

Políticas públicas y formación docente. Voces sobre el proyecto Polos de Desarrollo en institutos superiores de la provincia de Buenos Aires

Jonathan Aguirre*

Resumen

En este artículo presentamos los primeros hallazgos obtenidos a partir de una investigación doctoral sobre políticas públicas en la Formación Docente. Particularmente, el análisis se centrará en interpretar las potencialidades y tensiones que asumió el proyecto Polos de Desarrollo en Institutos de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires entre los años 2001 y 2010 a partir de las voces territorializadas tanto de los coordinadores provinciales y locales del proyecto, como de los docentes y directivos que fueron parte de esa política. Para ello se utilizará el enfoque biográfico-narrativo ya que, al narrar, los sujetos crean y recrean sus experiencias y nos permiten conocer facetas de sus vidas en relación a las políticas educativas que serían inaccesibles desde otros enfoques de investigación. En la presente investigación se han utilizado entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis de documentos oficiales. De las indagaciones realizadas, se desprende que el proyecto Polos de Desarrollo ha producido y potenciado experiencias de alto recupero pedagógico y didáctico, pero al mismo tiempo ha sido presa de diversas tensiones políticas, e institucionales que han obturado su plena realización. Recuperar políticas públicas desde las narrativas de los sujetos permite analizarlas como procesos complejos y dinámicos, en donde los actores y los contextos son claves para su interpretación, creando y recreándolas desde un plano subjetivo, experiencial y situado.

Palabras clave: educación superior, políticas públicas, formación docente, investigación biográfico-narrativa

* Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesor en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). e-mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com.

Public policies and teacher training. Voices about the Polos de Desarrollo project in higher institutes of the province of Buenos Aires

Abstract

In this article we present the first findings obtained from a doctoral research on public policies in Teacher Training. In particular, the analysis will focus on interpreting the potentialities and tensions assumed by the Polos de Desarrollo, a project in Teacher Training Institutes of the province of Buenos Aires (Argentina) between 2001 and 2010, based on the territorialized voices of both the provincial and local coordinators of the project, as of the teachers and managers who were part of this policy. For this, will be used the biographical-narrative approach since subjects, in narrating, create and recreate their experiences. Also it allows us to know facets of their lives in relation to educational policies that would be inaccessible from other research approaches. In the present investigation, have been used in-depth interviews, focus groups and analysis of official documents. From the investigations carried out, it can be deduced that Polos de Desarrollo project has produced and strengthened experiences of high pedagogical and didactic recovery. But, at the same time, it has been the target of various political and institutional tensions that have obstructed its full realization. Recovering public policies from the narratives of the subjects allows them to be analyzed as complex and dynamic processes, in which the actors and contexts are the keys to their interpretation, creating and recreating them from a subjective, experiential and situated level.

Keywords: higher education, public policies, teacher training, biographical-narrative research

Introducción

La formación docente inicial y continua ha ocupado un lugar preponderante en la agenda de las preocupaciones pedagógicas y en los intereses ideológicos y políticos que se condensan en torno a la educación como fenómeno social. Sin caer en sobreestimaciones, es la formación docente la llave capaz de potenciar y fortalecer el sistema educativo en su conjunto (Birgin, 2012), aún en la actual coyuntura de políticas de ajuste propiciadas por los gobiernos de la región.

En esta línea han transcurrido múltiples procesos que procuraron poner en marcha proyectos de formación diferenciados y con caracterizaciones propias. Pueden identificarse experiencias que tuvieron diferentes intenciones de base, e intensidades variadas en sus efectos, pero que dejaron huellas que hoy perviven en las instituciones, en los sistemas educativos provinciales y en los propios sujetos¹.

Recuperar experiencias de políticas públicas de formación docente desde las huellas y sentidos que dejan en las instituciones y en la memoria de los actores, necesariamente, requiere alejarnos de abordajes exclusivamente normativos y tradicionales en donde el centro de la indagación es el Estado y sus correlatos legislativos. Es a partir de este posicionamiento epistémico-político, que abordamos el estudio de políticas públicas desde las voces y narrativas de los protagonistas, reconociendo la naturaleza “compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas” (Beech y Meo, 2016, p.3).

Desde este locus de enunciación, consideramos al estudio de la política educativa amplio, conflictivo y particularmente complejo (Alucin, 2015). Por tanto, no lo abordamos desde la exclusiva

¹Las políticas públicas como el MEB (Magisterio de Enseñanza Básica, 1988-1992), el PTFD (Programa de Transformación de la Formación Docente, 1991-1995), Polos de Desarrollo (2000-2001), Renovación Pedagógica (2004-2005) y la misma creación del INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente, 2007) son ejemplos de experiencias pedagógicas-institucionales a nivel nacional que tuvieron como objetivo fortalecer y potenciar la formación docente argentina (Porta y Aguirre, 2017).

acción del estado- nación, perspectiva que ha sido foco tradicional de los estudios en este campo (Paviglianiti, 1996), y en donde la mayoría de las investigaciones siguen inmersas. Por el contrario, abogamos por indagar los procesos que “por arriba y por abajo” participan de la regulación del sistema educativo en sus diversos niveles, incluyendo la influencia de las redes e imaginarios globales, organizaciones de la sociedad civil y de actores educativos a niveles meso y micro (Ball, 2011). Esto no busca subestimar el lugar del Estado y de sus agencias en la creación y puesta en marcha de las políticas (Beech y Meo, 2016), sino que busca dotar al análisis de mayor situacionalidad y complejidad.

