo encuentro nacional de Polos de Desarrollo, realizado en el mes de septiembre de 2001, cuando los docentes y directivos se prestaron a hacer una autoevaluación de los avances de cada uno de sus proyectos, en la relatoría del encuentro se aprecia a uno de ellos decir: “por momentos [la cuestión económica del proyecto] generó bronca porque no estaban asignadas las horas para investigación y bronca porque nunca les pagaron tampoco” (RENP).

El relato de Mariana que expresamos anteriormente, nos invita a volver sobre el testimonio de Constanza Necuzzi sobre las *burocracias ministeriales* y el trabajo por garantizar que “la plata destinada a las provincias apareciera donde tenía que aparecer [...] 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°4-Necuzzi, 30/03/2017).

Otro de los puntos de conflicto que marca Mariana con respecto a la ejecución presupuestaria fue la utilización del dinero en los institutos de formación docente. Como veremos más adelante, la provincia

de Buenos Aires al continuar con el proyecto luego de la crisis del 2001 modificó la forma de financiar cada uno de ellos otorgándoles 20hs módulos para que se repartieran entre los miembros del equipo polo local. Pero en la etapa originaria del proyecto, se asignaba a cada Instituto Polo una partida presupuestaria definida y con ella debían organizarse autónomamente.

En este punto, recuerdan los docentes del ISFDyT N°31 de Necochea: “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, nos pasan a horas módulo y lo cobrábamos como parte del sueldo y nunca más tuvimos problemas con eso” (GF N°4, 12/09/2017).

El relato de la coordinadora provincial de los Polos de la provincia de Buenos Aires profundiza el diagnóstico de Mariana respecto a las problemáticas que se suscitaron en la utilización del dinero por parte de los Institutos de formación. Irene Nielsen 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. Cuenta: “Tuvi- mos 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 direc- tivos] no entregaban las partidas presupuestarias, hubo casos que el dinero se dejaba en los institutos con el riesgo a ser robado” (ECPBA N°2- Nielsen, 19/11/2017). Por eso, Nielsen sostiene: “habría que haber trabajado mucho con los directores de los institutos previo a la implementación del proyecto. Porque muchas veces los directores no se apropiaron de la propuesta. Vos primero tenés que trabajar con los directivos, explicarle de que se trata el proyecto, lo bueno del proyecto para la institución, la zona, la región y que ellos trasladen eso después a sus docentes. Bueno, a mí me parece que hay que trabajar más con los directores y con los inspectores. Porque en educación superior los inspectores tienen mucha incidencia en los institutos. Entonces si los inspectores no están convencidos también te boicotean. Y eso no

se hace en una reunión. Hay que generar espacios de construcción y de convencimiento de que el proyecto vale la pena concretarlo y animarse a hacerlo, porque si no, no se implican y si no se implican los directivos, los docentes, muchas veces, tampoco lo hacen” (ECPBA N°2-Nielsen, 19/11/2017).

A pesar de los innumerables contratiempos presupuestarios, “los Institutos que pudieron apropiarse de la propuesta, que hicieron cambios, pudieron fortalecerse y pudieron actualizarse, siguieron manejando el dinero. Yo creo que los institutos que se sintieron interpelados y que interpretaron esto, lo vivieron como una posibilidad de dar el salto y salirse del molde” (EMEP N°4-Necuzzi, 30/03/2017). Perosi expresa: “Para mí los ISFD que trabajaron con Polos, trabajaron muy bien [...] con las dificultades propias de organización a nivel interno o cuestiones de horas en los docentes. Pero en general estuvo muy bien” (EMEP N°1-Perosi, 29/03/2017). Ella concluye este apartado aclarando: “en general el trabajo con las jurisdicciones y con los institutos estuvo bien, siempre nos albergaron muy bien. Lo que pasa es que es muy diversa la realidad en cada provincia [...] había cuestiones del uso de los recursos que era que el dinero que se giraba llegue a destino. Fue un proceso difícil. En algunas provincias fue muy difícil, en otra muy fácil. Era una lógica ministerial [...] de lucha entre pocos recursos y cómo las jurisdicciones, de lo que llegaba de Nación, ver cómo podían realizar otras cosas de política local que nada tenía que ver con el proyecto. Fue difícil” (EMEP N°1-Perosi, 29/03/2017). Claramente, “que cuanto más prolifa fue la institución, más fácil fue controlar las cuestiones económicas” (EMEP N°3-Lombardo, 30/03/2017).

A pesar de las múltiples dificultades y complejidades que llevó la gestión del proyecto en materia política y presupuestaria, Mariana describe esta etapa como de un “súper aprendizaje” (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016) ya que les otorgó a todas las integrantes del equipo nacional de Polos de Desarrollo una dimensión compleja y federal del país. Perosi cuenta: “Viajábamos por todo el país, fue una experiencia única [...] Polos me enseñó la pedagogía que podíamos construir, que es una pedagogía de diálogo, de encuentro y con otros” (EMEP N°1-Perosi, 29/03/2017). Por su parte, Necuzzi enuncia: “Lo que a mí me dio polos fue una visión nacional que hasta ese momento no

tenía. La tenía desde la teoría pero no la tenía desde la gestión. De gestionar un programa Nacional. Es una mirada muy difícil de tener si no transitas un proyecto así [...] Polos me dio esa mirada de país, me dio la posibilidad de trabajar en el Ministerio y pensar la formación docente a nivel país” (EMEP N°4-Necuzzi, 30/03/2017). Para Verónica Weber, Polos significó “poder volver a trabajar en un espacio público con Edith [Litwin], trabajando en políticas públicas y fue un espacio de aprendizaje terrible. [...] Era como la posibilidad de seguir aprendiendo como se daban las políticas públicas, la complejidad y la dificultad que tenían todos esos niveles de intervención, que por ahí antes no llegaba a ver esa complejidad y diversidad que había en el interior. Me abrió la cabeza tener esa perspectiva desde el Ministerio Nacional” (EMEP N°2-Weber, 29/03/2017).

Las narrativas demuestran cómo pueden ser altamente formativas experiencias sumamente complejas y difíciles para quienes son parte de las mismas. Todo el equipo nacional de Polos de Desarrollo al recordar el trabajo en el Ministerio destaca la dificultad con la que se llevó a cabo la tarea, pero al instante demuestran, en sus rostros y relatos, la nostalgia de una experiencia personal y profesional de significativo valor en sus biografías.

Los Polos de Desarrollo de Puerto Madryn y La Banda. Experiencias en el interior del país

Los Polos de Desarrollo del interior del país seleccionados para la investigación surgen, en primer lugar, de las narrativas de los miembros del equipo nacional del proyecto y sus coordinadoras. Maggio cuenta: “Dentro de los polos que trabajaron la línea de las prácticas con Gloria Edelstein [...] Un instituto que fue muy potente fue el Instituto de la Banda, en Santiago del Estero” (ECP N°1- Maggio, 01/12/2016), Lombardo, por su parte, dice: “recuerdo haber estado en Puerto Madryn y la gente estaba muy contenta, entusiasmada, digamos que una recepción excelente [...] me acuerdo de las reuniones y que eran muy participativas” (EMEP N°3-Lombardo, 30/03/2017). Ella, de todas formas, frente a la pregunta sobre aquellos institutos que generaron propuestas pedagógicas

potentes en términos de formación, expresa: “te lo plantearía al revés. No tengo registro de que [los institutos] hayan andado mal” (EMEP Nº3- Lombardo, 30/03/2017).

En segundo lugar, nos centramos en dichas instituciones ya que contamos con el testimonio de sus respectivas referencistas cuyos relatos nos otorgaron la posibilidad de reconstruir cada experiencia desde diversas voces, etapas y perspectivas. Cabe aclarar que, en el transitar del trabajo de campo, nos hemos topado con múltiples experiencias susceptibles de ser reconstruidas. Sin embargo, somos conscientes de la extensión y profundidad del análisis, la población de instituciones seleccionadas debió ser reducida según los criterios que hemos señalado en el capítulo metodológico.

Por último, a partir de las entrevistas recabadas y el análisis de las producciones y los documentos de dichos Polos de Desarrollo pudimos advertir cómo se produjo la traducción y resignificación de dicha política de formación docente en cada uno de los contextos de manera particular. Específicamente, en el caso de la provincia de Santiago del Estero, los testimonios de los entrevistados dan cuenta de las tensiones vividas entre las autoridades jurisdiccionales, y los directivos y docentes de los institutos participantes del proyecto. Es decir que, si bien se recuperan esos polos por haber generado procesos pedagógicos potentes en materia de prácticas docentes, también se los incorpora al análisis debido a sus particularidades respecto a las diversas traducciones que la política estudiada ha tenido en cada uno de los contextos provinciales.

Tanto el proyecto polos del Instituto Nº803 de Puerto Madryn, titulado: “los desafíos de la profesionalización docente en contextos de diversidad. Propuestas para la formación inicial y continua del profesorado” (DSPPD), como el de la Escuela Normal Superior “José Gorostiága” de La Banda, llamado: “Las prácticas docentes y la enseñanza en los Institutos de Formación: Reflexión crítica de los marcos teóricos y del accionar docente focalizada en los programas de diferentes espacios curriculares” (DSPPD), se inscribieron en la línea de desarrollo de prácticas docentes. Ambos compartieron el universo de instituciones que escogieron la reflexión, el trabajo y la innovación desde sus propias prácticas como docentes tanto para el nivel supe-

rior, como así también pensando en los diversos niveles del sistema educativo local.

El ISFD N°803 de Puerto Madryn, Chubut... “Habitando la diversidad cultural”¹⁷⁸

Sergio Merino, director del ISFD N°803, para quien “la formación docente ocupó un lugar central en su formación profesional, [...] desde la universidad y el instituto de educación superior” (EDIPM- Merino, 03/07/2017) recuerda que, en sus inicios, Polos de Desarrollo: “fue un proyecto que demandó mucho tiempo en su comprensión, definición y construcción, dado que se iniciaba un cambio de gestión política a nivel del Ministerio de Educación Nacional [...] fue un momento de movilización, de crecimiento, para proyectar, pensar el trabajo del instituto y de la comunidad” (EDIPM- Merino, 03/07/2017). El doctor Merino, en el momento que se llevó a cabo Polos, ya se desempeñaba como director de la institución. En la actualidad continúa ejerciendo el cargo y eso brinda la posibilidad de indagar la experiencia vivida en Puerto Madryn desde sus continuidades y rupturas a lo largo de los años.

Respecto a la selección del Instituto ubicado en la calle 25 de Mayo N°9120 a tan solo dos cuadras del mar, Merino sostiene: “la Jurisdicción en su momento, expresó que seleccionaron a los institutos que venían trabajando alguna de las temáticas, que contaban con antecedentes pedagógicos en áreas tales como educación rural, educación urbano-periférica, educación para la diversidad, escuela, cultura y tecnología, educación y comunidad, educación y trabajo, escuela y salud, entre otras” (EDIPM- Merino, 03/07/2017). De ese modo, por convenio marco N°156-00 (AAPP) y actas complementarias entre el Ministerio de Educación (Secretaría de Educación Básica) y el Ministerio de la Provincia del Chubut, el ISFD N° 803 es selecciona-

178 La expresión es recuperada de la entrevista online a la Dra. Silvia Contín, coordinadora local del proyecto Polos de Desarrollo de Puerto Madryn. “Era una manera de habitar lo diverso, de habitar la diversidad. Todo eso fue lo que motivo a decidir que esta podía ser nuestra línea” (ECPM, Contín, 7 de agosto de 2017)

do sede del Proyecto Polos de Desarrollo, coordinado por la Profesora Silvia Contín.

En su narración, el entrevistado aporta un nuevo indicio sobre las razones por las cuales el ISFD N°803 fue seleccionado Polo de Desarrollo: “históricamente ha tenido una fuerte impronta en la localidad. De allí también su lugar como sede del proyecto. Ya desde su origen está cargado de una fuerte valorización y significación social al ser la primera Institución de Nivel Superior en la Ciudad. Yo creo que por eso también la provincia lo eligió como uno de los Polos de Desarrollo (EDIPM- Merino, 03/07/2017).

Como se aprecia, tanto en los documentos oficiales consultados como en el testimonio del director de la institución, la coordinadora local del Polo fue la doctora Silvia Contín. Al igual que Sergio Merino, sostiene: “la formación docente fue parte esencial y atravesó mi trayectoria profesional. Desde que finalicé mi carrera de grado me afiancé trabajando en el ISFD N°803 y desde allí comencé a trabajar como formadora en diferentes programas y experiencias” (ECPM- Contín, 3/07/2017). Al rememorar en el relato su trayectoria profesional, Contín establece: “la formación docente continua es un espacio clave para pensar y debatir la innovación y el cambio ya que los docentes son principales mediadores y si ellos no modifican sus concepciones y sus prácticas el cambio no puede ocurrir mágicamente. Por eso hace casi doce años que me dedico a eso” (ECPM- Contín, 3/07/2017).

La coordinadora del proyecto, en su narrativa expresa la concepción que se tuvo en la institución chubutense respecto a los objetivos y funciones que proponía la política pública del Programa Nacional de Formación Docente: “una de las cuestiones más importantes del Proyecto Polos de Desarrollo, fue la posibilidad que esta propuesta tenía de generar diagnósticos institucionales, detectar debilidad, potenciar fortalezas, e involucrar sobre todo a todos los profesores de una institución de nivel superior en el análisis de sus problemáticas y en el diseño de intervenciones que puedan aportar a la creación de soluciones” (ECPM- Contín, 3/07/2017). De todas formas su realización “no estuvo exenta de conflictos” (ECPM- Contín, 3/07/2017) y se explica: “Una de las cuestiones que surgió al comienzo es que muchos de los docentes querían ser parte de esta experiencia y la verdad es que no todos estaban trabajando tema afines, y este proceso por el

cual se definió el grupo y quienes iban a participar, si bien siguió un proceso democrático y participativo, no tuvo exento de conflicto. Es importante también, tener en cuenta que estos programas, generan como ciertas expectativas y más de una vez movilizan a la institución positivamente y también generan conflictos institucionales lógicos. Nosotros debimos definir criterios y poder lograr que la comunidad educativa entienda los motivos del porque algunos docentes participaban y otros no. Más que nada esto tuvo que ver con docentes que estaban trabajando temas afines a la línea de especialización seleccionada. Pero aun a pesar de los conflictos nosotros siempre preferimos una política que surja desde lo local y desde los actores a una política impuesta desde un gobierno nacional que no conoce la realidad de cada contexto. Por cierto, estas políticas traen otros conflictos, quizá mucho más grave que los que hemos tenido al debatir posturas” (ECPM- Contín, 3/07/2017). En relación a los conflictos que marca la coordinadora del proyecto en los inicios, Elisa Lucarelli, referencista del aquel, agrega: “recuerdo que el Polo de Puerto Madryn tenía ciertos conflictos internos que pudimos ir solventándose pero que hicieron que tardara un poco más la creación del proyecto” (ERP N°2- Lucarelli, 03/08/2017).

Merino cuenta que la propuesta de Polos de Desarrollo: “priorizaba el trabajo colaborativo, contextualizado que cada Instituto venia desplegando [...] nos tocó a las instituciones re-pensar las acciones que se venían desarrollando al interior del mismo. Definida la línea de trabajo de prácticas docente en torno a la “educación para la diversidad” dentro de las opciones que el documento marco establecía, se buscó propiciar la participación de actores con actividades. En el 2000 las temáticas interculturales, de atención a la diversidad, de gestión de la heterogeneidad constituían una preocupación” (EDIPM- Merino, 03/07/2017). En esta línea, Lucarelli “tratando de hacer un esfuerzo de memoria” (ERP N°2- Lucarelli, 03/08/2017), vuelve en su relato sobre la noción de diversidad con la que el ISFD N°803 trabajó en el proyecto. “Lo que aparecía en el instituto que dirigía Sergio Merino era la preocupación por esas poblaciones marginales nativas de la Patagonia [...] entonces una de las características demográficas de la zona de influencia de este Polo era esa, el atender a poblaciones diversas, históricamente no tenidas en cuenta en la visión media

normalizadora de la población blanca educada. Me parece que por la época la diversidad tenía un fuerte acento en lo socio-cultural. [...] En aquel momento, en el polo de Puerto Madryn, el problema estaba en ver cómo se acercaban las propuestas curriculares del nivel Macro, a las realidades culturales propias y entonces qué tenía que hacer un docente para hacer esa traslación” (ERP N°2- Lucarelli, 03/08/2017).

La producción escrita del Polo de Desarrollo, a modo de recopilación de las acciones realizadas, sostiene que “el proyecto es una construcción teórico-práctica que parte de considerar a la formación docente centrada en la diversidad, con diferentes cruces y avanzando en la idea de formación continua” (PPM). Además, agrega: “la diversidad cultural, el conocimiento de las culturas y sociedades y el reconocimiento de las influencias mutuas entre las diferentes culturas será una oportunidad para la valoración de otros y la relativización de pautas y comportamientos sociales universalizados desde la propia cultura” (PPM). Así, la práctica docente, “más que pensar en un camino homogéneo y único de aprendizaje se trata de atender y dar respuesta a la diversidad” (PPM).

Al recordar las motivaciones en el inicio del proyecto, la coordinadora local del polo expresa: “la elección del tema y la línea de trabajo tuvo que ver sobre todo con demandas que en ese momento recibíamos en el Instituto de las escuelas asociadas, donde todavía en aquellos tiempos la cuestión de la diversidad no era una temática abordada en profundidad, había muchos interrogantes de cómo llevarla a cabo, había muchas instituciones que estaban más centradas en la idea de la teoría del déficit, vinculando siempre esto con el tema de las necesidades educativas especiales y de alguna manera el Instituto tenía que hacer punta en abrir el debate y la reflexión sobre pedagogía intercultural, sobre educación intercultural, y además creo que empezaba a desarrollarse en el interior algunas experiencias en ese terreno que estaban en proceso de consolidación. Era una manera de habitar lo diverso, de habitar la diversidad” (ECPM- Contín, 3/07/2017). Sergio Merino comparte el diagnóstico de Contín y agrega: “la línea de especialización que escogió el Instituto coincidió con una preocupación por el cambio cultural en el perfil de los estudiantes que ingresaban a la formación, el desencuentro con las prácticas formativas y los nuevos jóvenes. Fue una preocupación reconocer la heterogeneidad, la di-

versidad cultural, trabajar prejuicios y estereotipos desde la formación inicial y continua de los docentes” (EDIPM- Merino, 03/07/2017).

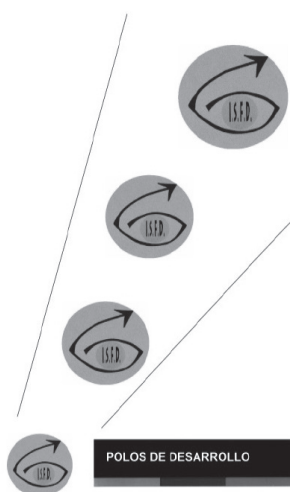
Para la realización del proyecto, el Instituto N°803 articuló con la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco”, la Universidad Autónoma de Barcelona, las escuelas de nivel inicial y EGB 1 y 2 (N°42, 168, 152, 170, 193 y Municipal N°1). Asimismo, se generaron vinculaciones entre CONICET y el Centro Nacional Patagónico (CENPAT). Un ejemplo de dichas articulaciones fue la firma de convenios de propuestas formativas de posgrado. Contín explica: “En aquel tiempo no era fácil ni muy sencillo que un Instituto de Formación Docente diera un posgrado, generalmente lo que había eran postítulos, nosotros el postítulo ya lo teníamos y bueno, como continuidad de ese trayecto logramos hacer un convenio con la Universidad Autónoma de Barcelona y con la Universidad de la Patagonia para poder generar un trayecto de mayor profundidad y de abordaje del tema y logramos desarrollar el posgrado en “Pedagogía Intercultural” y posteriormente la Maestría en “Educación Intercultural”. 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” (ECPM- Contín, 3/07/2017). Nos

circunscribimos a la propuesta del proyecto y a las etapas de su realización y Merino recuerda que “la duración del proyecto fue breve, el cronograma determinaba plazos y acciones para doce meses de trabajo. Las reuniones se concretaron al inicio del proyecto a nivel nacional y con las autoridades jurisdiccionales. El trabajo a nivel institucional y de los equipos docentes, fue enriquecido con el rol de la referencista quien brindó asesoramiento como especialista externa, habilitó espacios de escucha, reuniones de trabajo y orientación para que el proyecto incluya más actores, se registre y documente la experiencia. Las reuniones con la Profesora Elisa Lucarelli se convertían en un espacio de conversación sobre nuestras preocupaciones, nuestros proyectos, nuestras dudas y contradicciones. Además de la coordinadora del proyecto se designaron dos auxiliares

que colaboraron con el trabajo de registro y documentación de las reuniones. La profesora referencista planteo profundizar el abordaje de la línea en dos direcciones: un tiempo de formación y estudio autogestivo y el desarrollo y seguimiento de cinco planes de acción” (EDIPM- Merino, 03/07/2017).

En el relato de Sergio, se destaca la figura de la referencista del proyecto como pieza clave para la reflexión y la diagramación del trabajo. Silvia también lo marca como punto nodal del proyecto y establece; “la profesora Elisa Lucarelli viajaba a la provincia de Chubut, tenía reuniones con la coordinación del proyecto Polos de Desarrollo que en este caso estaba a cargo mío, con el Dr. Sergio Merino que era el director, y también había momentos en los cuales trabajaba Elisa con el equipo ampliado, es decir con los docentes que participan en la experiencia de polos de desarrollo, sobre todo socializando los insumos de trabajo, los avances, el trabajo me pareció siempre muy rico. Creo que la una de las particularidades que tuvo Elisa como Referencista fue su alta capacidad de escucha para con las preocupaciones de los docentes, sus producciones, sus deseos profesionales, todo lo que iba sucediéndose en el trayecto de trabajo. Su trabajo en conjunto era permanente, a principio con reuniones mensuales, y luego desde una comunicación fluida de correos electrónicos, que nos permitía estar al tanto semanalmente de lo que iba sucediendo (ECPM- Contín, 3/07/2017).

Como se refleja en las narrativas de los entrevistados, Lucarelli plantea un primer trabajo relacionado a la reflexión y el estudio del equipo en la línea que implementarían. Este se funda en “la necesidad de que la propia comunidad docente se constituyera en un grupo fuerte que necesitaba ver por dónde estaban las tensiones, donde los problemas con el afuera y con el adentro, y seguramente la idea de consolidar la propia formación teórico-práctica en el sentido de nuestras intervenciones formativas como referencistas[...] digo, iba a ser difícil ir a la acción del proyecto sin reflexionar sobre esas cuestiones de manera auto-subjetiva” (ERP N°2- Lucarelli, 03/08/2017).



PPPM- Portada de la Obra producida por el Polo de Puerto Madryn.

La segunda dirección de trabajo, por otro lado, estuvo orientada hacia la confección de 5 planes de acción en las instituciones asociadas al polo de desarrollo. En la documentación recuperada de la institución los planes se resumen del siguiente modo “Plan 1: “Caminos hacia la profesionalización del formador de formadores”, este plan genera un ámbito de reflexión y concientización docente sobre el rol de formador de formadores y el encuentro entre docentes en ejercicio y alumnos de la institución formadora que permite la construcción de un conocimiento compartido en la acción. Plan 2: “Talleres pedagógicos institucionales”, Este espacio, de carácter optativo, aspira a reunir estudiantes de la formación inicial con docentes en ejercicio y formadores de formadores con la intención de recuperar y resignificar las prácticas y las teorías acerca de la enseñanza y del aprendizaje promoviendo de esta forma un debate relevante que motive la revisión de la tarea de enseñar en las aulas de EGB y del IFD. Plan 3: “Sistematización de producciones emergentes de la línea de desarrollo del Polo” La serie “Publicaciones de Formación Docente”

es una producción pedagógica-didáctica de carácter institucional, que pretende transmitir a sus lectores sugerencias de cómo intervenir en su trabajo y abrir interrogantes que muevan a la reflexión individual y colectiva sobre la actividad docente. Es objetivo de este plan sistematizar las producciones emergentes de la línea de desarrollo del Polo a través de uno o varios documentos institucionales. Plan 4: “Selección y seguimiento de una experiencia institucional construida en el marco del Postítulo: La diversidad sociocultural y la Institución Escolar” es una propuesta académica de actualización, reformulación y adquisición de nuevos conocimientos y competencias a nivel de postítulo que tiene como propósito central fortalecer la capacidad del docente para efectuar el abordaje de la problemática de la diversidad socio cultural que incide en la configuración de los procesos de enseñanza aprendizaje. Plan 5: “Recuperación de aportes teóricos e investigativos de la Especialización de postgrado en Pedagogía y Comunicación intercultural para retroalimentar y fortalecer la línea de desarrollo institucional” Se trata de una formación universitaria específica, centrada en el campo de la pedagogía y de la comunicación intercultural. Tiene como destinatarios: graduados terciarios o universitarios del campo de la educación, psicología, pedagogía, sociología, antropología, comunicación; del profesorado y abierto a la comunidad en general” (PPM).

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

trabajó junto al CDI N°6 (Centro de Desarrollo Infantil) y el Jardín “El pingüinito”, ambas instituciones de la ciudad de Puerto Madryn.

Del Plan 3 se desprende la producción incluida en los anexos de la tesis en donde se puede observar el accionar de los planes antes mencionados. Y por último, respecto al Plan 5, este se vio materializado una vez concluido el proyecto Polos de Desarrollo mediante la carrera de Maestría en Pedagogía Intercultural, “desde el punto de vista de las producciones más visibles, una de las cosas más importantes es haber logrado consolidar institucionalmente el posgrado en “Pedagogía Intercultural” (ECPM- Contín, 3/07/2017).

La dinámica de trabajo también es recordada por los entrevistados por su carácter formativo. Contín refiere “El trabajo con los docentes era semanal, en realidad se fueron constituyendo en torno al eje diferentes equipos de trabajo. Se conformó el equipo con docentes que venían de la formación continua, es decir que tenían que ver con experiencias de capacitación docente. Integraban el grupo de trabajo docentes de la formación inicial, que en realidad eran cátedras, de la carrera del profesorado de educación primaria que comenzaban a trabajar el tema de diversidad dentro de la cátedra con alguna experiencia en particular y que se sumaban también al proyecto polos desde allí. Y también colegas que estaban en el proyecto de investigación que estaban haciendo pequeñas investigaciones en el tema” (ECPM- Contín, 3/07/2017). “Lo interesante de esto es que cruzó tres ejes importantísimos para la innovación pedagógica que fueron la formación inicial, la formación continua e investigación educativa. Dentro del equipo convivían las tres cosas dialogando, articulando y enriqueciéndose. Y si bien tenían un tema en común, iban articulando desde sus particularidades, sus ritmos de trabajo y sus temáticas. Por ejemplo, había un grupo que trabajaba la diversidad desde el punto de vista de la evaluación. Después había otro equipo, del cual yo también participé, que trabaja en la implementación de un postítulo docente en diversidad y bueno esto fue también permitiendo ver diferentes aristas del tema y ver de qué manera el discurso de la diversidad, que en aquel momento venía surgiendo con mucha fuerza, al entrar en una institución, provocaba impactos diferentes en espacios de formación también diferentes” (ECPM- Contín, 3/07/2017).

Sergio, aporta una visión un tanto más crítica de algunos puntos de la gestión y desarrollo del proyecto en relación a diversos niveles de traducción de la política. Muchos de esos puntos coinciden con los que hemos señalado en apartados anteriores. En primer lugar, señala: “la duración del proyecto fue muy breve [...] y no se alcanzaron a desplegar todas las articulaciones proyectadas. La interrupción de los programas y proyectos por decisiones políticas es un rasgo que también afectó a esta propuesta; la falta de sostenimiento político y académico” (EDIPM- Merino, 03/07/2017). En segundo lugar, menciona: “la función del nodo no fue visibilizada al comienzo, no fue comprendido por diversos motivos: insuficiente conocimiento de herramientas informáticas, disponibilidad tecnológica, entre otros. La función se fue consolidando posteriormente, con la llegada del equipamiento tecnológico” (EDIPM- Merino, 03/07/2017). Cabe destacar aquí que la intención de la propuesta Polos era “articular con el Programa Nacional de Innovación Tecnológica coordinado por Analía Segal” (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016). Por último, Sergio argumenta: “si se hubiera conocido que el financiamiento era para un año se podría haber realizado un recorte más acotado de las actividades propuestas” (EDIPM- Merino, 03/07/2017).

Si bien los contratiempos presupuestarios y el tiempo de ejecución del proyecto fueron complejos, algunas de las acciones alcanzaron su cumplimiento. Es por ello que hacia finales de 2001: “se diseñó una propuesta de autoevaluación que permitió discutir y registrar posibilidades, limitaciones, tensiones y proyecciones de la experiencia como aportes a un modelo de formación centrado en la Diversidad. Y a modo de cierre se planificó en forma colaborativa y en red de instituciones la Jornada de Socialización del Proyecto Polos de Desarrollo” (EDIPM- Merino, 03/07/2017). En la producción recopilada del polo quedaron registradas las evaluaciones realizadas por los integrantes del proyecto. En ellas se reflejan “las aproximaciones diversas al trabajo desde la diversidad que se han podido confeccionar desde los docentes participantes, la retroalimentación de la formación inicial y continua a la luz de las experiencias, el fortalecimiento de los formadores de formadores al profundizar una línea de desarrollo, el afianzamiento en los roles de gestión, coordinación e integración de grupos de trabajo y el incremento de las posibilidades de trabajo en

red con las escuelas asociadas” (Anexo XI-PPM). Hacia el final del documento se expresa que “el camino realizado constituye una fortaleza central para las instituciones sede y asociadas” (Anexo XI-PPM), esta conclusión permite descubrir la mirada procesual que los actores han tenido del proyecto desarrollado en la institución.

A pesar de los conflictos internos y externos señalados en el transcurrir del apartado respecto a los inicios del proyecto Polos de Desarrollo, tanto el Director del ISFD N°803, como la coordinadora local de la experiencia, visibilizan en sus narrativas las implicancias y las huellas que la política de los polos de desarrollo ha significado para el instituto sureño y para sus propios actores involucrados.

Al respecto señala Merino: “en su momento generó expectativas e incertidumbres, disputas por coordinar, por estar en la propuesta, ahora al recordarlo veo continuidades y también re-conceptualización de la línea de trabajo inicial, que va mutando con el tiempo la profesionalización, diversidad, interculturalidad, integración, inclusión social, etc.” (EDIPM- Merino, 03/07/2017). Por su parte, Contín afirma: “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, y quizá es muy difícil palpar en términos cuantitativos lo que pasó con el Proyecto, yo en principio creo que la posibilidad de haber podido sistematizar una Maestría, implicó que de pronto tengamos en la provincia mucha cantidad de personas pensando este tema. Trabajando en este tema y también una cantidad de egresados que hoy por hoy muchos de ellos son profesores universitarios que están a cargo de cátedras en la universidad y en el instituto. Básicamente el impacto es un impacto muy difícil de cuantificar pero de una fuerte naturaleza cíclica y el trabajo cuando se hace bien y de manera articulada naturalmente vuelve sobre el eje principal de todos esos que es la formación de los docentes en el grado. Estos profesores que se han formado en esta maestría, en estos postítulos y que han formado parte de nuestros equipos siguen trabajando en las formaciones de grado y quizá con

perspectiva ampliadas con respecto a sus puntos de vista originales” (ECPM- Contín, 3/07/2017).

Desde lo personal y profesional, la coordinadora del proyecto señala: “en principio me generó mucho placer y mucha alegría poder ser parte de un proyecto democrático. De poder ser escuchada, y de poder generar procesos de escucha dentro de una institución sabiendo que esto no es sencillo y también por momentos con mucha resistencia y mucho conflicto y la capacidad de tener calma para poder mediar en cuestiones complejas. Sobre todo con cuestiones que tenían que ver con que todos tenían ganas de participar en el proyecto Polos de Desarrollo y teníamos que tomar decisiones estratégicas fundamentadas [...] Para mí, fue una experiencia de muchísimo aprendizaje en el área de gestión de proyectos. Porque también había un rol de coordinador que iba apareciendo ahí y que implicaba ser el puente de doble enlace entre el equipo nacional con la presencia de Elisa Lucarelli y la institución local. Creo que son espacios de muchísimo aprendizaje” (ECPM- Contín, 3/07/2017).

Por último, a fin de fortalecer las redes de intercambio y concluir con las acciones realizadas en el marco del proyecto Polos de Desarrollo, el 30 de noviembre de 2001 se realizó la Jornada de Socialización del Proyecto Polos de Desarrollo (Anexo XI-PPM). En dicho contexto Elisa Lucarelli disertó sobre la “diversidad como línea de desarrollo institucional” (PPM), y se trabajaron en talleres simultáneos en torno a la dimensión socio-cultural y a la dimensión socio-institucional (PPM).

Como sostuvo Sergio, luego de la finalización del proyecto Polos de Desarrollo, el ISFD N°803 continuó reflexionando y profundizando, desde diversas propuestas, proyectos e iniciativas, y por momentos estableciendo articulaciones con otras instituciones de educación superior la línea pedagógica de la diversidad y la interculturalidad en las prácticas docentes. Cuenta: “Ahora, al recordarlo [al proyecto polos] veo continuidades y reconceptualizaciones de la línea de trabajo inicial, que va mutando con el tiempo” (EDIPM- Merino, 03/07/2017).

La Escuela Normal Superior “Dr. José Gorostiága” de La Banda, Santiago del Estero. “Metiendo las manos en la masa”¹⁷⁹

El Polo de Desarrollo de la ciudad de La Banda, con sede en la Escuela Normal Superior “Dr. José Gorostiága” 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” (DSPPD). “Posibilitadores de los procesos de conocimiento generados a partir de la misma fueron, de distinta manera y de diverso modo, en primer lugar los docentes con el interés y el compromiso asumido por cada cual en la tarea semanal de estudio, debate, planeación y comunicación de sus producciones escritas; las referencistas del proyecto que observaron y apoyaron epistemológicamente mes a mes la labor emprendida; las rectoras y rectores de las instituciones que acompañaron el proceso de elaboración curricular organizando espacios y tiempos institucionales para su realización” (PPLB).

Con estas palabras inicia el documento que recopila la serie de “trabajos realizados a lo largo de un año por profesores de Institutos de Formación Docente de distintas localidades de la provincia de Santiago del Estero. Todos ellos, tienen a su cargo espacios curriculares que remiten a diferentes disciplinas de carreras de Nivel terciario” (PPLB).

A lo largo del apartado iremos observando los diversos matices que va adquiriendo el proyecto en las voces de quienes participaron del mismo en diferentes etapas y niveles de responsabilidad y que, al mismo tiempo, tensionan lo que las producciones y los documentos van narrando respecto a la política emprendida en los inicios del año 2000. Del documento síntesis de los proyectos polos de desarrollo recuperado de la gestión nacional (DSPPD) se desprende que el proyecto emprendido en la localidad santiagueña “abarca el análisis y discusión de los programas de diferentes espacios curriculares y su

179 La expresión alude a la enseñanza de la didáctica y de las prácticas docentes a partir de la metáfora de las manos en la masa. “Cuando se enseña didáctica no se enseña diciendo como se hace, sino metiendo *las manos en la masa*. Entonces en el seminario-taller [de los Polos] mostrábamos una didáctica diferente” (ERP N°1, Edelstein, 29 de abril de 2017).

relación con las prácticas de enseñanza cotidianas en las instituciones de formación docente que conforman la red” (DSPPD).

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 Rita Rodini, docente 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” (EDLB N°2-Rodini, 5/08/2017).

De allí que, en palabras de la coordinadora del Polo de Desarrollo, Gladys Loys “preguntarnos desde el campo de la educación qué entendemos por teoría, por práctica pedagógica; cómo las vinculamos en la práctica de la enseñanza, o, qué práctica teórica propiciamos en nuestra tarea docente; desimplicar los modelos de pensamiento con que diariamente la sostenemos; distanciarnos objetivando en los debates y discusiones las posturas que asumimos; hacer provechosa la revisión del modelo que actuamos en las prácticas educativas, abría para nosotros, docentes formadores de docentes, la posibilidad de transformar nuestro vínculo con el conocimiento, de relacionar de otra manera la investigación con la enseñanza, de propiciar la constitución de otro tipo de sujetos del aprendizaje. Hacia allí dirigimos el proyecto, y presintiendo el desafío, nos dispusimos a animarlo [...] [con] doce 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 1y 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” (PPLB). Las instituciones participantes del proyecto fueron “La Escuela Normal José Gorostiága, el ISFD N°23 de Tintina, El ISFD N°7 de Quimilí, el ISFD N°18 de Pampa de los Guanacos, el Inst. Sup de Bellas Artes “Juan Yaparí” de Capital, el Ins. Sup. “Nicolás Genaro” de Capital, el ISFD N°19 de Pozo Hondo, el ISFD N°10 de Sumampa, el ISFD N°2 de Termas de

Río Hondo, el ISFD N°7 de Clodomira, el ISFD N°1 de Capital, el ISFD N°5 de Loreto y el ISFD N°10 de Atamisqui” (PPLB).

La elección de la institución-sede del proyecto Polos es reconocida por las docentes entrevistadas como un rasgo importante respecto de lo que la Escuela Normal José Gorostiága representaba en términos institucionales e históricos para la educación de la provincia norteña. Esta había sido sede de las políticas de formación docente del MEB y del PTFD respectivamente. Eso refuerza la intencionalidad de la gestión nacional de partir de instituciones que ya hubieran tenido experiencias innovadoras en materia de formación de profesores para que puedan albergar el proyecto Polos y así enriquecer la articulación con las otras instituciones de la red. El informe de gestión del proyecto a nivel nacional sostenía al respecto que “experiencias como el MEB, el PTFD [...] se constituyen como valiosos antecedentes teóricos, políticos y prácticos para comprender y pensar propuestas de desarrollo en el marco de la formación docente. Por ello, recuperamos los genuinos precedentes para la construcción de los distintos proyectos de los Polos de Desarrollo” (IGPD).

En sus narrativas las profesoras Adriana López y Rita Rodini expresan: “la Escuela Normal de la Banda contaba con la ventaja de tener implementada una propuesta de formación de grado que fue el proyecto Magisterio de Enseñanza Básica (MEB) durante el gobierno democrático posterior a la dictadura y posteriormente otra propuesta fue la del Proyecto de Transformación de la Formación Docente (PTFD) en la década de 1990. Esto la convertía en una institución muy potenciada al contar con espacios institucionales rentados dedicados exclusivamente a la reflexión sobre la práctica docente. Fue el único instituto de la provincia en contar con estos proyectos. El resto de las instituciones de la jurisdicción, al carecer de ellos operaban desde modelos de prácticas de enseñanza arraigados en la tradición y muy lejos de problematizarse y de convertirse en objetos de indagación” (EDLB N°2- López, 5/08/2017). Hacia finales de los noventa, Rodini refiere: “se vivían momentos institucionales muy diferentes entre el Profesorado de la Escuela Normal Dr. José B. Gorostiága con los demás Profesorados de la provincia, dado que el primero fue pionero en la implementación de Proyectos Nacionales como (MEB, PTFD, entre otros) lo cual fue logrado gracias a la instalación de una cultura

institucional basada en el trabajo participativo, y el lugar del docente como productor de conocimiento [...] En cambio en los demás Institutos, la cultura de trabajo era verticalista, los planes de estudio se modificaban cuando desde la Jurisdicción Provincial lo definía, el docente era un reproductor de los contenidos que se determinaban para cada espacio curricular y respondía a los requerimientos de los directivos sin presentar planteos, reclamos u otros puntos de vista [...] en el caso del ISFD N°7 de Clodomira, el ISFD de Pozo Hondo y el de Bandera Bajada, veníamos de historias comunes, con docentes que no contábamos con una formación actualizada, sino más bien estábamos reproduciendo una práctica educativa que no daba respuestas a las necesidades del momento” (EDLB N°2-Rodini, 5/08/2017).

En su testimonio se puede apreciar las tensiones vividas en relación a las disposiciones verticalistas de las autoridades provinciales respecto a los planes de estudio y la necesaria reflexión sobre las prácticas docentes que las instituciones formadoras estaban reclamando. Es en este contexto que se implementa el proyecto Polos de Desarrollo. Para ello, la coordinadora local, Gladys Loys, en el documento que recopila las acciones y propuestas que emanaron del proyecto, sostiene: “tomamos como lugar para el conocimiento, nuestras propias prácticas al interior de los espacios curriculares en los que trabajamos. Colegas de todos los institutos en jornadas de trabajo convocadas con ese propósito, aportaron un material que fue el primero en reunirse para esa primera tarea de fundamentar la elección de los objetivos y los caminos para lograrlo” (PPLB).

En el documento se aclara: “el proyecto polos de La Banda, si bien comparte con otros proyectos la reflexión sobre las prácticas docentes, como línea de referencia, focaliza en particular en prácticas de análisis, revisión y reelaboración de programas correspondientes a distintos espacios curriculares de los institutos de formación que participan de la experiencia” (PPLB). Así, luego de construir los equipos de trabajo con “otros colegas de la misma disciplina o espacio curricular común, cada docente inició un trabajo de análisis, buscando hacer claro para sí mismo y comunicable a los demás colegas, la racionalidad puesta en sus diseños y desarrollos áulicos” (PPLB). A partir de allí se procedió a reflexionar sobre dichos supuestos. Según los datos recopilados, el diagnóstico arrojó “una tendencia a considerar naturalmente

que la teoría precede y antecede jerárquicamente a la práctica [...] la naturalización del punto de vista propia, es decir que la posición en una línea teórica no se argumenta, más bien se propone como única explicación posible y las ausencias de contextualizaciones del conocimiento, no se muestra la historia de las producciones teóricas ni la situacionalidad de la enseñanza” (PPLB).

