

Usina de experiencias:¹ políticas públicas, formación docente y Polos de Desarrollo desde las narrativas de los gestores del proyecto



Luis Porta

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

luisporta510@gmail.com

Jonathan Aguirre

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

aguirrejonathanmdp@gmail.com

Resumen

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. A lo largo del tiempo han transcurrido múltiples procesos que procuraron poner en marcha proyectos de formación diferenciados y con caracterizaciones propias. En este sentido, 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 sujetos. En el presente artículo recuperamos el proyecto “Polos de Desarrollo” como parte de una política pública para la formación docente a partir de las narrativas de los propios actores implicados. Para ello se utilizará el enfoque biográfico-narrativo, ya que otorga la posibilidad reconstruir y reorganizar la experiencia de los sujetos a través de sus propios relatos, atribuyendo significados al pasado con relación al presente y a las concepciones personales. Dicha política pública carece de visibilidad en las producciones académicas locales, de allí la centralidad de recuperar su riqueza y sus aportes a la formación de profesores.

Palabras clave: Educación Superior, Políticas Públicas, Formación Docente, Polos de Desarrollo, Narrativas

¹ La definición “Usina de experiencias” surge de la entrevista (E2) a una de las gestoras del proyecto Polos de Desarrollo.

Usina de experiencias: public policies, teacher training and Development Poles from the narratives of the project managers

Abstract

Initial and continuing teacher training has occupied a preponderant place in the agenda of pedagogical concerns and ideological and political interests that are condensed around education as a social phenomenon. Over the course of time, many processes have gone through, trying to implement differentiated training projects with their own characterizations. In this sense, experiences can be identified that had different intentions of base, and varied intensities in their effects, but that left traces that today survive in the institutions, in the provincial educational systems and in the subjects themselves. In this article we will recover the project “Polos de Desarrollo” as part of a public policy for teacher education based on the narratives of the actors involved. For this purpose the biographical-narrative approach will be used, since it gives the possibility to reconstruct and reorganize the experience of the subjects through their own narratives, attributing meanings to the past in relation to the present and to the personal conceptions. Such public policy lacks visibility in local academic productions, hence the centrality of recovering their wealth and their contributions to teacher training

Keywords: Higher education, Public politics, Teacher Training, Development Poles, Narratives

Introducción

En el presente artículo nos proponemos visibilizar una política pública en materia de formación docente que aspiró a tener verdadero recupero pedagógico y que se centró, principalmente, en el fortalecimiento de las instituciones formadoras a partir de la innovación de proyectos, del trabajo colaborativo en red de los actores intervinientes y de una propuesta de política situada en el contexto local, respetando los procesos particulares de cada institución de formación docente. Si bien sus aportes en materia de formación docente estuvieron condicionados, en parte, por las propias vicisitudes del contexto político e institucional vivido en Argentina en la coyuntura histórica del gobierno de la Alianza (1999-2001) se pueden apreciar en el testimonio de sus protagonistas aportes pedagógicos significativos a la formación docente del país.

Asimismo, pretendemos recuperar el abordaje de las políticas públicas educativas como objeto de estudio desde un posicionamiento epistemológico interpretativo, situado y centrado en los propios sujetos. Esto implica alejarse de un estudio de políticas públicas clásico centrado exclusivamente en el Estado o en sus correlatos legislativos de manera lineal, racional y meramente normativa, aun aceptando que en la actualidad el Estado continúa teniendo un rol protagónico en la definición de políticas públicas en sus distintas instancias territoriales –nacional, provincial, municipal– y el accionar de sus diferentes órganos de gobierno (ejecutivo, legislativo y judicial) (Feldfeber e Ivanier, 2003). Nuestro enfoque implica partir del supuesto epistemológico que concibe las políticas educativas como construcciones en múltiples niveles capaces de ser examinadas como procesos dentro de un contexto macropolítico, mesopolítico e institucional (Jacinto, 2010; Gvirtz, 2010). Este punto se vuelve nodal en el estudio de toda política educativa, puesto que, como sostiene Ball (2012), 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 (Mainardes, 2015). Aspiramos, de alguna forma, a “darle voz a los protagonistas” (Bolívar, 2016: 344) habilitando sus propias interpretaciones de la política pública vivida.

En este trabajo, en particular, recuperamos la política pública de formación docente denominada “Polos de Desarrollo”. Dicho proyecto fue puesto en marcha en el marco del “Programa Nacional de Formación Docente” del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, coordinado por la Dra. Edith Litwin –Directora Nacional de Educación Superior (2000-2001)– y su grupo de trabajo a principios del año 2000. El proyecto implicaba impulsar un conjunto de acciones dirigidas a dar continuidad, fortalecer y potenciar el desarrollo académico y pedagógico de las instituciones de Formación Docente, así como favorecer su apertura e interrelación con la comunidad en que se desenvolvía. Esta apertura tomó forma en la creación de redes de trabajo colaborativo entre diferentes instituciones asociadas al Polo. Las mismas estaban articuladas desde un Instituto de Formación Docente que funcionaba como nodo desde donde se coordinaban las diversas actividades del proyecto.

