



Archivos de Ciencias de la Educación, Vol. 11, nº 12, diciembre 2017, e033. ISSN 2346-8866
 Universidad Nacional de La Plata.
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
 Departamento de Ciencias de la Educación.

Las principales políticas públicas de Formación Docente desde las voces de los actores. El caso de los Polos de Desarrollo (2000-2001)

The main public policies of Teacher Training since the voices of the actors. The case of development poles (2000-2001)

Luis Porta* y Jonathan Aguirre*

*Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina | luisporta510@gmail.com;
aguirrejonathanmdp@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Educación Superior
 Políticas Públicas
 Formación Docente
 Polos de Desarrollo

RESUMEN

En la historia reciente de la formación docente de nuestro país han sucedido diversos procesos que pretendieron generar y construir proyectos de formación diferenciados y con alto recupero pedagógico. En este artículo expondremos, las principales políticas públicas para el sector de la formación docente no universitario que a nuestro criterio merecen ser destacadas y recuperadas. Consideramos que el Magisterio de Educación Básica (MEB), el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), el Proyecto Polos de Desarrollo, el Programa de Renovación Pedagógica y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), vertebran el esqueleto de políticas públicas más importante desde la restitución democrática en materia de formación docente y cuyas huellas hoy se reconocen sedimentadas de maneras diversas en las instituciones y en el subsistema formador argentino. Recuperaremos particularmente el proyecto "Polos de Desarrollo (2000-2001)" a partir de los testimonios de los propios actores y de referentes del campo de la formación docente.

KEYWORDS

Higher Education Teacher
 Public politics
 Teacher Training
 Development Poles

ABSTRACT

In the recent history of teacher training in our country there have been several processes that sought to generate and build differentiated training projects with high pedagogical recovery. In this article, we will present the main public policies for the sector of non-university teacher education that in our view deserve to be highlighted and recovered. We believe that the Teaching of Basic Education (MEB), the Teaching Training Transformation Program (PTFD), the Polos de Desarrollo Project, the Pedagogical Renewal Program and the creation of the National Institute of Teacher Education (INFOD) of public policies more important since the democratic restitution in the matter of teacher training and whose traces today are recognized sedimented in different ways in the institutions and in the Argentine training subsystem. We will especially recover the project "Polos de Desarrollo (2000-2001)" from the testimonies of the actors themselves and from the field of teacher training.

Recibido: 12 de abril de 2017 | Aceptado: 20 de septiembre 2017 | Publicado: 15 de diciembre de 2017

Cita sugerida: 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). *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e033.

<https://doi.org/10.24215/23468866e033>



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Introducción

El presente trabajo recupera las principales políticas públicas en materia de Formación Docente producidas en Argentina, desde la reapertura democrática hasta la actualidad que han significado marcados aportes en lo que refiere a la actualización institucional, curricular y normativa de las instituciones formadoras de docentes. Por ello consideramos que tanto el Magisterio de Educación Básica (MEB), el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), el Proyecto Polos de Desarrollo, el Programa de Renovación Pedagógica y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), vertebran el esqueleto de políticas públicas más importante desde finales de la década del '80 en materia de formación docente y cuyos rastros hoy se reconocen de maneras diversas en las instituciones y en el subsistema formador.

Analizaremos particularmente el programa “Polos de Desarrollo (2000-2001)” que se llevó a cabo durante el gobierno de la Alianza (1999-2001) y que se vio bruscamente interrumpido por la crisis institucional, económica, política y social vivida en el país en aquellos años. En diciembre del 2001 el presidente, Dr. Fernando De la Rúa, renunció a la primera magistratura dejando tras de sí una economía en extrema debilidad, una situación social crítica y un profundo descreimiento de las instituciones gubernamentales. Novaro recuerda el período de la siguiente forma: “Que se vayan todos coreaban las multitudes movilizadas en medio de la crisis económica y la desocupación, cansadas de años de ajuste e inestabilidad política” (Novaro, 2010, p. 280).