El diagnóstico emanado de la reflexión de los docentes es reafirmado en el testimonio de la referencista del Polo, GE identifica: “había conciencia de la importancia que tenía en los procesos formativos que ya no iba más esto de la práctica al final y como mera aplicación de la teoría [...] mucha gente [con Polos de Desarrollo] conoció el valor de comenzar con experiencias más tempranas en relación a la práctica” (ERPD N°1-GE, 29/04/2017).

Luego de la reflexión y el trabajo en cuatro encuentros grupales en donde participaron docentes de las doce instituciones, rectores y referencistas durante el año 2000 y parte del 2001 se llevaron a delante las “reelaboraciones de nuevas propuestas para desarrollos áulicos realizados por los profesores” (PPLB).

En las diversas propuestas se puede apreciar el intento que realizaron los docentes a partir de su reflexión sobre la articulación entre teoría y práctica desde las especificidades curriculares de su disciplina. En dicho libro publicado en el año 2001, se presentan experiencias de las diferentes instituciones asociadas al Polo de Desarrollo. Gladys Loys, su coordinadora, cuenta: “tratándose de un proceso colectivo y cooperativo es también singular por lo tanto, ninguna de las elaboraciones realizadas por los profesores tiene el carácter de prescripción, ni de generalización, tienen que ver con los propios puntos de partida y el particular modo de llegada [...] [y agrega] lo que cuenta como aprendizaje para el colectivo docente es la realización de un intercambio cooperativo” (PPLB) Ella hace alusión al proceso vivido en la realización del proyecto Polos de Desarrollo.

En este punto, una de las docentes consultadas nos dice: “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 me-

joramiento de las prácticas educativas necesarias para transformar la educación argentina” (EDLB N°2-Rodini, 5/08/2017). Aquí vuelve a notarse un aspecto de la propuesta de Polos que es considerado particularmente en la narrativa de GE. La referencista destaca como una de las potencialidades del proyecto “el reconocimiento a las singularidades, a lo idiosincrático, a la historia de las instituciones y a los sujetos en ellas” (ERPD N°1-GE, 29/04/2017).

Adriana López, quien participó en la última etapa del proyecto a “modo de compiladora de la compaginación y edición del libro que se socializó entre las instituciones” (EDLB N°2- López, 5/08/2017), sostiene que la experiencia de Polos, “efectivamente se trató de una propuesta participativa y preocupada por el trabajo colaborativo y contextual. En relación a esto último, en la extensa geografía de nuestra provincia, la reunión de los institutos por regiones fue un gran acierto. [...] fue la posibilidad de atenuar el aislamiento y el trabajo individual propio de nuestra jurisdicción en aquella época. Me atrevo a decir que este proyecto fue el único que se implementó en la provincia hasta nuestros días, con esta intención de agrupar instituciones para un trabajo colaborativo” (EDLB N°2- López, 5/08/2017). Esta idea que se manifiesta en el diálogo con Adriana, también aparece en la narrativa de Mariana Maggio. En la segunda entrevista profundiza en la caracterización y esencia de los objetivos de Polos de Desarrollo, “la definición era la colaboración, creo que se intentó crear una cultura que se volvió contracultural sobre esto de la colaboración y el enriquecimiento mutuo. Completamente distinto a la década anterior. [...] Por eso decimos que es la colaboración la que trae la mejora, y no la autonomía [...] Polos siguió la línea del trabajo solidario, trabajando con otros, trabajar con las organizaciones para que se vuelvan experiencias culturales ricas” (ECP N°2-Maggio, 01/06/2017).

Al igual que en el Polo de Puerto Madryn, mencionado en apartados anteriores, tanto en la narrativa de los actores como en los documentos indagados, se destaca la presencia y el rol ejercido por las referencistas del proyecto. En el recuerdo de Rita, la figura de GE como referencista aparece como “clave para movilizar la tarea de los demás institutos que formaron parte del Polo de Desarrollo [...] Gloria era reconocida como especialista del campo educativo y curricular especialmente” (EDLB N°2-Rodini, 5/08/2017). Hacia el cierre de la

producción del Polo, la directora de la institución-sede, Nilda Juárez, también reconoce que el rol de GE como referencista, cuenta: “ayudó a extender la línea general de desarrollo-análisis de las prácticas- a casi toda la provincia de Santiago del Estero” (Anexo VII-PPLB).

GE, al rememorar su rol en el proyecto Polos y sus visitas al interior del país, nos dice:

“para mí la experiencia fue fuertemente formativa en lo que respecta a conocer y tener contacto con otras realidades del país. Me dio una mirada contextual muy fuerte. Y me ayudó a confirmar una postura propia de no tener miradas estereotipadas, atada a ciertos perfiles ideales [...] nosotros nos involucramos mucho, porque pensá que íbamos todos los meses durante un año y medio. Fue un vínculo muy fuerte en términos académicos y también afectivos” (ERPD N°1-GE, 29/04/2017).

Como toda política pública, a pesar de sus aciertos y potencialidades, se advierten tensiones y contradicciones en los momentos de puesta en marcha en cada contexto local de realización. En el relato de una de las docentes entrevistadas se mencionan diversas tensiones que fueron sucediendo en la medida que se iniciaba y se profundizaba la política pública objeto de nuestra investigación. A continuación, se hace referencia a la prepotencia y autoritarismo con el que se trabajaba desde las autoridades jurisdiccionales de la provincia de Santiago del Estero, que distaban en demasía respecto a los objetivos democráticos y participativos de la política nacional de Polos de Desarrollo. Así lo fundamenta la profesora Rodini “reconozco que las autoridades provinciales imponían directamente a los directivos y docentes de los institutos, que formaran parte del proyecto. Hicieron reuniones en los institutos. Por primera vez los referentes provinciales llegaban a los profesorados y organizaban reuniones por grupos de institutos en los que daban a conocer la propuesta que si bien intentaba ser democrática, las *formas* con las que se presentaba, la contradecían. Por ejemplo se recurría a impartir *temor*, supuestamente se les quitaría presupuesto a los institutos que no se adhieran al Polo. Cuando nos integramos al trabajo de la Red que se abrió en la Escuela Normal de La Banda comenzamos a comprender los altos objetivos que se pretendían desde el proyecto que estaban lejos de esas fuertes imposiciones que venían desde las

autoridades. Allí vinieron los intentos de horizontalizar los discursos, respetar lo que se ofrecía en las prácticas formativas y de no sancionar” (EDLB N°2-Rodini, 5/08/2017). A partir del testimonio se pueden apreciar las diversas resignificaciones que los actores le otorgan a un mismo proceso. La profesora Rodini nos advierte sobre las prácticas autoritarias de las autoridades provinciales al obligar a los docentes de los institutos a participar de la política de Polos. Ella también reconoce que la propuesta, alejada totalmente de las prácticas de la gestión provincial, le permitió “ejercitar y valorar el trabajo en equipo, a revisar y reflexionar lo que se hace, lo que no se hace o lo que podría hacer para mejorar la formación que se brinda” (EDLB N°2-Rodini, 5/08/2017).

Otra de las cuestiones que nos aclara, es el escaso número de docentes del Instituto N°7 de Clodomira, que participó del proyecto Polos de Desarrollo, cuenta: “en el caso del Instituto al que pertenecía, fuimos un grupo minúsculo de alrededor siete u ocho docentes los que hicimos propia la propuesta y generamos los encuentros hacia el interior del Profesorado y con los demás Institutos con los que conformamos la Red en función de la cercanía” (EDLB N°2-Rodini, 5/08/2017). A pesar de ello, Rodini sostiene que la propuesta de Polos los entusiasmaba: “éramos un grupo minúsculo los que nos sentíamos motivados con la propuesta, pero intentábamos contagiar y motivar a los demás docentes con nuestro activo accionar y apertura de trabajo” (EDLB N°2-Rodini, 5/08/2017).

El testimonio de la docente del instituto de Clodomira tensiona, de alguna manera, la engañosa linealidad de las políticas. Más bien estas son significadas y resignificadas por los actores de acuerdo al contexto y a las propias experiencias de vida. Al mencionar y explicitar los comportamientos de las autoridades provinciales respecto a la imposición de políticas surgidas desde Nación, nos permite afianzar nuestra postura teórica-metodológica desde la cual entendemos el estudio de las políticas públicas. No como una traducción idéntica de la normativa, sino con matices, reconceptualizaciones, tensiones, problemáticas que la van reconfigurando de acuerdo al contexto de implementación.

La experiencia de Rodini no fue exactamente similar a la de López, pero es allí donde radica la riqueza de los testimonios y de la narrativa

como enfoque de investigación. A pesar de las diferencias presentadas, ambas recuperan aquellos momentos de realización del proyecto con “nostalgia y beneplácito” (EDLB N°1y2- Rodini, López). En palabras de López, “[el proyecto Polos de Desarrollo], fue recibido con mucho beneplácito, sobre todo en los agentes más comprometidos y con mayor carga horaria en la institución. Se lo recuerda y añora. Creo que el hecho está en que fue una experiencia inédita para el momento y única, ya que nuestra jurisdicción hasta el día de hoy nunca se trabajó interinstitucionalmente [...] recordarlo genera añoranza por los buenos momentos compartidos y sobre todo el poder exteriorizar el deseo de volver a trabajar como aquel entonces. Participar en la elaboración del libro fue igualmente edificante e inolvidable” (EDLB N°2- López, 5/08/2017). En el caso de Rita, quien “desde su infancia sabía que quería ser docente” (EDLB N°2-Rodini, 5/08/2017) sostiene que le “genera nostalgia al recordarlo, porque implica una mezcla de sentimientos y emociones encontradas. Por un lado, la obligación de cumplir con lo proyectado y por otro, permitió que tena que salirme del lugar cómodo del trabajo solitario de formación y compartirlo, discutir, consensuar, aprender con los demás y de los demás docentes (EDLB N°2-Rodini, 5/08/2017).

Al finalizar el 2001, en el libro en donde están reunidas todas las propuestas didácticas que surgieron del proyecto Polos de Desarrollo, la directora de la Escuela Normal José Gorostiága afirma que “pensar los procesos de transformación curricular desvinculados de las condiciones en que tiene lugar el trabajo docente puso a los institutos de formación docente en situación e quiebre y a la escuela pública en riesgo [...] La situación de aislamiento en la que se encontraban los ISFD a fines de la década de 1990, profundizada por la política del sálvese quien pueda que instalara en el país la demanda de la acreditación, exigía instituir el tejido solidario a nivel de sus actores fundamentales, los docentes [...] los avances en la línea de desarrollo propuesta- al cabo de un año- nos permiten afirmar que el proyecto empieza a generar ya, en algunas de las instituciones participantes, un espacio propio de discusión a su interior con la incorporación de otros docentes compañeros de trabajo; en otras a demandar a la sede del Polo nuevos espacios de encuentros para toda su institución y en un tercer grupo a buscar en la coordinación apoyo para dinamizar su

propia institución en aras del proyecto. Un obstáculo que ha operado históricamente y opera en la actualidad contra el afianzamiento de proyectos de innovación es la discontinuidad” (PPLB). La directora de la Escuela Normal Superior José Gorostiága señala que la falta de continuidad de los proyectos de innovación y de intentos de reorganización o reformulación del sistema de educación superior atentan y debilitan la capacidad o la potencia que pueda tener un proyecto de generar oportunidades de fortalecimiento y mejora. En el caso del Polo de Desarrollo que analizamos aquí, luego de la interrupción del Programa Nacional de Formación Docente y la salida de la doctora Litwin y su equipo al frente de la gestión nacional, el proyecto con sede en La Banda no ha tenido continuidad. Lo que si se percibe en las narrativas de sus docentes es que las huellas formativas en relación al trabajo en equipo y a la reflexión sobre las prácticas continuó brindando a los actores involucrados oportunidades de crecimiento y actualización.

Polos de Desarrollo, con sus limitaciones burocráticas, pedagógicas e institucionales brindó, según los testimonios y los documentos consultados, una posibilidad de trabajo colaborativo interinstitucional a los ISFD de la provincia de Santiago del Estero como ninguna otra política lo había realizado hasta ese momento. Concluimos este apartado con la narrativa de la profesora López quien manifiesta la necesidad de visibilizar experiencias como las que indagamos aquí ya que las mismas dejan huellas en las instituciones y en los sujetos que la han experimentado, “el proyecto Polo de Desarrollo, es fundamental recuperarlo, porque el trabajo participativo, colaborativo, conjunto, interinstitucional, compartido y reflexionado no es algo que debe aparecer desde la prescripción de turno solamente (caso de lo establecido en el actual PNFP, Programa Nacional de Formación Permanente), sino algo que se encarna, que interpela a sujetos e instituciones, que desafía entregas y pasiones, en definitiva que nos religa con nuestra condición de seres sociales y nos reconcilia con nuestra humanidad” (EDLB N°2- López, 5/08/2017). Queda reflejado de este modo, lo que nos dice GE respecto a la subjetivación que provocan esta clase de proyectos: “Fue un salto cualitativo muy fuerte. Te aseguro que las personas no fueron las mismas después de haber vivido esta experiencia. Porque pudieron producir cosas interesantes. Imaginate que

fue un trabajo de año y medio. En algunas personas e instituciones la huella que uno deja es muy importante, digamos que el proyecto dejó la huella” (ERP N°1-GE, 29/04/2017).

El fin del proyecto a Nivel Nacional. Contexto de crisis generalizada que obtuvo el proceso

Al comenzar el presente capítulo, en uno de los apartados iniciales, analizamos la débil coyuntura política, social e institucional en la cual estaba inmersa la política pública emprendida por el Programa Nacional de Formación Docente y el proyecto Polos de Desarrollo. Alejandra Birgin, cuando analiza el contexto sostiene: “lo que uno puede decir del efecto Polos está muy ligado a lo que pasó en la Argentina en ese momento a nivel político” (ERFD N°1-Birgin, 20/12/2016).

En este sentido, pudimos observar en las narrativas de los protagonistas la relación tensa y compleja que se vivió durante los dos años que duró el programa entre su gestión y las autoridades ministeriales de la cartera educativa del gobierno de La Alianza. En medio de sucesivos recortes presupuestarios, una marcada crispación social y una relación conflictiva con las autoridades educativas que “nos pedían que cerremos institutos, en vez de fortalecerlos” (EAP-Fernández, 01/06/2017), Litwin, Fernández y el equipo nacional del programa renunciaron a sus cargos meses antes de aquel fatídico diciembre de 2001. Maggio cuenta: “Edith [Litwin] presenta la renuncia antes de que De la Rúa renuncie y fue una renuncia que publicó en la web y atrás de ella renunciamos todos los coordinadores” (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016), Fernández, por su parte, dice “Era demasiado lo que pasaba en el país. Fue una especie de interrupción brutal y una sensación de que no era posible que durara el programa como lo estábamos llevando a cabo, tenía la vida contada, íbamos a contrapelo de lo que nos pedía el gobierno. La verdad que el asombro fue haber podido hacer todo lo que hicimos y en las condiciones en lo que lo hicimos. En el 2001 se quebró el país, es lógico que el programa no siguiera. Nosotros ya habíamos tenido la conversación, Edith y yo, con el Secretario de Educación, donde él nos decía que hacíamos todo lo contrario a lo que él nos pedía. Y nosotros le decíamos que

hacíamos lo contrario porque creíamos que era lo que teníamos que hacer, no racionalizar o disminuir, sino ampliar y fortalecer. Nunca marcamos qué Instituto debía cerrar. Nos hubiera sido imposible porque cada uno de ellos resultaba clave dentro de su contexto” (EAP-Fernández, 01/06/2017).



RF A4- Dra. Edith Litwin en la conferencia de apertura del Segundo Encuentro Nacional de Polos de Desarrollo, Septiembre de 2001.

En el recuerdo de aquella abrupta salida del Ministerio Nacional, Mariana Maggio destaca la figura de su “maestra espiritual y quien la parió intelectualmente” (GF N°1, 06/03/2017), al mismo tiempo vuelve sobre aquella coyuntura recuperando el carácter formativo que significó la decisión de retirarse de la gestión en tiempos donde las autoridades solicitaban el cierre y la racionalidad de ISFD. Ella cuenta: “Para mí fue muy formativo.[...] Cuando la gente dice “no bueno, el ministro se fue pero yo me quedaría porque en el fondo soy un recurso técnico...” lo voy a decir con respeto, a nosotros no se nos ocurriría, porque Edith nos dijo “estamos acá como parte de una definición política que tenemos para la formación docente, el día que no estén dadas las condiciones nos vamos todos” A mí no se me ocurriría quedarme en un proyecto con el que siento que no comparto las definiciones políticas porque me siento un profesional técnico, nunca. Y Edith en esa actitud de renuncia nos enseñó eso [...]. No hay manera de no aprender de eso. Por eso te digo que no se si todo el mundo

ha tenido el mismo nivel de vivencia. Pero en el grupo cercano, vos hablas con cualquiera y todos coinciden en lo mismo. Nos enseñó mucho en cada momento” (GF N°1- 06/03/2017).

Como dice Mariana, el texto de la renuncia fue enviado a los 84 Polos de Desarrollo y publicado vía web hacia finales del año 2001. En él, Litwin comparte que “lamentablemente, hoy nos alejamos de las tareas que coordinamos. Durante dos años nos comprometimos con cada una de las actividades propuestas. Es compromiso del Ministerio Nacional la prosecución de las tareas empeñadas que aún no finalizaron. Los profesionales que me acompañaron en la gestión como asesores y coordinadores también se desvinculan del programa de Formación Docente. Cabe mi agradecimiento a todos ellos [...] No queremos dejar de agradecerles por el acompañamiento recibido de cada uno de ustedes, desde los diferentes lugares de pertenencia. A los directores de Educación Superior, por las discusiones y acuerdos alcanzados, a los equipos técnicos que han confiado y sostenido nuestras propuestas, a los directores y profesores de los institutos que volvieron a animarse a participar en acciones centrales con el entusiasmo siempre renovado por mejorar la calidad educativa en sus comunidades [...] Desde otros lugares, confiamos en poder seguir trabajando junto a ustedes, buscando alternativas para brindar una educación superior calificada para todos aquellos que deseen acercarse a las instituciones formadoras” (PPAT N°5).

Tras dos años de trabajo que implicaron: planificación, acuerdo y discusiones con las jurisdicciones y con las autoridades de los Institutos de Educación Superior; reuniones con docentes; y el intento por generar las condiciones para que se desarrollen proyectos innovadores en contextos bien disímiles de formación de profesores, hacia finales del 2001 se puso fin a la gestión nacional del programa de formación docente. Las múltiples experiencias generadas en torno a los proyectos que albergó el programa no pueden ser medidas de acuerdo a estándares cuantitativos. Como nos dice, en apartados anteriores, la coordinadora del polo de Puerto Madryn “es muy difícil palpar en términos cuantitativos lo que pasó con el Proyecto” (ECPM- Contín, 3/07/2017). Para cada jurisdicción, cada instituto, cada comunidad local y cada grupo de docentes las experiencias vividas en el seno del proyecto Polos fueron resignificadas de acuerdo a múltiples tramas

intersubjetivas y contextuales ancladas en las propias necesidades y procesos que fueron viviendo las mismas instituciones. De allí, también, la potencialidad de los estudios de políticas públicas que se alejen de cuestiones normativas y resultadistas y pongan el acento en las particularidades, los contextos, las traducciones de esa política en cada terreno de acción.

A pesar de habitar territorios epistemológicos alejados de aquellas mediciones de políticas en torno a indicadores numéricos, a los efectos de complejizar aún más el análisis, compartimos el informe de gestión y el estado de implementación del proyecto Polos de Desarrollo al finalizar la gestión nacional. Según la documentación recopilada para noviembre del año 2001, “las 84 instituciones que fueron designadas sedes del proyecto ya realizaron más de 1100 asociaciones con instituciones educativas de diferentes niveles y modalidades, universidades y organizaciones comunitarias” (IGPFD). La composición de las asociaciones es:

Instituciones Asociadas a los Polos de Desarrollo al 2001	Cantidad de Instituciones
Nivel Inicial	90
1º y 2º Ciclo de EGB	435
3º Ciclo de EGB y Polimodal	170
Instituciones de Formación Docente	320
Universidades	34
Otros Organismos	90
Total	1139

Datos proporcionados por el Informe oficial de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación.
2001.

Asimismo, “participaron del proyecto alrededor de 5.500 docentes de la totalidad de instituciones educativas y 39.000 alumnos de diversos niveles” (IGPFD). De los variopintos proyectos implementados, “se han generado redes interinstitucionales en torno a las líneas de desarrollo, actividades de extensión, propuestas de desarrollo de investigación, acciones cooperativas y de transferencia, artículos en prensa local, la creación de propuestas curriculares, cambios en modelos de gestión y la generación de experiencias innovadoras en donde se destacan el uso de la tecnología por parte de diferentes actores de cada institución participante” (IGPFD).¹⁸⁰

Si bien la interrupción del proyecto, a nivel nacional, se dio con la salida del equipo coordinador del Ministerio, hay registros de Polos de Desarrollo que continuaron sus actividades a pesar de la interrupción del mismo desde los órganos nacionales. Prueba de ello son los polos que abordaremos en los siguientes apartados. Al respecto, Lidia Fernández, hilvana una suerte de hipótesis que puede servir para analizar las continuidades de los polos a la postre de 2001. La asesora afirma que “en el origen, [Polos de Desarrollo] fue pensado como un modo de usar los fondos que había, dándolos a los Institutos para que decidieran que querían hacer y con quienes asesorarse. Se quería romper la acción política centralizada y mostrar que había otra forma de ofrecer recursos favoreciendo la autonomía institucional y animando redes de colaboración interinstitucional. Sucedió que comenzó a funcionar tan bien en algunos lados que produjo un movimiento institucional importante. No solamente en el instituto-sede, sino en la red de institutos en la que se insertaba cada polo. El proyecto demostró en la práctica el potencial de intervención animación que eso tenía” (EAP- Fernández, 01/06/2017).

Ella sigue desarrollando su argumento y contesta la pregunta sobre si esa característica permitió la continuidad de los proyectos a pesar de la interrupción de la gestión. Responde: “sí, yo creo que sí, que esa posibilidad de hacer algo genuino que pertenecía al movimiento de base de la institución-condición de un cambio institucional real,

180 Los datos pueden profundizarse a partir de la información proporcionada en el Informe Oficial de Gestión 2000-2001. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

fue decisivo para que los proyectos hayan seguido [...] probablemente muchas de las acciones hayan incidido de formas insospechadas, porque se trata de formas legítimas de intervención institucional [...] eso permite que la gente se dé cuenta de que el colectivo está vivo, que tiene potencial, que puede hacer cosas” (EAP- Fernández, 01/06/2017).

En relación a esta continuidad tras la finalización del proyecto a nivel nacional, Mariana recuerda que “después de unos años que nos habíamos alejado de la gestión, me llega un artículo que decía: encuentro de Polos de Desarrollo de la Provincia de Buenos Aires, hubo un encuentro, no sé qué pasó, pero eso muestra que había polos que continuaron trabajando como tales” (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016).

La experiencia narrada hasta aquí, evidencia que, a pesar de múltiples complejidades y tensiones, el débil contexto político e institucional y la interrupción abrupta del proyecto, fue “posible construir una política nacional de formación docente que se ponga del lado de la institución y de los actores reales, busque consensos y [que pueda decir] si tocan un instituto renunciamos todos, y así fue” (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016).

Consideraciones Finales: Primera Narrativa- Nivel Nacional

Como una suerte de cetáceo que nada hacia la superficie con el objetivo de exhalar el aire concentrado en sus pulmones e inhalar oxígeno para volver a sumergirse a las profundidades del océano, este cierre de capítulo –o este paraje que intentamos provocar en la lectura del extenso metarelato de la experiencia de los Polos de Desarrollo– se funda en la sencilla razón de volver sobre lo expuesto hasta aquí, dimensionarlo y recobrar el oxígeno necesario para adentrarnos nuevamente en el profundo mar del objeto de estudio.

A lo largo de esta vasta primera parte del metarelato, hemos habitado la experiencia desde una polifonía de voces de actores que se han relacionado con la política desde diferentes ubicaciones y responsabilidades. Algunas voces provienen de académicos de reconocida trayectoria en el ámbito de la formación docente; ellos observan el proyecto Polos desde cierta lejanía, casi como uno más en

el caudaloso río de políticas públicas que atestigua nuestro sistema educativo. Otras voces son de quienes han forjado el proyecto desde su concepción hasta su traducción última en terreno. Allí recorrimos voces de asesores, coordinadores, miembros de los equipos y referencistas. Por último, sumamos a quienes, o bien se encuentran en los niveles intermedios de las políticas, esto es, coordinadores provinciales o autoridades jurisdiccionales, o bien son protagonistas en los contextos locales (directivos y docentes) de institutos formadores. Todas esas voces aspiraron a entramarse y fusionarse con la propia voz del investigador-narrador.

Dicha trama, se fue hilvanando a partir de temas, aspectos, tensiones y experiencias que fueron subdividiendo el relato, al tiempo que lo iban resignificando y enriqueciendo. Allí se recorrió el contexto político y social de la época, el diagnóstico previo a la implementación de la política, la conformación del programa nacional de formación docente en su globalidad, los objetivos y lineamientos del proyecto Polos, el rol de los referencistas, la cuestión presupuestaria y lo más significativo: analizamos dos experiencias de proyectos Polos de Desarrollo en el interior de la República Argentina, Puerto Madryn y Santiago del Estero. Por último, cerramos esta primera parte con narrativas referidas a la interrupción del proyecto a nivel nacional, la renuncia del equipo coordinado por Edith Litwin y las sensaciones vividas por los actores en aquel abrupto final.

Decidimos tomar aire y concluir aquí esta primera gran narrativa debido a que a continuación se presentarán los hallazgos obtenidos de la investigación en relación a la continuidad que asumió el proyecto en una jurisdicción en particular como lo es la provincia de Buenos Aires. Dicha continuidad fue posible sosteniendo los principios y pilares fundamentales de la política, pero con modificaciones que la enriquecieron y le dieron nuevos bríos para extenderse por casi diez años más en institutos de formación docente bonaerenses. En el próximo segmento abordaremos no solo las voces de quienes coordinaron la experiencia provincial luego del 2001, sino que presentaremos dos Polos de Desarrollo que han seguido sus actividades, las han potenciado y que, en la actualidad, a pesar de innumerables contratiempos, evidencian huellas de la política emprendida en los inicios del nuevo milenio.

Volviendo sobre la metáfora del cetáceo y su respiración, habiéndonos recuperado y llenado nuestros pulmones de oxígeno, nos disponemos a sumergirnos en las profundidades de la segunda y última parte del metarelato de la experiencia de Polos de Desarrollo.

CAPÍTULO III

El proyecto Polos de Desarrollo a nivel provincial (2001-2010)- Segunda narrativa polifónica.

“Las instituciones educativas, están cotidianamente atravesadas por acontecimientos de índole diversa en los que, se entremezclan circunstancias, historias, trayectorias, ilusiones y proyectos de actores intervinientes. Así, las experiencias pedagógicas, inciden en los sujetos que participan en ellas y éstas solo cobran vida y sentido en las vivencias singulares y colectivas”.¹⁸¹

“Hoy los docentes [del ISFD N°35, que participaron de Polos de Desarrollo] me invitaron a almorzar. Allí, me aportaron nuevos datos para indagar. Debo buscar el contacto de Noemí Milton quien continuó la experiencia de Polos en la provincia de Buenos Aires” (RA N°93, 14/06/2017). Al finalizar el trabajo de campo en el ISFD N°35, consideramos necesario indagar en los niveles intermedios de la política de Polos ya que las entrevistas que habíamos recopilado aludían a Noemí Milton como la hacedora de la continuidad de los proyectos en la provincia. Nos contactamos con ella, nos enviamos correos y es allí donde nos dice que ella, contrariamente a lo que nos habían expresado, no había coordinado la experiencia en la jurisdicción, sino que habían sido Irene Nielsen y Beatriz Kohen.

Inmediatamente, Noemí Milton nos pasó el contacto de las coordinadoras y comenzamos a intercambiar información vía web con Beatriz Kohen y personalmente con Irene Nielsen. Así recuerdo, como investigador, aquel momento: “Cuando creemos que el trabajo de campo está terminando aparece la posibilidad de realizar una

181 Edelstein, G. “Prácticas y residencias en la formación...”, *Op cit.*, p. 78.

nueva entrevista. [...] me escribió Irene quien fuera la coordinadora de Polos en Buenos Aires, me dijo que estaba de viaje en Mar del Plata y si quería podíamos juntarnos a conversar. [...] Me encontré con ella en el hotel Tierra del Fuego cerca de la costa, una mañana soleada de domingo. [...] En esta entrevista, la repregunta fue la protagonista, porque me pudo ampliar nociones referidas a las continuidades del proyecto en la provincia, el rol del referencista, las tensiones que hubo y el rol de los directivos” (RA N°119/120, 19/11/2017)

Iniciamos, de este modo, la segunda y última parte del metarelato sobre el proyecto Polos de Desarrollo. Como decíamos hacia el final del capítulo anterior, la intención de dicha narrativa será sumergirnos en las particularidades que asumió la política analizada en la provincia de Buenos Aires tras su continuidad a partir de la interrupción de la misma a nivel nacional hacia finales del año 2001.

El primer objetivo de nuestro trabajo fue interpretar la política del Polos de Desarrollo en la coyuntura particular de los años 2000 y 2001. La propia investigación nos fue llevando a indagar no solo aquellos antecedentes de política pública que sirvieron de inspiración y base al proyecto Polos de Desarrollo, sino también analizar su continuidad en el tiempo, específicamente en una de las jurisdicciones provinciales más grandes y complejas de la Argentina.

De esta manera, luego de realizar las entrevistas a los coordinadores y al equipo nacional del proyecto, supimos que hubo ISFD que continuaron la experiencia a lo largo del tiempo. Allí fue que decidimos, a los efectos de realizar un análisis complejo y profundo de la política de Polos, investigar el caso de la provincia de Buenos Aires y de dos Institutos Formadores de la región. No hubiésemos podido interpretar la política de Polos sin tener presente sus antecedentes inmediatos, ni sus continuidades en el territorio. Es desde allí que se enriqueció la investigación y pudimos analizar, mediante el enfoque biográfico-narrativo, las rupturas y continuidades que fue asumiendo el proyecto en sus diferentes niveles de traducción.

A partir de las narrativas de los coordinadores nacionales, provinciales, de los miembros del equipo de Polos de Desarrollo y de los documentos y normativas consultados, decidimos enfocar la investigación en dos casos concretos: el ISFDyT N°31 de Necochea y el ISFD N°35 de Monte Grande, Esteban Etcheverría-Conurbano

Bonaerense. En ambos institutos la política trascendió la coyuntura del 2001 generando propuestas y experiencias significativas para la formación no solo de sus estudiantes del profesorado, sino para los docentes y estudiantes de toda la comunidad local. Experiencias que trascendieron el aula, traspasaron las puertas institucionales y se fueron transformando en episodios pedagógicos altamente subjetivantes para quienes los protagonizaron.

Decíamos anteriormente que, en el contexto de la nuestra investigación, el modo más adecuado de presentar los diversos relatos y los documentos narrativos de experiencia es, precisamente, una nueva narrativa. Los hallazgos que emergen en esta segunda etapa también intentan plasmarse en un entramado polifónico y variopinto conformado por los diversos instrumentos de recolección de datos, las diversas voces de los protagonistas, la propia voz de quien narra y, a su vez, por las diferentes subjetivaciones que los actores fueron tejiendo con sus experiencias en relación al proyecto Polos de Desarrollo.

El relato que se presenta a continuación se fue hilvanando a partir de cuatro apartados específicos. En el primero de ellos, abordamos el caso de la provincia de Buenos Aires y las narrativas de las coordinadoras del proyecto Polos en dicha jurisdicción. En el segundo, presentamos la experiencia del ISFDyT N°31 de la ciudad de Necochea cuyas actividades, en el marco del proyecto, continuaron hasta el año 2007. Estas se traducen, principalmente, en la realización de tres Congresos de Didáctica de las Ciencias Sociales para docentes y estudiantes de la región. En el tercer apartado, nos centramos en el Polo de Desarrollo del ISFD N°35 de Monte Grande, cuyas actividades pedagógicas y didácticas trascendieron el tiempo y sus huellas pueden observarse en la actualidad. Se destacan la creación de un Museo de Ciencias Naturales, la realización de Jornadas educativas de ciencias, el trabajo en la laguna De Rocha cercana al instituto, la creación de un mesocosmos o laguna artificial, un parque astronómico, talleres y demás iniciativas que los docentes del polo fueron narrando y significando en la medida que las contaban. Por último, presentamos aquellos sentidos vitales que la política de Polos de Desarrollo fue despertando en las trayectorias personales y profesionales de muchos de los participantes de la experiencia. Allí se destacará el carácter epifánico de la política para quienes la vivieron y han podido traducirla en experiencias de

alto recupero institucional y pedagógico. Concluiremos la narrativa volviendo sobre la figura de la gestora principal del proyecto, la doctora Edith Litwin. Su nombre aparece en las narrativas de sus colegas y de los propios docentes como aquella figura que, no sólo refundó el campo de la didáctica y de la enseñanza en el nivel superior, sino que en un contexto político complejo y de extrema debilidad institucional propuso y llevó adelante una política pública que buscó el fortalecimiento, la actualización y la mejora de la formación docente del país.

En el siguiente tejido narrativo, elíptico y polifónico, que no es más que una continuidad del relato presentado en el capítulo anterior, se irán hilvanando de igual manera voces y registros que aspiran a reconstruir la experiencia Polos de Desarrollo en la provincia de Buenos Aires desde sus múltiples sentidos, significados, tensiones y potencialidades.

El caso de la Provincia de Buenos Aires (2001-2010). Narrativas de coordinadores jurisdiccionales. Continuidad con modificaciones

En el transcurrir de la obra sostuvimos que las políticas públicas son traducidas y resignificadas por los sujetos según sus interpretaciones, necesidades, apropiaciones y el propio contexto en el cual se desarrollan. A partir de la interrupción de la política de Polos de Desarrollo a nivel nacional, las coordinadoras provinciales del proyecto (Irene Nielsen y Beatriz Kohen) junto con las autoridades de la provincia de Buenos Aires decidieron resignificar la propuesta inicial del proyecto, manteniendo sus “propósitos y objetivos” (ECPBA Nº1-Kohen, 12/08/2017) a los fines de continuarlo y potenciarlo en la jurisdicción bonaerense.

Si bien en la normativa del año 2000 y 2001 (Anexo I- IGPPD) no aparece la figura de los coordinadores provinciales, la Dirección de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires convocó para la coordinación de los polos de dicha jurisdicción a las profesoras Irene Nielsen y Beatriz Kohen, ambas con extensa experiencia en el nivel superior provincial y en materia de capacitación y formación docen-

te. Kohen expresa “Mi trayectoria docente comienza como maestra de escuelas primarias, luego accedí por concurso a una dirección e igualmente por concurso a la inspección. Mientras me desempeñaba como docente ingresé a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y me recibí como Profesora de Ciencias de la Educación. Paralelamente a mi cargo de inspectora accedí a dar cátedras de Didáctica y otras materias pedagógicas en las carreras de Capacitación docente para profesionales y técnicos y Actualización docente para directores e inspectores, en el ISFD N° 52 de San Isidro. En el año 1995 el profesor Néstor Talento que coordinaba las carreras antes mencionadas, me convocó para conformar parte del equipo técnico de la DES del que también formaba parte Irene Nielsen. En el año 2000 fui convocada nuevamente por la DES para coordinar el proyecto Polos de Desarrollo” (ECPBA N°1-Kohen, 12/08/2017). La profesora Nielsen, era maestra rural y cuenta: “ya había trabajado [en la DES] en 1997 cuando hicimos capacitación del famoso circuito E para todos los docentes de la provincia. Después cambió la gestión, yo renuncié. Pero luego apareció lo del proyecto Polos y el proyecto CAIE (Centros de Actualización e Innovación Educativa) y era mucho para una sola persona [Beatriz Kohen], entonces me convocan” (ECPBA N°2-Nielsen, 19/11/2017). Además, recuerda que se enteró de los proyectos Polos cuando la invitaron a trabajar con Beba Kohen en la coordinación. Al respecto, desarrolla: “nos pusimos a leer la normativa y las bases del proyecto y pudimos tener encuentros con Mariana Maggio y Edith Litwin y participamos de varios encuentros nacionales en donde se nos explicaba la temática y los objetivos del proyecto. Pensé que la provincia de Buenos Aires era la provincia que más polos tenía porque era la que más institutos tenía. A partir de ahí convocamos a los directores de institutos para que ellos armaran los equipos y los proyectos. Entonces esos institutos que fueron seleccionados confeccionaron los proyectos, los enviaron a la DES (Dirección de Educación Superior), nosotros se los corregimos para adecuarlos a la normativa y, cuando se aprobaban se ponían en práctica y la Nación empezaba a subvencionarlo. La característica que tenía el proyecto en aquel momento era que tenía que tener un experto en el tema que los asesoraba que era pagado por Nación. Y al proyecto Polos le daban un monto

de dinero para todo el equipo que se lo tenía que distribuir” (ECPBA Nº2-Nielsen, 19/11/2017).

Efectivamente, como argumenta Irene, la provincia que más Polos de Desarrollo albergó en el año 2000 fue Buenos Aires con dieciséis institutos-sedes del proyecto (Anexo I- IGPD). Esto se debió a lo que Maggio refería en el capítulo precedente respecto al polinomio que había confeccionado el Ministerio de Educación Nacional en relación a la cantidad de institutos según la provincia. A eso se le suman, por supuesto, los acuerdos político-institucionales que el Ministerio y la coordinación del proyecto a nivel nacional consensuaron con la jurisdicción correspondiente (Véase Capítulo VII).

Beatriz Kohen, al ser consultada sobre su relación con el equipo de Litwin y su tarea como coordinadora provincial del proyecto, nos responde: “se tuvo relación con el equipo nacional dirigido por Edith Litwin, mientras el programa fue sostenido por el Ministerio de Educación Nacional. A partir de ese momento se cortaron los contactos y la coordinación general estuvo a cargo de la DES. El seguimiento estaba a cargo de las coordinadoras, por un lado, cada polo debía presentar una evaluación escrita que enviaba a la DES, una a mitad de año y otra a fin de año. Las coordinadoras visitábamos cada polo, nos reuníamos con los equipos y directivos los que nos manifestaban sus progresos, sus dificultades y sus necesidades [...]. Otro modo de acompañamiento y monitoreo era la comunicación telefónica que se realizaba una vez cada quince días a los coordinadores de cada Polo. La información recabada en estas acciones se registraba en forma escrita, para poder ser recuperada en caso necesario. De esta manera se hacía el seguimiento de la resolución de los problemas. También asistíamos a todos los eventos que realizaban los Polos, como seminarios, talleres, jornadas de trabajo, conferencias, debates, presentación de producciones, etc. Algunos institutos como el de Necochea, realizaron congresos provinciales sobre la temática seleccionada que fueron muy impactantes por la gran convocatoria que lograron, la calidad de las ponencias y producciones que se presentaban. También realizamos varios encuentros regionales de Polos, donde se socializaban las experiencias, estos encuentros también tenían la intención de lograr intercambiar los resultados y lograr impactar en unos y otros, fueron altamente fructíferos, los encuentros resultaban

de un alto nivel académico, se podían compartir los trabajos, las ideas, las formas de intervención, la resolución de conflictos o problemas. Se compartían las experiencias en un clima muy ameno. Algunos grupos presentaban sus logros con diferentes formatos, como videos, obras de teatro, producciones artísticas, producciones escritas, etcétera, de manera que resultaron encuentros muy dinámicos y creativos” (ECPBA Nº1- Kohen, 12/08/2017).

Respecto a la labor de ser coordinadora, Nielsen recuerda que iban a “visitar a cada polo, por lo menos una vez por cuatrimestre. Teníamos visitas y reuniones de cuatro o cinco horas de trabajo. Especialmente con los que veíamos que estaban trabados [...] Hubo un seguimiento muy personalizado en ambas etapas del proyecto. Nosotras íbamos, estábamos, los conocíamos y ayudábamos de todos lados. No era una mera asistencia” (ECPBA Nº2- Nielsen, 19/11/2017).

Como se puede dimensionar a partir de las voces de Beatriz e Irene, al concluir la gestión de Edith Litwin al frente del Programa de Formación Docente, la provincia bonaerense continuó y profundizó la experiencia del proyecto Polos de Desarrollo. Sus testimonios permiten comprender las razones de su continuidad y el trabajo que debieron emprender para lograrlo. En la jurisdicción “se decidió darle continuidad, dado que los polos que habían quedado de la experiencia fueron muy productivos y habían logrado gran impacto innovador dentro de los institutos y en su zona, se convirtieron en verdaderos polos que impactaron en lo local y regional, además que la mayoría de ellos tuvieron producciones escritas muy valiosas de las experiencias realizadas. El Ministerio de Educación Nacional a fines del año 2001 decidió no continuar con el proyecto. Por sugerencia de directores, inspectores, profesores y coordinadores es que el director de Educación Superior Profesor Daniel Lauría tomó la determinación de darle continuidad con algunos cambios” (ECPBA Nº1- Kohen, 12/08/2017).

Nielsen agrega que, además las coordinadoras provinciales estaban convencidas de que Polos de Desarrollo “había sido un proyecto muy innovador, que había sido muy satisfactorio y que Nación no los iba a continuar y que la única oportunidad que teníamos era que la Provincia los continúe. Él nos decía que quería hechos y datos sobre los Polos. Entonces empezamos a llevarle las producciones, los

trabajos que habían hecho y lo impactante que había sido al interior de los institutos de formación docente que fue como una ruptura en la rutina interna, había dinamizado la actividad en los institutos y había producido un quiebre no sólo en el interior de la institución sino en la región y en las instituciones asociadas. Los institutos hicieron cosas que nunca habían hecho, como congresos, talleres, seminarios y eso había marcado una ruptura. Entonces lo motivamos tanto que aceptó la continuidad con modificaciones” (ECPBA N°2- Nielsen, 19/11/2017).