Distintas son las razones que motivan el abordaje de dicha política pública. En primer lugar, creemos que el proyecto Polos de Desarrollo, a pesar de su corta duración a nivel nacional y del contexto en el que se desarrolló, ha significado un destacado aporte en el campo de la formación docente y en la manera de concebir e interpretar las políticas públicas para el sector. Afirma Edelstein:

Polos quebró, hizo un giro con relación al conocimiento de los docentes y su capacitación [...] lo que hizo Polos fue anticipar la noción de escuelas asociadas y se trabajaba en zonas, en redes, colaborativamente, horizontalmente y de manera democrática [...] teniendo en cuenta la situación de debilidad de los institutos de formación docente hacia finales de los '90. (Edelstein, 2015)

En segundo lugar, retomamos la experiencia de Polos por la necesidad de sistematizar y de recuperar dicha política pública. Luego de casi 17 años hemos tenido la posibilidad de reconstruir las potencialidades que el proyecto tuvo en los ISFD (Institutos Superiores de Formación Docente) y su articulación con diversas instituciones educativas en el territorio.

Asimismo, entendemos que la mejora de la educación y particularmente de la Formación Docente Inicial está sujeta a la colaboración y no al aislamiento. Esta perspectiva implica concebir el proceso educativo como una construcción colaborativa en la que diferentes actores e instituciones son fundamentales para potenciarlo y enriquecerlo. A nuestro criterio, es allí donde se encuentra una de las potencialidades de la propuesta de Polos de Desarrollo: su apuesta política en torno a generar redes de articulación y trabajo entre instituciones, entendiendo que el camino no era el aislamiento de los centros educativos, sino más bien la colaboración y el trabajo conjunto. En este sentido, la Coordinadora Nacional del Proyecto Polos de Desarrollo ha manifestado:

Yo creo que ahí hay algo de vanguardia que tuvo Polos de Desarrollo. De poder decir que el enriquecimiento viene de la colaboración cuando veníamos de un paradigma noventista en donde la mejora venía de la evaluación y de la falsa autonomía [...]. Esta era la idea de Polos de Desarrollo, la mejora estaba asociada a la colaboración. El desarrollo y el enriquecimiento venían de la colaboración, no de la evaluación. (Entrevista, 2017)

Nos centramos, finalmente, en dicha experiencia debido a que conforma el objeto de estudio de un proyecto más amplio de investigación en el marco de una Beca de formación doctoral otorgada por CONICET y desarrollada en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, cuyo objetivo principal es interpretar las políticas educativas oficiales en Argentina en materia de Formación Docente a partir de un estudio cualitativo de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001) desde las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño, puesta en marcha y evaluación de los mismos.

Formación Docente y complejidad

Entendemos la formación docente, en adhesión a la conceptualización de Achilli (2008) como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de los sujetos docentes/enseñantes. Al mismo tiempo, coincidimos con Birgin y Duschatzky cuando afirman que “referirse a la formación docente implica abordar un objeto complejo que, lejos de ser autónomo, es terreno de múltiples intersecciones e interdependencias” (1999: 110).

Así, los proyectos educativos destinados a la formación docente tienen implicancias personales y sociales, como toda propuesta formativa; sin embargo, los destinados al profesorado poseen una doble trascendencia dado que implican la formación de quienes, a su vez, formarán a otros sujetos en ámbitos y espacios diversos de intervención pedagógica. De allí su relevancia, valor y complejidad.

Hablar de la complejidad de la formación implica interrogarnos sobre lo epistemológico, entendiendo lo epistemológico como las formas de conocer el conocimiento mismo y, en este caso, el conocimiento sobre la formación.

La epistemología de la complejidad reconoce una pluralidad de instancias, siendo cada una de ellas insuficiente. Hay un principio de incertidumbre a reconocer en la lógica. No es 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 (Morin, 1996). 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 su llave maestra porque se renuncia a la idea de que pueda haber llaves maestras (Souto, 2009).

“Complejo significa que se compone de elementos diversos y de la raíz de la palabra se desprende otro significado que el de abrazo” (Souto, 2009: 16). Esto es, la complejidad desde su significado ontológico se vincula a rodear, envolver, abarcar algo que es una totalidad de lo diverso, difícil de ser abarcada y que nunca lo será en su totalidad. La complejidad afirma lo universal, pero al mismo tiempo lo local y lo singular (Morin 1996).

Desde este prisma de complejidad, pensar la formación docente es pensar en la formación en una lógica compleja, en su multiplicidad, en lo histórico social, en sus supuestos y tradiciones y en las nociones de base que la constituyen. Es también cuestionarlas. Es abarcar, abrazar su campo en las articulaciones conceptuales actuales desde la multi-referencialidad y en los anudamientos que en sus prácticas se ponen en juego.

Es justamente pensar al sujeto desde la subjetividad y pensar la formación como co-construcción de la subjetividad, entendida esta como el vínculo peculiar, singular y a la vez grupal, que cada uno de nosotros, como sujeto, establece con el mundo y con su cultura.