Al igual que Ball (2012) creemos que las políticas públicas, no son meramente implementadas en los contextos de la práctica, sino más bien interpretadas, modificadas, recontextualizadas. Recuperamos, de esta manera, el concepto de *traducción* (Ball, 2012) para reflejar los procesos de transformación y de interpretaciones que protagonizan las políticas en su puesta en acto. En este sentido, el contexto de la práctica está ligado al proceso de traducción que los sujetos hacen del texto político en su propósito de dotarlas de sentido (o cumplirlas), ya que el modo en que ellos piensan tiene profundas implicaciones en su puesta en marcha (Andretich, 2017). La traducción referida por los autores es el resultado de “una actividad intersubjetiva sofisticada y cotidiana llevada adelante por los actores locales” (Beech y Meo, 2016, p.11).

La política pública entendida como texto, discurso y puesta en acto (Beech y Meo, 2016) plantea que las mismas se configuran en una trama de contextos interrelacionados, no lineales, que suponen modos de interpretar el mundo y de cambiar la manera de pensar lo que hacemos. Estos contextos en donde los sujetos interactúan, se entienden como arena de actividad social y discursiva a través de los cuales las políticas se mueven y son producidas, creadas y ejecutadas.

Creemos necesario, por tanto, partir de políticas públicas de formación centradas en los actores y en las tramas interpersonales que les dan sentido (Tello, 2015). Esta perspectiva pone el acento en los individuos y en las estrategias que ellos mismos

adoptan para resignificar las políticas educativas en el territorio de acción (Giovine, 2015).

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” (Bohoslavsky y Soprano, 2010, p. 30). Apostar por políticas públicas con rostro humano (Bohoslavsky y Soprano, 2010, Aguirre, 2017) implica darle voz a quienes son parte constitutiva de las mismas 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 analizadas.

De este modo, las narrativas de los actores 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 (Meo y Milstein, 2017). De esto intenta dar cuenta nuestra investigación.

En el presente artículo, específicamente, compartiremos los primeros hallazgos obtenidos a partir de una investigación doctoral sobre políticas públicas en la Formación Docente². Particularmente, el análisis se centrará en interpretar las potencialidades y tensiones que asumió el proyecto Polos de Desarrollo en Institutos de Formación Docente (ISFD) de la provincia de Buenos Aires entre los años 2001 y 2010 a partir de las voces territorializadas tanto de los coordinadores provinciales y locales del proyecto, como de los docentes y directivos que fueron parte de la política. Los institutos superiores seleccionados para este trabajo son el N°35 de Esteban Echeverría y el N°31 de Necochea.

²Este artículo se desprende de la tesis doctoral en curso titulada “La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados polos de desarrollo (2000-2001)”. Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

La investigación arroja que durante el período se suscitaron en dichos ISFD, sin estar exentos de tensiones y dificultades, experiencias de alto recupero pedagógico-didáctico que significaron, en palabras de uno de las coordinadoras entrevistadas,

...la posibilidad de instalar un modelo de trabajo colaborativo entre profesores para encarar los problemas pedagógicos de la enseñanza. Permitió desarrollar nuevas habilidades para organizar eventos, talleres, jornadas, muestras, congresos y estrategias para involucrar a docentes de otras instituciones y niveles. En definitiva, significó una oportunidad privilegiada para el crecimiento profesional de quienes participaron en el proyecto. (ECP N° 3, 10/08/2017)

En consonancia con las categorías conceptuales reseñadas anteriormente, la metodología utilizada en la indagación de la política de Polos de Desarrollo, parte desde una investigación cualitativa, interpretativa y biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Denzin y Lincoln, 2015; Bolívar 2016). Dicho abordaje busca comprender e interpretar a las personas en su propio contexto, escuchando sus voces y privilegiando su cualidad humana (Denzin y Lincoln, 2015; Eisner, 2017).

Al situarnos en las experiencias personales y vitales de los entrevistados, desde sus propios relatos en relación al proyecto objeto de estudio, adoptamos el enfoque metodológico (auto) biográfico-narrativo entendiendo que no se trata de una mera técnica de recopilación de datos, sino de una forma de construir, habitar e interpretar la realidad (Bolívar, 2016). Esta elección se sustenta en que el mismo sujeto, al narrar, recupera “un mundo de significaciones al tiempo que permite vislumbrar los sentidos individuales atribuidos a la experiencia en el contexto social en el que surge” (Di Leo y Camarotti, 2013, p.22). En nuestras investigaciones el enfoque biográfico-narrativo no sólo es recuperado como una mera metodología cualitativa que permite reconocer aspectos ligados a lo sensible de la educación, sino que se lo considera otro modo de conocer la realidad educativa (Ramallo y Porta, 2017).