Así, la continuidad del proyecto en la provincia bonaerense estuvo sujeta a la decisión política de llevarla a cabo. Para ello, se tomaron decisiones en el nivel mesopolítico de la experiencia que modificaron y tensionaron la propuesta originaria de Nación. Una de ellas fue el manejo de la partida presupuestaria que le correspondía a los ISFD y el financiamiento de la misma. Con la gestión nacional de Polos de Desarrollo se destinó una partida presupuestaria total y se emitió la misma a las jurisdicciones, quienes fueron las encargadas de reenviar el dinero a cada institución (IGPFD). Ello fue modificado en la implementación de la política en la provincia de Buenos Aires a partir del año 2002. Cada Polo seleccionado dispuso de veinte horas, módulos para el pago de sueldo de los coordinadores institucionales, el equipo docente y actividades a desarrollar. En ese contexto fue que “Daniel Lauría tomó la determinación de darle continuidad con algunos cambios. Estos se referían fundamentalmente al financiamiento. Los Polos tendrían en total veinte módulos para distribuir en el equipo y ninguna financiación extra. Tampoco se pagaría un especialista para acompañar la experiencia”. (ECPBA N°1-Kohen, 12/08/2017). “Lo que nos dijo [Lauría] es que [la DES] no podía pagar un referencista para cada Polo, ni pagar los viáticos. Lo que se comprometió es destinar el pago de veinte horas, para cada uno de los polos. Y dijo “yo quiero que haya uno en cada región de la provincia”. Entonces ¿de dónde sale las ganas de él para darle continuidad a los Polos? De todo lo que nosotros le llevamos y motivamos para que continúe”. (ECPBA N°2 Nielsen, 19/11/2017).

No solo el testimonio de las coordinadoras provinciales hace referencia a la modificación realizada en el financiamiento de la partida presupuestaria del proyecto, los mismos docentes de los institutos

recuerdan aquella decisión como algo central que les permitió continuar con los proyectos en las instituciones formadoras. Las docentes del ISFDyT N°31 comparten: “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, nos pasan a horas módulo y lo cobrábamos como prte del sueldo y nunca más tuvimos problemas con eso” (GF N°4, 12/09/2017)

De esta manera, se pueden apreciar dos rupturas significativas con respecto a la política pública a nivel nacional. En primer lugar, como vimos, se modificó la cuestión presupuestaria a partir del 2002. En segundo lugar, y a partir de que la provincia pagaría veinte horas módulo para la implementación de cada proyecto, la figura del referencista quedaba eliminada de los Polos de Desarrollo provinciales. En este sentido, “no tener referencistas fue una decisión económica. Además, muchos no tuvieron éxito con ellos. Pero pagar un especialista con los montos que lo pagaba Nación, para la provincia era inviable. Lauría ofreció horas, no dinero, entonces a partir de esa oferta decidimos darle continuidad” (ECPBA N°2-Nielsen, 19/11/2017)

Sumado a la cuestión presupuestaria respecto a los costos de los viáticos de cada especialista, en los Polos de la provincia de Buenos Aires recuperados en esta investigación, sus referencistas no tuvieron presencia ni acompañamiento en los proyectos. Esto tensiona significativamente las normativas y los relatos de los coordinadores del proyecto a nivel nacional. Por ejemplo, en el caso del Polo de Monte Grande, el referencista “vino dos o tres veces pero nos costaba mucho comunicarnos. No tuvo prácticamente participación ni acompañó la propuesta. Tampoco nos hicimos mucho problema, quienes si vinieron algunas veces a visitarnos fueron los coordinadores del proyecto pero sólo a hacer algunas visitas y nada más” (EDPMG N°1-Méndez, 13/06/2017).

En el caso del ISFDyT N°31 de Necochea, a la referencista, nos cuentan: “no la elegimos nosotros, de acuerdo a las temáticas de los polos a nivel central determinaban quienes eran los referencistas. No la hubiéramos elegido [...], nosotros teníamos un presupuesto para trabajar, y ella quería venir en avión y nos gastó todo el presupuesto. No nos apoyó en nada [...] vino una vez y no fue de gran ayuda.

Después nunca nos contestaba los correos y los mails. [...]” (GF N°4, 12/09/2017). En estas últimas narrativas se evidencian la complejidad de la traducción de la política en sus microniveles de intervención.

Por último, las narrativas de los docentes del Polo de Necochea muestran que el carácter participativo y democrático que el proyecto abogó, en la elección de los referencistas por parte de los institutos, por lo menos en el caso del ISFDyT N°31, no se cumplió en su totalidad. Irene Nielsen, comparte, respecto a la selección de los referencistas, “lo que no nos gusto es que había una lista preparada desde Nación. Y vos tenías que elegir de esa lista a los especialistas que quisieras, aunque no los conocías. Muchos Polos no tuvieron éxito con ellos, algunos no funcionaron. O por que no eran especialistas realmente, o porque eran académicos muy pocos interesados por las prácticas, cobraban muy buenos sueldos, unos viáticos muy caros. Por ejemplo, una buena especialista que había era Gloria Edelstein, pero no todos realizaron un trabajo de acompañamiento. Lo que pensamos nosotros siempre es que el especialista lo debían elegir los polos sin tener la prescripción de la lista de Nación, porque muchos fallaron en el rol” (ECPBA N°2-Nielsen, 19/11/2017).

Otra de las modificaciones y adaptaciones que se produjeron en la continuidad de la política de Polos de Desarrollo en la provincia de Buenos Aires respecto a la experiencia originaria de Nación fue que, por pedido de la Dirección Provincial de Educación Superior, se buscó que todas las jurisdicciones bonaerenses tuvieran la posibilidad de albergar un Instituto-Polo. Además, al mismo tiempo, por solicitud de la Dirección Provincial de Educación Técnica, se solicitó que se incorporaran algunos institutos de formación técnica al proyecto. Dicha selección se realizó “por concurso. Hicimos una grilla de criterios para evaluar, muy similar al de Nación, pero con algunas modificaciones menores para que sea más práctica la forma de presentar [...] Así que a partir de los criterios evaluados se eligieron los mejores proyectos” (ECPBA N°2, Nielsen, 19/11/2017).

Esto amplió el número de Institutos-Sede en la provincia de quince a veinticuatro (D. Res N°6 15-07). Kohen desarrolla: “por la cantidad de horas con las que contaba la DES se decidió que fueran veinticuatro polos. Para la convocatoria se realizó un concurso de proyectos, los que tendrían una duración de dos años. A esta convo-

catoria podían presentarse los polos que se habían constituido con anterioridad. Otro de los cambios importantes que se tomaron fue la incorporación de Polos de Desarrollo de institutos de formación técnica. Fue una manera de responder a las demandas de estas instituciones” (ECPBA N°1- Kohen, 12/08/2017), Irene agrega: “la incorporación de los Institutos Técnicos fue un pedido de la Directora de Educación Técnica. Consideraba injusto que sólo los Polos funcionen en los ISFD. Entonces se decidió incorporar los Polos de educación técnica. Esos proyectos los evaluaron desde la dirección de educación técnica. Pero nosotras coordinábamos todo” (ECPBA N°2-Nielsen, 19/11/2017).

Hasta aquí, la continuidad del proyecto en la jurisdicción bonaerense asumió modificaciones en cuanto a lo presupuestario, a la supresión de la figura del referencista quien debía acompañar los proyectos, la ampliación de la cantidad de Institutos-Sede que albergaron los proyectos y la incorporación de los institutos técnicos a solicitud de la Dirección de Educación Técnica de la provincia. En este marco, cuando se les consultó a los entrevistados por las tensiones que debieron sortear en la realización del proyecto en la provincia de Buenos Aires, surgió como problemática la tarea realizada por los directores de las instituciones. Nielsen cuenta: “Tuvimos problemas con algunos directores. Me parece a mí que eran directores en la línea de mantener los institutos como estaban, no modificar nada que pudiera moverles a ellos las estructuras de gestión. Entonces el equipo Polos en la institución era disruptivo, por la propia esencia del proyecto. Rompía esa forma rutinaria y apática de trabajo. Entonces, por ejemplo, necesitaban el sábado para hacer un taller con los docentes de otras instituciones, y los directores no querían abrir el instituto. O entregaban las partidas presupuestarias, hubo casos que el dinero se dejaba en los institutos con el riesgo a ser robado” (ECPBA N°2, Nielsen, 19/11/2017). Si bien este punto ya ha sido tocado en el apartado presupuestario del capítulo anterior, aquí se vuela nodal debido a que el testimonio de la coordinadora refleja como problemática hacia dentro de la implementación de la política los roles ocupados por los directivos de las instituciones. Nielsen prosigue: “Muchas veces los directores no se apropian de la propuesta. Vos primero tenés que trabajar con los directivos, explicarle de que se trata el proyecto, lo

bueno del proyecto para la institución, la zona, la región y que ellos trasladen eso después a sus docentes. Bueno, a mí me parece que hay que trabajar más con los directores y con los inspectores. Porque en educación superior los inspectores tienen mucha incidencia en los institutos” (ECPBA N°2- Nielsen, 19/11/2017).

A pesar de estas tensiones, en la misma narrativa, la coordinadora entrevistada destaca aquellos directores que sumaron y aportaron a la realización de los proyectos involucrándose en pos de la mejora y el fortalecimiento de las prácticas pedagógico-didácticas de sus docentes y de las instituciones anexadas al Polo. Así, comparte que “hubo directores que sí se comprometieron mucho con el proyecto [...] Por ejemplo, en el de Necochea, la directora estuvo siempre acompañando. No era una persona especialista en la temática pero acompañó. Estuvo al tanto de las actividades siempre. Facilitó mucho los congresos. En algunos polos como el de Pergamino, el de Merlo, el de Monte Grande, el de La Plata fueron muy bien acompañados por los directivos. Toda la logística de las actividades fue estimulada también por ellos en muchos casos. Una predisposición muy abierta y muy conformes con lo que hacían en los proyectos” (ECPBA N°2- Nielsen, 19/11/2017).

Frente a la narrativa de las coordinadoras del proyecto, la voz de la directora de uno de los institutos investigados se percibe el apoyo y el sostenimiento del proyecto Polos de Desarrollo en la institución. En estas políticas, el rol del directivo y de los inspectores jurisdiccionales es clave, si se pretende la apropiación por parte de los actores de la política pedagógica propuesta. Una de las directivas entrevistadas lo planteaba en estos términos, “los ISFD somos comunidades académicas que impactamos sobre nuestras comunidades locales en los aparatos productivos y en los sistemas educativos y eso tiene que ver con la centralidad que se le dan a las instituciones de educación superior. Entonces, poder sostener espacios como los que habilitaba el Polo fue fundamental para el crecimiento de la investigación, para la producción de conocimiento, para el impacto de nuestras prácticas profesionalizantes, para el mejoramiento de la formación docente en el instituto y hacia afuera” (EDIPN, Puebla, 12/09/2017).

Respecto a la articulación entre institutos formadores y universidades, para el caso de la provincia de Buenos Aires fue, cuenta Niel-

sen: “muy poca. Las universidades conciben a los institutos como de menor valía, los minimizan. Consideran que la enseñanza en los institutos es de menor calidad que la de la universidad. Ahora, hay lugares que se da que el mismo docente de la universidad trabaja en los institutos. Entonces ahí es más fácil. Por ejemplo, en Olavarría. Otro polo que realizó articulaciones fue el de San Miguel con la Universidad de Tres de Febrero. Hicieron talleres de capacitación en conjunto. Pero en general no se dio, las universidades no están abiertas. No les interesa creo yo” (ECPBA N°2-Nielsen, 19/11/2017).

A pesar de ello, tanto las narrativas como los registros que analizaremos a continuación dan cuenta de articulaciones que los institutos pudieron lograr con “escuelas primarias, medias, especiales, jardines y entre institutos. Estas articulaciones dependían de la temática elegida y el interés despertado por la oferta del polo. Para ello, los encuentros regionales de Polos de Desarrollo ayudó a relacionarse y trabajar a partir de problemáticas comunes [...] La segunda tanda de polos tuvo más acción sobre lo regional y sobre las redes y las instituciones locales que los primeros. Por ejemplo, todos los polos técnicos trabajaban con otras instituciones, porque sus proyectos estaban vinculados con otras instituciones que no eran educativas. Después recuerdo por ejemplo el ISFD N°39 de Vicente López trabajó el tema de los desaparecidos de la zona norte. Ellos trabajaron con los organismos de derechos humanos, con ONGs, familiares de desaparecido etc. Hicieron varios encuentros con los organismos. En cambio, los Polos que estaban apuntados a la práctica docente articularon mucho más con las escuelas medias y primarias (ECPBA N°2-Nielsen, 19/11/2017).

Asimismo, aquellos Polos que trabajaron la línea de Didácticas Específicas “tendieron redes con las instituciones que albergaban a sus practicantes. Porque lo que ellos les interesaba era que innovaran en las prácticas en esas instituciones para poder eso ser retroalimentado por la misma institución” (ECPBA N°2-Nielsen, 19/11/2017).

Hacia el año 2010, el proyecto Polos de la provincia de Buenos Aires alcanzó su finalización. Irene nos comenta que “[el proyecto] Se termina porque los Polos de la segunda etapa tenían un plazo de finalización, eran dos años. Después se va también [Daniel] Lauría de la DES y cambió la gestión. La nueva gestión no quiso darle continuidad por falta de horas y presupuesto. La gestión que llegó tenía

que hacer los cambios curriculares y el presupuesto que había lo iban a utilizar en los diseños curriculares. No quería mantener el proyecto Polos [...]. Lo cierto es que la gestión no quería darle continuidad a los Polos, fue una decisión económica y política” (ECPBA N°2-Nielsen, 19/11/2017). Así concluía la política iniciada en el año 2000 a nivel nacional y continuada con modificaciones y resignificaciones en la provincia bonaerense.

Kohen cuenta que de las actividades desarrolladas en la provincia en el marco del proyecto Polos de Desarrollo se destacan, “las jornadas con docentes y alumnos del instituto y docentes de las escuelas del distrito sobre la temática del Polo. Por ejemplo: Didáctica de la matemática, de las ciencias naturales, ciencias sociales, la implementación de tecnologías de la comunicación en la enseñanza. Los talleres con docentes y/o alumnos referidos a enfoques de enseñanza trabajados en distintas áreas. En el caso del ISFD N° 5, de Pergamino se implementaron estrategias de utilización de computadoras en nivel inicial y escuelas especiales. El ISFD N° 55 de Escobar trabajó la temática de la didáctica de la matemática en nivel primario y medio con los nuevos enfoques. El ISFD N° 17 de La Plata trabajó la misma temática con profesores de nivel Polimodal. El ISFD N° 31 de Necochea y el ISFD N°16 de Saladillo la didáctica del Cs. Sociales en el nivel primario y medio. El ISFD N° 39 [de Vicente López], la enseñanza de la historia reciente en el nivel medio. El ISFD N° 52 [de San Isidro] dio talleres de inserción laboral a docentes noveles. Juegos didácticos para el nivel inicial y primario en el ISFD N° 105 de La Matanza. ISFD N° 25 de Carmen de Patagones, realizó talleres sobre Historia local y su enseñanza en el nivel primario. El ISFD N° 119 de San Pedro implementó la enseñanza de las Ciencias Naturales (Física) a través de modelos didácticos innovadores. Jornadas de trabajo para docentes Ayudantes de Laboratorio en escuelas de polimodal” (ECPBA N°1- Kohen, 12/08/2017).

Beatriz recuerda, también, como actividades centrales “los congresos, por ejemplo el de didáctica de las ciencias sociales del ISFD N° 31 de Necochea. La elaboración y producción de materiales de Cs. Sociales para proyectos de capacitación. Elaboración de material didáctico sobre ciencias Naturales y tecnología para los distintos espacios curriculares. Y publicaciones como fue el caso del libro titulado

“En busca de las estrategias perdidas” del ISFD N° 29, Merlo. La Revista “Construcción cooperativa en el Espacio de la práctica docente” ISFD N° 52 San isidro, o la Revista “Sin Puntero” y Atlas de La Matanza. ISFD N° 82” (ECPBA N°1- Kohen, 12/08/2017).

En esta lista general de las producciones y actividades de los polos de la provincia de Buenos Aires se aprecia la potencialidad pedagógica e institucional que asume un proyecto político de trabajo colaborativo y contextual en instituciones educativas. Irene también recuerda que las “invitaban a todas las actividades, y nosotras tratábamos de ir a todos los eventos. A los congresos, los talleres, seminarios, reuniones. Hemos visto cosas de lo más extrañas, de lo más divertidas y de alto nivel académico trabajando con la gente. Me acuerdo en un Polo de Escobar hicieron talleres didácticos con docentes de inicial, primaria y media para la enseñanza de la matemática fue excelente y altamente creativo. El de La Plata también fue excelente, trabajaron con los docentes de media, con los estudiantes de 3er año de secundario. El Congreso de Necochea fue impresionante, era una maravilla. En el Polo del Instituto 39, las cosas que vimos con respecto a los desaparecidos, llorábamos cuando conocíamos las historias de esas familias de Vicente López. Bueno, todas esas cosas a uno la marcan, ahí es cuando te das cuenta que la profesión docente es increíble” (ECPBA N°2-Nielsen, 19/11/2017).

También sucedió que “en muchas instituciones el proyecto Polos instaló un modelo de trabajo cooperativo entre profesores para encarar los problemas pedagógicos de la enseñanza. Además, les permitió desarrollar nuevas habilidades para organizar eventos, talleres, jornadas, muestras, congresos y estrategias para involucrar a docentes de otras instituciones” (ECPBA N°1- Kohen, 12/08/2017).

Hoy, luego de más de 10 años de aquella experiencia, Beatriz considera que “Polos demostró que, si a los docentes se les proporciona, tiempo, espacio, libertad de acción, apoyo y financiamiento pueden lograr mejores y más duraderos resultados que políticas públicas impuestas” (ECPBA N°1- Kohen, 12/08/2017). Con una opción clara por los procesos institucionales y contextuales, con Polos “se desarrolló un proyecto que se basó básicamente en confiar en los docentes, en darles la responsabilidad de organizar acciones y llevarlas adelante

autónomamente. Esto creo que fue la fortaleza del proyecto Polos” (RV N°17).

En las últimas líneas se observa cómo las experiencias pedagógicas conmueven, movilizan emociones y quedan en los recuerdos como huellas epifánicas y vitales que, al traerlas al presente, nos provocan las mismas sensaciones. Las coordinadoras del proyecto, a pesar de innumerables contratiempos y tensiones vividas, recuperan significativamente la propuesta iniciada por Litwin y su equipo en el año 2000 y que ellas pudieron continuar a partir de la decisión política de acompañarlas. Cuentan: “Para mí te digo, lo hablábamos con Beba [Kohen] el otro día recordando todo lo que habíamos pasado. Para nosotras fueron unos años felices. La verdad que lo disfrutamos muchísimo. Porque las dos estábamos en esta línea de hacer cambios en las instituciones. Y al ver que los polos estaban provocando modificaciones y que esos cambios eran los que nosotros deseábamos que se provocaran te llena de alegría. Fue un verdadero placer” (ECPBA N°2-Nielsen, 19/11/2017). “Al recordar la experiencia, volvimos a sentir el mismo entusiasmo y la alegría, que nos generó este proyecto energizante en su momento. Para quienes como nosotras sentimos el compromiso de la transformación de la formación docente, tuvimos la oportunidad de protagonizar un momento histórico en el que se vieron plasmados muchos de nuestros ideales” (ECPBA N°1- Kohen, 12/08/2017).

Irene, al concluir la entrevista agrega que esta investigación: “revivió un montón de cosas que hemos vivido. Yo querría que esto se repitiera, porque me parece que fue una experiencia muy potente. Y rescatar lo que ya se está haciendo en los institutos porque hay mucha vida en los institutos. Porque cuando vos motivas, la gente produce innovaciones en los institutos superiores. Si uno quiere hacer una política pública donde realmente se haga un cambio importante, hay que hacerlo de abajo para arriba y los de arriba deben acompañar eso incipiente que está y motivar a los docentes. No solamente haciendo este tipo de proyectos, sino capacitando a los docentes y actualizándolos. Muchos docentes al leer bibliografía nueva, ver nuevas experiencias se motivan. Entonces si uno quiere que la educación cambie a partir de modelos pedagógicos innovadores y potentes, debe empezar por los institutos de formación docente. La interpelación a las prácti-

cas tradicionales debe hacerse en los institutos, durante el proceso de formación (ECPBA N°2-Nielsen, 19/11/2017).

En el próximo apartado compartiremos las experiencias de dos de los Polos de la Provincia de Buenos Aires que continuaron la política luego del 2001 y que han podido desplegar actividades pedagógicas e institucionales innovadoras para el universo de la educación superior en institutos de formación docente de la provincia. La innovación a la cual nos referimos se funda tanto en sus propuestas didáctico-pedagógicas que presentan, como por lo novedoso de las mismas en el contexto educativo de las instituciones terciarias en la primera década del 2000.

El Polo de Necochea y el de Monte Grande son recuperados, no sólo en las narrativas de las coordinadoras provinciales, sino en los testimonios del propio equipo nacional de Polos de Desarrollo al destacar que, por ejemplo el ISFD N°35, “a partir de la idea de Polos, constituyeron un banco de videos que consultan las universidades, ese banco existe [...] la coordinadora del polo decía que ellos viven este gran desarrollo del instituto, y este gran reconocimiento en parte por haber sido Polo, yo no lo podía creer, y sigue funcionando” (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016). Asimismo, ya en el 2001 el informe de gestión del proyecto sostenía que se habían “encontrado experiencias innovadoras de diverso tipo que modifican aspectos de las prácticas de la enseñanza y que por tanto generan rupturas con las prácticas vigentes[...] se destaca el uso de la tecnología por parte de diferentes actores de la institución tendiendo a una genuina utilización del soporte[...] entre las instituciones que llevan adelante estas experiencias encontramos al ISFD N°35 de Monte Grande” (IGPFD).

Hilvanando voces, documentos oficiales, videos y fotografías presentaremos las experiencias vividas en aquellos Institutos-Polos a partir de una urdimbre narrativa que cristaliza los sentidos y los significados que cada actor le otorga a la experiencia pedagógica e institucional vivida en su respectiva institución. Sentidos y significados que son re-habitados por los sujetos a partir de su propia narración, al tiempo que el investigador los reinterpreta participando activamente en la construcción de tal urdimbre.

El Polo de Desarrollo del ISFDyT N°31 de Necochea (2000-2007), “Cuando la semilla cae en tierra fértil”¹⁸²

“Hoy el trabajo de campo nuevamente me sorprende. Cursando el seminario de metodología de investigación que dicta Luis [Porta] para los tesisistas del grupo, estaba Marcela Pitencel, quien fuera mi profesora de Historia Antigua en la Universidad [...] cuando comparto mi investigación sobre Polos de Desarrollo con el grupo, Marcela me dice que el Instituto de Necochea, el N°31, efectivamente había sido Sede del proyecto y que conocía a la Directora y la coordinadora del Polo. Inmediatamente le pido los contactos y esa misma tarde les escribo presentándome. Yo sabía, por entrevistas y documentos que el Polo de Necochea había durado hasta el 2007 [...]. A los días me contesta Ligia Rodríguez, su coordinadora, [diciéndome] que me recibirán para conversar y darme materiales de la experiencia. Un nuevo Polo por indagar” (RA N°63-64, 20/05/2017).

Así comenzó la aventura de conocer el ISFDyT N°31 y las actividades que llevaron adelante en el marco de la política pública de los Polos de Desarrollo. A pesar de que los contactos con los informantes claves los comenzamos a tener en mayo del 2017, recién pudimos visitar las instalaciones del instituto-polo y realizar las entrevistas en el mes de septiembre. Este tiempo prolongado entre los contactos y la concreción del encuentro se debió, en gran parte, a la planificación y consecuente visita intensiva al ISFD N°35 de Monte Grande y a la realización de algunas entrevistas en Capital Federal a referentes de la formación docente. Lo cierto es que el 12 de septiembre de 2017: “conocí el ISFSyT N°31. Nuevamente, como en tantos viajes de la tesis me acompañó mi padre. Si algo me regaló el trabajo de campo fue la posibilidad de reencontrarme con él desde otro lugar. Mi padre encontró en el acompañarme a los viajes un modo de demostrar su cercanía y sostén. Fue un gran regalo del trabajo de campo” (RA N°116, 12/09/2017).

182 La metáfora es recuperada del testimonio otorgado por la coordinadora local del proyecto Polos de Desarrollo del ISFDyT N°31 de Necochea en el marco del Grupo Focal realizado con los docentes que participaron del proyecto. (GF N°4, 12 de septiembre de 2017).

Como pudimos describir en el capítulo metodológico, la institución formadora es una de las tantas que conforman el complejo educativo “Jesuita Cardiel”. Dicho complejo alberga al edificio del Consejo Escolar del Distrito, la Secretaria de Asuntos Docentes, el Centro de Investigaciones Educativas (CIE), las diversas sedes de Inspectores como así también los establecimientos educativos del Instituto de Formación Docente N° 31, el Centro de Formación Profesional N° 403, la Escuela Secundaria N° 17, la Escuela Provincial de Artes N° 500 y el Proyecto Pet del Taller Protegido “Todo para Ellos”.

Aquel día “me recibieron Mirta Giunti, Patricia Molina y Ligia Rodríguez Yolando, ésta última coordinadora del proyecto Polos de Desarrollo durante los 8 años que duró el mismo en la institución. Con ellas, que fueron parte del equipo docente que llevó adelante la experiencia hicimos un grupo focal [...] La entrevista fue muy linda, quizá desordenada pero decidí que hablaran los protagonistas. Tuve paciencia y eso dio resultado [...] Luego de la conversación Ligia me mostró y compartió producciones de los Congresos de Cs. Sociales que se realizaron en el marco del proyecto. Pude traer fotos, recursos etcétera [...] Estuve casi una hora viendo y revisando materiales, documentos, folletos, se notaban sus ganas de volver a habitar esa experiencia” (RA N°117, 12/09/2017).

Con las tres docentes dispuestas, fotos y documentos desplegados en la mesa de la sala de profesores del instituto y un termo de café especialmente preparado para la ocasión comenzamos a viajar nuevamente hacia una de las experiencias que en palabras de la ya docente jubilada Mirta Giunta se transformó en una de las “más lindas y gratificantes que tuve en mi carrera” (GF N°4, 12/09/2017). Polos de Desarrollo se vislumbraba en las narrativas de aquellas docentes como un momento epifánico en sus propias trayectorias personales y profesionales.

El proyecto en cuestión tuvo como coordinadora general a la profesora Ligia Rodríguez Yolando. La normativa nacional estipulaba, a fines del año 2000, que las responsabilidades del coordinador del polo serían: “a) la coordinación y gestión del diseño, planificación e implementación de las acciones correspondientes al proyecto; b) la coordinación de las tareas de los profesionales involucradas en el proyecto del Polo de Desarrollo; c) el ser garante del accionar democrático y

colaborativo como rasgo característico del Polo de Desarrollo; d) el co-diseño e implementación de estudios de base tendientes al reconocimiento, validación, creación, monitoreo de las acciones del Polo de Desarrollo y las instituciones asociadas; e) la elaboración de informes diagnósticos, de monitoreo y evaluación; f) la elaboración de documentos relevantes de los proyectos asignados; g) el establecimiento de contactos con las autoridades jurisdiccionales, nacionales y locales y por último h) la animación y visibilización del desarrollo, difusión e intercambio del Polo con las instituciones asociadas” (IGPD).

Ligia recuerda que para coordinar el proyecto ella se postuló “fue muy gracioso, la directora se sorprendió. El tema es que en su momento salen los dos proyectos el CAIE y los Polos de Desarrollo. Entonces me llama Zulema [Allan,], yo era una profesora joven en aquella época que tenía muy pocas horas en el Instituto, entonces se ve que la directora ya había preguntado a otras personas y se habían negado, entonces me llamó a mí. Me dice: “quiero que te presentes como coordinadora del CAIE”, y le digo: “No, yo quiero ser coordinadora del Polo porque este programa me gusta y creo que puedo hacer cosas interesantes”. Así empecé. Después tuve que convocar a los colegas que me pudieran ayudar a armar las actividades” (GF N°4, 12/09/2017).

Quienes conformaron el equipo polos de la institución en la primera etapa, antes de que lo retome la provincia de Buenos Aires, fueron “la profesora Rodríguez Yolando como coordinadora y las profesoras Birthe Andersen, Mónica Bouyssede, Mirta Giuntti y Patricia Molina. En la segunda etapa no participó la profesora Bouyssede y se suma Adriana Monzón y Carlos Díaz” (RPPN).

Si bien Ligia cumplía los requerimientos específicos que la normativa estipulaba, resignificó su rol hacia dentro de la institución haciéndose una más dentro del equipo, con responsabilidades específicas, pero generando, junto con el resto de docentes, un trabajo horizontal donde todos se sentían parte. Ellas recuerdan: “llegábamos a nuestra reunión semanal de dos horas donde todo se ponía sobre la mesa, todo se hablaba, se discutía. Las decisiones las discutíamos pero las apoyábamos todos. No había alguien que se corte solo [...] las tensiones las tuvimos, pero se fueron decantando porque la gente se fue yendo del proyecto, no mucha, pero nosotros seguimos fuertemente.

Reconozco que el ritmo nuestro era frenético, entonces durante el proceso de tantos años hubo gente que se fue quedando” (GF N°4, 12/09/2017).

Patricia, en su relato, considera al trabajo en equipo como la llave que permite la generación de propuestas significativas en las personas y en las instituciones educativas porque fue “el trabajar en grupo, en equipo, lo que nos motivó a participar. Hasta el punto de llegar al conocimiento del otro desde solo la mirada. Ese tipo de cosas que se construyen son los mejores momentos de generar un equipo de trabajo” (GF N°4, 12/09/2017). De esta manera, el trabajo colaborativo que proponía la política de Polos no sólo se tradujo en la articulación entre instituciones, sino en el mismo accionar del equipo que lo llevaba adelante.

Otro de los puntos clave que destacan las entrevistadas fue el acompañamiento recibido por parte de las autoridades del instituto desde los inicios del proyecto hasta su finalización en el año 2007. Las docentes sostienen que el trabajo fue “muy fluido con la dirección del Instituto N°31, con Zulema Allan a la cabeza. Ella motivaba al resto de la institución para apoyarnos en las cosas que proponíamos [...] recuerdo que la institución nos asignó un aula para trabajar. Hasta el día de hoy [esa aula] es recordada como el salón del Polo” (GF N°4, 12/09/2017).

El rol de la directora, en todo momento, aparece como pieza clave para la consecución de los objetivos de cada actividad. Principalmente, en lo que respecta al sostenimiento institucional y económico de aquellas, “la directora nos dio el espacio para poder crear propuestas innovadoras” (GF N°4, 12/09/2017). Aquí es oportuno volver sobre los testimonios de las coordinadoras provinciales respecto a que “hubo directores que sí se comprometieron mucho con el proyecto [...] Por ejemplo, en el de Necochea, la directora estuvo siempre acompañando. No era una persona especialista en la temática pero acompañó”. (ECPBA N°2-Nielsen, 19/11/2017).

La coordinadora general del Polo seleccionó al equipo de docentes que la acompañarían y tuvo el apoyo de la dirección del Instituto; comenzaron a darse los primeros pasos para la realización del proyecto Polos de Desarrollo. El proyecto iniciado a principios del año 2001 en la institución balnearia se denominó “Fortalecimiento de la formación

docente continua y dispositivos didácticos para la enseñanza en el área de Ciencias Sociales” (Anexo I- DSPPD). Articuló con la “EGB N°1, 2, 4, 6, 7, 12, 17, 19, 25, 31, 42, 48, 51 y 163 de la localidad de Necochea, junto con la EGB N°11, 29 y 37 ubicadas en zona rural, la EGB N°42 de la Ciudad de la Dulce y la EGB N°17 de Juan N. Fernández, el proyecto se propuso realizar un relevamiento sobre los avances de la investigación educativa, centrándose en las estrategias didácticas específicas del área de las Ciencias Sociales. Sobre la base de esa información obtenida se pensó reorganizar los contenidos de la formación de grado con la participación de los docentes del área y se aspiró a diseñar acciones innovadoras para la misma. La propuesta partió del fortalecimiento institucional del programa de formación, consolidando un equipo de trabajo con docentes especializados, que pudieran generar nuevas propuestas metodológicas que se reflejen en situaciones de aprendizaje a desarrollar en las aulas” (DSPPD).

El diagnóstico desde el cual partieron los docentes del ISFDyT N°31 para emprender este proyecto fue la “fuerte necesidad de abordar las prácticas docentes de enseñanza en el área de las Ciencias Sociales en EGB y las disciplinas sociales en el Polimodal, tanto que los cambios curriculares y el continuo crecimiento de estas disciplinas, en el marco de los avances y debates en la construcción epistemológica y didáctica del área, requieren nuevos posicionamientos y nuevas propuestas de parte de los docentes [...] Es [fue] necesario generar en la institución formadora un espacio apropiado para promover los cambios que actualmente se demandan y transformar de manera innovadora no solo la formación docente inicial sino también la formación continua a partir de vínculos cooperativos ente el instituto y las escuelas” (DPPN).

La elección de la línea a seguir en el proyecto se consensuó con la comunidad docente del instituto y, desde aquel momento “se hizo un interesante trabajo institucional. Porque me acuerdo que la dirección en ese momento hizo una especie de encuesta de cuáles podían ser las líneas del polo para participar del proyecto. Recuerdo que había líneas de tecnología educativa, de prácticas, de didáctica y bueno, en el salón grande el Instituto se seleccionó la línea de didácticas de las Ciencias Sociales” (GF N°4, 12/09/2017).

En esta dirección, se han orientado las actividades del Polo de Desarrollo del ISFDyT N°31 desde el año 2001: “se han realizado numerosas acciones dirigidas a los alumnos de la formación docente, docentes de las escuelas asociadas y la comunidad educativa en general. [...] Desde talleres, jornadas, encuentros de intercambio, organización de un centro de documentación sobre didáctica de las ciencias sociales, indagaciones sobre las prácticas docentes en el área de ciencias sociales de EGB N°1y N°2 en nuestro distrito y la organización de los tres Congresos de Didáctica de las Ciencias Sociales” (DPPN).

Ligia recuerda que en aquel primer proyecto partieron de la idea de “producir algún tipo de conocimiento sobre la enseñanza de las ciencias sociales, particularmente en la escuela primaria [en donde se hicieron] secuencias didácticas y las aplicamos en aulas de las escuelas primarias. [...]” (GF N°4, 12/09/2017). De alguna forma, en la realización de dichos talleres, estaban implícitas las articulaciones que estipulaba el proyecto Polos de Desarrollo. “El polo presuponía el trabajo con instituciones destinatarias de la formación docente. Nosotros elegimos primaria y nos enfocamos en primer ciclo. Más que nada hicimos como un relevamiento, porque todavía veíamos el residuo de la historia positivista en la enseñanza. No se problematizaban cuestiones centrales en las Ciencias Sociales. Mucha utilización del manual y poca innovación de recursos. Entonces hicimos talleres didácticos para los docentes de las escuelas. Fue muy interesante” (GF N°4, 12/09/2017). En su relato, Ligia continúa describiendo el contexto desde el cual se partía para pensar y planificar las acciones del proyecto. Allí, la Ley Federal de Educación junto con los planes de estudio fueron construyendo “el área de las Ciencias Sociales como una caja curricular que no era algo que existiera desde el punto de vista epistemológico, entonces en la esencia del proyecto polos, estaba la intención de analizar cómo funcionaba en la práctica esa área de Ciencias Sociales y ver cómo eran las prácticas de los docentes en ese contexto. Digamos que era un proyecto de reflexión sobre la didáctica, pero al mismo tiempo hacíamos un poco de investigación” (GF N°4, 12/09/2017).

De modo que, en los primeros pasos de la experiencia, las acciones estuvieron dirigidas mayoritariamente a “la profundización en la temática elegida, al relevamiento bibliográfico y de investigaciones

vinculadas al conocimiento del estado del arte de la enseñanza de las Ciencias Sociales con el fin de fortalecer el área de formación de grado del instituto y promover experiencias áulicas innovadoras generando espacios de capacitación para docentes del EGB 1 y 2 y del nivel inicial” (RPPN).

De todas las acciones realizadas, desde el Polo de Desarrollo del IS-FDyT N°31, se destacan: “la conformación del centro de bibliografía y documentación sobre investigaciones y propuestas innovadoras en el área de Ciencias Sociales, en el instituto-sede del proyecto abierto a la comunidad, la organización de espacios de capacitación e intercambio interinstitucionales con distintos formatos, seminarios, talleres, jornadas de divulgación y la realización de los Congresos de Didáctica de las Ciencias Sociales” (RPPN). En relación al centro de documentación, las entrevistadas nos dicen que se fue convirtiendo, con el tiempo, en: “una biblioteca especializada [...] hicimos listados de referencias, de libros, de recursos didácticos, se compró bibliografía especializada para el instituto” (GF N°4, 12/09/2017). De allí que, tanto la implementación del proyecto Polos como las actividades realizadas, son calificadas por ellas mismas como de “una gran hazaña” (GF N°4, 12/09/2017) ya que “hacíamos cosas con los recursos que teníamos, si bien venían a cuenta gotas, [...] además no teníamos la tecnología que tenemos ahora” (GF N°4, 12/09/2017).

Respecto a los talleres y jornadas de capacitación, en los anexos de este trabajo presentamos, a modo de ejemplo, el boletín informativo del año 2003 sobre el taller “Los símbolos patrios como objeto de conocimiento en la escuela. Una reflexión sobre el concepto de Estado, la identidad nacional y los símbolos” (BIPN N°1). Allí se invita y convoca a los docentes de EGB 1 y 2 a participar de espacios destinados a la capacitación en didácticas de las ciencias sociales. En la actualidad, analizando en perspectiva aquellas actividades, las docentes del polo concuerdan en que: “los cursos y talleres que dábamos en el marco del proyecto eran muy buenos, pero como no tenían puntaje no era tan atractivo para los docentes. El Congreso en cambio era una situación más de inmersión en la temática pero acotada. Pero si vos planteas un curso con cierta secuencia didáctica la gente no venía tanto porque preferían ir a los cursos que daba el CIE con puntaje” (GF N°4, 12/09/2017).

A pesar de la interrupción de la gestión del proyecto a fines del 2001, la institución y los docentes participantes continuaron potenciando las actividades propuestas en la planificación. Es interesante lo que nos cuenta Ligia sobre aquella coyuntura crítica del año 2001 porque ellos “no sintieron el corte, si lo que sentimos fue la interrupción de los fondos. Por eso creo que, la continuidad del proyecto por parte de la provincia fue clave. Nos contuvieron mucho, a partir de allí comenzamos a cobrar por horas cátedras [módulos] y no tuvimos más problema con el dinero hasta el 2007. Ahora, yo no sentí que el programa se interrumpió en 2001. Acá en Necochea no se sintió, estábamos tan metidos en el proyecto y seguíamos haciendo cosas” (GF N°4, 12/09/2017).

Por esta razón, a pesar de que fueron tres los Congresos de Didáctica de las Ciencias Sociales (2003, 2005, 2007) inscriptos formalmente en tres proyectos Polos presentados a la Dirección de Educación Superior, “siempre la línea fue la enseñanza de las Ciencias Sociales” (GF N°4, 12/09/2017). Esto evidencia que la línea escogida por los actores allá por el año 2000 atravesó todas las acciones pedagógicas-institucionales que realizaron en el Polo de Desarrollo de Necochea durante los casi ocho años de su vigencia transformándose en huella que dejó una marca significativa en la institución formadora.

En los documentos consultados y en las narrativas de las docentes y directivos entrevistados, los Congresos de Didáctica de las Ciencias Sociales, organizados por el Polo de Desarrollo de Necochea, aparecen como las principales actividades emanadas del proyecto que “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 seguí escuchando las resonancias de la experiencia [...] La experiencia de Polos, traducido en los Congresos movilizó a la ciudad completa” (GF N°4, 12/09/2017). Ligia insiste en destacar la visibilidad que asumió la institución y el fortalecimiento que protagonizó desde los primeros años del 2000 ya que “institucionalmente habilitó a una forma de abrirse a la comunidad, a habilitar otra forma de trabajo, a pensar que entre todos podemos hacer algo mejor por la formación. Fue como un ida y vuelta entre el instituto y las otras instituciones de la localidad” (GF N°4, 12/09/2017).

Otra de las razones por las cuales se motivó la realización de los congresos “fue que en ese momento todas las actividades académicas interesantes eran en Ciudad de Buenos Aires o Córdoba. Entonces de Necochea para el sur nadie podía ir a ninguna parte. Todo te quedaba lejos y caro. Entonces, toda la gente de la región, Tres Arroyos, Bahía Blanca, pudieron venir a un congreso, actualizarse, intercambiar con colegas, presentar trabajos y fortalecer su práctica, estaban fascinados” (GF N°4, 12/09/2017).

Así, en el año 2003, el Polo de Desarrollo del ISFDyT N°31 “organizó el 1er Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales: La enseñanza de las ciencias sociales en un contexto de crisis. Con el objetivo de ofrecer un espacio de encuentro e intercambio de experiencias donde docentes de los distintos niveles educativos reflexionen sobre los nudos problemáticos de la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto de la sociedad actual y, al mismo tiempo, promover la cooperación académica y la formación de redes entre instituciones de Educación Superior” (Anexo IX- RPPN).

Esta iniciativa se transformó en la práctica en: “la primera acción de tanta magnitud a Nivel Superior de la Provincia de Buenos Aires de poder conformar un Congreso Nacional” (GF N°4, 12/09/2017). Se pensó 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” (GF N°4, 12/09/2017).