El campo de la formación está atravesado no solo por lo político, lo ideológico, lo económico, lo social, sino también por componentes intersubjetivos, grupales, institucionales y aun culturales. No se puede interpretar ni pensar la formación docente sin tener en cuenta los procesos situados de la práctica, en donde cada docente construye y deconstruye 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 (Yuni, 2009). Y en este sentido se vuelve nodal comprender la formación docente en permanente relación con las culturas actuales donde los sujetos

interactúan, se apropian de bienes culturales y construyen, a partir de estos, sus propias identidades docentes. Es allí donde la formación docente recupera su sentido político y pedagógico más profundo (Birgin y Serra, 2012).

Entender la formación docente desde esta lógica implica comprender al individuo como un ser complejo, atravesado por múltiples dimensiones y procesos. De allí que plantear una política de formación de profesores sin tener en cuenta dicha complejidad es, de alguna manera, caminar en tierra movediza.

El estudio de las políticas públicas de Formación Docente

Partimos de la idea de recuperar la política educativa y la investigación de y sobre políticas como un campo abarcativo, complejo, dinámico y en permanente expansión (Rivas Flores, 2004). Prueba de ello son los ejes temáticos que abordan los estudios de políticas educativas: análisis de naturaleza teórica relacionados con las políticas educativas –Estado, neoliberalismo, relaciones entre el sector público y privado, etc.–, análisis de políticas y programas, políticas educativas de gestión (educativa y escolar); legislación educativa; aspectos relacionados con el financiamiento educativo, políticas curriculares, políticas sobre la formación y el trabajo docente; cuestiones relativas a las demandas educativas, ofertas, acceso, calidad, derecho a la educación y movimientos de lucha por la garantía del derecho a la educación (Mainardes, 2015).

Existen diversas perspectivas que consideran que las políticas no son meramente implementadas en los contextos de la práctica, sino más bien interpretadas, modificadas y recontextualizadas. Ball (2012) emplea el concepto de *traducción* para reflejar los procesos de transformación y diferentes interpretaciones a las que las políticas están sujetas. 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 (Ball, 2012).

El campo de la política educativa, como objeto de estudio, supone concepciones acerca del ser humano, la sociedad, el papel del Estado y de los actores en la orientación y provisión de la educación al conjunto de la población (Paviglianiti, 1996). En este sentido, 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 misma línea, Álvarez (2007) explicita que, para comprender el proceso de implementación de las políticas públicas, se hace necesario ensanchar el campo de análisis a la red de relaciones que se crea entre los actores implicados tendiendo a reconstruir las lógicas de su funcionamiento.

Este razonamiento nos lleva nuevamente a retomar los aportes de Ball (2011) cuando desafía al campo de la política educativa al estar atento a las mediaciones, no lineales sino más bien reticulares, que se establecen en ese recorrido entre los planos macropolíticos y micropolíticos en cuanto continuo. Esto nos remite a Michael Foucault, al observarse esa concepción de política como discurso y como texto; es decir, como producto de trayectorias reticulares que se formulan en una arena de disputa en torno a significados, como regímenes de verdad, en la que se establecen los límites entre lo permitido y lo prohibido; así como “representaciones que son codificadas de modos complejos en la construcción subjetiva de los diversos actores que componen el ciclo de políticas” (Tello y Mainardes, 2012: 18).

En nuestra investigación, concebimos 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 comprender la política 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: es allí donde nos encontramos con las epistemologías de la política educativa. De este modo, se puede considerar el campo teórico de la política educativa como aquel entramado, entretejido, red por cuanto se define como campo de conocimiento que permite nuevas construcciones conceptuales que permiten la interacción múltiple y recíproca entre distintos campos de conocimiento.

En esta misma línea teórica, a partir de las contribuciones de Dale (2010), Ball (2011) y Tello (2012), entre otros, se destaca que es esencial, en las investigaciones de políticas educativas, considerar “las opiniones de los sujetos involucrados en las políticas [...] el punto más importante es la naturaleza de la representación y de la conceptualización de las personas en nuestros textos como un todo y en nuestros modelos de sociabilidad” (Ball, 2011: 47). En otras palabras, al interpretar las políticas educativas desde la valorización de los sujetos implicados se refleja cómo concebimos el papel de estos 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 (Paviglianiti, 1996).

El curso de acción que efectivamente desatan las diferentes políticas públicas es llevado a cabo por varios actores gubernamentales, por los poderes estatales, en fin, por la multitud de actores políticos que con sus interacciones cooperativas o conflictivas pueden distanciarse en mayor o menor medida de la estrategia de acción diseñada y organizada por la autoridad estatal. Este entramado de actores involucrados en el desarrollo del curso de acción que prescribe toda política debe ser, precisamente, uno de los objetos de toda investigación referida a las políticas públicas, ya que en la implementación de la política, los actores de dicho entramado adquieren responsabilidades y cumplen funciones que van más allá de la mera implementación de las políticas diseñadas en el nivel macro.

Así, los contenidos de la política dependen de las relaciones y del cruce entre procesos decisorios que involucran una compleja trama de actores políticos, los cuales intervienen tanto en los procesos de implementación de políticas como en las sucesivas redefiniciones que se dan en el contenido de los entramados de intereses que los propios actores delimitan.