Dentro de una metodología de corte hermenéutico, dicho enfoque habilita conjuntamente a “dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de los sujetos

investigados” (Bolívar, 2016, p.347). La investigación narrativa se transforma así, en un recurso teórico y metodológico alternativo para el abordaje de nuevas formas de conocer e interpretar las políticas públicas en materia de formación docente inicial y continua.

Centrándonos en nuestra investigación particular, a los efectos de recuperar las voces de los coordinadores provinciales, directivos, docentes y estudiantes de los Polos de Desarrollo de la provincia de Buenos Aires, se utilizó como subsidio metodológico la entrevista en profundidad biográfico-narrativa (Taylor y Bogdan, 2007). Dentro del tipo de entrevista se optó por la forma estandarizada, abierta, de carácter semiflexible con un guion de preguntas que se realizan a todos los entrevistados, aunque no exactamente en el mismo orden (Taylor y Bogdan, 2007).

Si bien a lo largo de la investigación se han entrevistado a coordinadores nacionales, provinciales, especialistas académicos de la formación docente, directivos, profesores y estudiantes de institutos de formación docente de todo el país, teniendo en cuenta los propósitos y límites del presente artículo, solo recuperaremos aquí los testimonios de aquellos sujetos que se ubican en el nivel mesopolítico y micropolítico de la experiencia de Polos de Desarrollo en la provincia de Buenos Aires. Utilizamos en este artículo, entrevistas en profundidad a los coordinadores provinciales del proyecto (3), a directivos actuales de las instituciones (2), a coordinadoras locales del proyecto (3) y docentes de los institutos formadores (7).

Hemos decidido mantener el anonimato de los entrevistados, con el objetivo de resguardar la confidencialidad otorgada en el marco del trabajo mayor de investigación. Nos referiremos a ellos con la siguiente codificación y numeración correspondiente: Entrevista a Coordinadores Provinciales (ECP), Entrevista a Coordinadores Locales (ECL), Entrevista a Directivos (ED), Entrevista a Profesores (EP).

Por último, es pertinente aclarar que los Institutos de Formación Docente (ISFD) seleccionados para la investigación surgen de las narrativas de los coordinadores nacionales y provinciales y dan cuenta de experiencias pedagógicas que han tenido

recupero pedagógico y didáctico hasta la actualidad. Los mismos son el ISFD N° 35 de Esteban Echeverría y el ISFDyT N° 31 de Necochea.

Consideramos, en definitiva, que analizar las políticas desde sus legados, sus logros y sus límites, desde un abordaje metodológico biográfico-narrativo constituye un aporte y a la vez un desafío para el campo de la investigación educativa en tiempos donde las demandas del mercado, amparadas en gobiernos conservadores, están cobrando nuevo impulso en la región latinoamericana (Feldfeber y Oliveira, 2016).

El proyecto Polos de Desarrollo: contexto, lineamientos nacionales, objetivos e intenciones de base. “Una Posibilidad de crecimiento con los otros”³

La política emprendida en el año 2000 por la Dra. Edith Litwin expresada en el Programa Nacional de Formación Docente (2000-2001) estuvo inmersa en un contexto político, económico e institucional sumamente débil e inestable. Dicho contexto, en parte, se debe a que durante la década de los noventa, en 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 (Ascolani, 2008). En medio de este contexto, en el año 1999, 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.

³La expresión surge de la entrevista realizada a uno de los docentes del ISFDyT N°31 “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” (EP N° 6, ISFDyT N° 31, 12/09/2017)

Durante el año 2001, el aumento de la recesión, el ajuste fiscal y económico y el desempleo generalizado agravó la situación del gobierno del Dr. Fernando De la Rúa, provocando su renuncia en diciembre de ese mismo año (Tranier, 2014).

En medio de la coyuntura antes descrita y con el objetivo de dar respuestas a las problemáticas que sufrían los ISFD en relación a la acreditación y al aislamiento del que fueron protagonistas en los años previos, el Programa de Formación Docente materializó, hacia principios del año 2000, tres proyectos pedagógicos-institucionales que buscaron fortalecer diferentes aspectos de la formación docente en los institutos superiores. Uno de ellos se denominó "Polos de Desarrollo"⁴.

El proyecto, desde sus inicios no se configuró como un espasmo aislado dentro del amplio abanico de políticas públicas, sino más bien como parte integral y estratégica del conjunto del Programa de Formación Docente coordinado por la Dra. Litwin. El mismo, se propuso impulsar un conjunto de acciones dirigidas a dar continuidad, mejorar y potenciar el desarrollo académico de los ISFD, así como favorecer su apertura e interrelación con la comunidad en que se desenvolvía (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2001).

El proyecto Polos de Desarrollo, se planificó desde la participación genuina de los actores involucrados por medio de redes solidarias de intercambio entre las instituciones formadoras 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 su mejoramiento (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2001). Así lo definen sus protagonistas:

⁴Las tres líneas de acción que se implementaron como parte integral del Programa Nacional de Formación Docente fueron: 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 docente (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2001).