Ante el valioso aporte, superador de cualquier expectativa previa que tuvo el primer congreso “se resolvió seguir adelante con el proyecto y fue así que en el 2005 se desarrolló el 2° Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales: Desafíos y nuevas construcciones en la enseñanza de las ciencias sociales. Intensificándose en esta oportunidad, la calidad de trabajos y ponencias presentadas. El congreso se había instalado como espacio de referencia en la enseñanza de las ciencias sociales en la provincia de Buenos Aires” (RPPN).

Recuerda Ligia que para el primer congreso se hizo todo con “mu-
cha timidez, pero ya después del segundo congreso vimos que tomó
visibilidad y ya venían de las universidades, de otras provincias. Diga-
mos que después fue creciendo y profesionalizándose la tarea” (GF
Nº4, 12/09/2017).

Ya en el año 2007, el 3º Congreso, “se centró en analizar la relación
entre las ciencias sociales y la construcción de la ciudadanía, ya que
consideramos que uno de los grandes desafíos del escenario educativo
actual es promover en las escuelas experiencias que contribuyan a la
construcción de una ciudadanía activa en el marco de la intercultural-
idad, y se torna necesario analizar el rol que tiene la enseñanza de las
ciencias sociales en este proceso” (RPPN). Con el Congreso de 2007
concluye un “ciclo de crecimiento, de aprendizaje y de producción
institucional que ha dejado huellas imborrables en todos los que par-
ticipamos de la experiencia. El resultado del intercambio entre aca-
démicos, investigadores, docentes y estudiantes se constituye como
hemos comprobado, en una experiencia formativa de gran impacto
que promueve nuevos posicionamientos dentro de las instituciones
formadoras de docentes sobre responsabilidades que les competen
en el abordaje y producción de conocimientos, enriquece el capital
cultural de los actores y renueva su compromiso con la educación”
(RPPN).

En definitiva, como se sostuvo en líneas anteriores, en el marco de
la articulación y el trabajo colaborativo que Polos proponía se pen-
só en “la importancia del impacto local que una propuesta como un
congreso podía llegar a tener en Necochea porque, como vimos, los
docentes de acá o los mismos estudiantes no tienen oportunidad de
ir a perfeccionarse con colegas a otros lados. Entonces soñamos un
congreso sobre enseñanza de las Ciencias Sociales con todas las carac-
terísticas de un congreso universitario” (GF Nº4, 12/09/2017).

Ligia, Mirta y Patricia recuerdan que se hicieron congresos de “tres
días, por demás ambiciosos que contaron con especialistas, mesas si-
multáneas, grupos de reflexión. Hicimos una cosa extraordinaria, y
tuvimos mucho apoyo de la Dirección de Educación Superior [...] se
dio un intercambio de colegas altamente significativo, y para los estu-
diantes fue fantástico, el impacto fue realmente increíble en términos
pedagógicos y formativos” (GF Nº4, 12/09/2017).

En dichos congresos han disertado en paneles y talleres reconocidos académicos como el licenciado Isabelino Siede, especialista en didáctica de las ciencias sociales de la Universidad de La Plata; la doctora Mariana Canedo, especialista en Historia Americana de la Universidad de Mar del Plata; la licenciada Beatriz Aisenberg, quien también es especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires; el doctor Luciano de Privitellio, actual investigador de CONICET y del Instituto Ravignani; y la doctora Graciela Morgade, actual decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, quien participó en un panel dedicado a la inclusión de los problemas sociales del currículum en relación a la cuestión de género (DCN N°1,2 y 3). Asimismo, los congresos contaron con la presencia de funcionarios públicos como el licenciado Mario Oporto, director General de Cultura y Educación de la Provincia, o el intendente de la ciudad de Necochea, el doctor Daniel Molina (DCN N°1,2 y 3).

Las docentes entrevistadas señalan que los congresos también fueron altamente formativos para los estudiantes de los profesorados. En el registro fílmico del último congreso realizado en Necochea, Beatriz Kohen comenta: “emociona que nuestros estudiantes también puedan compartir sus conclusiones en un congreso de didáctica, los cuales han sido tan criteriosos y nos invitan a reflexionar sobre nuestra tarea como docentes del nivel superior” (RV N°17). Agrega Patricia Molina, que los alumnos no solo participaron en carácter de expositores en el “Foro de intercambio de estudiantes de ISFD” (DCN N°3), 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. Además, nosotros les decíamos: vieron las fotocopias que les damos para estudiar, acá va a estar el que escribió el libro, le pueden preguntar lo que quieran. Fue una experiencia potentísima, dejó mucha huella” (GF N°4, 12/09/2017).

En lo que respecta a la articulación con otras instituciones y otros polos de desarrollo, los congresos brindaron una oportunidad extraordinaria para generar un espacio de encuentro, vinculación académica, pedagógica y de fortalecimiento didáctico. En primer lugar,

se destacan las vinculaciones producidas con cátedras y especialistas de las universidades. “Se concretaron actas acuerdo con la cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de la Plata, con la Unidad Quequén de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y se iniciaron vinculaciones con cátedras de la Universidad Nacional de Mar del Plata” (DPPN). De todas formas las articulaciones fueron, como desarrollamos en el capítulo precedente entre el Polo de Desarrollo y cátedras concretas. Una debilidad de la pretendida articulación es que no se han podido entablar vinculaciones sólidas entre instituciones de ambos subniveles de educación superior.

En segundo lugar, a partir de la realización de los congresos se han podido entablar articulaciones entre Polos de Desarrollo que se encontraban inmersos en la línea de didácticas específicas en la región bonaerense. Tanto en el Congreso del año 2005 como el del 2007 se presentaron paneles en donde Polos de diferentes localidades pudieron compartir sus experiencias pedagógico-didácticas en el campo de las Ciencias Sociales. En el congreso del 2005 se presentaron los Polos de Desarrollo del ISFD Nº16, 31, 39, 50, 87, 25, 103, 88 y 138 (DCN Nº2) y en el congreso del año 2007, en la tercera jornada de trabajo se presentaron los Polos del ISFD Nº103 de Lomas de Zamora y el Nº138 de Capitán Sarmiento (DCN Nº3). Asimismo, el Polo de Desarrollo del ISFDyT Nº31 procuró, a partir de los sucesivos talleres y congresos dictados, conectar y facilitar el intercambio académico de “los especialistas y docentes no solo del instituto, sino de escuelas y jardines” (GF Nº4, 12/09/2017).

Quizás la articulación más fuerte entre el ISFDyT Nº31 y otro Polo de Desarrollo se haya dado con el Instituto Nº16 de la localidad de Saladillo, provincia de Buenos Aires. En relación a dicha articulación las docentes recuerdan lo complejo que se volvió la comunicación para confeccionar las mesas y los programas, pero al mismo tiempo destacan la riqueza de la tarea colaborativa. Afirman: “Para el primer congreso de ciencias sociales articulamos con el Polo de Saladillo porque ellos trabajaban historia reciente. Pero el problema eran las comunicaciones. Porque nosotros dijimos que nos encargábamos de la logística y organización y ellos se centraban en los foros de intercambio de ponencias. Pero claro, la tecnología era muy ínfima. Ellos

tenían que enviarnos las mesas según los trabajos para que nosotros podamos largar los programas. Entonces fue una locura, pero bueno fue intenso el trabajo también” (GF N°4, 12/09/2017). En el video de cierre del Congreso, en el año 2007, la coordinadora del Polo de Saladillo, ISFD N°16, comparte con los colegas que “cuando nos hacen partícipe de la organización [del congreso] para nosotros fue todo un desafío esto de poder establecer, esto que no es tan común en nuestros ámbitos académicos que es la articulación entre institutos de formación docente. Encontrar un puente de espacio de comunicación y además hacia el interior del cuerpo docente de la institución ver como esto se podía organizar. Es una experiencia muy rica y a repetir. Porque la experiencia fue ardua pero muy enriquecedora. Dejó una instancia de participación institucional y puentes entre colegas muy importantes (RV N°17).

Otras de las vinculaciones institucionales que potenció la realización de los congresos fue con el ISFD N°163 de Necochea, ya que “los colegas venían a evaluar los trabajos que se presentaban en el Congreso. Eran parte del Comité Académico. Ahí también se dio un puente de articulación” (GF N°4, 12/09/2017). Lo que sí aclara Liglia, en medio de la conversación, es: “para el primer congreso hubo mucha articulación, luego se fue diluyendo. [Porque] el Instituto N°163 no tenía los recursos para sostener la articulación, en cambio acá el Polo era rentado, digamos el equipo y eso nos permitía trabajar más” (GF N°4, 12/09/2017). Con el objetivo de paliar las cuestiones económicas que impedían a los docentes ser parte de los congresos, el equipo Polos decidió: “becar a docentes de todas las instituciones, acá nadie pagaba un peso si venían desde otras instituciones educativas o de otros niveles. Recuerdo maestras de escuelas primarias que esta experiencia que vivieron no la habían vivido antes en su carrera. Y eso te cambia, te moviliza” (GF N°4, 12/09/2017).

A partir del registro de video del último congreso, se aprecia que esos espacios de reflexión colectiva y colaborativo posibilitan “fortalecernos, porque ha sido un espacio para nutrirse, y hacen falta esos espacios. Pudimos ver en los participantes calidad de recursos humanos y vemos que eso, muchas veces, no se traduce en las aulas, por eso decimos que podemos hacer más de lo que hacemos. [...] permitió replantear nuestras didácticas y dotarlas de mayor y mejor teoría y

práctica en vistas a los estudiantes que tenemos en cada contexto en donde nos desenvolvemos” (RV N°17).

Hacia el final de las conclusiones, una de las docentes afirma: “necesitamos que este congreso impacte para arriba, hacia las autoridades. Asimismo, nos ayudó a ver que tenemos un enorme poder de crítica y no de autocrítica. Hay que seguir en contacto con talleres, ateneos regionales para que se den los espacios para debatir” (RV N°17).

En el año 2007, deja tras de sí, diversas acciones institucionales que buscaron la mejora de las prácticas docentes y la producción actualizada de conocimiento, concluye la labor del Polo de Desarrollo de Necochea. Las razones del fin de la experiencia radican en que, según el testimonio de los entrevistados, el equipo de docentes había “cumplido un ciclo. No seguimos por cuestiones nuestras internas, pero no por el proyecto. El proyecto hizo mucho bien a los institutos, no te puedo decir que pasó en el resto del país, pero acá fue potentísimo. [...] Yo creo que lo cerramos bien. Algunos nos decían ¿pero por qué no lo siguieron? No, porque era terminar sin recursos y con poco entusiasmo. [...] Pero nos fuimos en un muy buen momento” (GF N°4, 12/09/2017). Al revisar “los materiales en mi computadora para venir a la entrevista pude ver todo el proceso transitado” (GF N°4, 12/09/2017), Ligia agrega: “Fue muy interesante, fue fantástico” (GF N°4, 12/09/2017). A pesar de la conclusión del proyecto, Polos de Desarrollo dejó marcas en la institución y en las personas. Silvana Puebla, la directora actual del instituto, nos dice que “[había] participado del proyecto allá por los inicios del 2000 como docente de otro instituto en los talleres que se daban en las otras instituciones” (EDIPN- Puebla, 12/09/2017), continua que Polos de Desarrollo quedó: “en la memoria de la Institución [...] Los casettes, fotos y en los recuerdos de lo que se generó, de lo que provocó, de lo que se trabajó, tiene que ver con los sueños, con los deseos y las expectativas, todo eso que atraviesa la subjetividad del docente y se despliega en nuestra profesión. Por eso es maravilloso lo que sucedió y la posibilidad de tenerlo en nuestro instituto. Y es algo que añoramos” (EDIPN- Puebla, 12/09/2017).

Al recordar la experiencia, las docentes acuerdan que expresar lo que significó Polos y los Congresos de Didáctica, “es difícil decirlo en pocas palabras” (GF N°4, 12/09/2017). Esto se trasluce

en el reconocimiento de la propuesta coordinada por Litwin y continuada, luego, por la provincia de Buenos Aires. Ligia afirma que todo: “fue un empoderamiento importantísimo. Los encuentros de coordinadores de Polos de Desarrollo que hizo Edith Litwin en Ciudad de Buenos Aires fueron muy valiosos porque te posibilitaba escuchar la propuesta nacional pero, al mismo tiempo, intercambiar experiencias con otros institutos de otras regiones. Eso era fantástico. Los encuentros federales son muy importantes y no se han hecho en años” (GF N°4, 12/09/2017).

Al comienzo del apartado utilizamos la metáfora de la caída de la semilla en tierra fértil. Los estudios clásicos normativos de políticas públicas asumen que una política es exitosa en la medida que tuvo resultados esperados en una muestra considerable de casos. El abordaje de las singularidades y la recuperación de las voces de quienes traducen la política en contextos particulares otorga la posibilidad de analizar las políticas desde las potencialidades que éstas asumen en las instituciones concretas con historias propias, con sujetos específicos y con las necesidades que el medio va demandando. Por ello, la reflexión de las docentes frente a esta política es de sustancial importancia ya que para ellas el proyecto “fue la mejor, o quizá la única política que le dio a los institutos recursos para que desarrollaran proyectos de manera autónoma para la producción de conocimiento. Que por allí *esa semilla haya caído en tierra fértil*, nos apropiamos y le dimos vuelo propio, puede ser. Pero fue una experiencia de mucho empoderamiento de los Institutos [...] fue valioso porque a nosotros nos fue fantástico. No puedo evaluar cómo fue en la totalidad del país [...] por eso te decía la metáfora de la tierra fértil. Vos podés tener una idea innovadora buenísima, pero si no tenés una institución que la cobije no va a funcionar. Ningún proyecto funciona si se le dice al instituto, andá e innová” (GF N°4, 12/09/2017). El ISFDyT N°31 se transformó, en la práctica, en aquella tierra fértil capaz de hacer brotar la semilla del proyecto Polos de Desarrollo. No fue fácil, más bien fue “todo a pulmón [...] Hay una foto, que se me viene a la mente cuando recuerdo el Polo y el congreso, la foto de cierre [...] En esa foto estamos todos juntos, extenuados, creo que nos quedaba la última sonrisa y la pusimos en esa foto. Fue muy lindo [...] nos marcó mucho, fue un momento mágico” (GF N°4, 12/09/2017).

Cerrando el encuentro con las docentes del Polo de Necochea y siendo consciente de todo el camino transitado desde aquella primera entrevista con Mariana Maggio en 2016, “volvió a mi mente la noción de saturación de campo. [...] Conversé un tiempo más y me dispuse a volver a Mar del Plata. Previamente saqué algunas fotos del exterior del Instituto y emprendí la vuelta. Mi padre me esperaba en la puerta del complejo con el auto listo. Preparamos el equipo de mate y volvimos a Mar del Plata. Ahora sí creo que terminé el trabajo de campo, después de casi un año recopilando material [...]” (RA N°118, 12/09/2017).

“Usina de Experiencias”: Cuando las huellas pedagógicas trascienden el tiempo y dejan marcas. El Polo de Desarrollo del ISFD N°35 de Monte Grande¹⁸³

En medio de entrevistas a coordinadores nacionales, asesores y referentes de la formación docente, “Luis [Porta] me envió un mensaje diciéndome que Andrea Bustamante, una profesora que está haciendo la maestría en práctica docente en Mar del Plata, iba a viajar al ISFD N°35 de Monte Grande que tiene un Museo de Cs. Naturales producto del Polo de Desarrollo. Me comunico con ella y le pido los contactos de quienes han participado de la experiencia. Me los pudo conseguir. [...] Ahora, resta comunicarme con ellos y planificar la visita al instituto. [...] Me genera cierto temor pero también ganas de aprender. ¿Me olvidaré de registrar algo cuando vaya? ¿podré recolectar toda la información necesaria? ¿Cómo la interpretaré?, preguntas de un joven investigador que se lanza de lleno al trabajo de campo” (RA N°37- 17/03/2017).

Así fue, en los primeros días del mes de abril del 2017 la profesora Liliana Mengarelli, coordinadora del Polo de Desarrollo de Monte Grande, contestó el mail que enviamos a modo de presentación de la investigación.

183 La expresión se desprende de la entrevista realizada a la Asesora Permanente del Programa Nacional de Formación Docente, Lidia Fernández. (EAP, Fernández, 1 de junio de 2017).

“Mientras leía intuí que había dado el paso más importante de la investigación hasta el momento. Había encontrado el primer Polo a indagar, el de Esteban Etcheverría. [En el correo] me dijo que estaban todos dispuestos a darme las entrevistas, que con gusto me invitaban al museo y a las distintas actividades y que lo recordaban como algo importante para el Instituto. Algo central fue que, luego de diecisiete años, algunas de las actividades surgidas del Polo continúan” (RA N°52, 01/04/2017).

Como vimos en las narrativas de las coordinadoras del proyecto a nivel nacional y provincial, el ISFD N°35 de la provincia de Buenos Aires, apareció como uno de los Polos de Desarrollo que tradujo y resignificó la política estudiada de acuerdo a las necesidades, intereses y posibilidades de la comunidad local. Sus actividades didáctico-pedagógicas pueden observarse en la actualidad y los docentes que las sostienen son, en gran parte, los mismos que protagonizaron el proyecto Polos desde el año 2000. Es por ello que decidimos realizar una visita intensiva de una semana en la que buscamos no solo conocer institucionalmente la sede del Polo, sino poder compartir y rastrear con la comunidad, con los docentes, los estudiantes y los directivos aquellas huellas del proyecto Polos de Desarrollo que en la actualidad se evidencian en la institución superior.

El 13 de junio de 2017 “llegué en remise al instituto 35, a las 9.30hs. Allí me presenté con el portero y me dijo donde quedaba la secretaría y la dirección. Hacia allí me dirigí. Quien salió a mi encuentro fue Mabel Rodríguez, regente del instituto. Con ella fue con la primera persona que entablé conversación. Mabel, quien ya sabía que iría a visitarlos, me hizo sentir cómodo desde el primer momento y me invitó a dar la primera recorrida por el instituto. Mientras tanto me contaba sobre su historia en la institución. Me presentó en la sala de profesores, me llevó al Museo, al SUM hasta me hizo ver el trabajo de mujeres de una cooperativa que pintaban [las paredes externas] del Instituto en el marco de un proyecto social. Lo que más me sorprendió fue el cuidado de las instalaciones y el clima cordial que se respiraba [...] después de la recorrida esperé en secretaría la llegada del profesor Héctor Méndez con quien ya había organizado la primera entrevista” (RA N°83, 13/06/2017).

Luego de las presentaciones formales subimos al laboratorio, allí pudimos comenzar la entrevista pautada. Difícil hubiera sido encontrar otro lugar tan pertinente como el laboratorio del ISFD N°35 para comenzar la aventura. Allí hicimos también el grupo focal con los docentes del Polo. En ese espacio “me sentí envuelto en biología y química” (RA N°87, 13/06/2017). Una de las docentes elije el laboratorio como aquel lugar que la hace recordar los recuerdos de la experiencia de Polos de Desarrollo y resume la imagen metafórica del instituto de Monte Grande: “para mí la imagen del Instituto son los laboratorios, yo fui jefa de área durante 14 años y caminaba mucho por los pasillos, pero si había alguien trabajando en el laboratorio yo entraba y veía que estaba haciendo. Me sumaba, participaba, me apasionaba entrar al laboratorio” (GF2- 14/03/2017). El espacio también aparece en las narrativas de los estudiantes al compartir que “la verdad yo nunca había estado en un laboratorio y en el día de mañana, cuando yo trabaje en una escuela, me gustaría llevar a mis alumnos si es que hay un laboratorio y aprender en él” (EE N°6-Matto, 13/06/2017).

Atrapados y rodeados de peceras, fósiles y microscopios, comenzamos la primera entrevista de la visita. El profesor Méndez, “está jubilado, pero es contratado por la institución y en la actualidad ocupa el cargo de jefe de área de Biología” (RA N°83, 13/06/2017). Él recuerda que la propuesta de participar del proyecto Polos de Desarrollo en el año 2000: “vino de Dirección. Los directivos habían hablado con las autoridades y se nos pidió que presentáramos un proyecto [...] Nosotros teníamos varias ideas dando vueltas en aquel momento [...] entonces a partir de allí empezamos a darle curso a esas ideas” (EDPMG N°1-Méndez, 13/06/2017). El primer proyecto Polos de Desarrollo, cuando su gestión estaba en manos del Programa Nacional de Formación Docente (2000-2001), se denominó “Tecnología educativa aplicada a la enseñanza de las Ciencias Naturales” (DSPPD). Dicho proyecto se propuso “el desarrollo de buenas prácticas en la formación docente de los niveles de inicial, EGB y Polimodal en el área de las Ciencias Naturales. Para ello se realizará [realizó] una tarea intra e interinstitucional a través de la investigación acerca de la generación de buenas prácticas de la enseñanza de las ciencias naturales. Con ello se buscará desarrollar el

trabajo permanente de profundización conceptual y de valorización de las ciencias. Se propiciará el desarrollo del pensamiento crítico y la de las propias prácticas docentes. Asimismo, se generarán instancias de alfabetización tecnológica destinadas a lograr la inserción de herramientas informáticas y de los medios audio-visuales (video, internet, e-mail, CD Rom, teleconferencias) en los procesos pedagógicos” (DSPPD).

Mengarelli, además, explica: “Si te retrotraés al año 2001, nosotros hicimos un primer proyecto Polos. Fue un ensamble medio raro. Raro porque los ensayos muchas veces deben comenzar así para ir mejorando. Ese primer proyecto se trataba sobre la buena enseñanza en las ciencias naturales, eso ya te dice una premisa, si es la buena enseñanza de las ciencias naturales el primer eje estaba puesto en la enseñanza de la disciplina. Pero además de afianzar el proceso de enseñanza, queríamos afianzar la formación. Y afianzar la formación es afianzar al estudiante en la disciplina y en la vida con todo lo nuevo que haya. Por eso hicimos esa propuesta” (ECPMG- Mengarelli, 14/06/2017).

Héctor considera que “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” (EDPMG N°1- Méndez, 13/06/2017), Dante Tegli, uno de los docentes del equipo, al igual que Héctor, nos cuenta que en aquellos años, y durante todo el proceso hasta la actualidad, la preocupación por la didáctica “ocupó el lugar número uno. Fue principal la didáctica. Porque nosotros íbamos a escuelas a enseñar a utilizar microscopios, hicimos jornadas para docentes, con los estudiantes, digamos que tratábamos que el conocimiento disciplinar pudiera estar al alcance de todos” (EDPMG N°2-Tegli, 14/06/2017). De alguna manera, Méndez enuncia: “nos abocamos a la buena enseñanza de las ciencias naturales porque era un poco el espíritu de la didáctica de aquel momento” (EDPMG N°1- Méndez, 13/06/2017). En definitiva, suma Mengarelli, “queríamos fortalecer la formación docente” (ECPMG-Mengarelli, 14/03/2017), “por eso el equipo era tan plural y además la disciplina era nuestro metié, la idea era la formación y la formación continua en los alumnos” (GF N°2- 14/06/2017). Así, emprender el

proyecto y pensar las actividades de formación implicó ni más ni menos que una “linda locura” (EDPMG N°2-Tegli, 14/06/2017).

El equipo de Polos de Desarrollo en el ISFD N°35 estuvo coordinado en sus primeros meses por “la profesora Andrea Guerini, una pedagoga. Y después ya se hizo cargo de la coordinación Liliana Mengarelli, profesora de biología especializada en didáctica. Hicimos un gran trabajo en equipo, tuvimos un elenco estable y de hecho lo seguimos siendo. Salvo Liliana que se jubiló. Después se fueron sumando otros profesores. Por ejemplo, profesores de Ciencias de la Educación. Su aporte era más desde el marco conceptual de lo didáctico y de la enseñanza y después muchos docentes del área de ciencias naturales” (EDPMG N°1- Méndez, 13/06/2017).

Mengarelli no duda en sostener que el equipo era “muy plural, porque yo nunca tuve la capacidad de Héctor [Méndez] para hacer los videos, ni la capacidad de Paula [Silva] para agarrar bichos y mostrárselos a los chicos, yo andaba con los papeles y en la coordinación de las actividad y María Alba [Capua] hacia los aportes desde la pedagogía y la escritura. Un verdadero trabajo en equipo” (GF N°2- 14/03/2017). En esta línea y respecto a la interdisciplinariedad con la que se abordó el proyecto Polos de Desarrollo en la institución bonaerense, la profesora de Ciencias de la Educación, María Alba Capua recuerda que “fue apasionante todo lo que se hizo. Un rasgo importante que tuvo este trabajo fue que trascendió la disciplina. Fue una buena extensión del conocimiento. Nosotros nos fuimos entendiendo muy bien, generamos buenos vínculos. Y pedagógicamente a mí me parece que es maravilloso, creo que es la manera en que un alumno aprende. Fue absoluta escuela activa. Es Dewey trabajando. [...] ellos salen de lo tradicional. Yo he visto a estudiantes modificarse a partir del trabajo concreto en el museo, en las jornadas. El proyecto cambiaba a los estudiantes” (GF2- 14/03/2017)

El equipo docente que participó de la experiencia estaba compuesto originariamente por su coordinadora la profesora Liliana Mengarelli; los profesores Héctor Méndez y Dante Tegli; y las profesoras Marcela Cano, María Alba Capua, Mariana Juárez y Paula Silva. Pero como se desprende de las narrativas, su composición fue dinámica y en permanente modificación de acuerdo avanzaban las actividades.

Paula Silva, para quien el proyecto Polos de Desarrollo, cuenta: “[fue] altamente formativo porque encauzó mi orientación [profesorado en biología], mi futuro,” (EPDMG N°4- Silva, 13/06/2017), vivió la experiencia como estudiante allá por el año 2001 y luego pudo vivirla como docente, una vez que la provincia de Buenos Aires la continuó hasta el 2010. Como estudiantes “hacíamos charlas, explicábamos a quienes visitaban el museo, hicimos jornadas. Luego en la transición de estudiante a profesora también seguí con el proyecto con los videos de ciencias educativos en el canal youtube, las charlas, las visitas guiadas, visitas a jardines, todo eso me lo dio la posibilidad de sentirme parte, de que te hagan parte del trabajo, que te den la posibilidad de hacer” (EPDMG N°4- Silva, 13/06/2017). Paula, en su relato advierte que en su práctica docente actual intenta repetir la formación que recibió al “poder generar ese sentido de pertenencia, dar ese lugar que yo sentí que me dieron, escuchar cómo me escucharon, invitar a participar de las actividades a los estudiantes” (EPDMG N°4- Silva, 13/06/2017).

Como ya hemos mencionado, desde el año 2001, la coordinación institucional del proyecto estuvo a cargo de la profesora Liliana Mengarelli. Su tarea radicó en “acercar las ideas entre todos los participantes. Tratar de conciliar que fueran armónicas con las ideas principales del proyecto y trata de ver que cada uno lograra concretarla. Ideas que parecían disociadas, en un principio, pero todas estaban perfectamente concatenadas. Lo que había que hacer era reunirse, ver bien cuál era el trabajo que íbamos a hacer y qué íbamos a sentir al hacerlo. También buscamos sentirnos bien. Yo traté en todo momento que fuera una situación provechosa, capitalizante” (ECPMG- Mengarelli, 14/03/2017). Frente a la pregunta de la elección del equipo docente para la realización del proyecto, recuerda que no hubo imposiciones ni elecciones arbitrarias: “no tengo en mi mente haber elegido gente en particular. Obvio que comenzamos algunos y después se fue anejando más gente. Se fueron sumando, nunca fui yo sola” (ECPMG- Mengarelli, 14/03/2017).

Sobre las Jornadas de Ciencias que fueron parte del proyecto y las actividades didáctico-pedagógicas con otras instituciones Liliana cuenta: “marcaba la logística, pero nunca tenía controversias. Yo sabía muy bien todo lo que Héctor [Méndez] podía hacer, sabía lo que po-

día hacer Paula [Silva], pero también sabía lo que yo no podía hacer. Éramos un grupo polivalente. Yo armaba la logística y de alguna manera organizaba las ideas para que todos pudieran tener visualizada los horizontes del proyecto” (ECPMG- Mengarelli, 14/03/2017).

La función de coordinadora del proyecto Polos también radicó en ser el nexo entre los diferentes niveles e instituciones educativas. Liliانا aborda la cuestión burocrática que por momentos obtura pero, por otros, viabiliza las acciones propuestas. “Yo era el nexo de acción. Porque yo me vinculaba con los distritos. Primero con la jefa regional, y después con los distritos vecinos a través de los jefes distritales. De alguna manera yo promovía el producto que íbamos a hacer. Que tenía que ver con una profundización y actualización de contenidos para el abordaje de temáticas de ciencias naturales [...] Entonces yo hacía todas esas gestiones y articulaba con las instituciones educativas. Esa era otra de mis funciones como coordinadora. Coordinar hacia adentro, pero a la vez articular hacia afuera” (ECPMG- Mengarelli, 14/03/2017). Profundiza su análisis y afirma que el sistema educativo es “muy complejo, es de un altísimo grado de complejidad, y para poder llegar a las instituciones, y que las instituciones se muevan para recibirte y que tengan la apertura, y que se hagan de la generación de los espacios, es decir que el docente esté disponible para generar un trabajo de riqueza pedagógica que implique intercambio, hay que generarlo. Y todo eso necesitó siempre autorizaciones, una movida territorial que tenía que ver con, primero la dirección del establecimiento de acá, después jefes distritales, jefes regionales, inspectores y directores de las instituciones a las que visitábamos. Toda esa movida la hacíamos nosotros también. Requirió mucho trabajo y mucha gestión” (ECPMG- Mengarelli, 14/03/2017).

En relación a las vinculaciones con las autoridades nacionales y provinciales del proyecto Polos de Desarrollo, Mengarelli no recuerda “haber tenido un encuentro nacional de Polos, pero a nivel provincial si lo tuvimos, hacia el final del programa en el 2010. [Allí] llevamos las producciones y los carteles de lo que habíamos hecho. Pero esa fue la experiencia provincial” (ECPMG- Mengarelli, 14/03/2017). Dicho relato contradice lo que se refleja en la documentación oficial recopilada del proyecto Polos del 2000-2001 y las mismas narrativas de los coordinadores nacionales y los propios docentes del Polo

de Necochea en donde sí se recuperan los encuentros nacionales propuestos por la gestión del proyecto. Lo que sí se destaca en el testimonio de la coordinadora de Monte Grande es la importancia de la continuidad de la política a nivel provincial y el espacio de socialización de las experiencias vividas entre Polos bonaerenses.

Otro rasgo que surge de la investigación es que el Polo de Desarrollo de Monte Grande no fue acompañado satisfactoriamente por el referencista que estaba a cargo. Méndez cuenta: “Vino dos o tres veces y nos costaba mucho comunicarnos. No tuvo prácticamente participación, ni acompañó la propuesta. Tampoco nosotros nos hicimos mucho problema. Quienes sí vinieron a visitarnos algunas veces fueron los coordinadores del proyecto a nivel provincial” (EDPMG N°1- Méndez, 13/06/2017). Así, nuevamente, se pone en cuestión la figura del especialista que debía acompañar el proyecto Polos en la institución. Tanto el ISFDyT N°31 como el ISFD N°35 comparten la característica de no haber podido contar con los especialistas designados para acompañar el proceso.

A pesar de no contar con el asesoramiento del referencista, desde un inicio, el equipo docente que llevó adelante la experiencia consideraba que el proyecto “debía llegar al territorio, a las escuelas, porque si no el instituto está como en una isla y la realidad escolar queda del otro lado. [...] Durante todo el tiempo Liliana [Mengarelli] y yo estábamos dentro de la escuela. Y eso nos hacía ver que el Instituto no podía quedar por fuera de ella” (EDPGM N°3- Cano, 14/06/2017), de alguna manera, “pensamos en un Instituto abierto a la comunidad y eso hace fortalecernos y fortalecer” (EDPMG N°4-Silva, 13/06/2017). A partir de estas motivaciones vertebradas por la búsqueda y el fortalecimiento de buenas prácticas de enseñanza en las Ciencias Naturales, la apuesta por el trabajo y la interacción con otras instituciones, la incorporación de tecnología y material audio-visual a la didáctica de la disciplina se proyectaron acciones y actividades que fueron tomando forma y enriqueciéndose a medida avanzaban los proyectos.

Hacia finales del 2001, la gestión del Programa Nacional de Formación Docente se ve interrumpida y finalizada. La conclusión del proyecto Polos a nivel nacional encuentra al ISFD N°35 de Monte Grande en plena planificación y puesta en marcha de sus acciones. Héctor recuerda aquel momento como de “extrema tristeza. Envía-

mos muchas notas pidiendo que si no era Nación la que coordinara el proyecto, si podía ser que la provincia lo solventara porque para nosotros era fundamental su continuidad” (EDPMG N°1- Méndez, 13/06/2017). La importancia del proyecto radicaba no solo en constituirse como una “oportunidad de trabajo y una oportunidad pedagógica” (GF N°2- 14/06/2017), sino que “permitía contar con tiempo institucional y recursos” (GF N°2- 14/06/2017) ya que con “el pequeño aporte de horas que teníamos los integrantes del Polo, la mayoría de nosotros nos pusimos a trabajar de lleno en el proyecto” (EDPMG N°1- Méndez, 13/06/2017).

A pesar de la interrupción, el profesor Méndez, recuerda que continuaron la experiencia en primer lugar porque “el entusiasmo continuó [...] quizá si no hubiera existido Polos hubiéramos estado a mitad de camino, pero hubiéramos estado en camino porque nosotros las ideas las teníamos [...] En realidad el proyecto Polos sirvió de pretexto inicial, como el principio de inercia, una vez que estaba en movimiento no se para” (EDPMG N°1- Méndez, 13/06/2017). En segundo lugar, al retomar la gestión del proyecto la Provincia de Buenos Aires y destinar veinte horas módulos a cada Polo de Desarrollo, los docentes contaron con “cuatro horas semanales [para el trabajo], aunque nosotros trabajábamos doce horas semanales porque, como te decía, el proyecto fue el pretexto” y agrega “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 [...] fue tan fuerte que iba dando frutos también hacia el exterior, es decir lo local y lo regional” (GF N°2- 14/06/2017).

Así, a lo largo de los casi diez años que duró el proyecto Polos de Desarrollo en el ISFD N°35 se llevaron adelante actividades de “extensión, actualización y profundización de conocimientos de ciencias naturales por medio de las tecnologías de cada época. Contenidos que no tenían llegada a la gente” (ECPMG- Mengarelli, 14/03/2017) y que en la actualidad recobran nuevos bríos a la luz del enriquecimiento de los nuevos docentes y de los nuevos estudiantes. En nuestra visita al Instituto pudimos observar huellas de aquellas

actividades y propuestas que trascendieron el tiempo y hoy son reinterpretadas y resignificadas por los propios actores.

Una de las actividades principales con las que inició el proyecto Polos en el ISFD N°35, y que en la actualidad continúa en plena vigencia, es la creación del Museo de Ciencias Naturales (RV N°3)¹⁸⁴. Este se construyó a lo largo de los pasillos del primer piso y en los propios laboratorios del instituto superior. “La creación del Museo dentro de la institución responde a la necesidad de reflexionar sobre recursos didácticos, su construcción, la lógica de su compatibilización a nivel áulico con el trabajo cotidiano del estudiante, así como del conjunto de actores, ampliando la oferta a la comunidad, propiciando visitas interactivas que favorecen y fortalecen a la vez el proceso de formación docente de los estudiantes. Haciendo, al mismo tiempo, un aporte significativo a la comunidad docente en ejercicio” (Anexo X- PPMG N°5).

Al inicio del proyecto, los docentes del Polo de Monte Grande ya comenzaban a gestar la idea de “difundir un poco todo el material que teníamos en el laboratorio, entonces empezamos a colocar algunas cosas en los pasillos y en algunas vitrinas incipientes. Acá había un montón de material recolectado a lo largo de los casi 40 años de la carrera que es realmente único. Entonces a partir de Polo empezamos a darle curso a esas ideas. (EDPMG N°1-Méndez, 13/06/2017).

Héctor, docente a cargo del área de Biología sostiene que en la actualidad: “el Museo creció mucho. Recibe alrededor de 3000 alumnos del distrito cercano que vienen a verlo. En general las visitas guiadas están hechas por estudiantes, como parte de sus prácticas en años superiores” (EDPMG N°1-Méndez, 13/06/2017). Asimismo, recuerda que cuando finalizó el proyecto de la provincia de Buenos Aires en 2010 “lo que hicimos fue aprovechar algunos planes de mejora institucional y esas cuestiones fueron para mejorar y sostener las actividades del Polo [...]. Por ejemplo, en el caso específico del Museo, logramos que el consejo académico nos declare museo oficialmente, eso permitió pedir donaciones. Acá cerca hay una fábrica de vidrios, entonces pedimos donaciones de vidrios para las peceras que ves acá

184 El contenido del video puede recuperarse desde el canal de youtube <https://www.youtube.com/watch?v=zH1BqfEQIFk&t=134s>

[Laboratorio] y armamos con los estudiantes las peceras, siempre con ellos porque es una forma de poder generar un vínculo distinto” (EDPMG N°1-Méndez, 13/06/2017).

Los docentes que llevaron adelante esta propuesta educativa consideran que los procesos de enseñanza no solo se dan en el aula tradicional sino también en otros espacios, “el que nosotros hayamos hecho el museo en gran parte del pasillo no es casual, la institución educa también por sus pasillos, mediante el ambiente que se genera entre las personas que están dentro” (GF N°2- 14/03/2017). En este sentido, Nicolás, estudiante de primer año de Biología narra: “nunca pensé que me iba a encontrar algo así en zona sur [risas], me llamó la atención y me sorprendí porque no pensé que me encontraría con esto jamás, y más en un pasillo, uno lo imagina en un museo bien preservado y esto que está al alcance de cualquiera y que esté en el instituto me parece maravilloso” (EE N°5- Castillo, 13/06/2017).

El Museo de Ciencias Naturales, pedagógicamente, se convirtió en una herramienta potente para la formación de los propios estudiantes del profesorado, como así también una oportunidad de formación para los estudiantes del nivel de jardín, primario y secundario de las escuelas del distrito y la región. En el caso del fortalecimiento de la formación de los estudiantes del instituto, ellos mismos la destacan y disfrutan. Castillo explica: “[El Museo y el Laboratorio] ocupan un lugar principal en la formación, porque estamos constantemente en ellos, es tangible, se puede estar acá y aprendés mucho, más teniendo este tipo de herramientas. La verdad que sirve un montón, más que nada porque si vos solamente leés y no lo llevás a la práctica no te sirve tanto como verlo al profesor sacar un pez de una pecera y ponerlo en otra. Lo entendés mejor cuando lo llevás a la práctica” (EE N°5- Castillo, 13/06/2017). César, estudiante de cuarto año de la carrera de Biología, al igual que Nicolás recuerda lo sorprendente que fue la primera vez que vio el museo y lo formativo que se ha vuelto desde entonces. Él cuenta: “[que subió] por este lado de las escaleras y vi estas cosas y digo ¿qué onda? Y quedé fascinado [...] Yo participé en el armado, hicimos una vitrina con uno de mis grupos, hubo gente que hizo muchísimo [...] ponés tu mano sobre algo concreto, te lleva a una experiencia que no es igual que un libro o un video, es como el trabajo de campo” (EE N°1- Delgado, 13/06/2017).

Un rasgo que destacan los estudiantes de sus propios docentes de Ciencias Naturales es su capacidad de convocarlos y dejarlos hacer. Eso produce que se involucren y sientan pertenencia por sus trabajos. Así, el museo es cuidado y enriquecido por ellos. Valeria, de segundo año de la carrera, comenta que[me] “sirve mucho para llevar a la práctica todo lo que vas aprendiendo. Y además para esto mismo que te digo de implicarse, y así demostrás lo que hacés con ganas. A mí me sirve para darme cuenta de que cada cosa que tengo que hacer para acá es algo que yo hago con ganas, que no lo hago para caerle bien a nadie [...] además lo que hacemos acá [en el Museo y el Laboratorio], todo lo voy relacionando con lo teórico que estudiamos” (EE N°4-Petti, 13/06/2017).

Por su parte, Marianella de cuarto año de la misma carrera de Biología, vuelve sobre los docentes y afirma que la tratan permanentemente como “un par, no como personas que se están formando, si bien son conscientes de que te están formando, te hacen todo el tiempo dar lugar a vos para que se note que tenés voz y tu opinión vale [...] Para la Biología o materias de naturales todo el tiempo usamos el Museo como el material específico. Entrás en contacto con lo que estás estudiando, te permite llegar al contenido de otra forma que no tenés con los libros. Más allá del Museo, el parque astronómico, las jornadas de ciencias, permiten involucrarte más, porque muchas cosas que hay ahora en el Museo las fuimos produciendo nosotros y es ver cómo lo tuyo forma parte y le puede servir a otra persona. Es lindo sentirse parte” (EE N°3- Gigliello, 13/06/2017).

No solo en las narrativas de los estudiantes se percibe la potencialidad pedagógica y vincular que generan los trabajos en el Museo de Ciencias Naturales, en el parque astronómico y el mesocosmos; todos resultantes de alguna u otra manera de la política de Polos de Desarrollo. Sino también en la voz y narrativa de los docentes actuales del instituto. La profesora Paula Silva, quien vivió el proyecto en su doble condición de estudiante y docente, lo define como “un espacio importante, muy rico e interesante para la socialización. Un espacio que te permite reinterpretar todo lo que uno, en su formación lo ve como una teoría alejada de la realidad. Acá se ve en vivo, en concreto, uno lo aprende de otra manera. Te permite ir de la práctica a la teoría y hacerlo permanentemente. Eso como estudiante. Como docente

con las visitas guiadas y el enfoque del museo también permite hacer ver, de una manera más concreta y acercar las distintas lecturas que se tiene sobre la realidad y sacar otra información que está en la vitrina. En este punto para mí la didáctica ocupa un lugar central. [...] Por ejemplo, los finales de mi asignatura son en vitrina. En los trabajos prácticos nos levantamos del aula y salimos a ver vitrinas. Acá el Museo es parte del aula, es un aula aumentada. Laboratorio, museo, pasillo son aulas magnificadas. Tenemos que ver el comportamiento de algún invertebrado vamos y tomamos muestras del microcosmos (laguna artificial) que tenemos en el estacionamiento. No queda algo claro en la teoría, nos levantamos y vamos al pasillo a la vitrina al material concreto que respalda la explicación” (EDPMG N°4- Silva, 13/06/2017).