De este modo, se puede afirmar que la definición y puesta en marcha de las políticas educativas no se resuelve por una lógica racional burocrática –como vimos al comienzo del apartado en el estudio clásico de las políticas públicas– sino que supone la elección de alternativas (decisiones) que ponen en juego diferentes intereses, contradicciones y conflictos. Gvirtz (2010) pone de manifiesto la centralidad que adquieren los actores que se sitúan entre las instancias de elaboración de las políticas educativas (nivel macro) y las diferentes instituciones educativas (nivel micro). En esta perspectiva teórica resulta importante indagar las decisiones de colaboración que son indispensables para la implementación de la política de avance, investigar acerca de los actores cuya intervención en los diversos puntos de decisión se hace indispensable, reconocer los puntos de decisión, identificar las aprobaciones que es indispensable que sucedan en su desarrollo, entre otros.

Por dicha razón, resulta imprescindible analizar los procesos de negociación, persuasión y mediación que tienen lugar durante el proceso de cooperación al que aludimos

anteriormente (Gvirtz, 2010). Es por ello que el modelo central de una política o programa no puede estudiarse o evaluarse en términos de “ejecución”, considerando los cambios como desviaciones, dificultades o errores de diseño. La implementación ha de ser “construida” por los actores sociales que participan en los distintos niveles de desarrollo (Jacinto, 2010). Esta noción dinámica y dialéctica de entender 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” (Oszlak y O’Donnell, 2007: 559).

Pensamos por lo tanto las políticas educativas, específicamente las de formación docente, como un movimiento horizontal, en un continuo de decisiones donde actores gubernamentales, instituciones, sindicatos, profesores y comunidad local van transformando, de forma progresiva, el desarrollo de una acción política. De esto da cuenta la experiencia Polos de Desarrollo, objeto de nuestra investigación.

Definiciones metodológicas

Esta investigación tiene por objetivo interpretar las políticas educativas como una compleja articulación, lo cual significa concebir la formación docente en una lógica compleja, en su multiplicidad, en lo histórico social, en sus supuestos y tradiciones y en las nociones de base que la constituyen (Souto, 2009). Por tanto, comprender la formación docente e interpretar las tramas que le dan sentido y caracterizan plantea la necesidad de una investigación con enfoque cualitativo, interpretativo y microsociedad. El carácter interpretativo se centra en la comprensión, dado que los hechos nunca hablan por sí solos, sino a través de la experiencia y acción de los sujetos. En este sentido, la investigación inscribe sus indagaciones en la perspectiva interpretativa sellada en las ciencias sociales a partir del llamado “giro hermenéutico”. Este paradigma privilegia el acceso al mundo de las interpretaciones (Geertz, 1994), restaurando el valor de las significaciones que otorgan los sujetos al mundo, en un esfuerzo por comprender las intenciones humanas (Bruner, 1998). Los textos construidos por los actores sociales, inevitablemente contextuales y complejos, se vuelven de este modo fuente de conocimientos relevantes como experiencia en el mundo, irreductibles a las explicaciones causales y a la vez exentos de las *garantías* de los métodos clásicos de las ciencias físicas y naturales (Bolívar, 2002). El caso individual, sin embargo, comporta significaciones compartidas desde coordenadas geográfico-espaciales concretas, y es así a la vez propio y común de otros universos simbólicos contemporáneos.

Esta dinámica de trabajo la ponemos en valor desde el enfoque biográfico-narrativo, el cual nos permite retomar las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño, puesta en marcha y evaluación del proyecto Polos de Desarrollo. De esta forma, la investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad y de la cotidianidad de los sujetos, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural de la experiencia vivida. “Al respecto, el enfoque biográfico y narrativo ofrece un modo alternativo para describir, analizar y teorizar los procesos, prácticas y políticas educacionales” (Bolívar, 2016: 343), alejándonos de perspectivas de corte normativo y adoptando un posicionamiento epistemológico interpretativo, centrado en los propios sujetos.

En lo que respecta a los instrumentos de recolección de datos, en un primer momento se utilizaron documentos, normativas y legislaciones oficiales. En un segundo momento se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a especialistas en el campo de políticas

públicas sobre la formación docente con relación al tema en cuestión y cuestiones generales sobre las políticas de formación docente. Por último, se realizaron entrevistas en profundidad a gestores del proyecto Polos de Desarrollo, en sus diferentes etapas y niveles de responsabilidad, y otras instancias de concreción, prestando atención a sus líneas teóricas, de investigación y de innovación pedagógica en las áreas o campos del conocimiento planteadas. El carácter semi-abiertas de estas entrevistas dio lugar a que los entrevistados adquirieran un rol más activo, por momentos casi guiando la entrevista mediante una reconstrucción hilvanada de sucesos del pasado en función de su relación con el presente. Si bien existió un guion o libreto previo, las preguntas del entrevistador actuaron como disparadores para permitir al entrevistado entretener historias y relatos de su vida personal y profesional. Se relevó el testimonio de todo el equipo de gestión y coordinación del proyecto y se realizaron ocho entrevistas a especialistas en el campo de las políticas públicas de formación docente.

Se ha resguardado el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados por los entrevistados salvo en los casos donde nos han manifestados su consentimiento para hacerlos públicos. Nos referimos a ellos con la letra E (Entrevistado) y el número correspondiente. Cabe aclarar que E1, E2, E5, E6, E7 y E8 fueron entrevistados por su participación directa en el equipo coordinador del proyecto. Su narrativa fue clave para la reconstrucción histórica del objeto de estudio. En la actualidad, son referentes en materia de formación docente por su experticia profesional y trayectoria académica.