Políticas públicas y formación docente

Un polo se definía por ser un ISFD que llevaría adelante una propuesta pedagógica que promoviera desarrollo tanto al interior de sí mismo, como en la comunidad en general y en sus instituciones asociadas en particular. Era el nodo de una red de instituciones educativas en las que se promovían propósitos, estrategias y acciones tendientes a la búsqueda de mejores propuestas de enseñanza. Esta red, suponía trabajos colaborativos y de apoyo mutuo. (ECP N° 2, 19/09/2017)

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. (...) En un momento donde la educación se encontraba muy atrasada respecto de los nuevos paradigmas de enseñanza aprendizaje en todas las áreas, la incipiente tecnología, la aparición de computadoras, hacía necesario buscar alternativas de capacitación innovadoras y se pensó en los institutos como polos que irradiaran en su entorno. (...) En el proyecto, 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. (ECP N° 1, 12/08/2017)

Como se puede apreciar en los relatos, los Polos de Desarrollo se podían constituir a partir de propuestas pedagógicas en curso, que contase con el reconocimiento de la comunidad en la que se encontraban instaladas y de la sociedad en general o bien a partir de la implementación de una nueva propuesta de desarrollo. Este aspecto, es destacado por docentes que participaron en los proyectos en sus relatos:

Nosotros teníamos varias ideas dando vueltas en aquel momento. Por ejemplo 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. Entonces 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. (EP N° 1, ISFD N° 35, 13/06/2017)

Jonathan Aguirre

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 en el Instituto. Pero fue tan fuerte que iba dando frutos en el exterior (...) en lo local y en lo regional. (ECL N° 2, ISFDyT N° 31, 12/09/2017)

Polos de Desarrollo no solo propuso la creación de proyectos originales, sino que planteó la profundización y continuación de líneas innovadoras que los docentes, en los institutos ya estaban transitando.

... 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. (ECP N° 2, 19/09/2017)

En la etapa inicial de la política (2000-2001) se seleccionaron 84 ISFD de todo el país para que se constituyesen en sedes del proyecto. Dicha selección se llevó a cabo mediante acuerdo político con las jurisdicciones de cada provincia. En el caso particular de la Provincia de Buenos Aires, en esta primera etapa se seleccionaron 15 institutos⁵.

Un punto a destacar de la política investigada es su carácter situado y contextual. Los proyectos seleccionados para su implementación surgieron de los propios actores y de las necesidades de las instituciones de acuerdo al contexto en que se desarrollaban. Así lo recuerda una de las coordinadoras provinciales:

... 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. Porque si vos le das libertad al equipo, ellos lo van a hacer en virtud de su tiempo, sus inquietudes, sus preocupaciones

⁵Los institutos seleccionados fueron: ISFD N°5 Pergamino, ISFD N°9- La Plata, ISFD N° 105- La Matanza, ISFD N°39 Vicente López, ISFD N°42 San Miguel, ISFD N°35- Esteban Etchverría, ISFD N°54- Florencio Varela, ISFD N°20 Zárate, ISFD N°41-Adrogué, ISFD N°29- Merlo, ISFD N°16 Saladillo, ISFD N°16 Dolores, ISFD N°31 Necochea, ISFD N°3 Bahía Blanca, ISFD N°22 Olavarría.

Políticas públicas y formación docente

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. (ECP N°2, 19/09/2017)

Quando una propuesta pedagógica y de innovación parte desde los contextos y los sujetos que la llevarán adelante, a pesar de las interrupciones políticas en los niveles nacionales o provinciales, el proyecto en las instituciones y en la región continúa funcionando. Es la libertad y el empoderamiento de los sujetos lo que hace que una política pública, específicamente educativa o de formación de profesores, tenga éxito (Birgin, 2012).

A partir del Primer Encuentro Nacional de Polos de Desarrollo realizado en el año 2000 *“los institutos de formación docente escogieron 7 líneas en torno a las cuales se agruparon los proyectos Polos de Desarrollos”* (ECP N°1, 12/08/2017). Éstos se agruparon en las siguientes líneas de especialización: Práctica docente (39%), Didácticas Específicas y Regímenes Especiales (18%), Diversidad Cultural (14%), Currículum (11%), Tecnología Educativa (9%), Aprendizaje y fracaso escolar (6%) y Aspectos Institucionales (3%) (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2001). La definición de la línea en la que el polo se desarrolló, se escogió según el diagnóstico realizado por los sujetos y las instituciones. Los proyectos de los institutos seleccionados en el presente artículo estuvieron inmersos en dichas líneas. Tanto el ISFD N°35, de Esteban Echeverría, como el ISFDyT N°31, se ubicaron en la línea de “Didácticas específicas y regímenes especiales”.

A partir de la selección de la línea en la que se desarrolló cada proyecto, el Instituto-Sede del mismo, de acuerdo con los docentes participantes, debía escoger un especialista académico que tendría como función asesorar y acompañar teórica y prácticamente el desarrollo del proyecto Polos. Dichos referencistas eran propuestos por el equipo nacional y seleccionados por las instituciones formadoras de docentes de acuerdo a los objetivos de su proyecto. Si bien mucho de los académicos que se desempeñaron como referencia para los institutos cumplieron su rol de manera satisfactoria, en los polos de la Provincia de Buenos Aires que

recuperamos en esta investigación, sus referencistas no tuvieron presencia ni acompañamiento en los proyectos.

Este punto tensiona significativamente las normativas y documentos de la política a nivel nacional al tiempo que evidencia la complejidad de la traducción de la política en sus microniveles de intervención (Beech y Meo, 2016).