De forma entramada y espiralada, Paula vuelve sobre un punto que se repite en las narrativas de los actuales estudiantes de la carrera, aquí “te hacen parte, entonces uno tiende a participar, uno se siente escuchado y se involucra. Eso hace que uno como estudiante se sienta cómodo y se comprometa más con las actividades (EDPMG N°4- Silva, 13/06/2017). En su condición de estudiante del Polo, Paula recuerda: “no hubo diferencia en el trato, las mismas libertades como estudiante las tuve como docente. Me hicieron parte del proyecto y eso generó un fuerte sentido de pertenencia” (GF N°2- 14/06/2017).

Otra de las potencialidades del Museo y de las actividades del Polo fue el fortalecimiento de los vínculos institucionales con escuelas y jardines mediante las visitas guiadas y las charlas o talleres destinados a ellos. Héctor Méndez cuenta que “el museo está adaptado a todas las edades educativas” (EDPMG N°1-Méndez, 13/06/2017). El Instituto 35 recibe niños, niñas y adolescentes de las escuelas del distrito y se transforma en referencia educativa en el territorio. Silva menciona: “Las escuelas primarias, secundarias y jardines, no solo estatales sino privados eligen venir y aprovechar los recursos, interactuar y trabajar juntos” (EDPMG N°4- Silva, 13/06/2017). En las visitas guiadas, los estudiantes del profesorado ponen en práctica su formación y profesión, ya que “los chicos del jardín o de las escuelas les preguntan a los estudiantes. Y en ese momento es donde el futuro docente pone en juego sus conocimientos y habilidades didácticas para responder y que el pequeño entienda. Porque una cosa es la teoría, y otra cosa es

la respuesta que le das al chico. Por ejemplo, si preguntan ¿Cuánto es el período de gestación de un koala?, y... no sé cuánto es, pero se pretende que el estudiante tenga la suficiente gimnasía para pensar que el koala es un marsupial, los marsupiales se desarrollan básicamente en bolsas, pero ya nacidos, por lo tanto un koala tiene el tamaño de un perro, un perro tiene gestación de tres meses, el koala debe tener un mes menos. Si dice eso está perfecto. Entonces me parece que esa instancia expone al estudiante a ejercitar la docencia” (EDPMG N°1-Méndez, 13/06/2017).

El Museo de Ciencias Naturales, como mencionamos anteriormente, está ubicado en los pasillos del primer piso del Instituto N°35 de Monte Grande. En los laterales se encuentran aulas, la biblioteca y los laboratorios. El museo está dividido por secciones en donde cada disciplina expone maquetas, fósiles, banners, fotografías y demás recursos didácticos-naturales. En nuestra estadía pudimos observar y trabajar rodeados de esos pasillos y vitrinas que como argumenta el profesor Méndez es el resultado de años y años de recopilación de material y de trabajo del área de Ciencias Naturales. El proyecto Polos, vino a configurarse como una oportunidad pedagógica e institucional para llevar adelante esta idea que ya estaba pensada y planificada pero que necesitó esa inercia de la política a la que referían los actores para concretarla. En la actualidad el Museo continúa recibiendo estudiantes de diferentes niveles educativos siendo los futuros docentes de biología quienes los reciben e invitan a transitarlo.

Otra de las actividades que vertebraron el trabajo del Polo de Desarrollo de Monte Grande fue el trabajo realizado por el profesor Dante Tegli en la Laguna de Rocha ubicada a 11 km del Aeropuerto Internacional de Ezeiza y a 33 km de Capital Federal, específicamente en el partido de Esteban Echeverría. En el marco del proyecto, el equipo docente y los estudiantes comenzaron a trabajar en dicha laguna. Tegli recuerda: “En aquel tiempo era tierra de nadie, entonces cuando empezamos a ir nosotros con los alumnos del profesorado a hacer mediciones, medir la flora, fauna y extraer muestras no iba nadie. Era un basural” y continúa su relato, “nosotros fuimos unos de los primeros que nos ocupamos de ir a la laguna y ver qué había. Todo sin presupuesto y recursos. Pero lo importante es que íbamos y además, los estudiantes nos acompañaban, ahora son docentes y yo les decía que

lo recuerden porque cuando la Laguna sea reserva ellos iban a poder decir que fueron los primeros que trabajaron en ella y así fue. Ahora la Laguna es reserva natural declarada por Ley desde 2013. Gracias a ese trabajo” (EDPMG N°2, Tegli, 13/06/2017).

A partir de las actividades en dicha Laguna, los docentes del Polo de Desarrollo armaron junto con los estudiantes “el estanque, mesocosmos, (réplica de ecosistema de Laguna de Rocha) en el estacionamiento del Instituto” (PPMG N°1). Allí los alumnos de física y de biología toman muestras, analizan comportamientos de organismos y miden flora y fauna del lugar. El profesor Tegli no duda en afirmar: “los estudiantes de acá se potencian con todo esto. Van a tener el mismo título que otro instituto, van a tener el mismo puntaje, pero no van a tener la misma formación. Ellos se potencian, porque para trabajar minerales, por ejemplo, lo trabajamos con muestrarios propios, hasta los artrópodos tienen muestrarios, no es solo el libro. En el mesocosmos tomamos muestras y vemos en la práctica la teoría. Todo eso los potencia, es una vuelta de tuerca a la formación” (EDPMG N°2, Tegli, 13/06/2017).

En el mismo espacio donde se encuentra el estanque artificial o mesocosmos, los docentes del Polo de Desarrollo, junto con los estudiantes de la carrera de física y biología fueron confeccionando lo que ellos denominan como parque astronómico. En él se exponen diferentes artefactos de medición astronómica. Uno de los estudiantes de la carrera de física, fue parte del armado y construcción del reloj solar que se encuentra en la entrada del mismo. Cristian sostiene que estas actividades “ayudan un montón a la formación, estuve en el parque astronómico, hice el reloj de sol, el que está en la pared, lo hicimos con mis compañeros. Estuvo muy bueno, me encantó estar, ser parte. Me aportó mucha riqueza en las cosas que aprendí. [Hacer el reloj] me encantó, nos costó mucho, estuvimos un montón de días, más que nada para ver la dirección del sol, cómo se movía, tener todo calculado para poder pintarlo, estuvo bastante bueno” (EE N°3- Ferreira, 13/06/2017).

Nuevamente, se deja vislumbrar en las narrativas la potencia de la práctica y del sentirse parte en el proceso de armado de los instrumentos didácticos de las ciencias naturales. Ello es una de las huellas

que trascendió el tiempo y deja marcas en la formación de quienes las habitan.

Si de actividades emanadas del proyecto Polos de Desarrollo se trata, no podemos obviar las Jornadas de las Ciencias que se sucedieron desde el año 2003 hasta el año 2010 cuyos banner y carteles aún están expuestos como parte integral del Museo de Ciencias Naturales en el ISFD N°35 (RV N°4).¹⁸⁵

Las Jornadas de las Ciencias, en el marco del proyecto Polos de Desarrollo, buscaron fortalecer la actualización de los docentes y la vinculación entre profesionales de diferentes ámbitos y niveles educativos. Así lo refleja uno de las producciones del Polo de Monte Grande, “todos los años con una serie de conferencias de distinguidos especialistas del Conicet y universidades, y se realizaron en ese mismo marco visitas guiadas al Museo de Cs. Naturales del Instituto. Como promedio asistieron uno 300 docentes del distrito y la región aproximadamente. Las mismas obtuvieron reconocimiento distrital y municipal” (PPMG N°5). A este último punto se refiere Liliana Mengarelli cuando sostiene que en ocasiones la burocracia puede obstar las acciones o viabilizarlas. La coordinadora recuerda que la realización de las primeras Jornadas significó “mucho trabajo y mucha gestión. Nos reconocieron las Jornadas desde el Consejo General de la Dirección de Cultura y Educación, entonces nos movíamos con los avales y las resoluciones” (ECPMG- Mengarelli, 14/06/2017). Esta gestión burocrática permitía a los docentes asistir a las jornadas con la autorización de las autoridades de sus respectivas instituciones educativas, como así también la suspensión de clases en el instituto y la posibilidad de que los estudiantes del profesorado pudieran formarse y trabajar en las mismas jornadas de ciencias.

Héctor Méndez se refiere, en su relato, a las Jornadas como “uno de los momentos de mayor placer del proyecto. Empezó siendo como semana de las ciencias, una locura total. Porque era una semana completa de organización de conferencias. Y nosotros invitábamos a gente que era referente en cada área. [...] pensá que en Ciencias Naturales sin actualización es filatelia. En Naturales vos pestañas y estás desac-

185 Se puede consultar el contenido desde la canal de youtube <https://www.youtube.com/watch?v=hHsw1LD0W2Y&t=9s>

tualizado [...] fue un momento muy enriquecedor porque venían casi cuatrocientas personas. Personas, exalumnos, docentes que venían a escuchar y a actualizarse. Cantidad de gente que te agradecía. Hacíamos una experiencia de laboratorio abierto y venían maestras con sus estudiantes, profesoras... Fue realmente enriquecedor para todos.” (EDPMG N°1-Méndez, 13/06/2017). Como se puede apreciar en los relatos, permanentemente emerge la concepción de “fortalecer la formación y actualización docente, de los propios egresados y de los docentes en ejercicio en el área de naturales” (GF N°2, 14/06/2017). El proyecto Polos traducido en las Jornadas de Ciencias permitió que docentes, estudiantes, referentes de la disciplina, directivos, trabajen e interactúen en vistas a una mejora de la enseñanza de las ciencias naturales.

Liliana Mengarelli, entusiasmada y con una sonrisa pícara, posiblemente envuelta en una mezcla de nostalgia, alegría y pasión por la enseñanza y las ciencias, comenta que el equipo Polos de Desarrollo, “buscaba, para las jornadas y para los videos, diversidad de contenidos y de especialistas. Por ejemplo, a la gente le interesaba saber qué avances había sobre el cáncer en nuestro país y nosotros trajimos a especialistas como Ravinovich. Entonces eso jerarquizaba las jornadas a nivel regional. Nosotros tuvimos gente que traía sus avances en materia de ciencias y eso resultaba en importantes hallazgos. Es cierto que trabajamos mucho en el territorio [...] los docentes decían [después de las jornadas] que habían tenido dos días para ellos. Si ellos habían tenido dos días para ellos, sin ir a Capital, sin ir a la UBA o La Plata, nuestra tarea estaba cumplida, porque queríamos justamente eso, potenciar la formación continua de los docentes de secundaria, pero a la vez nos desafiaba a nosotros mismos” (ECPMG- Mengarelli, 14/06/2017). Liliana cierra su relato afirmando que en la previa de aquellos eventos “había mucha emoción, [hoy] me genera un feedback positivo que tiene mucho de concreción de propósitos de cada uno como docente. El docente que es formador de docentes su tarea no termina en el aula, simplemente no termina. Continuar su formación es algo que seguramente volvería a hacer” (ECPMG- Mengarelli, 14/06/2017). Los docentes que han participado de las Jornadas afirman que la intención de estas, además de servir como espacio de actualización docente, fue “hacer lo que parece lejano o complicado, fácil. No solamente para

el estudiante que estamos preparando para que sea futuro docente, sino para la gente que vive alrededor, en la comunidad, los jardines, las escuelas, los mismos docentes de otras áreas. Estamos tratando de llevar la disciplina a otros y con ello mostramos una formación de profesores diferente. Una formación centrada en la innovación, en la cercanía, y en la divulgación” (GF N°2- 14/06/2017).

Las Jornadas de las Ciencias también se transformaron en oportunidad pedagógica de formación para los estudiantes que se involucraron en su organización. Nadia, una de las estudiantes recuerda que a ella le tocó estar en la venta de libros y materiales de ciencias: “estuvimos nueve horas sentadas ahí con los libritos, pero fue genial, la verdad que a mí me encantó todo, ver cómo la gente venía y se interesaba y veía el museo y se quedaba sorprendida. No, la verdad que estuvo muy bueno, a mí me entusiasmó muchísimo” (EE N°6- Matto, 13/06/2017). Hasta para Gustavo Martínez, el concesionario del Buffet del ISFD N°35, quien en palabras de la regente “sabe todo, arregla todo, ayuda a todos y hace 15 años que trabaja acá” (RA N°84, 13/06/2017) y siente al instituto como “su casa” (EIE- Martínez, 13/06/2017), las jornadas y las visitas al museo son movilizantes: “si había alguna jornada de Ciencias Naturales, se revoluciona el instituto y con él el Buffet. Cuando hay visitas de jardines y escuelas al Museo de Ciencias en el primer piso acá se llena. Y los nenes salen fascinados y te diría que las maestras también [risas] [...] Uno se alegra porque las actividades se van sosteniendo en el tiempo” (EIE- Martínez, 13/06/2017).

Nos comparten los docentes, que a pesar de las ganas y el entusiasmo por volver a hacer las Jornadas, en estos últimos años, los avales de la Dirección de Cultura y Educación de la provincia “no se tienen más y esto conspira con la realización de las jornadas, por eso decíamos que los procesos que obturan las acciones no son propios, sino ajenos, burocráticos [...] Es muy perturbador porque en realidad existen en territorio, aun dentro de la región, muy buenas jornadas que si le firman la firman los inspectores y no tienen resolución. No es por preferencias o privilegios, es absolutamente espasmódico, aleatorio. Hay un montón de cuestiones que conspiran pero así y todo se sigue avanzando” (GF N°2, 14/06/2017). Las últimas Jornadas de las Ciencias se hicieron en el año 2016 en conmemoración del 35

aniversario de la carrera de Ciencias Naturales en el ISFD de Monte Grande. En la actualidad, los docentes a cargo están en plena gestión con las autoridades provinciales para conseguir los avales normativos correspondientes (RV N°19).

Si volvemos brevemente a los párrafos iniciales del presente apartado encontraremos que el proyecto Polos de Desarrollo presentado ante las autoridades nacionales y provinciales hacía mención al uso de las tecnologías en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Como vimos, el objetivo del proyecto enmarcado en la línea de desarrollo de las didácticas específicas, buscaba fortalecer la formación y la enseñanza de la disciplina a través de recursos y materiales tecnológicos a fines del siglo XX, principios del XXI. En este sentido se pregunta el profesor Tegli, casi risueñamente: “¿qué era tecnología en aquella época?, nosotros en ese momento adaptábamos la cámara de VHS a un televisor y entonces podíamos con una videocasetera grabar lo que veíamos en microscopios. Algunos videos, algunas páginas web, pero Facebook no existía” (EDPMG N°2- Tegli, 13/06/2017). Su narrativa coincide con el relato de Mariana Maggio, al sostener que la intención del proyecto Polos en el año 2000 también era acompañar a los institutos en la dotación “de tecnología de última generación, pero hablamos de equipos de PC, VHS, Diskete, algunos recién con CD [risas]” (ECP N°1, Maggio, 01/12/2016).

Lo cierto es que los docentes del Polo de Monte Grande se propusieron no sólo fortalecer la enseñanza de las ciencias naturales y con ello la propia formación de los estudiantes del profesorado, sino que buscaron realizar actividades que propiciaran la divulgación de las ciencias, por medio de soportes audio-visuales. El profesor Méndez nos cuenta, en la entrevista que nos concedió en el laboratorio, las características que asumió el armado y la *cocina* de los videos-documentales y la futura creación del canal 35 ciencias. “Yo gané una beca para estudiar medios audiovisuales y educación en Japón. Entonces me fui a estudiar allí. Estuve tres meses más o menos estudiando en las escuelas de Japón cómo utilizaban los medios. La cuestión es que traigo todo eso y empezamos a trabajar. Recién en esa época empezaba el tema de editar videos en la computadora, y ahí empezamos a hacer los videos de ciencias. La realización de los videos educativos empezó

como un trabajo práctico para los alumnos. Entonces ellos hacían los videos educativos” (EDPMG N°1-Méndez, 13/06/2017).

Vuelve a aparecer en el relato la idea de co-construcción pedagógica entre docentes y estudiantes. Esta característica atraviesa las narrativas de los actores entrevistados: ellos trabajan juntos habitando, co-realizando la propuesta pedagógica. Méndez, en un intento por explicarnos el funcionamiento y la intencionalidad de los videos educativos, cuenta “no tienen audio, es decir, tienen música y subtitulado. Bueno, esto es una cosa que decidimos en su momento para que el profesor que lo está pasando pueda hablar encima. Y además si vos tenés que leer, no podés desconcentrarte. Por ejemplo, si vos estás escuchando el audio, te podés dar vuelta a charlar con tu compañero, pero si no te dice nada el audio vos no podés desconcentrarte. Por eso, tiene subtítulos. Otra de las cosas es que por lo general los videos no duran más de quince minutos. Son videos de temas específicos y puntuales, y la atención de los estudiantes no supera los veinte minutos” (EDPMG N°1-Méndez, 13/06/2017). Las características que va hilvanando el profesor se pueden apreciar en los videos educativos ubicados en la página de youtube del proyecto Polos de Desarrollo. De esa manera, estos primeros materiales educativos comenzaron siendo parte de las actividades didácticas de las clases de biología. A medida que fueron pasando los años y los avances tecnológicos, el equipo de docentes, junto con los estudiantes, fue sofisticando la propuesta.

Aquellos primeros videos se fueron compartiendo en diferentes soportes tecnológicos hasta que, luego de la creación del canal de Youtube, “35ciencias”, pudieron subirse definitivamente a la web. Méndez relata: “Tratamos de colocar nuevos videos todos los días en el canal de ciencias. Hoy, también usamos las redes sociales, tenemos Facebook, Instagram, twitter. Allí los docentes del área colocan materiales de divulgación y lo adaptan al público en general. Muchas veces los propios estudiantes trabajan en esos materiales para publicar en la web. Intentamos llegar a todos y difundir el trabajo” (EDPMG N°1-Méndez, 13/06/2017).

Además de las actividades mencionadas y descriptas en el cuerpo del apartado, el equipo de docentes del Polo de Desarrollo de Monte Grande llevó adelante propuestas educativas que tuvieron diferentes alcances en su concreción. Una de ellas es la Producción de Software

Educativo para el nivel inicial (Anexo II- RV N°5). Así, en el taller de definición institucional de 1er año del profesorado de educación inicial del ISFD N°35, se capacitó a futuros docentes en la producción de programas educativos en la programación web (RV N°5). Dichos programas se llevaron a la práctica en el contexto de las visitas que realizaban los jardines de infantes del distrito al ISFD N°35. Otras de las iniciativas propuestas fueron las actividades de intercambio institucional de materiales biológicos y didácticos con instituciones educativas extranjeras. Tal es el caso del Museo Marino de Bombinhas (Brasil) y el proyecto Hipocampo o “Proyecto Hippocampus” de la ciudad de Pernambuco (Brasil) cuyo objetivo es la preservación y conservación de la especie marina de los conocidos *caballos de mar*” (PPMG N°2).

En los años de duración del proyecto Polos de Desarrollo, el apoyo de las autoridades del instituto asumió diferentes características e intensidades. En las narrativas de las coordinadoras provinciales pudimos observar que una de las mayores tensiones que se produjeron en la puesta en marcha del proyecto fue la falta de acompañamiento por parte de los directivos de los institutos formadores de la provincia de Buenos Aires. Particularmente, en el caso del ISFDyT N°31 el apoyo institucional fue absoluto, y la directora de aquellos años colaboró fuertemente en la concreción de las propuestas. En el caso del ISFD N°35 de Esteban Echeverría la relación con los directivos se caracterizó más por el *dejar hacer* que por un apoyo explícito. Los docentes entrevistados comentan: “no hubo resistencias por parte de los directivos de la institución, tampoco hubo apoyo o empuje, nosotros teníamos tantas ganas que esas pequeñas resistencias fueron vencidas” (GF N°2, 14/06/2017). En este punto, es interesante recuperar la voz de la actual directora del establecimiento que sostiene: “el proyecto polos vino a mejorar las posibilidades que ya estaban pensadas por el área de ciencias naturales, vino a fortalecerlas. Hoy potencia la formación de los estudiantes, entras a la página y ves 35 ciencias, salen en los diarios, en las comunicaciones, recibieron premios. Ellos se ponen la camiseta de ciencias. Es como que ciencias le da al instituto, también una impronta. [...] la pasión con la que vos ves nuestros laboratorios, [...] el proyecto de la Laguna, la nueva estación meteorológica. Es toda la gente de ciencias la que sostiene eso. La dirección

realmente en esto avala o apoya los que ellos vienen y proponen” (EDPMG- Hopital, 15/06/2017). En la narrativa de la directora se vislumbra el apoyo y la consideración que tiene respecto a la política de polos y a las actividades que aún se evidencian de aquella. A pesar de ello, y en consonancia con lo que compartieron los docentes en el grupo focal, una de las estudiantes del instituto nos aclara aún más la relación establecida entre la dirección del instituto y los docentes del área de naturales. Ella cuenta: “Lo que vemos nosotros [estudiantes] es que a la directora mucho no le interesa toda esta parte [Biología y Naturales], porque creo que es mas de pedagogía. Por ejemplo, a mis compañeros no les dejaba hacer el reloj de sol en una pared [...] Hubo muchos encuentros con ella porque nunca nos apoya, eso es lo que veo yo, eh [...] creo que sienten que hay competencia entre las áreas y ellos no quieren que la parte de las maestras se sientan inferiores” (EE N°6-Amatto, 13/06/2017).

Con expresiones crudas y directas, Nadia nos aporta una narrativa que rompe, de alguna manera, la linealidad que venían teniendo los relatos respecto a la supuesta armonía institucional entre las áreas de formación. La estudiante aclara permanentemente que es su percepción respecto a la actitud de los directivos frente a las actividades y propuestas del área de biología. Pero al mismo tiempo, el relato deja asomar casi imperceptiblemente el reconocimiento que la dirección tiene con los proyectos presentados por los docentes de naturales. Ese registro está en relación al cuidado de no invisibilizar o menoscabar el resto de las áreas de formación con las que cuenta el Instituto.

Para concluir el apartado sobre el proyecto Polos de Desarrollo en el ISFD N°35, volvemos sobre el título con el que iniciamos estas líneas y la metáfora de la “usina de experiencias” (EAP, Fernández, 01/06/2017). La asesora del Programa Nacional de Formación Docente, define al proyecto polos como: “una usina de experiencias, algo que produjo cambio, dotó a los institutos de gente con capacidad de hacer cosas importantes. [...] fue la puesta en práctica de una interpe-lación directa a las formas de intervención centralizadas” (EAP, Fernández, 01/06/2017), Además, agrega en una de las producciones del Polo de Santiago del Estero, que en la práctica: “el proyecto Polos de Desarrollo se transformó en un proyecto de animación institucional” (PPAT N°2). Por esta razón es que nosotros colocamos la expresión

de Lidia como inicio del apartado porque el proyecto Polos de Desarrollo dotó al ISFD N°35 de una oportunidad para fortalecer institucional y pedagógicamente la formación de sus estudiantes y de los docentes del distrito. Cano afirma: “Tiene que ver con la posibilidad de trabajar en equipo, de crecimiento mutuo y de cómo mejorar la enseñanza de las ciencias” (EDPMG N°3- Cano, 13/06/2017).

Los docentes del ISFD N°35 que llevaron adelante la experiencia Polos de Desarrollo y que en la actualidad continúan fortaleciendo las actividades y renovando las ganas y el ímpetu, reconocen que nada hubiera sido posible sin el trabajo en equipo y la concepción de enseñanza que ellos mismos despliegan en su práctica cotidiana. Al respecto el profesor Méndez considera que “uno [como docente] tiene que tratar de inspirar al estudiante, de motivarlo” (EDPMG N°1-Méndez, 13/06/2017), los propios profesores entrevistados apoyan la idea y suman que “el docente, además de ser creativo y de saber el conocimiento, es un aventurero. Porque en el contexto en el cual está, tiene que animarse a crear y esa creación es la didáctica que va a ofrecer un montón de recursos para que el estudiante puede llegar a entender. [...] Se trata de acercar 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. Por ejemplo, en el laboratorio muchas veces tenemos pocas cosas de física, entonces hay que crearlas. Y eso aporta a la formación de los futuros profesores porque se les enseña a poder crear” (GF N°2, 14/03/2017).

Liliana vuelve en su relato al trabajo en equipo y a la voluntad que se puso desde el cuerpo de docentes para poner en marcha las actividades del proyecto: “Hubo mucho esfuerzo, y tiempo dedicado al proyecto Polos de Desarrollo y a las diversas actividades. Cuando organizamos un evento el trabajo fue enorme. Nadie nunca fue celoso de las actividades que le tocaban siempre una voluntad de trabajo en equipo, nunca hubo ningún resquemor” (GF N°2- 14/03/2017). Concluye Héctor cuando sostiene: “el proyecto en sí, nos dio un empujón pero es fundamental también el equipo de gente. Y las ganas [...] Yo creo que es fundamental que uno esté enamorado de lo que enseña y los alumnos se dan cuenta” (EDPMG N°1-Méndez, 13/06/2017).

En este apartado, de alguna manera, intentamos dar cuenta de aquellas huellas que dejan marcas y trascienden el tiempo. Huellas que se vuelven pequeños archipiélagos de recuerdos, experiencias, sentimientos que nos trasladan en el caudaloso río temporal y nos colocan nuevamente en aquella situación vivida. Las narrativas de los actores dan cuenta, en mayor y en menor medida que cuando una política pública en educación es situada, surge de las necesidades e inquietudes de los propios actores locales. También que cuando está destinada al fortalecimiento, a la colaboración y a la mejora, esto se traduce en terreno desde un alto recupero institucional y pedagógico en donde sus huellas van siendo reinterpretadas y reapropiadas por las nuevas generaciones de docentes. La experiencia de Polos del ISFD N°35, a pesar de no estar ajena a múltiples y complejos procesos que, por momentos, obturaron su realización, muestra que una política de formación docente puede ser apropiada, traducida y resignificada por sus actores volviéndose potente no solo para la biografía de la institución formadora, sino altamente subjetivante en las trayectorias vitales de sus protagonistas.

Decidimos concluir el apartado de la misma forma que lo iniciamos, volviendo sobre nuestra propia experiencia como investigadores. Experiencia que al cristalizarla en un autorrelato se vuelve catalizadora de nuestros propios sentimientos y subjetivaciones. Al finalizar la estadía intensiva en el ISFD N°35, plagada de entrevistas, encuentros, recorridos, filmaciones, “salí del instituto con cierta nostalgia. Dejar el campo genera cierto duelo o vacío. Nostalgia de haber cerrado una etapa, bien o mal no lo sé, pero posiblemente sea el cierre. Siento que me involucré, fui uno más en el instituto. Sentí que la teoría iba conmigo pero la pude recuperar de acuerdo a los momentos. Hoy, creo que puedo decir que estuve preparado para el trabajo en campo. [...] Busqué, me moví, indagué, generé vínculos. Creo que la predisposición de todos y la ayuda recibida fueron ganadas con mi trato respetuoso y cordial. Pude disfrutarlo” (RA N°99-100, 15/06/2017).

Sentidos vitales y momentos epifánicos de una política pública. Recuerdos sobre Edith Litwin. “Haber tocado el cielo con las manos”¹⁸⁶

La palabra epifanía, etimológicamente, proviene del griego *ἐπιφάνεια* que significa manifestación, acción de mostrarse o aparecer por encima.¹⁸⁷ Desde este significado las epifanías tienden a recordar momentos que se conmemoran como de un impacto significativo en la trayectoria de vida personal y profesional del sujeto.¹⁸⁸ En palabras de Denzin, “estas epifanías, son momentos y experiencias interaccionales que dejan marcas en la vida de las personas o de las instituciones”.¹⁸⁹ Así, un hecho epifánico constituye un “fenómeno íntimo que una persona puede considerar como una experiencia transformadora donde sus efectos perduran –recuerdos, imágenes, sentimientos– a lo largo del tiempo, incluso después que el evento ha concluido”.¹⁹⁰ De alguna forma son actos experienciales y sus significados son siempre otorgados retrospectivamente, en cuanto “ellos son revividos y reexperimentados en las historias que las personas cuentan acerca de aquello que les ha pasado”.¹⁹¹

En el transcurrir de muchas de las narrativas de nuestros entrevistados, el proyecto Polos de Desarrollo se volvió un momento epifánico en sus vidas. Si nos centramos en los relatos de quienes han sido parte del equipo nacional de Polos, lo epifánico del proyecto está anclado en sus travesías vitales como grupo, como profesionales y como “familia pedagógica” (GF N°1, 06/03/2017). En el caso

186 EMEP N°1, Perosi, 29 de marzo de 2017.

187 Páez Casadiego, Y. (2011). *Epifanía y etimología. Ensayos sobre mito y religiosidad griega antigua*. Barranquilla: Universidad del Norte.

188 Denzin, N. (2017). “Autoetnografía Interpretativa”. En *Investigación cualitativa*, N° 2(1), 81-90.

189 *Ibid.*, p.85.

190 Bochner, A. (1984). “The functions of human communication in interpersonal bonding”. En Carroll C. Arnold y John W. Bowers (eds.), *Handbook of rhetorical and communication theory* (pp.544-621). Boston: Allyn and Bacon. p.595

191 Denzin, N. (2017), “Autoetnografía Interpretativa”, *op. cit.*, p. 85.

de las narrativas de los coordinadores provinciales y referencistas entrevistados, el carácter epifánico de Polos aparece en sus trayectorias profesionales definido como “un lugar de mucho aprendizaje, a mí me conmovió porque me di cuenta de todo lo que uno puede hacer por el otro y por la formación docente” (ERP N°3- Lion, 29/03/2017). Asimismo, significó: “la oportunidad de trabajar desde la universidad con otras instituciones educativas [...] era reencontrarme con lo que me gustaba. La oportunidad de los Polos de Desarrollo era la posibilidad de encarnar todo esto que venía en mi biografía de lo macro y de lo micro y de realidades diferentes a mi vida cotidiana en un proyecto potente” (ERP N°2- Lucarelli, 03/08/2017).

Para los actores locales, directivos, docentes y estudiantes Polos se volvió epifanía profesional e hito que marcó el devenir institucional de cada uno de los centros formativos que fueron objeto de la investigación. Posiblemente, en algunos con mayor intensidad que en otros, pero las narrativas y producciones permiten visualizar el carácter epifánico que asumió dicha política en los cuatro institutos indagados.

En el relato de los docentes se aprecia que “en lo personal fue formativo en el sentido de poder avanzar de la formación hacia la extensión [...] como docente, fue una de las experiencias más lindas y gratificantes que tuve en mi carrera” (GF N°4- 12/09/2017). Volviendo sobre sus huellas una de las docentes del Instituto de Necochea insiste en considerar “que fue la mejor, o quizá la única política que le dio a los Institutos recursos para que desarrollaran proyectos de manera autónoma para la producción de conocimiento (GF N°4- 12/09/2017). En este punto, la coordinadora del Polo de Puerto de Madryn, al igual que sus colegas de Necochea, asegura: “[me] generó mucho placer y mucha alegría poder ser parte de un proyecto democrático. De poder ser escuchada, y de poder generar procesos de escucha dentro de una institución [...] Para mí fue una experiencia de muchísimo aprendizaje en el área de gestión de proyectos” (ECPM- Contín, 07/08/2017). Desde el punto de vista institucional, se explaya: “el proyecto Polos de Desarrollo deja un antes y un después. Es decir, la Institución no queda de la misma manera después de haber participado de esta experiencia” (ECPM- Contín, 07/08/2017).

Paulatinamente, el proyecto Polos de Desarrollo se fue transformando metafóricamente: “en olas, más que como línea que va del mi-

nisterio a las instituciones, sino como una cosa que fue envolviendo, lo afectivo, lo innovador, acá aparece un poco mi espíritu caribeño o marplatense” (ERP N°2- Lucarelli, 03/08/2017). De alguna manera, la política estudiada otorgó a los actores la posibilidad de enriquecer su “visión federal del país, y para mí eso es una marca personal y profesional, es empezar a ver que no todo está en Buenos Aires” (ERP N°3- Lion, 29/03/2017). Polos brindó la posibilidad de “tomar contacto con regiones del país donde los límites son de todo tipo. Donde vos te preguntas cómo la gente sostiene cotidianamente sus prácticas, desde lo económico, lo social, cultural y los esfuerzos que se realizan para ello. Fue muy impactante para mí, [implicó] mayor exigencia en término de generosidad en lo que uno pudiera aportar. Esto siempre conmueve, a ellos [los docentes] los conmovía y a nosotros [referencistas] también ver las resonancias en los otros de lo que nosotros íbamos proponiendo. Aquí es donde decimos que lo intelectual conmueve” (ERP N°1-Edelstein, 29/04/2017).

Constanza Necuzzi, en relación a las potencialidades del proyecto viéndolo en perspectiva, considera: “la potencia de Polos fue, que si bien era una propuesta nacional, [...] tenía una lógica política, pedagógica e ideológica en su diseño, lo que sostenía la filosofía del proyecto era que aunque era una cosa desde lo nacional, el valor y para que funcionara tenía que ver con que los actores se lo apropiaran y quisieran hacer eso. Había una apuesta muy fuerte de Edith [litwin] y del equipo de que era posible, de que los actores se podían apropiar. De hecho, quienes pudieron apropiarse pudieron hacer cambios, pudieron fortalecerse, pudieron actualizarse. [...] la potencia de Polos no fue lo técnico, fue una cosa más ideológica que estaba como en el fundamento de la propuesta” (EEP N°4- Necuzzi, 30/03/2017). La narrativa de Constanza vuelve a destacar el empoderamiento y la esencia de la política por sobre las dimensiones técnicas o normativas que ésta asumió desde los órganos centrales. Los sentidos que la protagonista le otorga a la política traspasan las cuestiones burocráticas y se colocan en su propuesta ideológica compartida, a su vez, por todo el equipo de gestión. Para Claudia Lombardo, por ejemplo, Polos fue “un proyecto que tenía una potencia, pero al estar convencidas todas las del equipo de su potencia y poder transmitirlo a los referencistas y estos a las instituciones fue muy significativo. Es cierto que duró poco

en el tiempo, por la interrupción del gobierno, y quizá se perdió en el tiempo el valor que tuvo el proyecto, pero creo que debe ser recuperado” (EMEP N°3- Lombardo, 30/03/2017).

Verónica Perosi, en su relato, cristaliza los sentidos y significaciones que provocó en su biografía personal y profesional el trabajo como miembro del equipo nacional de Polos de Desarrollo. Ella recuerda que “era muy chiquita y Polos fue como *haber tocado el cielo con las manos* porque implicaba trabajar con el equipo que yo admiraba, porque yo era adscripta de una cátedra y recién terminaba de ser estudiante de la carrera. Un equipo que sigo admirando hoy, con la diferencia que son amigas. [...]. Uno a veces dice que trabajar en políticas públicas nos cansa mucho, o sabes que trabajar en políticas te estresa y quizás no llegas a ver los resultados. Entonces para mí, que era una chica recién salida de la carrera era tocar el cielo con las manos. Ir a hacer educación con la gente que yo admiraba, en el Ministerio de la Nación, todo era felicidad para mí. En el caso particular de Polos de Desarrollo, yo creo que en ese momento no me daba cuenta de lo que me doy cuenta hoy, lo que implicó el proyecto. Me encantaba ser parte. Viajábamos por todo el país, fue una experiencia única. Tomarte un avión, estar cuatro horas en la ruta, tres horas de espera, volverte de noche en colectivo porque pasó algo, y todo eso para una chica que recién inicia la profesión era muy fuerte. Era decir: estoy en donde quiero estar, estoy en el medio de la educación y era eso, la educación se daba en esos contextos, para mí era vivir educación. Todo eso fue para mí Polos de Desarrollo, lo disfruté muchísimo [...] Era un proyecto donde se hablaba y se escuchaba mucho, al interior del equipo y con la gente. A mí eso me enseñó la pedagogía que podíamos construir, que es una pedagogía de diálogo, del encuentro y con los otros. Eso aprendí en Polos” (EMEP N°1-Perosi, 30/03/2017).

Claudia Lombardo, actual directora de UBA XXI, proyecto que también pensó y creó Litwin junto con Alicia Camilloni, en la misma línea biográfica de Verónica, sostiene que “en lo personal fue para mí fundamental. Porque si bien yo conocía a Edith [Litwin] y tenía una muy buena relación, trabajar con ella, con tu maestra tiene un plus [...] Fue importante también porque me hice amiga de muchas chicas del equipo y continuamos siéndolo. Desde lo profesional también implicó un punto importante [...] tener la perspectiva de lo que es el

Ministerio de la Nación fue muy fuerte. La idea de cómo funciona el país, desde las diferencias entre cada jurisdicción hasta las cuestiones mínimas culturales y como eso influye en cómo se concibe la propuesta de enseñanza, o lo que es el sentir de la institución educativa, es un panorama que te enriquece muchísimo y te abre desafíos distintos. Cuando una misma propuesta es pensada para la ciudad de Buenos Aires tiene una potencia y un sentido, pero cuando el Polo de Desarrollo está ubicado en una ciudad como la de Puerto Madryn que tiene un área de influencia más pequeña y cómo se articulan con el resto de las instituciones educativas locales, te cambia absolutamente el panorama. Entonces desde lo profesional fue muy significativo” (EMEP N°3- Lombardo, 30/03/2017).

Al igual que las demás integrantes del equipo, Marilina destaca tanto la riqueza que asumió Polos de Desarrollo en su devenir biográfico, como la profesionalidad del equipo de trabajo y califica al proyecto como: “una experiencia personal y profesional muy rica, forjamos un grupo muy bueno que ya veníamos trabajando, pero que se consolidó aún más. Se trabajó muy bien. En lo personal fue una época gloriosa. Y para mí, que Edith [Litwin] me convoque fue riquísimo” (ESCP- Lipsman, 20/12/2016). Por su parte Verónica Weber, quien “se incorpora al proyecto tras mi[su] viaje a España” (EMEP N°2-Weber, 29/03/2017) relata que el proyecto Polos le brindó “la oportunidad de devolver por un lado todo lo que la educación pública me había dado y a la vez de seguir aprendiendo como se daban las políticas públicas y la complejidad y la dificultad que tenían todos esos niveles de intervención que por ahí antes de irme no llegaba a ver esa complejidad y diversidad que había en el interior. Me abrió la cabeza tener esa perspectiva desde el Ministerio Nacional. También me sirvió para estar en contacto con las problemáticas de los docentes y de los directivos de institutos. Fue un trabajo muy interesante y lo que más valoro es lo que me daba en aprendizaje. Además, lo hacía con Edith, con Mariana y con todo el grupo de trabajo” (EMEP N°2-Weber, 29/03/2017).

Tanto Mariana Maggio como Marilina Lipsman, “sentadas en el café Roca, justo frente al complejo universitario de la Universidad Nacional de Mar del Plata” (RA N°26, 07/03/2017), un mediodía del mes de marzo, se emocionan al recordar juntas la experiencia y

el trabajo en Polos. Una cuenta: “Para mí fue un antes y un después. Haberlo hecho con Edith [Litwin] y con el equipo fue, además de grato y encantador, aprendí muchísimo. Me di cuenta que estaba preparada para lo que estaba haciendo, uno se pone a prueba en estas experiencias y siento que yo pude. Trabajar con la gente de los institutos del país, generar redes, generar todos los movimientos que vimos en las comunidades, para mí fue increíble” (GF N°1- 09/03/2017).

La otra, por su parte, desarrolla: “Con Polos de Desarrollo, entendí que uno puede inventar algo de cero y hacerlo completo. Que puede tener una idea y hacerla realidad. En condiciones políticas, con plata, en este caso con dinero del Estado Nacional y hacerlo responsablemente” (GF N°1- 09/03/2017). Las narrativas de las integrantes del equipo nacional de Polos denotan lo epifánico del proyecto en sus vidas personales pero también profesionales. Ninguna de ellas fue la misma luego de transitar la experiencia en el Ministerio de Educación de la mano de Edith Litwin.

Quien también cristaliza sus sentidos y significaciones del proyecto estudiado es la Asesora Permanente del Programa de Formación Docente, Lidia Fernández. Para alguien cuya trayectoria profesional se vio atravesada por el análisis de las instituciones educativas, “fue realmente una oportunidad para hacer algo fuerte para el desarrollo de los enfoques institucionales en el país. A mi criterio, fue algo que produjo cambio, dotó a los institutos de gente con capacidad de hacer cosas importantes. [...] Pienso que de todo lo que se hizo el de mayor potencial político fue sin duda el proyecto Polos de Desarrollo. Se mostró como una herramienta muy importante de intervención en el sentido técnico del término, como un acontecimiento que le permite a la gente volver a mirar su realidad de otro modo y encontrar otras formas para hacer. Pero además fue la puesta en práctica de una interpelación directa a las formas de intervención centralizadas. Polos fue efectivamente un proyecto federal apoyado por una instancia nacional respetuosa de la diversidad regional y cultural de Argentina” (EAP- Fernández, 01/06/2017).

Por ello, la coordinadora del Polo de Monte Grande, invita: “[que] este proyecto se ponga sobre el tapete. Que pusieran sobre el tapete lo que se hace cuando hay tanto recupero pedagógico. Porque si tiene recupero pedagógico hay para exprimir, hay para aprovechar. Y si tie-

ne eso, no puede quedar en el archivo a modo cuento. Sino que tiene que quedar en línea con posibilidades de hacer. Entonces tiene que formar parte de las políticas públicas, o por lo menos ingresar nuevamente en el debate “ECPMG- Mengarelli, 14/03/2017).