En el caso de E3, E4, E9 y E10, no fueron parte de la experiencia Polos, pero sí aportaron una visión global de las políticas en materia de formación docente ya que tuvieron un prolongado recorrido en la gestión pública del sector y vasta experiencia en la coordinación y ejecución de políticas públicas educativas. Todos son reconocidos en el campo por sus aportes a la formación docente.

El Proyecto Polos de Desarrollo, narrativas de una política pública en la formación docente

Goodson (2017) plantea que las narrativas llegan a expresar todo su potencial cuando están plenamente situadas en su tiempo y lugar. Al respecto, sostiene que “no se debe mantener un discurso local narrativo y biográfico, divorciado de la comprensión del contexto social e histórico y de los procesos sociales que viven los sujetos entrevistados” (2017: 90).

A tales efectos, para caracterizar el contexto en el cual se desarrolló la política de Polos, es pertinente y necesario describir brevemente el periodo que lo antecede. 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 un Estado eficiente (Feldfeber y Gluz, 2003).

Inmersos en este contexto, en el año 1999 finalizó el mandato presidencial del Dr. 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.

La llegada del nuevo gobierno trajo cierta esperanza y aspiraciones de lucha contra las políticas de ajuste y reducción del Estado. Pero 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. Durante 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, que ya para esos momentos se encontraba inmerso en un profundo descreimiento político e institucional. 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. Al respecto, Sandra Carli ha afirmado que “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” (Carli, 2012: 199). En diciembre de ese mismo año, en medio de una economía en default, protestas sociales, huelgas generales y profunda debilidad política, el Dr. De la Rúa presenta su renuncia indeclinable a la primera magistratura de la Nación, agudizando así un periodo de inestabilidad institucional, política y social que tardaría años en subsanarse.

Con claras aspiraciones de dar respuestas a las problemáticas que sufrían los Institutos de Formación Docente en relación con la acreditación y el aislamiento del que fueron protagonistas en los años previos, el Programa de Formación Docente materializó hacia principios del año 2000 el proyecto Polos de Desarrollo. Este se propuso impulsar un conjunto de acciones dirigidas a dar continuidad, mejorar y potenciar el desarrollo académico de las instituciones de Formación Docente, así como favorecer su apertura e interrelación con la comunidad en que se desenvolvía (Anexo Informe de Gestión. Diciembre 2001. MCE de la Nación). El proyecto procuró la participación de todos los actores involucrados en la comunidad, por medio de redes solidarias de intercambio entre las instituciones y los propios sujetos, entendiendo la estructura federal del sistema educativo argentino y la importancia clave de la Formación Docente para el mejoramiento del sistema en general. De las narrativas de los propios gestores del proyecto emana el sentido ideológico, político y epistemológico con el que se construyó el proyecto.

Un polo de desarrollo es un instituto que es 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. (E1)

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. Pensemos la formación a partir de una línea de especialización y una articulación en función de esa especialización. Entonces, lo que dijimos fue: propongamos 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 con que se articula. Esa idea era muy interesante, pero había que ponerla en marcha y había que hacerlo 16 años atrás. Hoy uno diría que la noción de red o inteligencia colectiva es más común, pero en ese momento era rarísimo. (E1)

Una de las cosas más importante del proyecto Polos no era tanto su nombre, sino lo que está debajo del nombre, por eso destaco sus raíces. Esa visión de una institución en red. *El proyecto Polos de Desarrollo no era una política que se bajaba desde ningún programa ministerial.* Todo un año en donde la preparación tenía que ver con quiénes somos, qué necesitamos, qué nos interesa saber, qué tipos de políticas queremos desarrollar, qué tipo de proyecto educativo y con quiénes queremos llevarlo adelante. (E5)

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. (E7)

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 política 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 en el equipo, de que era posible, de que los actores se podían apropiar, y así lo hicieron. (E8)

Como se aprecia en las narrativas de los actores, la propuesta de Polos de Desarrollo se enmarcó en un conjunto de criterios y decisiones generales de política educativa que tendía a una gestión democrática y pluralista de la educación superior. Desde este posicionamiento teórico, epistemológico y político se intentó generar una participación democrática a través del trabajo conjunto y colaborativo entre directivos, docentes y futuros docentes, entre instituciones del mismo territorio geográfico como lo son las universidades nacionales, las escuelas primarias y secundarias, ONGs, sindicatos, etcétera.

Si bien los entrevistados dan cuenta de una gestión que tendió a ser participativa, cabe preguntarse por las tensiones y complejidades que tales articulaciones conllevan. No solo desde lo institucional sino desde lo presupuestario y lo normativo, puesto que a la hora de abordar una política pública desde niveles macro, meso y micro es necesario problematizar esas interconexiones al interior de la política. Una de las narrativas registradas ayuda a percibir esta cuestión de la siguiente manera:

Hay una burocracia ministerial muy complicada y lenta que 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. (E5)

Desde esta complejidad, se puede apreciar que uno de los objetivos principales de la política fue el de fortalecer y fomentar la colaboración mutua entre instituciones de formación docente, universidades y escuelas, prestando atención a experiencias pedagógicas innovadoras que favorecieran la formación de los profesores.