[El referencista] vino dos o tres veces pero nos costaba mucho comunicarnos. No tuvo prácticamente participación ni acompañó la propuesta. Quienes sí vinieron algunas veces a visitarnos fueron los coordinadores del proyecto pero solo a hacer algunas visitas y nada más. (EP N° 3, ISFD N° 35, 13/06/2017)

[A la referencista] 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. (EP N° 5, ISFDyT N° 31, 12/09/2017)

El tema de los especialistas 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. (ECP N° 2, 19/09/2017)

Se reitera en la última narrativa la tensión entre lo que establecen los documentos y lo que sucedió en los institutos. Dicha contradicción es parte del análisis macro y micropolítico que nos habilita la investigación narrativa en relación a la traducción de las políticas en el terreno.

Como vimos al comienzo del apartado, el proyecto "Polos de Desarrollo" se vio interrumpido hacia finales del 2001 con la renuncia de la totalidad del equipo coordinador a nivel nacional. En dicha etapa, entre los años 2000 y 2001 Polos de Desarrollo pudo llevar adelante 84 proyectos de fortalecimiento de la formación docente, facilitó la participación de más de 5.500 docentes de diversos niveles educativos, 39.000 estudiantes del profesorado y potenció la articulación de casi de 1.200 instituciones educativas

y no educativa a lo largo del país⁶. Es en el trabajo colaborativo y en red donde el proyecto radicó su principal potencia pedagógica, puesto que consideró que la mejora viene dada a partir de la solidaridad y el trabajo en conjunto, no del aislamiento y la competencia individual (Fullan, 2016).

Tras la interrupción del programa, la investigación arrojó que en muchas jurisdicciones, como es el caso de Buenos Aires, los proyectos Polos de Desarrollo tuvieron continuidad. Dicha continuidad se debe, en gran parte, por su propuesta participativa, contextual y situada. Fueron los propios sujetos en las instituciones quienes se apropiaron de la experiencia y la continuaron. En el caso particular de la Provincia de Buenos Aires tanto la labor de las coordinadoras del proyecto como la decisión política de la Dirección de Educación Superior (DES) fueron claves para dar curso a la propuesta hasta el año 2010. La continuidad del proyecto en la jurisdicción bonaerense no estuvo exenta de tensiones y rupturas con respecto a la propuesta originaria de Nación, pero consideramos que en el análisis de dichos entramados burocrático-institucionales complejos hallamos la riqueza y el aporte al campo de las políticas de formación.

Los Polos de Desarrollo en la Provincia de Buenos Aires (2001-2010). Continuidades y rupturas entramadas

Al comienzo del artículo sosteníamos que las políticas públicas son traducidas y resignificadas por los sujetos según sus interpretaciones, necesidades, apropiaciones y el 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 y las autoridades (funcionarios) de la Provincia de Buenos Aires decidieron resignificar la propuesta inicial del proyecto, manteniendo sus "*propósitos y objetivos*" (ECP N°1, 12/08/2017) a los fines de continuarlo y potenciarlo en la jurisdicción bonaerense.

⁶Datos cuantitativos del Proyecto Polos de Desarrollo (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2001)

El testimonio de las coordinadoras nos permite comprender las razones de su continuidad y el trabajo que debieron emprender para lograrlo.

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 Prof. Daniel Lauría tomó la determinación de darle continuidad con algunos cambios. (ECP N° 1, 12/08/2017)

Nosotras [coordinadoras provinciales] le dijimos [a Lauría] 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 solo 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. (ECP N° 2, 19/09/2017)

Como se puede apreciar en los relatos, 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. Esta perspectiva, abona a los postulados de Bohoslavsky y Soprano (2010), ya que mediante las narrativas que se recuperaron se intenta

*... 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. (p.24)*

En las narrativas presentadas, 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” (Bohoslavsky y Soprano, 2010, p. 24).

Otra de las cuestiones centrales que se aprecia en la investigación son los conflictos presupuestarios con los que tuvo que lidiar la política de formación docente estudiada. Justamente, una de las rupturas que se expresa en las narrativas, respecto a la continuidad del proyecto en la Provincia de Buenos Aires, estuvo ligada a la partida presupuestaria que le correspondía a los ISFD.

Con la gestión nacional de Polos de Desarrollo se destinó un monto de dinero total y se emitió el mismo a las jurisdicciones, quienes fueron las encargadas de reenviar la suma a cada institución (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2001). 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 20hs, módulos para el pago de sueldo de los coordinadores institucionales, el equipo docente y actividades a desarrollar.