La política que recupera Mengarelli, tuvo como principal hacedora a Edith Litwin. La misma Mariana Maggio, subcoordinadora del Programa de Formación Docente sostiene que en un principio pensó que “era una locura, pero Edith [Litwin] me dice: no, esta es la oportunidad de nuestras vidas para poder trabajar para las políticas de formación docente de este país” (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016). A pesar del contexto político e institucional absolutamente débil en el que le tocó coordinar el programa, Litwin emprendió la *locura* de fortalecer la formación docente argentina, principalmente en los institutos superiores. Maggio dice “Yo la recuerdo como Directora Nacional de Formación Docente, bajita, bravísima y la recuerdo diciendo: mientras esté acá nadie va a tocar a un Instituto de Formación Docente, y para mí eso define todo lo que hicimos. Llegar y encontrarnos con Institutos súper golpeados, criticados y amenazados y decir, nosotros estamos del lado de ustedes. Es posible construir una política nacional de formación docente que se ponga del lado de la institución y de los actores reales y busque generar consensos y eso fue un acto político” (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016)

Los recuerdos de aquella experiencia también habitaron el relato de Elisa Lucarelli, cuando afirma: “el proyecto Polos de Desarrollo fue un proyecto con un grupo de compañeras” (ERP N°2- Lucarelli, 03/08/2017) y comparte que, cuando Litwin y Fernández le consultaron sobre la posibilidad de ser referencista, no dudó en afirmar que “jugaba a favor mío el hecho de que éramos compañeras de trabajo con ellas, entonces no había mucho que conversar previamente. Las compañeras me convocan a trabajar y ¿cómo negarme? Si trabajábamos muy bien” (ERP N°2- Lucarelli, 03/08/2017). Su relato nos presenta la relación que la unía tanto a Edith como a Lidia. Esta última recuerda: “Edith venía de la generación de Ciencias de la Educación que seguía a mi cohorte. Yo fui de la primera cohorte de la UBA y ella habrá sido de la segunda o de la tercera. Edith tenía mucho empuje. Era una mujer muy inteligente. Juntaba esta cuestión de audacia con una gran inteligencia, un deseo intenso de hacer transformar y

una condición para el liderazgo poco frecuente. Fue vicedecana, fue directora de departamento, directora del Instituto, tenía una forma de liderazgo muy poco directivo y abierto. Vos ibas y le decías “Edith hay que hacer tal cosa” y ella te decía “Hacelo, hacelo” y te apoyaba. Como profesional era una formadora convencida” (EAP- Fernández, 01/06/2017). En su mensaje, Lidia vuelve sobre la narrativa de Lucarelli al destacar el lugar de las colegas y compañeras de aquella generación, “hubo siempre en nuestra generación un respeto muy grande por lo que cada uno pudo producir en su campo. La trama de interacción era de intercambio. De enriquecimiento, pero respeto por la trayectoria y el estudio de cada una. Yo decía que era una formadora Edith, porque siempre tenía a su alrededor en su equipo de investigación, en su cátedra, cantidad de gente que se acercaba para desarrollarse con ella. Fue una mujer valiosa y poco frecuente. Es una pena que haya muerto tan temprano” (EAP- Fernández, 01/06/2017).

En el fragor del relato, Lidia cuenta una anécdota que define cabalmente la relación que la unía a Edith Litwin: “siempre le agradecí, porque solamente una audacia como la de ella podía lograr lo que logró. Edith era muy audaz. Yo recuerdo que le dije al inicio [del programa]: te acompaño, pero yo quiero hacer algo que tenga que ver con instalar residenciales intensivos y demostrar con eso que las formaciones se intensifican, se activan. Cuando armé el primer diseño, Edith [Litwin] lo avala: un currículo de dos años y medio de estudio intensivo articulado con la práctica [...] Bueno, hago eso, me voy a dar un seminario a otro lado y cuando vengo, me encuentro que me habían modificado el diseño de postítulo en talleres. Y empecé a los gritos, nunca me habían oído gritar, recuerdo que dije que si me estaban haciendo una broma, que yo así no iba a hacer nada y que me iba, y me fui. Parece que Edith [Litwin] acudió al griterío y le dijo al equipo “Déjenla, que haga lo que quiera, que haga lo que quiera” (Risas). Y bueno se arriesgó, porque era una inversión de cosas y una movida muy grande. Pero ella tenía eso, dejaba hacer” (EAP- Fernández, 01/06/2017). “Fue una compañera extraordinaria, siempre con empuje, con ganas de hacer cosas. Edith era líder” (ERP N°2-Lucarelli, 03/08/2017).

Liliana Sanjurjo, una referente de la formación docente argentina, recuerda, en sintonía con las colegas “Edith para mí fue una maestra,

y una maestra coherente [...] aunque no me llevaba tantos años. Una anécdota muy graciosa fue que una vez nos invitaron a Neuquén, en la universidad, a un panel para hablar sobre formación docente y el INFOD. Creo que era 2010 o 2011. Ella ya había tenido un problema en la rodilla, pero estaba muy bien. Y estábamos en el panel Susana Barco, Edith y yo... Cuando me tocó hablar a mí, empiezo a decir que realmente agradecía y que era un honor estar con dos de mis grandes maestras y Edith dice por lo bajo algo que a mí me dio mucha risa: “Mirá a Liliana haciéndose la jovencita”. Nos reímos mucho. Porque tenía cuatro o cinco años más que yo, pero eso no quita que haya sido una maestra para mí. Generó muchas cosas que sirvieron a mi práctica y me hicieron pensar la didáctica desde otro lugar” (EEFD N°2- Sanjurjo, 09/03/2017). Liliana también destaca la figura de Litwin desde su rol en la gestión educativa y la recuerda como una mujer “con mucha coherencia al haberse animado a tomar un cargo tan conflictivo en esa época [...] Ella tomó el desafío en un acto de valentía, porque sabía los márgenes muy chiquitos que tenía. Pero fue parte de su coherencia. Pero por más poco margen que tenía, fíjate que derogó el artículo 35º de la ley, sobre la restricción del ingreso de los graduados de institutos a los posgrados y suspendió la resolución N°14. Desde los institutos insistíamos con la derogación de esa norma, porque fue un hito neoliberal, todo el mundo estaba preocupado porque era el mecanismo para cerrar, perseguir y hostigar a los Institutos” (EEFD N°2- Sanjurjo, 09/03/2017).

En la misma línea de Liliana, Adela Coria la define como una “persona excepcional, una maestra a pesar de que ella no me reconocía como alumna [risas]. Era muy dura para reconocer a sus discípulos [...]. Edith [Litwin] aportó muchísimo a la democratización de la universidad, ella con sus construcciones en materia de educación a distancia, pero también en sentido general aportó muchísimo a la democratización de la educación superior” (EEFD N°3, Coria, 29/04/2017).

Delfina Veiravé, actual rectora de la UNNE, nos comenta...no ha tenido una relación directa con Edith Litwin, entiendo que ella como muchas otras han sido referentes, no sólo por lo que han podido desarrollar en su actividad académica, en su producción, sino por su involucramiento en la gestión de políticas. Personas como Edith o Alicia

[Camilloni] además de ser destacadas intelectuales, meten las patas en el barro y tratan de aportar cosas concretas en ese lugar. Yo por eso digo que Edith fue importante” (ERP N°4- Veiravé, 09/03/2017).

Además de sus colegas, todas ellas referentes académicas de la educación y de la formación docente argentina, quienes la reconocen como maestra y formadora es su propio equipo de trabajo; en Polos de Desarrollo, muchas de las integrantes pudieron acercarse aún más a la figura de Litwin y así, consolidar la relación profesional y personal con ella. Así la recuerda Verónica Perosi al considerarla como su maestra y cuenta “Ella lideró muchos de los proyectos que yo participe aprendiendo y formándome. En ese rol en particular lo que yo sentí fue su confianza en el equipo. Edith estaba en el marco trabajando con los equipos sobre la base de lo que nosotros podíamos hacer, cómo nos íbamos a dirigir, confiaba en nosotras. No era una persona que estaba encima desde el control, sino desde el acompañamiento y la confianza. El recuerdo que tengo de ella en Polos de Desarrollo, además de la humildad que implicaba escuchar frente, a doscientos o trescientos directores de institutos de formación docente, esto del voto de confianza y agradecerlo y asumir que el proceso de confianza se construye. Recuerdo que algunos institutos nos decían que se sorprendían que nosotras no llegáramos con pollera y zapatos. Porque nosotras llegábamos con jean, pantalón largo y zapatillas. Pero Edith era la primera en vestirse de largo y de manera *común* porque había que laburar, había que meterse en el barro de la educación, había que trabajar mucho, no había espacio para la pollera y los zapatitos. Eran pequeños gestos que su persona transmitía, pero a la vez eran gestos que la gente recibía con confianza. Básicamente aprendí, cómo Edith lideraba equipos, no solo el nuestro, sino también de especialistas como eran los referencistas. Eso lo recuerdo mucho” (EMEP N°1-Perosi, 29/03/2017). Completa el testimonio Verónica Weber: “es que ella tenía eso. Nos habilitaba, nos permitía animarnos a hacer otra cosa. Me acuerdo un día que me dijo: “a esa charla tenés que ir vos”, y yo quizá no sentía que estaba para darla y sin embargo ella confiaba y nos motivaba. Pero vos sabías que estaba detrás” (EMEP-Weber, 29/03/2017).

Comparte el mismo sentimiento Marilina Lipsman y trae en su narrar una nueva anécdota que define la postura política e ideológica

con la que Litwin empapó a su equipo y al propio proyecto Polos de Desarrollo. “Edith tenía clarísimo a donde quería llegar. Ahí apareció un diagnóstico sobre los institutos que no había y entendió claramente qué debíamos hacer. Pudo frenar el tema de la acreditación salvaje y recuerdo algo que es un dato de color. Vamos a Santa Fe, gestión peronista. Habíamos llegado tarde porque se habían retrasado los vuelos. Nos esperaban quinientas personas y estaban medio con mala onda por saber de qué íbamos a hablar y encima llegamos tarde por los vuelos y teníamos todo un esquema de trabajo en donde Edith hablaba de manera general y yo coordinaba grupos más chicos. Entonces Edith, dio un diagnóstico sobre la formación docente y desde una postura crítica de las reformas políticas del menemismo. Entonces en un momento ella decía “no vamos a hacer esto, ni aquello” y uno de por ahí dice “pero la 14 dice esto, la 14 dice aquello” y Edith dice “Me *nefrega* la 14” (risas), nos reímos tanto, porque la directora de educación superior de la nación diciendo que no le importaba una norma vigente. Los Institutos con razón preguntaban por qué estaba vigente, recuerdo que la gente la ovacionó y la aplaudió todo el auditorio. Ella tenía como la templanza de aún en los peores momentos políticos, donde se venía complicado y donde por ahí sabía que iba a dar una batalla, ella tenía mucha calma, te miraba y te decía: “vos estás bien, como te veo crecer, no te preocupes” tenía la tranquilidad y templanza del sabio” (ESCP-Lipsman, 20/12/2016).

Mariana Maggio, “con extrema generosidad me recibió en su casa y en su estudio, me mostró fotos que nos hicieron viajar en el tiempo a aquellas épocas donde juntas [Edith y ella] disfrutaban del trabajo, parecía volver a su adolescencia recordando y metiéndose en la experiencia de Polos nuevamente” (RA N°71-72, 01/06/2017). En su relato afirma, casi con una sonrisa cómplice, que Edith con ella era “tremenda. Era implacable, me regañaba mucho, me corregía mucho [...] Pero fue la que me parió intelectualmente [...] Recuerdo mucho que teníamos discusiones conceptuales profundas, estábamos todo el día, prácticamente, juntas [...] Edith armaba viajes y nos íbamos todas y es un poco lo que hacemos nosotras ahora con nuestros adscriptos o ayudantes. Y todo eso, no son cosas que nos salen de la nada, sino que hemos sido formados así [...] Nosotros seguimos trabajando en equipo, hacemos producciones colaborativas, seguimos ampliando,

y eso no es algo espontáneo, eso lo recibimos de Edith” (GF N°1, 06/03/2017).

Mariana, en la charla que mantuvimos junto a Marilina, concluye su narrativa destacando dos rasgos constitutivos de Edith Litwin. El primero de ellos es “el planteo de una nueva agenda para la didáctica contemporánea, esa para mi es la máxima contribución a la educación argentina y latinoamericana. Marcó un punto de inflexión [...] Lo segundo es su coherencia [...] Edith no solo decía lo que había que hacer, lo hacía. Y construye un nuevo modo de hacer la clase, un nuevo modo de hacer la práctica de la enseñanza que es totalmente coherente y consistente a lo que ella producía teóricamente. Esa es su marca. Para mí, el legado de Litwin es un modo de entender la didáctica y de hacer la clase que es consistente totalmente con esa refundación teórica” (GF N°1, 06/03/2017). Entender y comprender dicho aporte a la enseñanza y a la formación docente, implica en algún punto, captar la esencia y las aspiraciones del proyecto Polos de Desarrollo en cada una de las líneas que proponía y en cada contexto particular donde se repensaron las diferentes prácticas docentes.

Cerramos este apartado con la narrativa de docentes del Polo de Desarrollo de Necochea, quienes, en el marco del proyecto destacan el trato y el reconocimiento que han tenido en los encuentros nacionales de los Polos coordinados por Litwin. A nuestro criterio, estos retazos narrativos resumen, en gran parte, los anhelos y objetivos que buscó el Programa de Formación Docente en general y el proyecto Polos de Desarrollo en particular, al tiempo que recupera la figura de Litwin en términos de coherencia, empoderamiento y respeto por los docentes de este país. “Cuando Edith Litwin organiza los encuentros de Polos de Desarrollo en Buenos Aires, fue la primera vez en décadas en toda mi carrera que nos sentimos tratados con mucho respeto [...] Nunca nos habían tratado tan bien. Nosotros estábamos acostumbrados a arreglarnos como pudiéramos. Y en este proyecto, en el Ministerio nos hacían sentir muy valorados. Ella nos decía: a los docentes hay que tratarlos bien y hay que darles la posibilidad de que hagan cosas. Esa ideología fue fundante en lo que hace a las relaciones del Ministerio de Educación de la Nación y las provincias. Porque a partir de entonces, si bien no se repitió el programa, hubo otros y quedó instituido ese cuidado. Por lo menos se lo percibe de esa manera. A

partir de ahí cada vez que se convocaba a los docentes se los trataba de manera semejante (...) Litwin siempre habló del respeto en general al docente. El docente tenía que ser bien cuidado y respetado [...] Y eso quedó instituido como una marca en el tratamiento de cuestiones federales” (GF N°4, 12/09/2017).

Si bien es cierto que “Edith era complicada de tratar si estabas en lugares políticos diferentes” (EEFD N°1- Birgin, 20/12/2016) todos los entrevistados, especialmente el equipo de gestión, los referentes de la formación docente y los referencistas, le reconocen la coherencia, el empuje, el liderazgo y su capacidad formadora y disruptiva en el campo de la educación superior, particularmente en lo que refiere a la reconfiguración del campo de la didáctica.

No aspiramos en este último apartado realizar un reconocimiento a la doctora Litwin, pero si entendemos que su figura emerge en las narrativas como alguien que ha dejado huellas formativas en las biografías de los entrevistados y que, sin duda significó, la piedra angular de la propuesta ideológica de la política analizada. No destinarle un fragmento de nuestra narrativa significaría una contradicción ética y metodológica respecto al objetivo de interpretar la política de formación docente desde una perspectiva biográfica, narrativa y compleja. Es volver, en definitiva, sobre la noción de *rostro humano* que fuimos amalgamando a lo largo de todo el libro.

Consideraciones finales: Segunda narrativa- nivel provincial y sentidos vitales

Verónica Perosi en el libro *Homenaje a Edith Litwin*¹⁹² escribió un capítulo titulado “Una”. Allí la autora recorre sus recuerdos y sentimientos hacia su maestra, y hacia el final del escrito recupera una frase con la que Litwin la aconsejaba en el proceso doctoral, “un renglón, Vero. La tesis es un renglón original”.¹⁹³ Quizás la extensa narración sobre todo el proyecto Polos de Desarrollo que nos

192 Perosi, V. (2014). “Una”. En: Lipsman, M. Mansur, A, Roig, H. Lion, C. y Maggio, M. *Homenaje a Edith Litwin*. Buenos Aires: EUDEBA.

193 *Ibid.*, p. 338.

propusimos contar en estos dos capítulos excede el preciso y a la vez pretencioso consejo sobre la idea de la tesis como renglón original. Pero sí nos aferramos al término original, en tanto que hemos escogido una manera distinta de contar los hallazgos de nuestra investigación. El enfoque biográfico-narrativo nos invitó a asumir el riesgo de contar la historia del proyecto Polos de Desarrollo utilizando la polifonía de voces e instrumentos con la que nos valimos para sumergirnos en las profundidades de la política de formación docente y poder, al mismo tiempo, interpretarla desde nuestras propias construcciones subjetivas. Con lo que no contábamos era con el carácter altamente formativo que asumió el metarrelato y los relatos de los sujetos en nuestra propia trayectoria vital. El investigador no es el mismo luego de habitar los relatos de otros, pero tampoco lo es al habitar su propio relato de experiencia.

Quizá esta narrativa no coincida con un renglón original pero sí aspiró a cristalizar los significados y sentidos que los actores, los documentos y el propio investigador le otorgaron al proyecto Polos de Desarrollo. En la primera gran narrativa, nos centramos en la coyuntura política y educativa previa al proyecto y nos extendimos hasta la finalización de la gestión nacional del mismo. En este capítulo, decidimos abocarnos en las rupturas y continuidades que asumió la política desde el gobierno provincial bonaerense. Particularmente, desarrollamos las experiencias vividas en los ISFDyT N°31 y N°35 respectivamente, para cerrar el mismo con aquellos retazos narrativos que dieron cuenta de los sentidos vitales y los recuerdos de quien fuera la gestora principal de la política analizada.

En el próximo capítulo, previo a las reflexiones finales de esta obra, presentaremos potencialidades y tensiones del proyecto Polos de Desarrollo que emergen del propio relato construido y las analizaremos hilvanándolas interpretativamente a la luz de nuestras conceptualizaciones teóricas. Para ello, dividiremos el análisis de acuerdo al nivel de traducción que la política fue habitando en su devenir institucional y pedagógico, desde el órgano central al territorio particular: macro, meso y micro nivel categorial.

CAPITULO IV

(Re)habitando las potencialidades y tensiones del proyecto Polos de Desarrollo en sus diferentes dimensiones de traducción

“la política no se concibe como una tarea llevada a cabo por un aparato monolítico de gobierno sino como fruto de la interacción de sujetos y de organizaciones que cuentan con campos de decisión y racionalidades peculiares. Perspectiva relacional que abandona una visión piramidal y lineal de las relaciones de poder para dar cuenta de las variadas micropolíticas puestas en juego tanto en el ámbito central como en las instancias intermedias y el centro institucional local”¹⁹⁴

Al comienzo de esta aventura narrativa sosteníamos que la formación docente es *per sé* un objeto complejo que, lejos de ser autónomo, es terreno de múltiples intersecciones e interdependencias. Afirmábamos también que dicho objeto de investigación se concibe “complejo, se compone de elementos diversos”¹⁹⁵ donde se busca afirmar lo universal, pero al mismo tiempo lo local y lo singular. Desde este prisma de complejidad, pensar la formación docente es pensar en la formación en una dinámica compleja, en su multiplicidad, en lo histórico social, en sus supuestos y tradiciones y en las nociones de base que la constituyen;¹⁹⁶ es también cuestionarlas. Es abarcar su campo en las articulaciones conceptuales actuales desde la multireferencialidad y en los anudamientos que en sus prácticas se ponen en juego. En definitiva,

194 Vitar A. (2006). “La política y lo(s) político(s)”. En Vitar, A. (coord.). *Políticas de educación. Razones de una pasión* (p.3) Buenos Aires: Miño y Dávila.

195 Souto, M. (2016). *Pliegues de la Formación...*, op. cit., p. 16.

196 Birgin, A. (comp), *Más allá de la capacitación...*, op. cit.

pensar una “educación docente”,¹⁹⁷ que está sujeta a lo vincular, a lo empático y a lo afectante del acto educativo.

Afirmamos que el campo de la formación no sólo está atravesado por lo político, lo ideológico, lo económico, lo social sino también por componentes intersubjetivos, grupales, institucionales y, principalmente afectivos. No se puede interpretar ni pensar la formación docente sin tener en cuenta los procesos situados de la práctica, donde cada docente construye y de-construye su propia subjetividad con otros. La formación entonces no es posible sino con otros, la formación nunca es un proceso individual en sentido exclusivo, es social en el sentido relacional.¹⁹⁸

Por tanto, si concebimos a la formación docente como un objeto complejo, dinámico y multidimensional debemos abordar el estudio de sus políticas públicas también desde una epistemología que procure posicionar lo complejo y lo intersubjetivo en el centro del análisis. Dicha complejidad de las políticas de formación no puede advertirse si reducimos el análisis a interpretar lo que sucede exclusivamente en la etapa de planificación de estas. Y tampoco puede abordarse desde la mera recuperación de lo normativo y documental. Una mirada compleja del objeto de estudio obliga a indagarlo a partir de sus múltiples niveles de concreción y traducción en donde la formación docente va adquiriendo tamices diversos y particulares en el transcurrir de sus políticas.

Es por ello que, en este último capítulo, (re)habitamos las potencialidades y tensiones que asumió el proyecto Polos de Desarrollo en sus diferentes dimensiones y niveles de traducción. Estas emergen del propio relato co-construido con los protagonistas y se analizan interpretativamente a la luz de nuestras conceptualizaciones teóricas y epistemológicas.

Posicionados desde esta perspectiva, dividiremos el análisis de acuerdo a los niveles de traducción que la política habitó en su devenir institucional y pedagógico, desde el órgano central de planifica-

197 Porta, L. y Yedaide, M.M., “Narrativa, mundo sensible y educación docente”, *op. cit.* p. 5.

198 Maggio, M. (2016). *Enriquecer la Enseñanza...*, *op. cit.*

ción al territorio particular de traducción; es decir, desde su dimensión macropolítica, mesopolítica y micropolítica.

Es pertinente advertir al lector que “muchas veces se asume el desarrollo y análisis de una política como si fuera lineal y racional”.¹⁹⁹ Desde nuestra perspectiva, las políticas educativas son construcciones en múltiples niveles y deben ser examinadas como procesos dentro de un contexto macropolítico e institucional particular.²⁰⁰ Como vimos en los capítulos precedentes el *texto*²⁰¹ de una política es resignificado por múltiples actores individuales y colectivos que participan de los procesos tanto de revisión de su diseño como de su traducción en el territorio local.²⁰²

Desde estos territorios conceptuales la traducción de la política de formación docente es “construida por los actores sociales que participan en distintos niveles de desarrollo de la misma: desde el equipo de funcionarios y políticos que realizan el diseño central del dispositivo, pasando por los equipos jurisdiccionales de supervisión hasta llegar a los distintos actores insertos en las instituciones educativas”.²⁰³

Así, presentar las potencialidades y tensiones que asumió la política de Polos de Desarrollo desde sus niveles macro, meso y micro de traducción a partir de la normativa y, principalmente, desde las voces

199 Jacinto, C. (2010). “La investigación en educación y la toma de decisiones en políticas educativas”. En Wainerman, C., Di Virgilio, M.M. *El quehacer de la investigación en educación* (p. 304). Buenos Aires: Manantial. p. 304

200 Di Virgilio, M. (2010). “Las políticas educativas como objeto de estudio: formas de construcción y abordaje”. En Wainerman, C., Di Virgilio, M.M. *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.

201 Conceptualizar a la política como *texto* implica entenderla como “intervenciones textuales”, como codificaciones multifacéticas producidas a través de compromisos, luchas, e “interpretaciones y reinterpretaciones públicas autorizadas” Ball, S. (2011). “Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas”. En *Propuesta Educativa*, 36(2), pp. 25- 34.

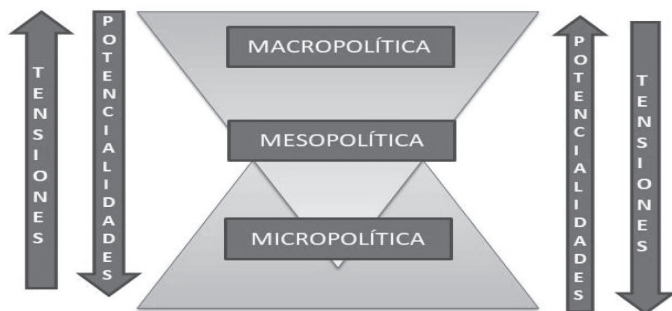
202 Ball, S. J., *How schools do policy...*, *op. cit.*

Beech, J. y Meo, A., “Explorando el uso de herramientas teóricas de Setphen Ball...”, *op. cit.*

Gvirtz, S. y Torre, E., “La dimensión política técnica...”, *op. cit.*

203 Jacinto, C., *op. cit.*, p. 304.

de sus protagonistas no hace más que “reconocer la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas”.²⁰⁴



Dimensiones de análisis de la política de Polos de Desarrollo

Este capítulo se divide en tres apartados cuyos contenidos están ligados a las dimensiones de traducción de la política. El primero refiere a la dimensión macropolítica del proyecto Polos. En él se abordan cuestiones referidas al contexto político, social e institucional del país coincidente con el momento de su realización a nivel nacional, también se recuperan proyectos que sirvieron de inspiración como el MEB y el PTFD, las potencialidades y tensiones que asumió Polos de Desarrollo en la planificación central, sus líneas teóricas, las características del equipo nacional que lo gestó, sus objetivos y sus lineamientos pedagógicos.

El segundo apartado da cuenta de la dimensión mesopolítica del proyecto o, como sostiene Gvirtz, el “nivel intermedio de la política”, allí “donde los actores jurisdiccionales se convierten en actores privilegiados para incidir sobre sus resultados”.²⁰⁵ En dicho segmento, se

204 Beech, J. y Meo, A., *op. cit.*, p. 10.

205 Gvirtz, S. (2010). “Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo. En: Wainerman, C. y Di Virgilio M.M. *El quehacer de la investigación en educación* (p.70). Buenos Aires: Manantial.

analizarán los roles de los coordinadores provinciales, referencistas y autoridades jurisdiccionales, los encuentros nacionales con las autoridades de los institutos formadores, como así también las problemáticas referidas a las partidas presupuestarias, la instancia de selección de los Institutos-Sede del proyecto y la continuidad, con modificaciones normativas y presupuestarias, de la política en la provincia de Buenos Aires.

Por último, en el tercer apartado, nos abocamos a la dimensión micropolítica del proyecto. Aquella que, en palabras de Ball permite observar que “los actores educativos locales *hacen* las políticas, significando y resignificando los textos de estas en relación con sus biografías profesionales, su contexto histórico, institucional y social, su práctica pedagógica y su ubicación en el sistema educativo local”.²⁰⁶ Allí analizaremos tensiones y potencialidades del proyecto Polos de Desarrollo en los ISFD investigados. Analizamos las dinámicas institucionales, las articulaciones generadas entre instituciones del sistema educativo en el marco del proyecto Polos y las propuestas pedagógicas innovadoras que se produjeron y que, en la actualidad, se recuerdan y se resignifican produciendo subjetivaciones potentes en las biografías de docentes y estudiantes.

Concluimos el capítulo rehabitando los senderos de la complejidad con relación a las políticas públicas de formación docente, reflexionando sobre la potencia de recuperar los rostros humanos de las mismas en tiempos donde la formación docente y sus políticas son puestas en cuestión por discursos económicos y políticos que reeditan posturas hegemónicas del pasado.

206 Ball, S. J., *How schools do policy...*, op. cit., p. 63.

**La dimensión macropolítica del proyecto Polos de Desarrollo.
“La oportunidad de nuestras vidas, poder trabajar para las
políticas de formación docente de este país”²⁰⁷**



Claudia Lombardo, Marilina Lipsman, Mariana Maggio, Constanza Necuzzi y Verónica Perosi. Equipo Polos de Desarrollo.

Braslavsky sostiene que toda gestión de política educativa convive con tensiones.²⁰⁸ Una, está ligada a los tiempos que se deben compatibilizar para alcanzar una satisfactoria traducción de los objetivos de la política en las instituciones educativas particulares. Los cuatro tiempos a los que hace referencia la autora son los “tiempos políticos, los técnicos-profesionales, los burocráticos y los pedagógicos”.²⁰⁹ Si bien aquí

207 ECP N°1, Maggio, 1 de diciembre de 2016.

208 Braslavsky, C., *op. cit.*

209 *Ibid.*, p. 241.

nos detendremos en el primero de ellos, los cuatro estuvieron presentes en el despliegue de la política Polos de Desarrollo tensionando y, por momentos, obturando, su puesta en acto. Dichos tiempos, a su vez, tienden a coincidir con los niveles y dimensiones de la puesta en marcha de las políticas educativas –macro, meso y micro–

En este caso particular, las tensiones producidas por los tiempos políticos se evidencian en el territorio macro del proyecto, puesto que dicho nivel de traducción está caracterizado no sólo por los lineamientos y “directrices básicas a partir de las cuales se organiza el sistema educativo”,²¹⁰ sino por la orientación política, económica y social que el gobierno particular asume en el contexto de despliegue de la política educativa dada.

Según Braslavsky, los tiempos políticos se definen a partir de objetivos y tácticas del gobierno nacional en el contexto de fuerzas políticas, de las necesidades de consolidar o establecer posiciones en función de las acciones de otros actores políticos, la agenda gubernamental del momento o a partir de las tensiones generadas con actores corporativos. Estos tiempos, están ligados con los calendarios, con la agenda electoral y con el juego de fuerzas de los partidos políticos.²¹¹

A partir de esta perspectiva, somos conscientes de que las políticas educativas “son objetos históricos que presentan diferentes rasgos y características según los contextos en los que se inscriben”,²¹² es que retomamos los postulados de D’lorio cuando sostiene que la temporalidad histórica y política en la generación de proyectos de formación docente es determinante. Él dice: “Tomarle el pulso a un tiempo, entender sus desniveles, sus grietas, rodear los problemas del presente con cierta sensibilidad resulta decisivo para el desarrollo de programas de formación docente”.²¹³ A partir de allí, y habitando la dimensión macropolítica de Polos, la investigación arroja que

210 Ferreyra, H., *op. cit.*, p. 18.

211 Braslavsky, C. *op. cit.* p. 241

212 Di Virgilio M. *op cit.* p. 253

213 D’Lorio, G. (2012) “En formación, o la reinversión de la responsabilidad pedagógica” en Birgin, A. *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós. p.

gran parte de los logros que alcanzó el proyecto, como así también sus debilidades y tensiones, están relacionadas a una dimensión contextual compleja marcada por la coyuntura institucional y política del gobierno nacional de la Alianza en el período 1999-2001. Aquel diciembre del año 2001 “resultó ser una de las marcas que signó nuestra contemporaneidad, marca en la cual miles de docentes se espejaron en su propia intemperie”.²¹⁴

De alguna forma, la gestión nacional del proyecto Polos de Desarrollo fue clausurada por el pragmatismo político de corte neoliberal de la época y sus particulares objetivos coyunturales. Así lo define la coordinadora nacional de la experiencia: “en ese momento había muchos ministros más con perfil de ministros de economía que de educación, [ellos] decían: ahora podemos cerrar los institutos que no acreditan, y nosotros decíamos que no, que debían colocarlos en la red polos para fortalecerlos [...] ese fue un punto de conflicto en relación con el propio ministerio” (ECP- Maggio, 01/12/2016).

Como vimos en el capítulo IV, esta debilidad macropolítica se presenta como una constante a lo largo de los años y emerge en las propias narrativas de sus protagonistas. De allí que recuperamos la voz una de las referentes de la formación docente argentina cuando afirma: “a Polos hay que mirarlo desde un contexto político muy frágil. Lo que uno puede decir del efecto Polos está muy ligado a lo que pasó en la Argentina en ese momento a nivel político. Muy difícil debe haber sido estar en el lugar de Edith [Litwin] y su equipo” (EEFD N°1-Birgin, 20/12/2016). Asimismo, el contexto descripto deja en evidencia que “cuando vos querés encarar un proyecto de estas características de fortalecimiento y de enriquecimiento, necesitas, unas condiciones políticas que acompañen muy estructuradas” (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016). De todas formas, el equipo nacional, inmerso en el contexto descripto, no dudó en considerar a Polos de Desarrollo como “la oportunidad de nuestras [sus] vidas, para poder trabajar por las políticas de formación docente de este país” (ECP N°1- Maggio, 01/12/2016).

214 *Ibid.* p. 59

A pesar de la inestabilidad política e institucional detallada, la propuesta central del proyecto asumió potencialidades pedagógicas e institucionales sumamente valiosas. La primera de ellas fue la apuesta por generar una política de formación docente que tuviera como norte el fortalecimiento, la mejora y el desarrollo de los Institutos Superiores de Formación Docente del país. Una política que, a pesar del contexto desfavorable y de las presiones ministeriales, pudo planificar, pensar y desplegar una propuesta de fortalecimiento y de innovación participativa y situada desde los intereses de los protagonistas. Así lo define una de las coordinadoras, “Con Polos de Desarrollo, entendí que uno puede inventar algo de cero y hacerlo completo. Que puede tener una idea y hacerla realidad. En condiciones políticas, con plata, en este caso con dinero del Estado Nacional y hacerlo responsablemente [...] Cuando nosotros llegamos al Ministerio Nacional encontramos tierra arrasada. Y reponer eso, cambiar, crear esa mística, un proyecto, tener iniciativas que se implementaron y que dejaron resultados más allá del corto tiempo que estuvimos, pero te das cuenta que algunos continuaron funcionando. Digo, me fui con dolor por el proyecto y por la situación del país, pero a la vez me fui con la sensación de que donde fuera podía hacer lo que quisiera. Y lo digo desde el sentido que es posible para una pedagoga construir algo desde cero o cambiar algo rotundamente” (GF N°1, 06/03/2017).

El fortalecimiento no solo intentó sostenerse en cuestiones ligadas a lo pedagógico o educativo sino que, en el corto plazo que duró la gestión nacional, se intentaron proponer modificaciones normativas para el sector de la formación docente. En el capítulo V del presente escrito, se destacan algunas de las modificaciones propuestas por la Dirección Nacional de Educación Superior referidas principalmente a la oferta de postítulos, al impulso a la modificación del artículo 39 de la Ley de Educación Superior 24.521/95, a la postergación de plazos de acreditación (Decreto N°3/00) y a la implementación de las funciones de investigación en los ISFD (Res.116/99 CFCyE).

Desde esta perspectiva, Polos de Desarrollo no se constituyó como un espasmo aislado en el vertiginoso mundo de las políticas educativas, sino que fue parte de la articulación de un programa más ambicioso que procuró brindar a los docentes y a los institutos la posibilidad de actualizarse, desarrollarse y de (auto)evaluarse

alejados de lógicas de acreditación (Res. 63/97 CFCyE) y de cierre de institutos. El Programa Nacional de Formación Docente intentó, desde sus objetivos y proyectos, fortalecer la formación docente y actualizarla a partir del estímulo de buenas propuestas pedagógicas.²¹⁵

La segunda potencialidad que quisiéramos distinguir de la política es su basamento y su referencia en programas de formación docente anteriores a Polos de Desarrollo, estos son: el MEB y el PTFD. En palabras de Misuraca y Menghini dichos proyectos, se constituyeron en “grandes programas destinados a la revisión y mejora de la formación de docentes”.²¹⁶ Incluso son retomados en el propio informe de gestión del proyecto analizado de la siguiente manera: “experiencias como el MEB, el PTFD [...] fueron valiosos antecedentes teóricos, políticos y prácticos para comprender y pensar propuestas de desarrollo en el marco de la formación docente. Por ello, recuperamos los genuinos precedentes para la construcción de los distintos proyectos de los Polos de Desarrollo” (IGPD). Al respecto, Ruiz sostiene que el MEB: “fue el primer intento de política nacional para la formación de docentes y abrió un espacios institucionales potentes para ello”.²¹⁷ Asimismo, el PTFD se basó en gran parte de lo construido por el MEB, “dio lugar a la conformación de redes de instituciones formadoras de docentes articuladas entre sí y con el resto del sistema educativo, al tiempo que redefinía las funciones de los ISFD con la inclusión de la capacitación y la investigación”.²¹⁸ Ambos programas sirvieron de inspiración y basamento para la política del Programa Nacional de Formación Docente en general y para el proyecto Polos de Desarrollo en particular, buscando en ellos continuidad y fortalezas pedagógicas e institucionales.

215 Litwin, E., *op. cit.*

Maggio, M. *Enriquecer la Enseñanza...*, *op. cit.*

216 Misuraca, M. R. y Menghini R. (2010). “La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los '90?”. En *Revista de curriculum y de Formación de Profesorado*. 14(2), p. 255.

217 Ruiz, G. (2011). *La investigación científica y la formación docente* (p.34). Buenos Aires: Miño y Dávila.

218 *Ibid.*, p. 36.

Otra de las potencialidades detectadas en el nivel macropolítico del proyecto indagado es el carácter participativo y situado que asumió Polos de Desarrollo reconociendo las singularidades de los institutos formadores y oponiéndose, desde sus objetivos y lineamientos a una lógica burocrática verticalista de gestión de la política. En este punto, autores como Beech y Meo, Tello y Mainardes, Di Virgilio, Gvirtz, Gorostiaga, Ball, entre otros,²¹⁹ sostienen que una política pública educativa tendrá una satisfactoria puesta en marcha y una potente traducción en el territorio si se tienen en cuenta las necesidades contextuales de los actores, cuya institución será la destinataria de la política. Tener en cuenta las voces, demandas y necesidades de los sujetos que llevarán a cabo la política en el territorio es central para estos enfoques de análisis.

Polos de Desarrollo, como desarrollamos en los capítulos VII y VIII veló por “la participación genuina de todos los actores educativos” (Anexo I-IGPD). Eso se evidenció, por ejemplo, en la selección de las líneas de desarrollo escogidas, en la elección de los coordinadores locales del proyecto, en la conformación de los equipos institucionales y los trabajos realizados en los dos encuentros nacionales de Polos de Desarrollo en donde participaron los directores de educación superior provinciales, directores de institutos y los coordinadores locales de cada proyecto (IGPD).

En cuanto al carácter situado y contextual de la propuesta de Polos de Desarrollo, Lidia Fernández hilvana una suerte de hipótesis que puede servir para analizar las continuidades de los polos a la postre

219 Beech, J y Meo, A., *op. cit.*

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”. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (20)9, pp. 1-37.

Divirgilio, M., *op. cit.*

Gvirtz, S., *op. cit.*

Gorostiaga, J., Tello, C. e Isola, N. (2012). “Investigación educativa en América Latina: notas históricas y tendencias recientes”. En: Palamidessi, M; Suasnabar, C; Gorostiaga, J (comp.). *Producción de conocimiento y políticas educativas en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.

Ball, S. (2011). “Política social y educativa...”, *op. cit.*

de 2001. La asesora afirma: “en el origen, [Polos de Desarrollo] fue pensado como un modo de usar los fondos que había, dándolos a los Institutos para que decidieran que querían hacer y con quienes asesorarse. Se quería romper la acción política centralizada y mostrar que había otra forma de ofrecer recursos favoreciendo la autonomía institucional y animando redes de colaboración interinstitucional. Sucedió que comenzó a funcionar tan bien en algunos lados que produjo un movimiento institucional importante. No solamente en el instituto-sede, sino en la red de institutos en la que se insertaba cada polo. El proyecto demostró en la práctica el potencial de intervención animación que eso tenía” (EAP- Fernández, 01/06/2017). Ella continúa su argumento y contesta la pregunta sobre si esa característica permitió la continuidad de los proyectos a pesar de la interrupción de la gestión. Responde: “sí, yo creo que sí, que esa posibilidad de hacer algo genuino que pertenecía al movimiento de base de la institución-condición de un cambio institucional real, fue decisivo para que los proyectos hayan seguido [...] probablemente muchas de las acciones hayan incidido de formas insospechadas, porque se trata de formas legítimas de intervención institucional [...] eso permite que la gente se dé cuenta de que el colectivo está vivo, que tiene potencial, que puede hacer cosas” (EAP- Fernández, 01/06/2017). La narrativa de la Asesora Permanente del Programa Nacional de Formación Docente expresa la dimensión colectiva que el proyecto Polos de Desarrollo asumió desde su planificación central hasta su traducción en el territorio.

La apuesta por el trabajo colaborativo y en red en vistas al fortalecimiento de las prácticas docentes y de las instituciones formadoras significó otra potencialidad palpable de la política estudiada. El trabajo colaborativo entre los institutos de formación docente, entre estos y las demás instituciones del sistema educativo y la articulación entre los docentes participantes de los proyectos fue una apuesta vital de la política indagada. Así lo manifiestan los documentos oficiales del proyecto: “Una institución de formación docente que implemente el proyecto requiere estar relacionada con: Una universidad, a través de alguna unidad académica a designar; escuelas de diferentes niveles y modalidades próximas geográficamente al Polo; una serie de instituciones de formación docente que no necesariamente se articule desde

lo geográfico y otros organismos e instituciones gubernamentales y no gubernamentales” (IGPD).

Si bien es cierto que, en la práctica o en los niveles micropolíticos de la propuesta, estas articulaciones y vinculaciones se dieron de manera diversa y condicionada por las particularidades de las regiones y de los contextos territoriales, el trabajo en red interinstitucional fue una apuesta política y pedagógica desde el comienzo del proyecto. Recuerda Mariana Maggio: “la definición era la colaboración. Creo que se intentó generar una cultura que se volvió contracultural sobre esto de la colaboración y el enriquecimiento mutuo. Completamente distinto a la década anterior” (ECP N°2- Maggio, 01/06/2017).

La normativa emanada del Ministerio de Educación y de la propia gestión nacional del proyecto afirma que el Polo de Desarrollo “se define por ser un Instituto de Formación Docente que lleva adelante una propuesta pedagógica que promueve desarrollo tanto al interior de sí mismo, como en la comunidad en general y en sus instituciones asociadas en particular. Es 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. Desde el punto de vista tecnológico, la red supone la interconexión electrónica de las instituciones asociadas” (IGPD).