Así, el proyecto se opuso a una lógica de control de procesos y tiempos del trabajo cotidiano al interior de las Instituciones, especialmente las que remiten a la burocratización de las tareas, a la implementación de los cambios según lógicas verticales de arriba hacia abajo, de afuera hacia dentro de las instituciones. Más bien intentó sostener una política dirigida a potenciar el trabajo colaborativo, situado, contextualizado en el territorio y contando con la participación de los actores involucrados. En este sentido, uno de los relatos lo expresa de la siguiente forma:

El proyecto Polos de Desarrollo se fue convirtiendo, en la práctica, en lo que se conoce como un proyecto de animación institucional. Es decir que el proyecto *Polos* ofreció un marco en donde eran muy importantes los márgenes de libertad, de decisión de los propios sujetos de los Institutos formadores [...] se fueron generando movimientos

creativos e instituyentes, esto es lo que explica que si hacemos un paneo de lo que sucedió en los 84 polos con sus casi 900 instituciones asociadas no encontraremos reiteración ni repetición. (E2)

De alguna manera, el proyecto intentó ser respetuoso por la autonomía institucional de cada uno de los institutos de formación docente que fomentó la necesaria articulación y relación de las instituciones entre sí y con el sistema educativo para el que forman docentes.

... recuerdo que me decían los docentes y los directivos que [el proyecto Polos de Desarrollo] había sido muy respetuoso con las instituciones, nada que ver con lo que pasó anteriormente. (E3)

El proyecto Polos trabajaba, básicamente, sobre una idea de autonomía. Consolidar la idea de trabajar con autonomía y no teniendo que responder a ciertos requerimientos, prescripciones o regulaciones, era algo novedoso y para nada sencillo. (E6)

Una cuestión central a marcar fue el reconocimiento a la 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 en cada Polo, escoger un referencista para acompañarlos y demás cuestiones referidas a la gestión.* Elegían una línea de desarrollo, tenían 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. (E9)

Este último relato distingue la elección de un especialista para acompañar y colaborar en la planificación y ejecución del proyecto escogido. Si bien aún resta entrevistar a algunos referencistas del proyecto, lo que hasta el momento arroja el campo es la variopinta forma de abordar la función que muchos especialistas han adoptado. Mientras que algunos fueron verdaderos acompañantes y se implicaron fuertemente en la realización del proyecto, otros no han sabido –o podido– comprender la esencia de la tarea y se limitaron a guiar el proceso desde una posición alejada de los contextos concretos de la práctica.²

Desde el punto de vista pedagógico, el proyecto Polos buscó el desarrollo y el fortalecimiento académico de las instituciones manteniendo su perfil propio, situado y contextualizado, generando consensos y acuerdos en las decisiones y acciones para su implementación. A los efectos de llevar adelante la propuesta, se seleccionaron 84 institutos que trabajaron en red con instituciones asociadas: una universidad nacional mediante alguna unidad académica (una cátedra, un departamento, un instituto o una facultad); más de una escuela, todas ellas próximas geográficamente al polo, pero de características sustantivamente diversas como campo de acción educativa, y otros institutos en una acción concertada con las jurisdicciones. La selección de las instituciones que se incorporaron al proyecto requirió acciones de diferente tipo –efectuadas por dichas jurisdicciones– que permitieron identificar las instituciones que desarrollan auténticas propuestas de envergadura académica y pedagógica. Se trató de dar impulso a acciones dirigidas a potenciar los desarrollos contenidos y favorecer la cooperación entre instituciones, entendiendo que los nuevos vínculos que se establecerán permitirán la ayuda mutua y el mejoramiento de las prácticas educativas. De los documentos oficiales se desprenden las siguientes estadísticas:

² Estas tensiones se abordarán en futuras entrevistas a referencistas de los Polos de Desarrollo de las provincias de Chaco, Santiago del Estero, Buenos Aires y Chubut respectivamente y serán objeto de próximos trabajos.

- » Participaron del Proyecto 5.500 docentes;³
- » Estuvieron involucrados 39.000 estudiantes;⁴

Instituciones asociadas a los Polos	Cantidad
Nivel Inicial	90
Escuela de 1º y 2º ciclo de EGB	435
Escuelas de 3º ciclo de EGB y Polimodal	170
Instituciones de Formación Docente	320
Universidades	34
Otros organismos (ONGs, sindicatos, sociedades de fomento)	90
Total	1139

Cuadro realizado a partir del Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente 2000-2001. Ministerio de Educación de la Nación.

Los proyectos Polos de Desarrollo se agruparon en torno a siete 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 %) (Anexo Informe de Gestión. Diciembre 2001. MCE de la Nación). La definición de la línea en la que el polo se desarrolló fue escogida según el diagnóstico realizado por los sujetos y las instituciones.

Al recordar el proyecto Polos de Desarrollo, los referentes del campo de la formación docente y funcionarios de gestión provincial y nacional en educación no solo destacan el trabajo realizado y la figura de la Dra. Edith Litwin al frente del programa en condiciones políticas e institucionales muy inestables, sino la impronta que dejó la experiencia de Polos en los institutos-sede del proyecto.