Daniel Lauría tomó la determinación de darle continuidad con algunos cambios. Estos se referían fundamentalmente al financiamiento. Los Polos tendrían en total 20 módulos para distribuir en el equipo y ninguna financiación extra. Tampoco se pagaría un especialista para acompañar la experiencia. (ECP N° 1, 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 20hs, para cada uno de los polos. Y dijo “yo quiero que haya uno en cada región de la provincia”. (ECP N° 2, 19/09/2017)

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. (EP N° 5, ISFDyT N° 31, 12/09/2017)

Así, las narrativas visibilizan dos rupturas significativas con respecto a la política pública a nivel nacional. En primer lugar se modificó la cuestión presupuestaria a partir del 2002. En segundo término, la figura del referencista fue eliminada de los Polos de Desarrollo provinciales. Una de las coordinadoras profundiza las razones por las que se continuó el proyecto sin los especialistas académicos:

No tener referencistas fue una decisión económica. Además mucho 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. (ECP N°2, 19/09/2017)

Aquí se hace de manifiesto lo que Gvirtz y Torre (2015) sostienen respecto a las múltiples interacciones que se generan en los niveles intermedios y micros de las políticas. Decisiones pedagógicas-institucionales se van reconfigurando de acuerdo a disponibilidad de los contextos, necesidades de las instituciones y diagnósticos que se van realizando a medida que la política avanza en el terreno. Esto tiende a visibilizar, en ocasiones, algunos de “los problemas al interior del Estado en cuanto a la disciplina de la administración pública y los conflictos que se suscitan en la ejecución [traducción] de las políticas” (Bohoslavsky y Soprano, 2010, pp.25-26).

En esta misma línea, podemos rastrear en el relato de los entrevistados otra modificación y adaptación de la propuesta original de Nación. Por pedido de la Dirección Provincial de Educación Superior se buscó que todas las jurisdicciones bonaerenses tuvieran la posibilidad de albergar un Instituto Polo, y al mismo tiempo por solicitud de la Dirección Provincial de Educación Técnica se incorporaron algunos institutos de formación técnica al proyecto. Esto amplió el número de institutos-sede en la provincia de 15 a 24 (Argentina. Dirección Provincial de Educación Superior, 2007).

Políticas públicas y formación docente

Por la cantidad de horas con las que contaba la DES se decidió que fueran 24 polos. Para la convocatoria se realizó un concurso de proyectos, los que tendrían una duración de dos años. A esta convocatoria 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. (ECP N° 1, 12/08/2017)

Las políticas públicas analizadas desde esta perspectiva narrativa permiten recuperar los “cruces de racionalidades y variados planos en los que se despliega la acción que se manifiestan en un híbrido resultante de la combinación de normativa, expresiones simbólicas, tradiciones políticas, burocráticas y creaciones que innovan los modos de conocer” (Vitar, 2006, p.41). 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.

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. (...) Muchas veces los directores no se apropiaban 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. (ECP N° 2, 19/09/2017)

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.

Jonathan Aguirre

... hubo directores que si 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. (ECP N° 2, 19/09/2017)

Los ISFD somos comunidades académicas que impactamos sobre nuestras comunidades locales en los aparatos productivos y en los sistemas educativos (...). Entonces poder sostener espacios como los que habilitaba el polo fue fundamental para el crecimiento de la investigación, para la producción del conocimiento, para el impacto de nuestras prácticas profesionalizantes, para el mejoramiento de la formación docente en el instituto y hacia afuera. (ED N° 1, ISFDyT N° 3, 13/09/2017)

En 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.

Polifonía de voces y experiencias pedagógicas en Institutos de Formación Docente bonaerenses

En este último apartado compartimos, mediante una polifónica y variopinta reconstrucción narrativa, las experiencias pedagógicas que se suscitaron en el ISFD N° 35 de Esteban Etcheverría y el ISFDyT N° 31 de Necochea a partir de los sentidos viales que dichas experiencias provocaron en sus protagonistas.

El primer proyecto realizado en el ISFD N° 35 se denominó “Tecnología educativa aplicada a la enseñanza de las Ciencias Naturales” (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2001) en la línea de desarrollo de *Regímenes especiales y didácticas específicas*. Dicho proyecto se fue renovando hasta el año 2010 fecha que concluyó la gestión provincial y finalizó el apoyo y financiamiento de la propuesta. Como producto de las acciones llevadas a cabo por el equipo de docentes del área de

Ciencias Naturales en el marco del proyecto Polos de Desarrollo, el Instituto cuenta en la actualidad, con un Museo de Ciencias Naturales interactivo, una estación meteorológica, y laboratorios que se fueron equipando periódicamente. En el estacionamiento de la institución se encuentra el mesocosmos construido por los docentes y estudiantes del área de Cs. Naturales a los efectos de recrear un ecosistema similar al de la laguna De Rocha en donde se extraen muestras orgánicas, se realizan estudios de flora y fauna local y al mismo tiempo se utiliza didácticamente para explicar los comportamientos de los organismos que allí se encuentran. Tanto el Museo, las jornadas de ciencias naturales, las actividades en la laguna De Rocha, el mesocosmos, los videos educativos subidos a la web, el canal35ciencias, fueron actividades que si bien muchas de ellas ya venían siendo pensadas y planificadas pudieron tomar forma en el proyecto Polos de Desarrollo del cual el Instituto fue sede. Así lo recuerdan sus protagonistas,

El proyecto Polos de Desarrollo lo que nos dio fue la posibilidad de unificar todo y darle forma como proyecto fuerte de innovación y de mejoramiento de la didáctica de las ciencias naturales. Y creo que eso es lo que le da la potencia al proyecto, nos dio el pretexto, la contención o las condiciones para potenciar lo que veníamos desarrollando para mejorar y fortalecer la enseñanza de las ciencias naturales en el profesorado. Así empezamos con actividades para darle forma a lo que veníamos trabajando. Esto de las jornadas, el museo, los videos de ciencias en youtube, el canal35ciencias. (EP N° 1, ISFD N° 35, 13/06/2017)