La propuesta del trabajo en red y colaborativo evidencia un posicionamiento teórico y epistemológico por parte del equipo gestor de la política. Mariana Maggio recupera en su testimonio la potencialidad pedagógica que asume el trabajo en red en educación y retomando las palabras de Fullan²²⁰ nos dice: “no es cierto que las instituciones estén mejorando porque tienen mayor autonomía. Esto [el trabajo en red] era la idea de Polos, que la mejora estaba asociada a la colaboración. Quince años después está teorizado en base a un análisis muchos más extenso de experiencias. Pero nosotros tuvimos esa idea en Polos, que el desarrollo, y el enriquecimiento venían de la colaboración, no de la evaluación” (ECP N°2- Maggio, 01/06/2017). Así, la potencialidad del proyecto, en lo que respecta a la propuesta de

220 Fullan, M. (2016). *Indelible leadership: Always leave them learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

generar redes de trabajo institucional a partir de líneas de desarrollo pedagógicas, radica en su intención de atenuar el aislamiento provocado por las políticas neoliberales de las décadas anteriores y por apostar a un cambio de paradigma en donde la educación se potencia más por la colaboración y el enriquecimiento mutuo que por la competencia y la autonomía propuesta por el neoliberalismo. En este sentido, la construcción de la red implica compartir recursos, experiencias de formación, movilidad de docentes y estudiantes al interior de esas redes, fortalecimiento y actualización.²²¹ La constitución de redes de trabajo colaborativo no eliminan las especificidades con que cada institución educativa responde en el contexto local o regional en el que está inserta. Por el contrario, dicha especificidad al ser mantenida, puede valorarse mucho más al interior de la red y potenciarla.

Desde esta perspectiva, el hecho de tejer redes entre instituciones y docentes con la intención de intercambiar y compartir conocimientos producidos no solo en las instituciones formadoras, sino en las escuelas, los jardines, ONGs y demás establecimientos de educación no formal se vuelve nodal para el enriquecimiento de la formación. Más aún, cuando se recrean diversos modos de organización e intervención, donde el trabajo colectivo, cooperativo y de solidaridad se convierten en banderas de un movimiento de formación entre pares.²²² Dicho movimiento articulado en forma de red “además de ser potente en términos pedagógicos, se vuelve básicamente indispensable en términos políticos”.²²³ Puesto que todas las decisiones acerca de la enseñanza y de la práctica docente, están atravesadas, necesariamente por una dimensión política imposible de soslayar.²²⁴

221 De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo xxi. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural ed.

222 Duhalde, M. A. (2012). “Experiencias alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educadores”. En: Birgi, A. (comp). *Mas allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

223 *Ibid.*, p. 165.

224 Menghini, R. (2015). “Regulaciones nacionales para la formación permanente de docentes: antecedentes, novedades, problemas”. En “VIII Jornadas Nacionales y

Como se ha evidenciado hasta aquí, a partir de las narrativas de los protagonistas, los dispositivos de trabajo en redes y la realización conjunta de los encuentros también promueven tensiones y debates. A su vez, plantean nuevos desafíos para pensar la formación continua y el trabajo docente desde perspectivas que aspiran a la construcción de alternativas a aquellos modelos que exacerban el rendimiento, la productividad y la competencia.²²⁵

Por tanto, al igual que los autores mencionados, el fortalecimiento de la formación docente propuesta por el proyecto Polos de Desarrollo desde una clara opción por el trabajo en red colaborativo e interinstitucional potencia y enriquece las propias prácticas docentes, tanto en la formación de grado, como en el ejercicio de la profesión en los diferentes niveles educativos.

Por último, desde la dimensión macropolítica del proyecto se aprecia la búsqueda y el estímulo a la mejora de propuestas pedagógicas y didácticas de innovación en las prácticas de formación docente. Dicha potencialidad, hacia finales de la década del siglo XX, estuvo cimentada por los aportes de Jackson, Fenstermacher, Litwin entre otros,²²⁶ en relación a las conceptualizaciones referidas a las buenas prácticas de enseñanza (IGPD).

Según los autores, dichas prácticas “suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones, y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión”²²⁷. En este sentido, la buena enseñanza es tomada como práctica reflexiva constante, destacando el compromiso de la buena enseñanza con el pensamiento, la comprensión y la innovación.

I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado”. Mar del Plata, 29, 30 y 31 de octubre.

225 Birgin, A., *Más allá de la capacitación...*, op. cit.

226 Fenstermacher, G. D. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

Jackson, P. W. ([1968]1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Litwin, E. *Las configuraciones didácticas...*, op. cit.

227 Litwin, E. ([2012] 2016). *El oficio de enseñar*. Op. cit. 219

Desde estas conceptualizaciones, la buena enseñanza se relaciona directamente con la manera concreta en que el docente habilita los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, las prácticas metacognitivas, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.

Maggio, al identificar uno de los rasgos de la “enseñanza poderosa”,²²⁸ sostiene que las prácticas de enseñanza se vuelven potentes y significativas cuando adquieren un abordaje teórico y práctico actualizado puesto que “si hay algo que define sustantivamente al conocimiento es su carácter provisional y dinámico”.²²⁹ De este modo, el marco teórico-epistemológico que adoptó el proyecto Polos de Desarrollo desde el nivel macropolítico y traducido en las prácticas de los ISFD analizados, fue el de abogar por una formación docente actualizada, generadora de prácticas pedagógicas innovadoras. La innovación que propuso Polos buscó el protagonismo de los actores locales a través de sus prácticas docentes, en cuyo marco se redefinieron las notas de complejidad, multireferencialidad, implicación personal, simultaneidad, creación e inmediatez.²³⁰

Desde esta mirada, un lugar central lo ocupó el estímulo por la innovación tecnológica. Si bien el profesor Tegli del ISFD N°35, se pregunta “qué era tecnología en aquella época” y comparte que “en ese momento adaptábamos la cámara VHS a un televisor y entonces podíamos con una videocasetera grabar lo que veíamos en los microscopios” (EDPMG N°2-Tegli, 14/06/2017), desde el inicio Polos de Desarrollo abogó por la actualización tecnológica de los Institutos-Sede del proyecto. Dicha motivación se fundaba en que los nuevos entornos tecnológicos, sea cual fuere la época en que se desarro-

228 Maggio, M. *Enriquecer la Enseñanza...*, op. cit., p. 39.

229 *Ibid*, p. 47.

230 Maggio, M. *Reinventar la clase en la universidad*. Op. cit.

llan, “aparecen entramando los modos en los que el conocimiento se construye. La tecnología crea oportunidades de actualización inéditas también para el pensamiento disciplinario”.²³¹ En ciertos contextos de aislamiento, o falta de recursos e infraestructura, crea la única vía posible de actualización y “por ende se convierte en un universo de posibilidades para la mejora de las prácticas de enseñanza”.²³²

Cabe mencionar aquí que el proyecto Polos de Desarrollo articuló desde el nivel macropolítico con el Plan Nacional de Innovación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, coordinado por Analía Segal. Mariana recuerda: “en el marco de este programa se equipaban doscientos centros con tecnología de última generación (con equipos de pc, imagínate) y se suponía que de estos doscientos, 84 iban a ser centros del proyecto Polos de Desarrollo” (ECP N°1- Maggio, 01/12/2016). A pesar de dicha articulación, en la investigación realizada en los ISFD de Puerto Madryn y La Banda el equipamiento tecnológico llegó luego de finalizada la gestión nacional de Polos de Desarrollo. Para el caso de los ISFD de la provincia de Buenos Aires el equipamiento tecnológico emanó del Programa Centro de Actualización e Innovación Educativa (CAIES).²³³

En suma, Polos de Desarrollo asumió en su devenir potencialidades y tensiones que caracterizaron su planificación y puesta en marcha. Al (re)visitar el contexto político e institucional en el que se originó, los programas de formación docente que sirvieron de inspiración para su gestación, los objetivos, lineamientos y marcos epistemológicos desde los cuales desplegó sus acciones, pudimos evidenciar lo complejo y dinámico que se vuelve el análisis del nivel macropolítico de la experiencia. Consideramos que la riqueza del análisis está en no mencionar solo las potencialidades de la política de Polos, sino en hacerlas dialogar con las tensiones que ésta evidenció a partir del contexto de los años 2000 y 2001.

231 Maggio, M. *Enriquecer la Enseñanza...*, op. cit., p. 48.

232 *Ibid.*

233 Para mayor profundización del programa se puede consultar la página de la Dirección Nacional de Gestión curricular y Formación Docente. Disponible en línea: < http://www.mc.gov.ar/curriform/fd_caies.html >

**La dimensión mesopolítica del proyecto Polos de Desarrollo.
“Es muy diversa la realidad de cada provincia y jurisdicción”²³⁴**

Según Gvirtz es necesario destacar la referencia conceptual a la que aludimos cuando distinguimos el nivel intermedio de una política particular. Una de las acepciones de este concepto remite a su uso “en tanto nivel intermedio de gobierno que se encuadra entre el gobierno nacional y el nivel de gobierno local”.²³⁵ La otra acepción del concepto refiere a su uso en tanto actores del nivel intermedio (del sistema educativo) y hace referencia en este caso a la existencia de ciertos actores que se sitúan entre las instancias de elaboración de las políticas públicas (macro) y las instituciones educativas destinatarias de las mismas (nivel micro). Ello se debe a que se identifica a los actores de nivel intermedio con aquellos sujetos organizacionales o individuales, sociales o estatales que participan en el proceso de traducción de las políticas.

La razón por la cual presentamos las travesías políticas que protagonizó el proyecto Polos en su nivel intermedio de realización es porque consideramos que si bien es cierto que los actores que intervienen en dicho nivel no gozan de plena autonomía para modificar las políticas emanadas de los espacios centrales de decisión, “no se puede ignorar la función crítica que éstos desempeñan al procesar y traducir esas mismas políticas y demandas en los contextos locales de realización”.²³⁶ Ellos, como vimos en las narrativas presentadas, tienen sus propios intereses, preferencias y objetivos; pueden estar interesados en modificar algunos aspectos de estas políticas, aprovechando con este fin los distintos márgenes de autonomía disponibles. Por tanto, no es solo pertinente (re)visitar lo acontecido en las provincias del interior del país en relación a la política, sino también (re)habitar la experiencia de Polos de Desarrollo en los ISDF de la provincia de Buenos Aires con el fin de visibilizar las apropiaciones, traducciones y

234 EMEP N°1, Perosi, 29 de marzo de 2017.

235 Gvirtz, S., *op cit.*, p. 76.

236 Ibid. p. 70.

modificaciones que realizaron los actores del nivel mesopolítico en la jurisdicción bonaerense.

Las coordinadoras provinciales del proyecto Polos se transformaron en actores claves para lograr la continuidad de la experiencia en la provincia una vez que la gestión nacional se vio interrumpida hacia finales del 2001. La insistencia y motivación por la continuidad estuvo dirigida por el Director de Educación Superior de la provincia, licenciado Daniel Lauría quien permitió que “continuase el proyecto” (ECPBA N°2 Nielsen, 19/11/2017) con algunas variables significativas.

Las modificaciones realizadas por la Dirección de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires fueron exhaustivamente desarrolladas en el capítulo V. Allí se abordaron las cuestiones del financiamiento, la eliminación de la figura del referencista, la selección de nuevos Polos y la incorporación de Institutos de Formación Técnica al proyecto original. De esta manera, las modificaciones producidas evidencian que “una misma política puede ser procesada de forma diferente en distintos ámbitos jurisdiccionales según quienes sean los actores del nivel mesopolítico competentes, cuáles sean sus recursos, capacidades, intereses y objetivos organizacionales”.²³⁷ La investigación arroja que la intervención de los actores intermedios –coordinadoras provinciales y funcionarios de gobierno– permitió potenciar la propuesta de Polos de Desarrollo y enriquecer su traducción en los institutos-sede del proyecto. Esto se manifiesta en el pago en tiempo y en forma de la partida presupuestaria (veinte horas módulo por Instituto-Polo), en el seguimiento y acompañamiento constante de las coordinadoras del proyecto a los docentes de los institutos, en la realización de un encuentro regional de Polos de Desarrollo donde los equipos locales pudieron compartir experiencias de otros distritos y, principalmente, la potencialidad de las modificaciones se evidencia en las narrativas y en el recuerdo de los docentes que fueron parte de la experiencia.

De esta manera, la perspectiva del estudio, abona a los postulados de Boholavsky y Soprano puesto que mediante las narrativas que se

237 Ibid. p. 70.

recuperaron en la investigación se intenta, de alguna forma: “personalizar al Estado [...] centrándonos en las identidades y experiencias de quienes se desempeñan en él, desplazando el foco de análisis de la organización estatal como una entidad única y homogénea, conduciéndonos a preguntarnos por las personas que producen y actualizan sus prácticas cotidianas dentro de la función pública”.²³⁸ En los testimonios presentados en los capítulos de hallazgos, se puede apreciar la continuidad de la política de Polos de Desarrollo desde la decisión de los funcionarios estatales de la provincia bonaerense, evidenciando que el propio Estado es “un espacio polifónico en el que se relacionan y expresan grupos y personas con diversos intereses y necesidades”.²³⁹

A pesar de las diversas iniciativas enriquecedoras que pudieron aportar los sujetos intervinientes en el nivel intermedio de la política, como sostiene Tello,²⁴⁰ hacia el interior de cada nivel de su traducción, los sujetos que están a cargo de su despliegue, en ocasiones, pueden tender a obturarla. En el caso del Proyecto Polos de Desarrollo, las coordinadoras provinciales advierten sobre el rol protagonizado por los inspectores provinciales de educación superior y por los propios directores de los ISDF en relación a su implicancia en la política. Nielsen cuenta: “Tuvimos problemas con algunos directores. Me parece a mí que eran directores en la línea de mantener los institutos como estaban, no modificar nada que pudiera moverles a ellos las estructuras de gestión [...] Muchas veces los directores no se apropian de la propuesta. Vos primero tenés que trabajar con los directivos, explicarle de que se trata el proyecto, lo bueno del proyecto para la institución, la zona, la región y que ellos trasladen eso después a sus docentes. Bueno, a mí me parece que hay que trabajar más con los directores y con los inspectores. Porque en educación superior los inspectores tienen mucha incidencia en los institutos” (ECPBA N°2- Nielsen, 19/11/2017).

238 Bohoslavsky, E. y Soprano, G. op cit. p. 24.

239 Ibid. p. 31.

240 Tello, C. op cit.

Por ejemplo, los directores de los ISFD, en tanto “organizadores institucionales”²⁴¹ presentaron problemas con la gestión del dinero destinado al proyecto Polos de Desarrollo. Los testimonios de las coordinadoras nacionales y provinciales de la política de formación, evidencian que la gestión local de los institutos obturaba la realización de las actividades del proyecto reteniendo el dinero o destinándolo a otras urgencias cotidianas de la vida institucional. Esta “falta de gestión del presupuesto” (ECP N°1- Maggio, 01/12/2016), provocaba, en la práctica, el retraso de las actividades, la tardanza en el pago de sueldos y, por consiguiente, la falta de motivación para llevar adelante la propuesta pedagógica.

Si bien se observa una marcada tensión, la falta de acompañamiento de algunos de los directores e inspectores provinciales a la política de Polos de Desarrollo, las coordinadoras advierten que en muchos ISFD los directores han sido centrales para el despliegue de las potencialidades pedagógicas del proyecto. Estas cuestiones muestran que la traducción de toda política pública, no es lineal y está sujeta al accionar de los actores que intervienen en los diversos niveles de traducción.

Otro de los puntos que aparece en la investigación como potencialidad y tensión de la política de Polos de Desarrollo es la figura del referencista. Uno de ellos nos compartía que el rol del referencista “era un rol a construirse” (ERP N°3- Lion, 29/04/2017). El testimonio nos invita a volver sobre la normativa del proyecto, puesto que en su documentación (IGPD), se estipulan claramente las funciones y características que debían cumplir los referencistas elegidos por los institutos de formación. Aquí, nuevamente, la práctica tensiona la normativa. El documento oficial se presenta insuficiente para interpretar los procesos de puesta en marcha de las políticas.

La idea de construir el rol del referencista en la práctica significó que, por ejemplo, tanto el ISFD N°803 de Puerto Madryn como en la Escuela Normal “José Gorostiága” de La Banda, la figura del referencista haya sido central para la realización de los proyectos y para la generación de procesos reflexivos de la práctica de los docentes. Pero

241 Nicastro, S. (1997). *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos* (p.177). Buenos Aires: Paidós.

a diferencia de estos, en la provincia de Buenos Aires, la situación fue inversa. Los referencistas de los ISFD de Necochea y de Monte Grande no acompañaron en ningún momento el despliegue de los proyectos.

A partir de allí, nos preguntamos si ese rol, en el proyecto Polos de Desarrollo, fue de acompañante, de referente, de especialista o de intelectual alejado de los contextos. Podemos concluir que dichos actores intermedios fueron el conjunto de todos esos. Aquellos fueron contruidos y resignificados a partir de la normativa oficial, de los contextos en los cuales se desempeñaron, sus propios trayectos personales formativos, sus propias construcciones y sus propias búsquedas. Lo que sí puede observarse es que el rol del especialista en el proyecto Polos es una demostración de las tensiones que se presentan entre los objetivos de una política, la normativa que los expresa y las prácticas que lo resignifican.

Continuando con el análisis del nivel mesopolítico del proyecto Polos de Desarrollo volvemos sobre la idea de que “la política, implica necesariamente el diálogo y consenso para establecer las principales orientaciones de la misma en la que hace a su formulación y puesta en práctica”.²⁴² Dicho diálogo y consenso se debería dar, teóricamente, entre las autoridades centrales del gobierno, los órganos de gestión y los sujetos intermedios y locales que traducirán la misma en el territorio. La negociación, que por momentos se torna turbulenta, es parte también de la política y por consiguiente del nivel intermedio de la misma.

La interacción compleja entre diferentes órganos de gestión educativa y gubernamental, nacional y provincial también estuvo presente en la política coordinada por Litwin y Maggio entre 2000 y 2001. Esta complejidad se observa particularmente en la instancia de selección de instituciones-sede de los proyectos y en la negociación con los gobiernos de provincia para tal fin. Aquí también se entran los tiempos políticos, burocráticos y técnicos profesionales que mencio-

242 Menghini, R., *op. cit.*, p. 93.

na y analiza Braslavsky en su texto “Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana”.²⁴³

Las narrativas y los documentos hilvanados en el capítulo IV dan cuenta de la complejidad que fue protagonizando la negociación entre la gestión nacional del proyecto Polos de Desarrollo y los gobiernos de provincia en lo que refiere a la selección de instituciones que participarían de la experiencia y la administración de las partidas presupuestarias en donde en algunas provincias se podía percibir una suerte de *caja negra* a partir de la cual el dinero de Polos desaparecía automáticamente (ECP N°1-Maggio, 01/12/2016). Un dato que evidencia el conflicto en estos procesos de negociación entre los niveles macro y meso de la política es que solo diecinueve de las veinticuatro jurisdicciones acordaron participar de la experiencia.²⁴⁴ Todos los entrevistados manifiestan que las burocracias provinciales son complejas y conflictivas, más aún si el gobierno de la provincia es de un signo partidario contrario al gobierno nacional. A esta complejidad, se agregó para el caso de Polos, el contexto de debilidad y desconfianza política e institucional descripto al comienzo del capítulo que también atentó contra el despliegue de la política en las jurisdicciones.

En relación a los gobiernos provinciales y autoridades jurisdiccionales, una de las docentes entrevistadas de la provincia de Santiago del Estero menciona en su testimonio las prácticas verticalistas y prepotentes de las autoridades provinciales de educación superior en relación a la participación de los institutos formadores en el proyecto Polos de Desarrollo. Así lo manifiesta: “Reconozco que las autoridades provinciales imponían directamente a los directivos y docentes de los institutos, que formaran parte del proyecto. Hicieron reuniones en los institutos. Por primera vez los referentes provinciales llegaban a los profesorados y organizaban reuniones por grupos de institutos en los que daban a conocer la propuesta, que si bien intentaba ser democrática, las *formas* con las que se presentaba, la contradecían”

243 Braslavsky, C., *op. cit.*

244 Hacia el final de la gestión nacional del proyecto se previó el acuerdo con cuatro jurisdicciones más que se sumarían a las ya 19 acordadas (La Pampa, Misiones, Tierra del fuego y Mendoza). Dichos Polos no pudieron llevarse a cabo debido a la interrupción de la política hacia finales del 2001.

(EDLB N°2-Rodini, 5/08/2017). Dicha contradicción solo puede visibilizarse desde el enfoque de investigación que utilizamos a partir del testimonio biográfico-narrativo de los protagonistas. De allí, la importancia y la potencia de indagar en los rostros más humanos de las políticas mediante el enfoque biográfico-narrativo.

Queremos concluir este apartado aferrándonos a las palabras de Jacinto cuando afirma: “la implementación de toda política es *construida* por los actores sociales que participan en las distintas dimensiones de esta: desde el equipo de funcionarios y políticos que confeccionan su diseño hasta los equipos intermedios de supervisión y los distintos actores insertos en las instituciones educativas”.²⁴⁵ De esta manera, los sujetos intervinientes en el nivel intermedio de la política no son neutrales, muy por el contrario “se vuelven actores privilegiados para transformar los resultados de las políticas”.²⁴⁶

La dimensión micropolítica del proyecto Polos de Desarrollo. Prácticas pedagógicas que conmueven y dejan marcas...

Hacia finales del año 2001, la gestión nacional del proyecto Polos de Desarrollo junto con el resto de los integrantes del Programa de Formación Docente presentaron sus renunciaciones ante el Ministerio de Educación de la Nación. Así se dio por concluido el proyecto a nivel nacional y con él, el financiamiento y el seguimiento de las acciones emprendidas en los Institutos de formación y en las instituciones asociadas a cada Polo. Muchas experiencias pedagógicas e institucionales quedaron truncas a partir de dicha coyuntura de interrupción del programa.

A pesar de ello, la investigación permitió dar cuenta que, tanto en el interior del país como en la provincia de Buenos Aires, el proyecto Polos de Desarrollo generó actividades y prácticas sumamente enriquecedoras para la formación docente a nivel regional y local. Dichas experiencias se constituyeron en territorios formativos de alto recupe-

245 Jacinto, C., *op. cit.*, p. 304.

246 Gvirtz, S., *op. cit.*, p. 71.

ro pedagógico, tanto para los docentes y estudiantes de los institutos que albergaron los proyectos como para los profesores y maestros de las instituciones vinculadas a los Polos. Estas travesías pedagógicas conforman la dimensión micropolítica del proyecto puesto que, con ciertos matices, son la traducción en la práctica y en el territorio de sus objetivos y lineamientos originarios.

Asimismo, al indagar en las experiencias suscitadas al interior de los ISFD, estamos habitando el cuarto tiempo que atraviesa toda política educativa: “tiempo pedagógico”.²⁴⁷ Allí la autora argumenta que dicho tiempo se define por el recorrido que requieren los actores de la cotidianeidad educativa para “procesar y resignificar las políticas educativas y utilizar los marcos de referencia, informaciones y cajas de herramientas con el fin de promover procesos de genuina innovación pedagógica, que vayan más allá del cumplimiento formal de nuevas formas y requisitos”.²⁴⁸ Estos tiempos pedagógicos, en general, se presentan más largos y son los que menos se contemplan en los procesos de toma de decisiones de los Estados. Así, tanto los tiempos burocráticos desarrollados en el apartado anterior como los pedagógicos abordados aquí, son aquellos que en palabras de la autora “requieren mayor atención institucional para lograr una satisfactoria traducción de los objetivos de cualquier política educativa”.²⁴⁹

Para el caso específico de la provincia de Buenos Aires, sus autoridades dieron curso al proyecto con modificaciones particulares. A pesar de ello, la esencia de la política, en palabras de sus coordinadoras, se mantuvo. La apuesta por el trabajo en red y colaborativo entre instituciones; la potenciación de las líneas de desarrollo fijadas en la experiencia nacional; la innovación y la reflexión constante en las prácticas docentes; la actualización permanente de los actores que protagonizaron las experiencias, fueron los pilares de los proyectos abordados a partir de 2002 en la jurisdicción bonaerense.

Por ello, recuperamos las líneas teóricas antes descriptas y consideramos que cuando una propuesta pedagógica y de innovación parte

247 Braslavsky, C., *op. cit.*, p. 242.

248 *Ibid.*

249 *Ibid*

de los contextos particulares y de los sujetos que la llevarán adelante, puede continuar con cierta constancia, aún a pesar de las interrupciones políticas que podría sufrir en los niveles nacionales o provinciales. Es la libertad y el empoderamiento de los sujetos lo que hace que una política pública, específicamente educativa o de formación de profesores, pueda alcanzar el éxito.

La primera cuestión a señalar de las experiencias pedagógicas investigadas es que los equipos docentes participantes del proyecto, con sus particularidades institucionales, regionales, sus tiempos y sus propias características se abocaron a reflexionar y repensar sus prácticas docentes a la luz de los desafíos epocales propios de la coyuntura educativa de finales del siglo XX. Argumenta Camilloni: “las prácticas docentes se desarrollan en lugares geográficos específicos, en momentos históricos, en una determinada institución, desde un cierto contenido, y un grupo específico de estudiantes con intereses y necesidades que les son propias”.²⁵⁰

Tanto las experiencias surgidas desde la temática de diversidad cultural en Puerto Madryn como las dinámicas trabajadas por los docentes de La Banda sobre la relación entre teoría, práctica y currículum; las experiencias innovadoras producidas desde la didáctica de las Ciencias Naturales en el Polo de Monte Grande; y las propias actividades de seminarios, talleres y congresos del Polo de Necochea, tuvieron su eje central en la reflexión constante y crítica de las prácticas docentes de su tiempo.

Cuando hablamos de práctica docente no nos referimos al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el *hacer*, sino “a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales determinados”.²⁵¹ Un ejemplo de ello se puede obser-

250 Camilloni, A. (2016). *Los profesores y el saber didáctico* (p.36). Buenos Aires: Paidós.

251 Davini, M. C. (2015). *Estudio de Calidad y Cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina* (p.29). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

var en la propuesta de trabajo realizada por la referencista Elisa Lucarelli en el ISFD N°803 de Chubut. Antes de comenzar a trabajar las actividades y propuestas destinadas al abordaje de la diversidad cultural en el territorio sureño, propuso un tiempo particular de formación y estudio autogestivo para los propios docentes de la institución, luego sí “el desarrollo y seguimiento de cinco planes de acción” (EDIPM- Merino, 03/07/2017). Esta invitación a la reflexión práctica se fundó en “la necesidad de que la propia comunidad docente se constituyera en un grupo fuerte que necesitaba ver por dónde estaban las tensiones, donde los problemas con el afuera y con el adentro, y seguramente la idea de consolidar la propia formación teórico-práctica en el sentido de nuestras intervenciones formativas [...] digo, iba a ser difícil ir a la acción del proyecto sin reflexionar sobre esas cuestiones de manera autosubjetiva” (ERP N°2- Lucarelli, 03/08/2017).

Dicha instancia de reflexión, “se convertía en un espacio de conversación sobre nuestras preocupaciones, nuestros proyectos, nuestras dudas y contradicciones” (EDIPM- Merino, 03/07/2017). De alguna forma la instancia de trabajo previa reflexiva, permitió a los docentes “poner en tensión las teorías y las prácticas en el contexto real de producción”²⁵² al tiempo que permitió una metacognición del desarrollo profesional pedagógico de los propios sujetos formadores.²⁵³

En cuanto a la experiencia vivida en la Escuela Normal Superior “José Gorostiága” de la Banda, al igual que el Polo de Puerto Madryn, la instancia de revisión teórica de las prácticas docentes fue altamente formativa. El trabajo partió de la necesidad de abordar los nuevos planes de estudio provinciales que se produjeron en el contexto de implementación de la política a finales de la década de 1990. Por eso “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” (EDLB N°2-Rodini, 5/08/2017). En palabras de la coordinadora del Polo de Desarrollo, Gladys Loys “preguntarnos desde el campo de la educación qué entendemos por

252 *Ibid.*, p. 151.

253 Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

teoría, por práctica pedagógica; cómo las vinculamos en la práctica de la enseñanza, o, qué práctica teórica propiciamos en nuestra tarea docente; desimplificar los modelos de pensamiento con que diariamente la sostenemos; distanciarnos objetivando en los debates y discusiones las posturas que asumimos; hacer provechosa la revisión del modelo que actuamos en las prácticas educativas, abría para nosotros, docentes formadores de docentes, la posibilidad de transformar nuestro vínculo con el conocimiento, de relacionar de otra manera la investigación con la enseñanza, de propiciar la constitución de otro tipo de sujetos del aprendizaje (Anexo VII-PPLB). De allí, el abordaje complejo que requiere toda práctica docente.

Así, el Polo de La Banda, luego de construir los equipos de trabajo con “otros colegas de la misma disciplina o espacio curricular común, cada docente inició un trabajo de análisis, buscando hacer claro para sí mismo y comunicable a los demás colegas, la racionalidad puesta en sus diseños y desarrollos áulicos” (PPLB). Luego se procedió a reflexionar sobre dichos supuestos. Según los datos recopilados, el diagnóstico arrojó “una tendencia a considerar naturalmente que la teoría precede y antecede jerárquicamente a la práctica [...] la naturalización del punto de vista propia, es decir que la posición en una línea teórica no se argumenta, más bien se propone como única explicación posible y las ausencias de contextualizaciones del conocimiento, no se muestra la historia de las producciones teóricas ni la situacionalidad de la enseñanza” (PPLB).

El diagnóstico emanado de la reflexión de los docentes es reafirmado en el testimonio de la referencista del Polo, cuando identifica: “que había conciencia de la importancia que tenía en los procesos formativos que ya no iba más de la práctica al final y como mera aplicación de la teoría [...] mucha gente [con Polos de Desarrollo] conoció el valor de comenzar con experiencias más tempranas en relación a la práctica” (ERPD N°1-GE, 29/04/2017). De esta manera, el proyecto habilitó a los docentes de dichos institutos a superar un pensamiento dicotómico entre teoría y práctica, permitiendo “pensar en cómo articular ambos componentes sin negar uno la importancia del otro. Así entendida la praxis como forma de acción reflexiva, puede trans-

formar la teoría que la rige, pues ambas están sometidas al efecto de cambio”.²⁵⁴

Siguiendo este trayecto, en la Escuela Normal José Gorostiága, luego de la reflexión y el trabajo en cuatro encuentros grupales en donde participaron docentes de las doce instituciones, rectores, y referencistas (IAPLB) durante el año 2000 y parte del 2001 se llevaron a delante las “reelaboraciones de nuevas propuestas para desarrollos áulicos realizados por los profesores” (PPLB).

Estas experiencias de reflexión sobre las prácticas docentes son solo algunas pinceladas de lo que Polos de Desarrollo habilitó a realizar en cada institución que formó parte de la propuesta. Quizás los resultados de la política en términos masivos no han sido cuantitativamente significativos, pero si pensamos en la potencia cualitativa de estos espacios de reflexión sobre la práctica, y más aún pensarlos en regiones del país con múltiples dificultades y en contextos sumamente complejos y vulnerables, la potencia de Polos de Desarrollo se torna incalculable.

Dotar a los institutos de recursos y tiempo para que repiensen sus prácticas y puedan producir cambios en su accionar diario, articulando con instituciones y docentes de otras instituciones educativas y no educativas fue, quizá la meta última del proyecto. Por tanto, las potencialidades que asumió la política desde las experiencias locales, pero principalmente en las experiencias biográficas de los sujetos que participaron también significan un valor sumamente destacable y susceptible de ser recuperado. Polos de Desarrollo además de impulsar la reflexión y la intervención de prácticas docentes actualizadas aspiró a potenciar y acompañar propuestas didácticas innovadoras. El término innovación, desde la concepción propia del equipo Polos, “alude a la ruptura en las prácticas de enseñanzas habituales en calidad de respuestas a los desafíos contemporáneos que presenta la educación”.²⁵⁵

254 Lucarelli, E. (2010). *Universidad y prácticas de innovación pedagógica* (p.14). Buenos Aires: Baudinos.

255 Aiello, B y Monetti, E. (2010). “Experiencias innovadoras en evaluación”. En: Lucarelli, E. y Malet, A. *Universidad y practices de innovación pedagógica* (p.181). Buenos Aires: Baudino.

Si nos situamos en la perspectiva conceptual de Maggio desplegada en las primeras páginas de esta obra,²⁵⁶ es pertinente (re)habitar las actividades pedagógicas que se suscitaron en el ISFD N°35 de Monte Grande ya que estas pueden considerarse no solo innovadoras en su contexto, sino altamente potentes en términos didácticos. Como vimos en el capítulo V, la creación del Museo de Ciencias Naturales en los pasillos y laboratorios de la institución, el trabajo realizado por docentes y estudiantes en la Laguna De Rocha, la posterior creación del Mesocosmos, la construcción del parque astronómico y la confección del canal de Youtube “35Ciencias” son algunos ejemplos de propuestas pedagógicas realmente innovadoras que fueron llevadas adelante en el marco del proyecto.

Libedinsky sostiene que innovación y creatividad son dos caras de una misma moneda: “Para innovar es preciso desarrollar el proceso creativo”.²⁵⁷ En las narrativas compartidas del capítulo anterior, uno de los entrevistados destaca la noción de creatividad que tiene que tener toda propuesta educativa de formación para cautivar a los futuros docentes del área. Cuenta: “el docente, además de ser creativo y de saber el conocimiento, es un aventurero. Porque en el contexto en el cual está, tiene que animarse a crear y esa creación es la didáctica que va a ofrecer un montón de recursos para que el estudiante puede llegar a entender [...] Se trata de acercar 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. Por ejemplo, en el laboratorio muchas veces tenemos pocas cosas de física, entonces hay que crearlas. Y eso aporta a la formación de los futuros profesores porque se les enseña a poder crear” (GF N°2, 14/03/2017).

El proyecto Polos de Desarrollo permitió a los docentes del ISFD N°35 de Monte Grande crear junto con sus estudiantes y “mostrar una formación de profesores diferente. Una formación centrada en la innovación, en la cercanía, y en la divulgación” (GF N°2- 14/06/2017).

256 Maggio, M. *Reinventar la clase en la universidad*. Op cit.

257 Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital* (p.40). Buenos Aires: Paidós.

Los docentes del ISFD N°35 Vicente D'Abramo fueron construyendo buenas prácticas de enseñanza, no solo desde la innovación sino desde el trabajo junto a sus estudiantes. Un rasgo que distinguen los estudiantes de sus profesores de Ciencias Naturales es su capacidad de convocarlos y dejarlos hacer. Eso produjo que se involucren y sientan pertenencia por sus trabajos. Así, el museo, el mesocosmos, el laboratorio, el parque astronómico son cuidados y enriquecidos por ellos.

Valeria, de segundo año de la carrera del profesorado en Biología, comenta que sentirse invitada en las actividades que fueron concebidas en el Polo, le “sirve mucho para llevar a la práctica todo lo que vas aprendiendo. Y además para esto mismo que te digo de implicarse, y así demostrás lo que haces con ganas. A mí me sirve para darme cuenta de que cada cosa que tengo que hacer para acá es algo que yo hago con ganas, que no lo hago para caerle bien a nadie [...] además lo que hacemos acá [en el Museo y el Laboratorio], todo lo voy relacionando con lo teórico que estudiamos” (EE N°4- Petti, 13/06/2017). Cristian, otro de los estudiantes de la carrera, sostiene que estas actividades “ayudan un montón a la formación, estuve en el parque astronómico, hice el reloj de sol, el que está en la pared, lo hicimos con mis compañeros. Estuvo muy bueno, me encantó estar, ser parte. Me aportó mucha riqueza en las cosas que aprendí. [Hacer el reloj] me encantó, nos costó mucho, estuvimos un montón de días, más que nada para ver la dirección del sol, cómo se movía, tener todo calculado para poder pintarlo, estuvo bastante bueno” (EE N°3- Ferreira, 13/06/2017).

Nuevamente se deja vislumbrar en las narrativas la potencia de la práctica y del sentirse parte en el proceso de armado de los instrumentos didácticos de las ciencias naturales.

También en el ISFD N°31 de Necochea, los estudiantes del profesorado fueron parte de las experiencias pedagógicas del proyecto Polos de Desarrollo a partir de la realización de los Congresos de Didáctica de las Ciencias Sociales. En el registro fílmico del último congreso realizado en la ciudad balnearia, Beatriz Kohen señala: “emociona que nuestros estudiantes también puedan compartir sus conclusiones en un congreso de didáctica, los cuales han sido tan criteriosos y nos invitan a reflexionar sobre nuestra tarea como docentes del nivel

superior” (RV N°17). Agrega Patricia Molina, que los alumnos no solo participaron en carácter de expositores en el “foro de intercambio de estudiantes de ISFD” (DCN N°3), Ellos 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” (GF N°4, 12/09/2017).

Esta participación genuina de los estudiantes en formación en las propuestas pedagógicas e institucionales emanadas de Polos demuestra que es posible una enseñanza situada desde la horizontalidad, la participación democrática y la empatía con el otro. Las experiencias descritas en estos capítulos dan cuenta de rasgos centrales de una enseñanza poderosa, de la reinención de la clase en educación superior y, centralmente, de una pedagogía de las afecciones.²⁵⁸ En esta se posiciona al estudiante en el centro del proceso educativo, co-construyendo junto a él experiencias formativas con alto recupero pedagógico y “cuyas huellas permanecen en el tiempo transformándolos en nuevos sujetos”.²⁵⁹

De alguna manera, al convocar e invitar a los estudiantes a ser parte, el otorgarles la voz, provoca que la enseñanza los conmueva y perdure en su biografía personal y profesional. Allí es donde la educación adquiere su sentido moral, liberador, afectivo y particularmente subjetivante. Se evidencia de esta manera, una pedagogía anclada en los enfoques críticos, donde los estudiantes son empoderados, incluidos y concebidos como sujetos centrales de la formación docente.²⁶⁰ Desde este lugar, el profesor Méndez concibe a la profesión docente “uno tiene que tratar de *inspirar al estudiante* [...] Para nosotros esto

258 Porta L. y Yedaide, M. M. *Pedagogía(s) Vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Op cit.

259 Maggio, M., *Enriquecer la Enseñanza...*, op. cit.

260 Mc. Laren, P. y Giroux, H. (1998) “La formación de maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición”. En: *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens.

es lo fundamental. Este es nuestro horizonte básico, *la inspiración*. Por eso tenemos en el Museo cosas para los chicos de jardín, para chicos de la escuela primaria y escuela secundaria y para el nivel terciario. Para nosotros es fundamental esto [...] Este proyecto tuvo mucho de inspiración. Porque a los propios estudiantes del profesorado *es inspirador* (EDPMG N°1-Méndez, 13/06/2017).

Explorar los territorios micropolíticos del proyecto Polos, podemos distinguir otra característica que tuvo el trabajo del equipo en el ISFD Monte Grande. Esta fue la incorporación de la tecnología educativa en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Así queda contemplado en los documentos, “con ello se buscó desarrollar el trabajo permanente de profundización conceptual y de valorización de las ciencias y se propició el desarrollo del pensamiento crítico [...] Asimismo, se generaron instancias de alfabetización tecnológica destinadas a lograr la inserción de herramientas informáticas y de los medios audio-visuales (video, internet, e-mail, CD Rom, teleconferencias) en los procesos pedagógicos” (Anexo I- DSPPD).

El proyecto Polos de Monte Grande integró las nuevas tecnologías de la época como parte ineludible de la mediación pedagógica. Argumenta Litwin al respecto, que en la sociedad contemporánea es innegable el impacto que las nuevas tecnologías suscitan, al abrir un enorme caudal de información y al posibilitar un sistema de comunicación con velocidades impensables hasta la fecha. La mejor manera de entender el sentido de su utilización es: “reconociendo las experiencias que los docentes construyen al usarlas en las clases. Para preparar materiales, adquirir información, presentar contenidos o comunicarse. Es la práctica con las nuevas tecnologías lo que permite dotar de sentido su utilización, adoptarla con sentido crítico y estudiar la información con el objeto de validarla”.²⁶¹

De esa forma, con el profesor Méndez como referente de las actividades, se confeccionó el canal de Youtube “35Ciencias”²⁶² cuyos videos también en la actualidad pueden ser consultados. Dicha experiencia trascendió el tiempo y dejó una marca imborrable en la

261 Litwin, E., *El oficio de enseñar...*, op. cit.

262 Disponible en línea: <<https://www.youtube.com/user/35ciencias>>

institución formadora del conurbano bonaerense. El profesor cuenta: “Tratamos de colocar nuevos videos todos los días en el canal de ciencias. Hoy, también usamos las redes sociales, tenemos Facebook, Instagram, twitter. Allí los docentes del área colocan materiales de divulgación y lo adaptan al público en general. Muchas veces los propios estudiantes trabajan en esos materiales para publicar en la web. Intentamos llegar a todos y difundir el trabajo” (EDPMG N°1-Méndez, 13/06/2017).