Fue muy emocionante [...]. Cuando nosotros cerrábamos los polos, yo recuerdo en algunos, 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. (E9)

Me parece que como muchas otras ideas de Edith [Litwin] fue precursora de un contexto tecnológico cultural que alimenta ese sentido de red, un aprendizaje de colaboración pero fuertemente anclado en una cultura más conectivista. Planteado desde una posición sociocultural. El proyecto Polos estaba planteado desde ahí, pero que se articula muy bien con lo que ahora es bastante obvio, que tiene que ver con eso, con redes, con nodos, con redes interconectadas y con acciones de personas que se conectan. [...] si tuviera que pensar por qué fue potente Polos, diría esto que tuvo de innovador, y a la vez su mirada adelantada a la época, a la cultura social, tecnológica y política. (E6)

Edith [Litwin] fue 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 pequeños que tenía. Pero fue parte de su coherencia. (E10)

³ Anexo. Datos cuantitativos del Proyecto Polos de Desarrollo. Informe de Gestión 2000-2001. Ministerio de Educación Nacional.

⁴ Ibídem.

Significó mucho, fue quizá uno de los momentos más importantes. En la cosa más acotada de mi desarrollo institucionalista fue una oportunidad que yo siempre le agradecí a Edith [Litwin] porque solamente una audacia como la de ella podía lograr lo que logró. Edith era muy audaz. (E2)

Consideraciones finales: Potencialidades y tensiones que invitan a la reflexión

Entendemos que una política educativa no puede ser abordada desde el mero análisis de la normativa oficial o la legislación vigente. Sin descartar el rol protagónico que ostenta el Estado en la diagramación y planificación de las políticas, consideramos que interpretar las políticas desde el territorio, desde las instituciones y desde las voces de quienes las llevan adelante, se la apropian y la recrean es sustancial para comprender el fenómeno y palpar las diversas tensiones que se producen en los diversos niveles de aplicación y construcción de la política. Investigar políticas públicas educativas implica concebirlas como dinámicas, inmersas en relaciones históricas de poder y situadas en los contextos propios de ejecución.

En las narrativas de los actores, se puede apreciar que el proyecto Polos de Desarrollo intentó, desde su propuesta originaria y su puesta en marcha, una genuina articulación, colaboración y participación horizontal de todos los actores institucionales que componen la formación docente. Tuvo como principal meta el fortalecimiento de los Institutos de Formación Docente y de las propias prácticas docentes que en ellos se desarrollan.

Al mismo tiempo, quisiéramos plantear en estas consideraciones finales algunas tensiones que se manifiestan hasta el momento en la investigación y que serán objeto de indagación en el futuro. En primer lugar, cabe preguntarnos desde un nivel macro de la política analizada: ¿cuánto de la crisis estructural vivida en Argentina, en los años que duró el proyecto a nivel nacional, determinó los logros y dificultades de la política de Polos de Desarrollo? ¿Es posible el análisis de una política pública nacional sin un abordaje contextual e histórico de la misma? En segundo lugar, la tensión que se nos presenta a nivel mesopolítico, es decir con referencia al entramado complejo entre los diversos niveles de gestión de la política, abre los siguientes interrogantes: ¿qué características tuvo dicha vinculación interniveles en el proyecto Polos? ¿Cómo influyen en la concreción de las políticas públicas el control de las partidas presupuestarias y su recorrido burocrático en las diversas jurisdicciones? ¿Cómo incidió esta tensión en el cumplimiento de los proyectos? ¿Por qué la provincia de Buenos Aires, a pesar de la interrupción del proyecto en 2001, continuó la propuesta con más de 20 Institutos Sede del proyecto hasta el año 2010 (Disposición N°15/07-DPCyE)? ¿Qué complejidades trajo consigo dicha continuidad? Quienes fueron referencistas designados para acompañar los proyectos en las instituciones, ¿siguieron los lineamientos que sugería el proyecto? ¿Acompañaron cabalmente a los Institutos? ¿Cómo se apropiaron de la propuesta? ¿Cuál es la valoración que se desprende de su experiencia con relación al proyecto? ¿Y cuál fue el acompañamiento de la gestión nacional del proyecto para con los referencistas?

Siendo este artículo la presentación de los primeros avances de una investigación más profunda, las acciones futuras estarán destinadas al trabajo de campo en instituciones- sede del proyecto ya seleccionadas y que surgen de las entrevistas realizadas a los coordinadores nacionales del mismo. Esta instancia tendrá por objetivo la indagación, a nivel micro, de la política dirigida por la Dra. Litwin a los efectos de poder recuperar y analizar no solo las narrativas de quienes han resignificado, reinterpretado y puesto en marcha los proyectos en los contextos

locales, sino también las articulaciones institucionales establecidas, las propuestas de innovación pedagógica propuestas por los institutos y, particularmente, las producciones que de ellas emanen.

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

Asimismo, hemos de destacar que el recuerdo de aquella política pública continúa presente en las narrativas de sus principales actores como aquellas huellas que dejan marcas formativas en sus biografías personales y son reinterpretadas en el relato desde sus sentimientos y sus afecciones.