El polo tuvo producción de extensión, actualización, profundización y divulgación de conocimientos de ciencias naturales por medio de las tecnologías de cada época. Contenidos que no tenían llegada a la gente. (...) Yo en aquella época era directora de una escuela secundaria. Entonces venían mis docentes, y se iban de las jornadas diciendo que habían tenido "dos días para ellos". (...) queríamos justamente eso, potenciar la formación continua de los docentes de secundaria, pero a la vez nos desafiaba a nosotros mismos. Es decir, desafiaba nuestra práctica y la de nuestros docentes. (EP N° 4, ISFD N° 35, 14/06/2017)

Polos de Desarrollo es algo que volvería hacer, porque para nosotros fue una experiencia importantísima. Nos permitió innovar en nuestra propia práctica como formadores, pero a la vez lo hicimos junto a los estudiantes y junto a las instituciones que visitamos y que nos visitan. (...) De modo

Jonathan Aguirre

que en mi vida significó una experiencia lindísima y coordinarla me dio mucho placer. (ECL N°1, ISFD N° 35, 14/06/2017)

En el caso del ISFDyT N° 31, a partir de finales del año 2000, se conformó como sede del Proyecto Polos de Desarrollo. La denominación del primer proyecto presentado fue “Fortalecimiento de la formación docente continua y dispositivos didácticos para la enseñanza de Ciencias Sociales” (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2001). Allí comenzaron a desarrollar diversas actividades relacionadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales, tanto para nivel primario como para secundario. Se destacan como actividades centrales la realización de tres Congresos Nacionales sobre Didáctica de las Ciencias Sociales (2003, 2005 y 2007) y la realización de talleres y seminarios para docentes de la ciudad y la zona. Siendo el ISFDyT N° 31 uno de los polos de desarrollo que continuó con el proyecto luego de la interrupción de la gestión nacional, en 2005 se presentó una nueva propuesta pedagógica en el marco de la misma política. Ya acompañados por la Dirección de Educación Superior Provincial, desarrollaron el proyecto “La enseñanza de las ciencias sociales. La investigación como punto de partida para mejorar las prácticas de enseñanza” (Argentina. Dirección Provincial de Educación Superior, 2007). La coordinadora del proyecto a nivel local y los docentes del instituto vuelven sobre aquella experiencia en las siguientes narrativas,

Que difícil decir lo que significó [Polos de Desarrollo] en pocas palabras. Fueron un montón de años que le dedicamos a esto y ha dejado mucha huella, ha sido muy fuerte. Yo creo que en lo personal fue formativo en el sentido de poder avanzar de la formación hacia la extensión. (...) tuvimos algunas iniciativas muy interesantes que nos llevaron a concretar los tres Congresos de Didáctica de las Ciencias Sociales que fueron, en su momento, la primera acción de tanta magnitud a Nivel Superior de la provincia. (...) Para nosotros fue una situación maravillosa y enriquecedora. (ECL N°2, ISFD N°31, 12/09/2017)

De la experiencia recuerdo también la posibilidad de poder ir construyendo desde una mirada, hacia las necesidades de la comunidad de Necochea. Traer especialistas. Poder conectar a los especialistas con los docentes y los estudiantes, no solo del Instituto sino de las escuelas y jardines. La gente tomó a los congresos como una referencia para presentar sus trabajos, sus investigaciones. (EP N° 3, ISFDyT N° 31, 12/09/2017)

En los diversos relatos de los coordinadores y docentes de los institutos seleccionados se puede apreciar la cristalización de sentidos y significaciones que cada uno le otorga al proyecto Polos de Desarrollo destacando sus potencialidades hacia dentro de la institución formadora, como así también hacia la comunidad circundante. En la propuesta original de la política el trabajo colaborativo y en red entre instituciones y colegas docentes, así como en la libertad y participación que buscó estimular el proyecto hicieron que en aquellos ISFD que pudieron apropiarse de la política las huellas didácticas, pedagógicas y vitales quedaran grabadas en las narrativas personales e institucionales de los actores.

Conclusiones: “Cuando la semilla cae en tierra fértil”⁷

La coordinadora del proyecto Polos de Desarrollo del Instituto N° 31 resume en su relato, y casi sin percatarse, lo que sucede en buena parte de las traducciones de las políticas públicas en los contextos en donde éstas se pone en acto (Ball, 2012).

[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 “anda e innova”. (ECL N° 1, ISFDT N° 31, 12/09/2017)

En la línea de dicha 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 apropiaciones y traducciones. En nuestra investigación interpretamos la política desde el “magma de significaciones y sentidos” que los

⁷La metáfora es recuperada de la entrevista a la coordinadora local del proyecto Polos de Desarrollo del ISFD N° 31 de Necochea, (ECP N° 1, ISFDyT N° 31, 12/09/2017)

actores pudieron darle de acuerdo a 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 este trabajo optamos por visibilizar las 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.