La potencialidad, que también se distingue en el nivel micropolítico de Polos de Desarrollo, es el trabajo interdisciplinar y colaborativo co-construido al interior de las propuestas pedagógicas de formación docente en los institutos-sede del proyecto. En los cuatro Polos investigados se evidencia en las narrativas y las producciones, el trabajo interdisciplinar realizado por los docentes de diferentes campos del conocimiento. Por ejemplo, en el ISFD N°35 el equipo estuvo formado por pedagogos, profesores de las carreras de Ciencias de la Educación, profesores de Biología, Física y Química. Así lo recuerdan los protagonistas, “fue apasionante todo lo que se hizo. Un rasgo importante que tuvo este trabajo fue que trascendió la disciplina. Fue una buena extensión del conocimiento. Nosotros nos fuimos entendiendo muy bien, generamos buenos vínculos. Y pedagógicamente a mí me parece que es maravilloso, creo que es la manera en que un alumno aprende. [...] ellos salen de lo tradicional. Yo he visto a estudiantes modificarse a partir del trabajo concreto en el museo, en las jornadas. El proyecto cambiaba a los estudiantes” (GF2- 14/03/2017). Mengarelli no duda en sostener que el equipo fue “muy plural, porque yo nunca tuve la capacidad de Héctor [Méndez] para hacer los videos, ni la capacidad de Paula [Silva] para agarrar bichos y mostrárselos a los chicos, yo andaba con los papeles y en la coordinación de las actividad y María Alba [Capua] hacia los aportes desde la pedagogía y la escritura. Un verdadero trabajo en equipo” (GF N°2- 14/03/2017).

En el ISFD N°31 de Necochea se distingue el trabajo entre profesores de Historia y Geografía en los Congresos de Didáctica de las Ciencias Sociales organizados entre los años 2001 y 2007. En el caso del Polo con sede en la Escuela Superior José Gorostiága de La Banda también se constituyeron equipos “con otros colegas de la misma disciplina o espacio común, del propio o de otro instituto, con diversos

trayectos formativos. Cada uno de ellos inició un trabajo de análisis de su práctica [...], la reflexión puesta en juego fue plural por la diversidad de perspectivas, formaciones disciplinares y percepciones jugadas al pensar en las implicancias y consecuencias que para la formación docente traen las decisiones curriculares que como docente uno realiza” (PPLB).

El trabajo interdisciplinar que asumieron los proyectos Polos de Desarrollo en las instituciones indagadas se funda en la aceptación de que toda práctica formativa, y más en el nivel superior, debe valerse necesariamente de cierta interdisciplinariedad de su enseñanza. Ello implica desandar prácticas tradicionales a partir del trabajo y el diálogo con otros, construyendo instancias de discusión colectiva que involucre a diversos actores y disciplinas. También significa generar espacios dentro de las instituciones de formación docente donde se puedan vincular de manera sistemática y continua profesores de diversas áreas disciplinares, estudiantes, practicantes y profesores de didáctica, general y específica.

Un rasgo significativo que asumió la política de Polos en el interior de los proyectos estudiados, fue la centralidad del trabajo participativo y democrático de los equipos docentes locales que llevaron adelante la traducción de la política. Surge reiteradamente en las narrativas de los protagonistas la importancia de sentirse “en equipo” (GF N°2- 14/03/2017). Consideramos que el trabajo horizontal que se sucedió en las instituciones formadoras investigadas constituyó una de las razones y fundamentos para que los proyectos hayan sido potentes en términos pedagógicos y altamente subjetivantes en términos formativos y personales. En este punto, Davini sostiene que, tanto en las prácticas docentes como en las instancias de aprendizaje, el grupo es un factor “dinamizador que motoriza el desarrollo de las actividades, media con las experiencias y perspectivas de los otros enriqueciendo asimismo la intervención de uno”.²⁶³ De esta manera, las experiencias evidencian que participar con otros en el desarrollo de actividades pedagógicas, didácticas e institucionales configura un “sistema dinámico, en el que se integran las interacciones grupales, la

263 Davini, C., *op. cit.*, p. 75.

situación, las actividades de aprendizajes, de enseñanza, los contenidos y sus significados”.²⁶⁴

Antes de concluir este apartado, quisiéramos volver sobre la importancia del trabajo interinstitucional que realizaron los Institutos-Sede del proyecto y que, a nuestro criterio, representó una de las principales potencialidades de la política iniciada en los años 2000 y continuada en la provincia de Buenos Aires hasta el año 2010.

El Polo de Desarrollo de Puerto Madryn logró articulaciones con las siguientes instituciones educativas de diversos niveles: Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco”, la Universidad Autónoma de Barcelona, las escuelas de nivel inicial y EGB 1 y 2 (Nº42, 168, 152, 170, 193 y Municipal Nº1) y CDI Nº6 (Centro de Desarrollo Infantil) y el Jardín “El pingüinito”. Asimismo, se generaron vinculaciones con el Centro Nacional Patagónico (CENPAT)-CONICET. (DSPPD). El Polo de Desarrollo radicado en la Escuela Normal Superior José Gorostiága “trabajó articuladamente con: el ISFD Nº23 de Tintina, el ISFD Nº7 de Quimilí, el ISFD Nº18 de Pampa de los Guanacos, el Instituto Superior de Bellas Artes “Juan Yaparí” de Capital, el Instituto Superior “Nicolás Genero” de Capital, el ISFD Nº19 de Pozo Hondo, el ISFD Nº10 de Sumampa, el ISFD Nº2 de Termas de Río Hondo, el ISFD Nº7 de Clodomira, el ISFD Nº1 de Capital, el ISFD Nº5 de Loreto y el ISFD Nº10 de Atamisqui”. (PPLB).

El proyecto del ISFD Nº31 de la ciudad bonaerense de Necochea, en palabras de una de sus docentes: “marcó una impronta de emprendimiento al Instituto [...], potenció su visibilización 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” (GF Nº4, 12/09/2017). El proyecto en cuestión, “institucionalmente habilitó a una forma de abrirse a la comunidad, a habilitar otra forma de trabajo, a pensar que entre todos podemos hacer algo mejor por la formación. Fue como un ida y vuelta entre el instituto y las otras instituciones de la localidad” (GF Nº4, 12/09/2017).

264 *Ibid.*

Los tres Congresos de Didáctica de las Ciencias Sociales, brindaron una oportunidad extraordinaria para generar un espacio de encuentro, vinculación académica, pedagógica y de fortalecimiento didáctico. Se destacan las vinculaciones producidas con cátedras y especialistas de las universidades y entre Polos de Desarrollo que se encontraban inmersos en la línea de didácticas específicas en la región bonaerense. Respecto a las vinculaciones con las escuelas, el ISFD N°31, mediante talleres y seminarios trabajó con la “EGB N°1, 2, 4, 6, 7, 12, 17, 19, 25, 31, 42, 48, 51 y 163 de la localidad de Necochea, junto con la EGB N°11, 29 y 37 ubicadas en zona rural, la EGB N°42 de la Ciudad de la Dulce y la EGB N°17 de Juan N. Fernández (DSPPD).

Por último, el ISFD N°35, a partir de las actividades emanadas del proyecto Polos, como el Museo de Ciencias Naturales, el mesocosmos, el parque astronómico y las jornadas de ciencias naturales, pudo articular no solo con escuelas de educación media, primaria y jardines del distrito de Esteban Etchverría, sino con instituciones de distintos lugares bonaerenses. Además de las actividades mencionadas, el equipo de docentes del Polo de Desarrollo de Monte Grande llevó adelante propuestas educativas que tuvieron diferentes alcances en su concreción. Una de ellas es la producción de Software Educativo para el nivel inicial (RV N°5). El taller de definición institucional de 1er año del profesorado de educación inicial del ISFD N°35, que capacitó a futuros docentes en la producción de programas educativos en la programación web (RV N°5).

Otras de las iniciativas propuestas por el equipo de Polos de Desarrollo de la institución fueron las actividades de intercambio institucional de materiales biológicos y didácticos con instituciones educativas extranjeras. Tal es el caso del Museo Marino de Bombinhas (Brasil) y el proyecto Hipocampo o “Projeto Hippocampus” de la ciudad de Pernambuco (Brasil) cuyo objetivo es la preservación y conservación de la especie marina de los conocidos “caballos de mar” (PPMG N°2).

En suma, la idea originaria de la gestión del proyecto Polos de Desarrollo de generar nodos de trabajos en red y articulados mediante proyectos pedagógicos y didácticos, con diversa intensidad y características se fueron traduciendo en la práctica concreta. Volvemos aquí a destacar la importancia teórica, epistemológica y política que

asume el trabajo en red y colaborativo para la mejora de la formación docente.

En la esencia de la política estuvo la idea de construir redes de intercambio, de relación y de cooperación, entendiendo estas redes como aquellas que promueven la generación de procesos innovadores y participativos de los sujetos e instituciones que comparten el proceso educativo. Este proceso de participación conllevó relaciones de trabajo entre los profesores que pudo llegar a desarrollar, en algunas instituciones participantes, una significativa cultura colaborativa.

En definitiva, la apuesta de Polos de Desarrollo se tradujo de manera diversa en cada uno de los territorios institucionales analizados y sorteando múltiples complejidades en su puesta en marcha, sin duda fue la potenciación y el estímulo por el trabajo en red de las instituciones educativas en vistas a su fortalecimiento y actualización pedagógica, didáctica, institucional y política. Entender que la mejora de la educación y, particularmente de la formación docente viene por la colaboración y no con el aislamiento representa, a nuestro entender, la piedra angular de la política analizada.²⁶⁵

265 Fullan, M., *op. cit.*

REFLEXIONES FINALES

La potencia de recuperar las “tierras fértiles” de las políticas educativas desde sus múltiples niveles de traducción²⁶⁶

“Una historia es un laberinto infinito de palabras, imágenes y espíritus conjurados para develarnos la verdad invisible sobre nosotros mismos”²⁶⁷

La coordinadora del proyecto Polos de Desarrollo del Instituto N°31 resume en su relato, casi sin percatarse, lo que sucede en buena parte de las traducciones de las políticas públicas en los contextos en donde estas se ponen en acto: “[Polos de Desarrollo] Podemos decir que fue la mejor, o quizá la única política que le dio a los Institutos recursos para que desarrollaran proyectos de manera autónoma para la producción de conocimiento [...] Que por allí esa *semilla haya caído en tierra fértil, nos apropiamos y le dimos vuelo propio, puede ser*. Pero fue una experiencia de mucho empoderamiento de los Institutos [...] *Para mí el proyecto fue valioso porque a nosotros nos fue fantástico [...] No puedo evaluar cómo fue en la totalidad del país, por eso yo te decía la metáfora de la tierra fértil*. Vos podés tener una idea innovadora buenísima pero si no tenés una institución que la cobije, no va a funcionar. Ningún proyecto funciona si se le dice a los institutos “andá e innová”. (ECL N°1, ISFDT N31, 12/09/2017).

En la línea de esta narrativa, el proyecto Polos de Desarrollo en su planificación, despliegue y puesta en marcha en las jurisdicciones y en los ISFD tuvo diversos alcances y múltiples traducciones. En nuestra investigación interpretamos la política desde el “magma de significa-

266 (GF N°4, 12/09/2017)

267 Ruiz Zafron, C. (2016). *El laberinto de los espíritus*. Buenos Aires: Planeta.

ciones y sentidos”²⁶⁸ que los actores pudieron darle de acuerdo a su nivel de intervención, las historias locales, las necesidades de la comunidad educativa y las potencialidades que la experiencia pudo provocar en la práctica docente de cada instituto formador.

En *El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”* optamos por visibilizar aquellas tierras fértiles en donde la semilla de la política de Polos pudo dar fruto y dejar huella en la formación personal y profesional de quienes formaron parte. Sin dudas que, dichas tierras no estuvieron exentas de conflictos y tensiones en su realización. La investigación permite analizar que los tiempos políticos, técnicos-profesionales, burocráticos y pedagógicos no siempre llegaron a acoplarse de una forma tal para que el proyecto Polos de Desarrollo tenga los mismos alcances en cada uno de los 84 Institutos-Sede. Por cierto, aún logrando acoplar dichos tiempos, la traducción de la política en terreno no hubiera sido similar en cada institución participante. De manera que, la presente contribución se aleja de las tradicionales investigaciones *denuncias* que coparon las producciones en el campo socio-educativo en los últimos años. Investigaciones que posan su mirada exclusivamente en la falta, en el deterioro, en las ausencias, en las problemáticas a resolver y omiten experiencias pedagógicas, didácticas e institucionales potentes que, en sus diversos contextos de concreción, brindan esperanza y posibilidad no solo al sistema educativo o formador argentino, sino a las propias experiencias vitales de quienes día a día transitan los cotidianos de la educación.

Desde nuestra comunidad académica de Mar del Plata, conformada por tantos colegas, profesionales y amigos del GIEEC y del CIMED elegimos recuperar y visibilizar en nuestras investigaciones, prácticas, políticas y narrativas del campo educativo que regalan posibilidad, otorgan esperanza y proponen líneas de acción en donde el sujeto, su vida y sus emociones sean el núcleo de sentido.

Es por ello que, en el despliegue del escrito, tensionamos las concepciones epistemológicas sobre el estudio de las políticas públicas situándonos en una perspectiva que recupera el rostro humano de

268 Porta, L., *op. cit.*, p. 84.

aquellas, asumiendo una mirada diferente, que repara en las prácticas cotidianas, en los diversos ámbitos de interlocución, en las contradicciones, rupturas y contextos en los que participan quienes son el Estado, quienes son su Rostro Humano. Abogar por este posicionamiento teórico-epistemológico implica aceptar que los límites de la acción estatal, mediante las políticas públicas, “son porosos ya que son el resultado de un proceso permanente de desafíos, restauración y relegitimación protagonizado por personas, grupos, instituciones estatales y no estatales”²⁶⁹. Así, apostar por el estudio de políticas públicas desde sus rostros humanos implicó darle voz a quienes son parte constitutiva en relación a las diversas agencias estatales y no estatales que interactúan en el proceso de planificación, puesta en marcha y traducción de las políticas.

A partir de los capítulos metanarrativos de la política, se evidencia que el proyecto Polos de Desarrollo tuvo potencialidades pedagógicas e institucionales en sus diferentes dimensiones de traducción. Así se destacan: la búsqueda constante del fortalecimiento de la formación docente; el basamento en programas formativos pioneros como el MEB y el PTF; la apuesta al trabajo en red interinstitucional colaborativo; el estímulo por actualizar las prácticas de los docentes, su reflexión e innovación desde las tecnologías de la época; el acompañamiento de los proyectos por parte del referencista, quien fue propuesto por las propias instituciones; la libertad y participación de todos los actores y las instituciones intervinientes en la decisión de las líneas a desarrollar; y, centralmente, el respeto por la autonomía de cada uno de los Institutos-Sede del proyecto.

Asimismo, consideramos que sus debilidades se encuentran, no solo en la fragilidad del contexto político e institucional vivido en la etapa inicial del proyecto sino también en los niveles intermedios y burocráticos de acción de la política. En este sentido, también aquí debemos nombrar la figura del referencista que, a pesar de haber sido central para la concreción de muchos proyectos, para otros se constituyó en una marcada debilidad. Otra de las tensiones vividas en el despliegue de la política fueron las problemáticas relacionadas a las

269 Bohoslavsky, E. y Soprano, G. op cit. p. 30.

cuestiones presupuestarias en las jurisdicciones, las actuaciones de los inspectores distritales y directores de los institutos, cuyo rol y presencia pudieron estimular el fortalecimiento de las propuestas pedagógicas y al mismo tiempo obturarlas e interrumpirlas.

Lo que hemos realizado en estos capítulos ha sido abordar la formación docente y sus políticas públicas desde una perspectiva situada en la complejidad del objeto de estudio, donde los múltiples instrumentos de recolección de datos nos brindaron la posibilidad de navegar sobre dimensiones del proyecto Polos de Desarrollo que, desde otros enfoques o metodologías no hubiéramos podido lograr.

El enfoque (auto)biográfico narrativo se convirtió en bálsamo metodológico para alcanzar los objetivos propuestos. Fue aquel refugio vital e investigativo que acobijó no solo las voces de quienes narraron la experiencia de Polos sino también mi propia voz, como investigador y narrador de historias. En un campo tan complejo como es el de las políticas educativas, apostar por enfoques narrativos y biográficos, sin perder de vista las dimensiones macro-estructurales de los procesos, se transforma en un particular hallazgo y un significativo aporte a la producción académica más general.

Por último, en tiempos tan convulsionados, creemos que recuperar proyectos participativos, democráticos, que respeten y potencien la autonomía institucional y donde se estimule la creación y voluntad de los docentes se vuelve nodal y sumamente necesario para el enriquecimiento de las futuras políticas de formación de profesores. Al hacerlo desde una perspectiva narrativa intentamos visibilizar y habitar las políticas desde una perspectiva humana, desde sus narrativas vivas e interpretaciones subjetivas. Intentamos indagar y (re)habitar un mundo de significaciones, emociones y afecciones que nos permitió viajar por otro camino interpretativo de las políticas educativas. En otras palabras, aspiramos a comprender las políticas públicas de formación docente, en nuestro caso los Polos de Desarrollo, desde sus propios rostros humanos. Rostros de quienes dan sentido a las políticas en la región, en la comunidad, en las instituciones y en las aulas.

Concluyo estas líneas retomando la palabra de dos maestros de mi formación doctoral que supieron guiarme por los caminos de la afectación sensible que se transita en la investigación. Con nostalgia y alegría considero que este camino transitado para mí fue una extraor-

dinaria oportunidad para (re)conocer y (re)habitar, narrativamente, mi propia subjetividad en relación con los otros, con la política estudiada y con la formación docente. Fue un extraordinario viaje colectivo emprendido junto a mi director, mis colegas del GIEEC, mis seres queridos y los propios participantes de la investigación. Ello solo fue posible a partir de dejarme habitar por una pedagogía doctoral colectiva, afectiva y emancipatoria

... el encuentro con el otro, con el diferente y su sufrimiento no puede ser simplemente racionalizado e informado por el entendimiento de prestigiosos autores. La empatía que moviliza la acción solo puede despertarse cuando se ponen en juego también los guiones de la propia historia, tatuados en la memoria, recuperados al auxilio de una educación como la más humana de las actividades. *Si la herencia eurocéntrica propone la exclusión del cuerpo, de las emociones y los afectos, despreciándolos frente a la magnificencia de la razón, nuestra tarea consiste en desobedecer, desaprender y (re)construir unas formas amables con la vida de los otros.* Exige firmeza en la postura ético-política que nos orienta y creatividad para dibujar nuevos escenarios...²⁷⁰

270 Porta L. y Yedaide, M. M. (*Pedagogía(s) Vital(es). Cartografías del pensamiento...*, *op.cit.*, p. 301.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J. (2017). "Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina". En *Journal for Educators, Teachers & Trainers JETT*, (9)1, 253-266.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2020). "El Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde una investigación biográfico-narrativa". En *Ciencia, Docencia y Tecnología*. 60(31), pp. 106-130.
- Ahmed, S (2019) *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Aiello, B. y Monetti, E. (2010). "Experiencias innovadoras en evaluación". En: Lucarelli E, y Malet A. *Universidad y practices de innovación pedagógica*. Buenos Aires: Baudino.
- Alexiéovich, S. (2015). *Voces de Chernobil. Crónicas del futuro*. Madrid: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Alliaud, A. (2017). *Los Artesanos de la Enseñanza. Acerca de la formación de maestros de oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alvarez, A (2018) *La noche. Una exploración de la vida nocturna, el lenguaje de la noche, el sueño y los sueños*. Buenos Aires: Fiordo.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Appaduri, A. (1986). *La vida social de las cosas. Perspectiva social de las mercancías*. México: Grijalbo.
- Apple, M. (2015). "Conocimiento poder y educación: sobre ser un académico/ activista". En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, (2)2, pp. 29-39.
- Ardoino, J. (2000). "La Complejidad" (456-465). En: Morin, E. *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. La Paz: Plural.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Co-edición Facultad de Filosofía y Letras- Novedades Educativas.

- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Ball, S. (2011). “Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas”. En *Propuesta Educativa*, 36(2), pp. 25-34.
- Ball, S. J. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Londres: Routledge.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). “Explorando el uso de herramientas teóricas de Setphen Ball en el estudio de políticas educativas en América Latina”. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23), pp.1-14.
- Berardi, F (2020) *El umbral. Crónicas y meditaciones*. Buenos Aires: Tinta Limón
- Birgin, A. (1999). La configuración del trabajo de enseñar: de profesión libre a profesión de Estado”. En: *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego* (pp. 19-54). Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, A. (comp) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Birgin, A., Dussel, I., Duschatzk, S., Tiramonti, G. (comp) (1998). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, A., Duschatzky, S., Dussel, I. (1998). “Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad”. En *Revista Propuesta Educativa*, 9(19), pp.1-25.
- Bocchio, M. C., Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). “Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina”. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29), pp 1-20.
- Bochner, A. (1984). “The functions of human communication in interpersonal bonding”. En Carroll, C., Arnold y John W. Bowers (eds.), *Handbook of rhetorical and communication theory* (pp.544-621). Boston: Allyn and Bacon.
- Bodei, R (2014) *Paisajes sublimes. El hombre ante la naturaleza salvaje*. Barcelona: Siruela.
- Bolívar A., Domingo J., Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, A. (2002). “¿Se nobis ipsi silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa”. En *Revista Electrónica de investigación educativa*, 4(1), pp. 40-65.

- Bolívar, A. (2016). "Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional". En *Revista Internacional de Educación Superior*, (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.
- Bourriaud, N (2013) *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bourriaud, N (2020) *Inclusiones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Braslavsky, C. (1999). *Re- Haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Byung-Chul H. (2009). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Buenos Aires: Herder.
- Camilloni, A. ([2007] 2016). *Los profesores y el saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Casimiro Lopes, A. (2016). "The theory of enactment by stephen ball: and what if the notion of discourse was different?" En *Education policy analysis archives*, 24 (25), pp.1-19.
- Cols, L., Basabe y Feeny, S. (2016). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Claval, P. (1999). "Los fundamentos actuales de la geografía cultural". En *Documents d'Anàlisi*. 34(1), pp.25-40
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (2006). "Narrative Inquiry". Judith Green, Gregory Camilli, y Patricia Elmore (eds). *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahawah, Nueva Jersey: Laurence Erlbam.
- Coccia, E (2013) *La vida de las cosas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Coccia, E (2017) *La vida de las plantas. Una metafísica de la mixtura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Coccia, E (2021) *Metamorfosis*. Buenos Aires: Cactus.
- Cortes Conde, R. (2003). "La crisis argentina de 2001-2002". En *Cuadernos de Economía*, (40)121, pp. 762-767.
- D'Lorio, G. (2012). "En formación, o la reinversión de la responsabilidad pedagógica". En Birgin Alejandra. *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural.

- Denzin, N, K y Lincoln, I. (2012). *Estrategias de Investigación Cualitativas*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa.
- Denzin, N. (2017). "Autoetnografía Interpretativa". *Investigación cualitativa*, 2(1), pp. 81-90.
- Di Virgilio, M. (2010). "Las políticas educativas como objeto de estudio: formas de construcción y abordaje". En: Catalina Wainerman y Mercedes Di Virgilio. *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Dufourmantelle, A (2019) *Elogio del riesgo*. Buenos Aires: Amalia Federik.
- Duhalde, M. A. (2012). "Experiencias alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educadores". En: Alejandra Birgin. (comp). *Mas allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I., Tiramonti, G. y Birgin, A. (1998). "Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa en la Argentina". En *Revista Estudios de Currículo*, 2(1), pp. 20-35.
- Edelstein G., y Coria, A. (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia* Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (2013). "Prácticas y residencias en la formación de docentes. Claves de análisis de opciones teórico-metodológicas". En: Estela Miranda y Braian Newton (comp) *Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas*. Unquillo: Narvaja.
- Esquirol, J (2017) *La resistencia íntima*. Barcelona: Acanalado.
- Feldfeber, M. y Gluz N (2013). "Estado y educación". En *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Fenstermacher, G. D. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, Merlin. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, L. (2011). "La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el Programa 'Instituciones educativas de UBA'". En *Revista Praxis*, 14(1), pp. 66-76.
- Ferreira, H. (2013). *Políticas de educación secundaria de jóvenes y adultos. El caso de la provincia de Córdoba, Argentina (2006-2012.) Actores, instituciones y prácticas en contexto*. Córdoba: Comunicarte.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Coedición Facultad de Filosofía y Letras. Novedades Educativas: Buenos Aires.
- Fullan, M. (2016). *Indelible leadership: Always leave them learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press
- Gimeno Sacristán, J. (2010). “¿Qué significa el currículum?”. En *Sinéctica*, (34)1, pp.11-43.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Giovine, R. (2015). “La analítica de gobierno. Aportes al estudio de políticas educativas”. En Tello, C. (comp). *Los objetos de estudio de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Giroux, H. (2015). “Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica”. En *Revista de Educación*, (8)6, pp. 11-25.
- González, M. F. (2017). “Las narrativas autobiográficas en la construcción de la experiencia y el sí mismo”. En *Revista Linhas Críticas*, 23(51), pp. 428-448.
- Goodson, I. (2017). *International Handbook on Narrative and Life History*. Nueva York: Routledge.
- Gorostiaga, J., Tello, C. e Isola, N. (2012). “Investigación educativa en América Latina: notas históricas y tendencias recientes”. En: Mariano Palamidessi; Claudio Suasnábar; Jose Gorostiaga, (comp.). *Producción de conocimiento y políticas educativas en América Latina*. Bueos Aires: Noveduc.
- Graglia, E. (2004). *Diseño y gestión de políticas públicas: hacia un modelo relacional*. Córdoba: EDUCC.
- Grimson, A. (2014). *Culturas políticas y políticas culturales*. Buenos Aires: Ediciones Böll Cono Sur- CLACSO.
- Guyot, V. (2007). *Las prácticas del conocimiento un abordaje epistemológico. Educación, investigación y subjetividad*. San Luis: LAES.
- Gvirtz, S. (2010). “Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo. En: Catalina Wainerman y Mercedes Di Virgilio. *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: Juan Carlos Tedesco. (comp.) *La Educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Irazaba, B (2013) Moza Saracho: Arte Molecular. <http://www.mozasaracho.com/portfolio/arte-molecular>. Fecha de consulta: 20 de mayo de 2021.

- Jacinto C. (2010). "La investigación en educación y la toma de decisiones en políticas educativas". En: Catalina Wainerman y Di Virgilio Mercedes. *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manatíal.
- Jackson, P. W. ([1968]1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. W. (2015) ¿Qué es la educación? Buenos Aires: Paidós.
- Landin Miranda, M. R. y Sánchez Trejo, S. I. (2019). "El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa". En *Educación*, 28(54), pp. 227-242.
- Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. ([2012] 2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. y Maggio, M. (2006). "La formación docente en perspectiva". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 14(24), pp.60-65.
- Lucarelli, E. (2010). *Universidad y prácticas de innovación pedagógica*. Buenos Aires: Baudinos.
- Maggio, M. ([2012] 2016). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mainardes, J. (2015). "Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa". En Cesar Tello (comp) *Los objetos de estudio de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Marquina, M., Mazzola, C. y Soprano, G. (2009). *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Marramao, G (2009) *Minima temporalia. Tiempo, espacio, experiencia*. Barcelona: Gedisa
- Mason, J. (2006). *Qualitative Researching*. Londres: Sage Publications Ltd.
- Mc. Laren, P. y Giroux, H. (1998). "La formación de maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición". En *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens.
- Menghini, R. (2015). "Regulaciones nacionales para la formación permanente de docentes: antecedentes, novedades, problemas". En *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata, 29, 30 y 31 de octubre.
- Meo, A. y Milstein, D. (2017). "Programas socioeducativos y regulación del trabajo docente en el nivel secundario". En *Educ. Pesqui*, 44(2), pp.1-15.

- Miranda, E. (2011), “Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach)”. En Estela Miranda y Bryan, Newton. (re.) *Pensar la Educación Pública. Aporte desde Argentina y Brasil* (pp. 105-126). Córdoba: Editorial FFYH-UNC.
- Misuraca, M. R., Menguhini R. (2010). “La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los '90?”. En *Revista de curriculum y de Formación de Profesorado*, 14(2), pp. 251-266.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2000). *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. La Paz: Plural.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Murillo, G. Porta, L. y Ramallo, F. (2017). “Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la pedagogía con Gabriel Jaime Murillo”. En *Revista de Educación*, 12(1), pp.167-185.
- Neirotti, M. (2016). “Políticas sociales: Múltiples actores, múltiples manos”. En *Revista Estado y Políticas Públicas*, 6(1), pp. 39-58.
- Nicastro, S. (1997). *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*. Buenos Aires: Paidós.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (2007). *Estado y Políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Buenos Aires: Proyecto de Modernización del Estado. Jefatura de Gabinete de Ministros.
- Páez Casadiego, Y. (2011). *Epifanía y etiología. Ensayos sobre mito y religiosidad griega antigua*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Paviglianiti, N. (1996). “Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional”. En *Práxis Educativa*, (2)2, pp.2-8.
- Perosi, V. (2014). “Una”. En: Marilina Lipsman, Ana Mansur, Hilda Roig. Carina Lion. y Mariana Maggio. *Homenaje a Edith Litwin*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Madrid: Gedisa.
- Porta, L. Álvarez, Z. Sarasa, C. (2010). “La recuperación biográfica del rol de los mentores como contribución a la formación de jóvenes docentes e investigadores”. II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. 24, 25 y 26 de febrero. Buenos Aires.
- Porta, L. (2015). “Narrativas sobre la enseñanza en torno a la “didáctica de autor. Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula uni-

- versitaria". En Revista del IICE, 37(1), pp.41-54. Disponible en línea: <<https://doi.org/10.34096/riice.n37.3449>>
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2015). "La investigación biográfico-narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores". En *Revista Sophia*, (2)1, pp. 177-191.
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2016). "Siete tesis en el horizonte. Nuevos Mitos y Viejas utopías para la enseñanza". En *Actualidades Educativas*, 16(2), pp. 1-17.
- Porta L. y Yedaide, M. M. (2017a). *Pedagogía(s) Vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM.
- Porta, L. y Yedaide, M.M. (2017b) "Narrativa, mundo sensible y educación docente". En *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, (19)1, pp. 1-13.
- Porta, L., Aguirre, J. y Bazan, S. (2017). "La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, Narrativa y sentidos vitales". En *Diálogos Pedagógicos*, 16(30), pp. 15-36.
- Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). "A expansão (auto)biográfica. Territórios habitados e sentidos revelados na investigação educativa". En *Interritórios- Revista de Educacao*, 4(7), pp. 165-118.
- 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". En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 13(14), pp.85-103.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2019). "La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa". En *Espacios en Blanco*, 29(1), pp.161-182.
- Porta, L., Marchetti, B., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2020). "De la formación a la educación del profesorado: Un gesto pedagógico sensible". En *TINKUY, "Hermenéutica, subjetividad y prácticas del conocimiento"*. 4(4). (En prensa).
- Porta, L. y Aguirre, J. (2020). "La investigación (auto)biográfico-narrativa en la educación superior argentina. La expansión de horizontes metodológicos". En Fernando Avendaño. *El quehacer de la investigación*. Rosario: HomoSapiens.
- Porta, L (2021) *La expansión biográfica*. Buenos Aires: FFyL. UBA.
- Preciado, P (2019) *Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce*. Barcelona: Anagrama.
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y Narración III el tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI.

- Ricoeur, P. (2009). *Historia y Narratividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rofman, A. (2016). *Participación, políticas públicas y territorio. Aportes para la construcción de una perspectiva integral*. Buenos Aires: Edición UNGS (Universidad Nacional General Sarmiento).
- Rose, F. (2011). *The art of immersion: How the digital generation is remaking Hollywood, Madison Avenue, and the way we tell stories*. Nueva York: W.W. Norton and Company.
- Ruiz, G. (2011). *La investigación científica y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ruiz Zafron, C. (2016). *El laberinto de los espíritus*. Buenos Aires: Planeta.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Serres, M (2015) *Autobiografía de un zurdo cojo*. Barcelona: Gedisa.
- Souto, M. (1993). *Hacia una Didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souto, M. (2009). “Complejidad y Formación Docente” en Yuni J. La formación docente. Complejidad y ausencias. Córdoba: Encuentro Grupo Ed.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, 2ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- 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”. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (20)9, pp. 1-37.
- Tello, C. G. (2015). “Un mapeo de los discursos sobre las políticas docentes en América Latina: 1990-2010 ¿Neoliberalismo-posneoliberalismo?”. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Tierney, W. (2002). “Get real: Representing reality”. En *Qualitative Studies in Education*, (15)1, pp. 385-398.
- Tierney, W. y Lincoln, Y. (1997). *Representation and the text: Re Framing the narrative voice*. Albany: State University of New York Press.

- Tuhiwai Smith L (2017) *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Orkoien: Txalaparta.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Vitar A. (2006). “La política y lo(s) político(s)”. En Ana Vitar (coord.) *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Walsh, C. (2011). “The politics of naming”. En *Cultural Studies*. Routledge, 1(1), pp. 1-18.
- Yedaide, M. M, Alvarez, Z. y Porta, L. (2015). “La investigación narrativa como moción epistémico-política”. En *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), pp. 27-35.
- Yedaide, M. M. (2016). “El relato oficial y los otros relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en la facultad de humanidades, UNMDP”. Tesis doctoral (inédita) Doctorado en Humanidades y Artes, mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Documentos oficiales consultados

Informes Ministeriales.

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (2000). Proyecto Polos de Desarrollo, Documento de Trabajo N° 1. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (2001). Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente. Buenos Aires

ABREVIATURAS

CIMED: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación.
GIEEC: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales.
INFOD: Instituto Nacional de Formación Docente.
ISFD: Instituto Superior de Formación Docente.
LEN: Ley de Educación Nacional.
LES: Ley de Educación Superior.
LFE: Ley Federal de Educación.
LFinE: Ley de Financiamiento Educativo.
MEB: Magisterio de Enseñanza Básica.
MEN: Ministerio de Educación Nacional.
PNFD: Programa Nacional de Formación Docente.
PTFD: Programa de Transformación de la Formación Docente.
Res: Resolución.
UNMDP: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Tabla general de codificación de instrumentos metodológicos utilizados

Documentos del Proyecto Polos de Desarrollo

IGPFD: Informe de Gestión del Programa de Formación Docente (2000-2001).
IGPD: Informe de Gestión Polos de Desarrollo (2000-2001).
PFD: Presentación del Programa de Formación Docente (enero 2000).
FRIBPD: Formulario de Relevamiento de Informe de Base Polos de Desarrollo.
TPFD: Tríptico del Programa de Formación Docente.
TPPD: Tríptico del Proyecto Polos de Desarrollo.
DSPPD: Documento Síntesis de los Proyectos Polos de Desarrollo.
DTPD: Documentos de Trabajo de Polos de Desarrollo al año 2001.
DTLE: Documento de Trabajo según Línea de Especialización, 2000.

RENPD: Relatoría de Encuentro Nacional de Polos de Desarrollo.

ENR: Encuentro Nacional de Referencistas.

D. Res: Documento Resolución.

DPEN: Decreto Poder Ejecutivo Nacional

DEFD: Documento Estadístico sobre Formación Docente (1994-2003)

Documentos Periodísticos

DP: Documento Periodístico

Entrevistas y Grupos Focales

ECP: Entrevista a Coordinadora de Polos de Desarrollo.

ESCP: Entrevista a Subcoordinadora de Polos de Desarrollo.

EMEP: Entrevista a Miembro del Equipo Polos de Desarrollo.

EAP: Entrevista a Asesora Permanente del Proyecto.

ERP: Entrevista a Referencistas de Polos de Desarrollo.

EEFD: Entrevista a Especialistas de la Formación Docente.

ECPBA: Entrevista a Coord. de Polos de Desarrollo de la provincia de Buenos Aires.

EDPLB: Entrevista a Docente del Polo de La Banda.

ECPPM: Entrevista a Coordinadora del Polo de Puerto Madryn.

EDIPM: Entrevista al Director del Polo de Puerto Madryn.

EDIPN: Entrevista a Directora del Polo de Necochea.

EE: Entrevista a Estudiante del Instituto de Monte Grande.

EDPMG: Entrevista a Docente del Polo de Monte Grande.

ECPMG: Entrevista a Coordinadora del Polo de Monte Grande.

EIEMG-: Entrevista a Informante Externo del Instituto de Monte Grande

GF: Grupo Focal

Documentos y Producciones- Escuela Normal Superior J. Gorostiága

IAPLB: Informe de Avance del Polo de Desarrollo de La Banda, Santiago del Estero.

PPAT: Producción del Polo de Desarrollo “Aana Telar”.

PPLB: Producción del Polo de Desarrollo de La Banda.

PL: Proyecto de Ley.

Documentos y Producciones del ISFD N°803, Puerto Madryn

AAPPM: Acta Acuerdo Polo de Desarrollo de Puerto Madryn.

PPPM: Producción Polo de Desarrollo de Puerto de Madryn.

Documentos y Producciones- ISFD N°35, Monte Grande

PPMG: Producción del Polo de Desarrollo de Monte Grande.

MCPMG: Mail Coordinadora del Polo de Desarrollo de Monte Grande.

VPMG: Video del Polo de Desarrollo de Monte Grande.

Documentos y Producciones del ISFDyT N°31, Necochea

BIPN: Boletín Informativo Polos de Desarrollo de Necochea.

DPPN: Documento Proyecto Polos de Desarrollo de Necochea.

RPPN: Reseña Proyecto Polos de Desarrollo de Necochea.

DCPN: Documento del Congreso del Polo de Desarrollo de Necochea.

Registros Fotográficos, Autoetnográficos y Videos

RF A: Registro Fotográfico “A” nuclea las imágenes aportadas por el Equipo Nacional de Polos de Desarrollo.

RF B: Registro Fotográfico “B” nuclea las imágenes recuperadas del ISFD N°35 de Monte Grande.

RF C: Registro Fotográfico “C” nuclea las imágenes recuperadas del ISFD N°31 de Necochea.

RA: Registro Autoetnográfico.

RV: Registro de Video.

Tabla detallada de instrumentos utilizados

DPEN N°1: 1276/96 Sobre Régimen relativo a equivalencia de títulos y de estudios de validez nacional.

DPEN N°2: 03/00 Modificación de período de Acreditación.

D. Res N°1: Resolución CFCyE 32/93.

D. Res N°2: Resolución CFCyE 36/94.

- D. Res N°3: Resolución CFCyE 52/96.
D. Res N°4: Resolución CFCyE 53/96.
D. Res N°5: Resolución CFCyE 63/97.
D. Res N°6: Resolución CFE 15/07.
D. Res N°7: Resolución CFE 151/00.
ECP N°1: Mariana Maggio, 1 de diciembre de 2016.
ECP N°2: Mariana Maggio, 1 de junio de 2017.
ESCP: Marilina Lipsman, 20 de diciembre de 2017.
EMEP N°1: Veronica Perossi, 29 de marzo de 2017.
EMEP N°2: Verónica Weber, 30 de marzo de 2017.
EMEP N°3: Claudia Lombardo, 30 de marzo de 2017.
EMEP N°4: Constanza Necuzzi, 30 de marzo de 2017.
EAP: Lidia Fernández, 1 de junio de 2017.
ERP N°1: GE.29 de abril de 2017* (Pidió anonimato)
ERP N°2: Elisa Lucarelli, 3 de agosto de 2017.
ERP N°3: Carina Lion, 29 de marzo de 2017.
ERP N°4: Delfina Veiravé, 9 de marzo de 2017.
EEFD N°1: Alejandra Birgin, 20 de diciembre de 2016.
EEFD N°2: Liliana Sanjurjo, 9 de marzo de 2017.
EEFD N°3: Adela Coria, 29 de abril de 2017.
EEFD N°4: Inés Capelacci, 30 de noviembre de 2016.
EEFD N°5: María Inés Vollmer, 20 de julio de 2017.
ECPBA N°1: Irene Nielsen, 19 de noviembre de 2017.
ECPBA N°2: Beatriz Kohen, 12 de agosto de 2017.
EDLB N°1: Adriana López, 5 de agosto de 2017.
EDLB N°2: Rita Rodini, 5 de agosto de 2017.
EDIPM: Sergio Merino, 3 de julio de 2017.
ECPPM: Silvia Contin, 7 de agosto de 2017.
EDIPN: Silvana Puebla, 12 de septiembre de 2017.
EDIPMG: María Teresa Hopital, 16 de junio de 2017.

ECPMG: Liliana Mengarelli, 14 de junio de 2017.

EDPMG N°1: Héctor Méndez, 13 de junio de 2017.

EDPMG N°2: Dante Tegli, 13 de junio de 2017.

EDPMG N°3: Marcela Cano, 14 de junio de 2017.

EDPMG N°4: Paula Silva, 14 de junio de 2017.

EE N°1: César Delgado, 13 de junio de 2017.

EE N°2: Cristian Ferreyra, 13 de junio de 2017.

EE N°3: Marianella Gigliello, 13 de junio de 2017.

EE N°4: Valeria Petti, 13 de junio de 2017.

EE N°5: Nicolas Castillo, 13 de junio de 2017.

EE N°6: Nadia Matto, 13 de junio de 2017.

EIE: Gustavo Martínez, 13 de junio de 2017.

GF1: Grupo Focal a Coordinadoras Nacionales de Polos de Desarrollo, 6 de marzo de 2017.

GF2: Grupo Focal a Equipo Docente del Polo de Desarrollo del ISFD N°35, 14 de junio de 2017.

GF3: Grupo Focal a Directivos y Preceptoras del ISFD N°35, 13 de junio de 2017.

GF4: Grupo Focal a Equipo Docente del Polo de Desarrollo del ISFDyT N°31, 12 de septiembre de 2017.

RV N°1: Video Oficial del Programa de Formación Docente (2000-2001).

RV N°2-13: Videos de Polos de Desarrollo del ISFD N°35.

DP N°1: (8 de septiembre de 2000). “La formación docente tendrá una estructura similar a la universidad”. La Nación.

DP N°2: (9 de marzo de 2001). “López Murphy impulsará la reforma total del Estado”. La Nación.

DP N°3: (17 de marzo de 2001). “Crisis en el Gobierno luego del anuncio de las medidas de ajuste”. La Nación.

DP N°4: (17 de marzo de 2001). “Juri renunció antes de que terminara el mensaje”. La Nación.

DP N°5: (21 de marzo de 2001). “Delich, el más joven del flamante gabinete”. La Nación.

DP N°6: (17 de marzo de 2001). “Ajustan por decreto \$ 1860 millones del gasto público”. La Nación.