Para mí el programa fue muy importante, significó mucho. Fue realmente una oportunidad para hacer algo fuerte para el desarrollo de los enfoques institucionales en el país. Fue como *una usina de experiencias*. Algo que produjo cambio, dotó a los institutos de gente con capacidad de hacer cosas importantes. Pero además fue para mí importante ver lo que pasaba con otros proyectos del programa como fue Polos de Desarrollo. Ir viendo cómo se iban desarrollando algunas de las cuestiones. 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. (E2)

Yo creo que el Programa Nacional de Formación Docente, 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*. Pero lo hicimos en condiciones políticas muy débiles, yo creo que se podría haber profundizado y continuado en el marco de un gobierno que crea, de una manera muy cabal, en el lugar del sistema educativo superior en la Argentina. (E1)

Recuperar estas experiencias desde las voces de sus coordinadores y protagonistas permite comprender las políticas no como un conjunto de documentos y normativas oficiales, sino como un proceso complejo, en permanente dinamismo y profundamente dialéctico, donde los actores y los contextos son claves para su interpretación.

Bibliografía

- » Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
- » Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, 2 (36), pp. 25-34.
- » Ball, S. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Londres: Routledge.
- » Birgin, A. y Duschatzky, S. (1999). “Problemas y perspectivas de la formación docente”. En Filmus, D. (comp.), *Los condicionantes de la calidad educativa* (pp. xx-xx). Buenos Aires: Noveduc.
- » Birgin, A. y Serra, S. (2012). “Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas”. En Birgin, A. (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. xx-xx). Buenos Aires: Paidós.
- » Bolívar, A. (2002). ¿Se nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa. *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. *Revista Internacional de Educación Superior*. Campinas, 2 (2), pp. 341-365.
- » Bruner, J. (1998). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- » Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » De Vedia, M. (8 de septiembre, 2000). La formación docente tendrá una estructura similar a la universidad. Diario *La Nación*. Recuperado de <<http://www.lanacion.com.ar/31988-la-formacion-docente-tendra-una-estructura-similar-a-la-universidad>>.
- » Edelstein, G. (2015). Participación en el Panel La formación Docente en Argentina. Coloquio “30 años de Investigación Educativa en Argentina”. Buenos Aires. Biblioteca Nacional. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=SDL2lCFRyIU>>.
- » Feldfeber, M. e Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (18), pp. 421-445. Recuperado de <[file:///D:/Documentos/Downloads/descentralizacion_educativa_argentina_feldfeber_ivanier%20\(1\).pdf](file:///D:/Documentos/Downloads/descentralizacion_educativa_argentina_feldfeber_ivanier%20(1).pdf)>.
- » Geertz, C. (1994). *Conocimiento local, ensayo sobre la interpretación de la cultura*. Madrid. Paidós.
- » Goodson, I. (2017). *International Handbook on Narrative and Life History*. Nueva York: Routledge.
- » 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*. Universidad de San Andrés. Buenos Aires: Manantial.
- » Herbert-Cheshire, L. (2003). Translating policy: power and action in Australia’s County Towns. *Sociologia Ruralis*, 43 (4), pp. 454-473.
- » Jacinto, C. (2010). “La investigación en educación y la toma de decisiones en políticas educativas”. En Wainerman, C. y Di Virgilio, M. M., *El quehacer de la investigación en*

- educación*. Universidad de San Andrés. Buenos Aires: Manantial.
- » Litwin, E. (2001). Argentina: Lineamientos nacionales para la formación del personal docente. *Revista Perspectivas*, 31 (1), pp. 112-119.
 - » 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* (pp. xx-xx). Buenos Aires: Autores de Argentina.
 - » Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
 - » 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.
 - » Paviglianiti, N. (1996). *Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educacional*. Buenos Aires: CEFyL, UBA.
 - » Porta, L. (2010). "Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior". En Pisano, M. et al., *El estudio de la investigación educativa, Perspectivas latinoamericanas* (pp. xx-xx). Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
 - » Rivas Flores, I. (septiembre, 2004). Política Educativa y prácticas pedagógicas. *Revista de Reflexión Socioeducativa* (4), pp. 36-46.
 - » Souto, M. (2009). "Complejidad y Formación Docente". En Yuni, J., *La formación docente. Complejidad y ausencias* (pp. xx-xx). Córdoba: Encuentro Grupo Ed.
 - » Tello, C. y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (9). Recuperado de <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>>.
 - » Yuni, J. (2009). *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Ed.

Fuentes oficiales

- » Anexo Programa Nacional de Formación Docente (2001) Informe de Gestión 2000-2001. Ministerio de Educación de la Nación Argentina
- » Disposición N°15/07. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. La Plata, 20 de julio de 2007.
- » Programa Nacional de Formación Docente (2001) Informe de Gestión 2000-2001. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Luis Porta

Doctor en Pedagogía (Universidad de Granada). Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación (UNMdP). Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales y del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (UNMdP). Director de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria (UNMDP). Docente investigador categoría 1. Investigador Independiente CONICET. luisporta510@gmail.com

Jonathan Aguirre

Doctor en Humanidades y Artes, mención Ciencias de la Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria y profesor en Historia (UNMdP). Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales y del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (UNMdP). aguirre-jonathanmdp@gmail.com