Asimismo, a lo largo del artículo tensionamos las concepciones epistemológicas sobre el estudio de las políticas públicas situándonos en una perspectiva que recupera el rostro humano de las mismas, “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” (Bohoslavsky y Soprano, 2010, p. 39). En ese contexto, la investigación (auto) biográfica- narrativa se transformó en camino metodológico y político que nos permitió trascender el análisis tradicional y normativo de las políticas para dar lugar a la polifonía de voces de quienes las reinterpretan en los niveles intermedios (mesopolíticos) y locales (micropolíticos) de realización.

La investigación arroja que el proyecto Polos de Desarrollo tuvo como principales potencialidades pedagógicas el trabajo en red interinstitucional, la búsqueda y el estímulo por actualizar las prácticas de los docentes, la libertad y participación de los actores y las instituciones intervinientes y el respeto por la autonomía de cada uno de los institutos-sede del proyecto. Sus debilidades se encuentran, no sólo 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, se proyecta en futuras indagaciones la profundización del análisis respecto al rol de los referencistas en los institutos y su acompañamiento a los proyectos, la problemáticas referidas a la cuestión presupuestaria en las jurisdicciones, como así también se indagará con mayor ahínco en las actuaciones de los directores de los institutos cuyo rol y presencia pudieron estimular el

fortalecimiento de las propuestas pedagógicas y al mismo tiempo obturarlas e interrumpirlas.

En tiempos donde el rol docente y las políticas de formación tienden a posicionarse en discursos de década pasadas, creemos que recuperar proyectos participativos, democráticos, que respeten la autonomía institucional y en donde se estimule la creación y voluntad de los docentes se vuelve nodal y sumamente necesario para el enriquecimiento del campo de políticas de formación de profesores. Al hacerlo desde una perspectiva narrativa intentamos visibilizar y habitar las políticas desde una lógica humana, desde sus narrativas vivas e interpretaciones subjetivas. Intentamos indagar en un mundo de significaciones, emociones y afecciones que nos permite 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 Poles 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.

Referencias

- Aguirre, J. (2017). Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina. *Journal for Educators, Teachers & Trainers*, 8(1), 253-266. Recuperado de <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/310/322>
- Alucin, S. (2015). Políticas educativas para el nivel secundario un análisis antropológico centrado en las perspectivas de los docentes. *Revista IRICE*, 29, 99-128. Recuperado de <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice/article/view/700/752>
- Andretich, G. (2017). Distintos abordajes para el análisis de las políticas educativas: el caso de los programas que atienden el problema de las trayectorias escolares en la escuela secundaria. *RELEPE*, 2, 1-16. doi: 10.5212/retepe.v.2.003
- Argentina. Dirección Provincial de Educación Superior. (2007). *Resolución N°15/07*.
- Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (2001). *Anexo Programa Nacional de Formación Docente. Informe de Gestión 2000-2001*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005496.pdf>

- Ascolani, A. (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. *Educação*, 31(2), 139-156. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2765/2112>
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas, *Propuesta Educativa*, 20(36), 25-34. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/57.pdf
- Ball, S. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Beech, J. y Meo, A. (2016) Explorando el uso de herramientas teóricas de Stephen Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 24(23), 1-15. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Birgin, A. (2012). Más allá de la capacitación. *Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina* (desde 1880 a la actualidad). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional de Educación Superior*, 2(2), 341-365. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650555>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa.
- Di Leo, P. y Camarotti, A. (2013). *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.
- Eisner, E. (2017). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (2016). Políticas Educativas en América Latina en el siglo XXI. Balance y perspectivas. *Revista del IICE*, 39(1), 7-10. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3994/3580>
- Fullan, M. (2016). *Indelible leadership: Always leave them learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Giovine, R. (2015). La analítica de gobierno. Aportes al estudio de políticas educativas. En C. Tello (Comp.), *Los objetos de estudio de la política educativa* (pp. 105-124). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina.

Políticas públicas y formación docente

- Gvirtz, S y Torre, E. (2015). La dimensión política técnica de la gestión educativa. En J.C. Tedesco (Comp.), *La Educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (pp. 39-60). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Meo, A. y Milstein, D. (2017). Programas socioeducativos y regulación del trabajo docente en el nivel secundario. *Educação e pesquisa*, 44, 1-15. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/143507/138196>
- Paviglianiti, N. (1996). *Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educacional*. Buenos Aires: CEFyL, UBA.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2017). Las principales políticas públicas de Formación Docente desde las voces de los actores. El caso de los Polos de Desarrollo (2000-2001). *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 1-17. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/23468866e033>
- Ramallo, F. y Porta, L. (2017). (Re) Founding a narrative from school memory: narratives and practices in the history of the Argentinean high school. *Journal fo Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 35-46. Recuperado de <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/271/307>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tello, C. (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Tranier, J. (2014). Educación, Crisis y Mercado: reconfiguraciones institucionales, organización y resistencia tras la crisis del 2001. *Revista IRICE*, 26, 117-140. Recuperado de <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice/article/view/v26n26a06/577>
- Vitar, A. (Ed.) (2006). *Políticas de educación*. Razones de una pasión. Buenos Aires: Miño y Dávila.