Abordamos la política de Polos de Desarrollo por diversos motivos. En primer lugar, porque si bien el contexto político, económico y social era de absoluta debilidad, y esto influyó significativamente en su puesta en marcha, a la vez supo calar hondo en las instituciones formadoras que se apropiaron del proyecto pudiendo dejar una significativa huella en su memoria. En segundo lugar las entrevistas que hemos realizado hasta el momento permiten comprender a este proyecto como un intento de quiebre para la formación docente y para las políticas públicas del sector. Decía al respecto una de nuestras entrevistadas,

En ese sentido [Polos de Desarrollo] también fue una política de vanguardia, porque buscaba encontrar la voz de los institutos de formación docente y el sentido que podía llegar a tener comunitario y contextual, el desarrollo, la investigación y la experimentación en torno a un proyecto específico (E5).

En tercer lugar, retomamos la experiencia de Polos por la necesidad de sistematizar y de recuperar dicha política pública. Luego de casi 16 años no hemos tenido la posibilidad de reconstruir las características, potencialidades y desafíos del proyecto dirigido por la Dra. Edith Litwin en relación con los ISFD (Institutos Superiores de Formación Docente) y su articulación universitaria.

Este artículo se desprende de un proyecto más amplio de investigación en el marco del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, 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.

Entendemos que la concepción y el diseño de una política es necesariamente resignificado por múltiples actores individuales y colectivos que participan de los procesos tanto de revisión de su diseño como de su implementación. De alguna forma implica un “cruce de racionalidades, variados planos en los que se despliega la acción y se asemeja a 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). De allí la riqueza metodológica de reconstruir los procesos desde las narrativas de los actores implicados. De esta manera aspiramos a alejarnos de la noción clásica de entender las políticas públicas educativas de manera lineal, racional y meramente normativa. Concebimos a las políticas como textos y traducciones que crean y recrean los sujetos en múltiples niveles y que deben ser examinadas como procesos dentro de un contexto macropolítico, institucional y subjetivo (Jacinto, 2010).

Definiciones metodológicas

El objeto de estudio es abordado desde una investigación cualitativa ya que tiene como objetivo interpretar las políticas educativas en materia de formación docente como una compleja articulación entre las instituciones, el Estado, los sujetos y las comunidades locales en donde se entran los procesos políticos. Por tanto, se plantea la necesidad de una investigación con enfoque cualitativo, interpretativo, y microsocio.

Asimismo, al retomar los testimonios y las prácticas de los sujetos, consideramos pertinente y significativo abordar dichas cuestiones desde el enfoque biográfico-narrativo, ya que “permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales” (Porta, 2010, p. 267). Es por eso que, la posibilidad de recuperar las experiencias de quienes habitan los espacios pedagógicos formativos nos permite, según Litwin: “reconstruir sus voces y entender el proceso como la interpretación y reinterpretación de esas vivencias que logran expandirse y generar una actitud crítica” (Litwin, 2012, p.37).

Utilizamos para la indagación del objeto de estudio diversos instrumentos de recolección de datos entendiendo que comprender la formación docente y las tramas que le dan sentido requiere un abordaje desde una multiplicidad de instrumentos metodológicos. Así, se utilizó para este trabajo el análisis de documentos, normativa y legislación oficial. 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 especial atención a sus líneas teóricas, didácticas, de investigación, y de innovación pedagógica en las áreas o campos del conocimiento planteadas. Por último, a los efectos de complejizar y a la vez enriquecer el abordaje realizamos entrevistas a especialistas en el campo de políticas públicas en materia de formación docente quienes nos brindaron un panorama global y general de los diferentes programas y proyectos seleccionados en el presente artículo.

Se ha intentado resguardar en el proceso de interpretación de los datos, el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados por las entrevistadas. En tal sentido nos referimos a ellas con la siguiente denominación: E1, E2, E3, E4, E5 y E6. Advertimos que en cuanto a E1, E2, E5 y E6 fueron entrevistadas en su carácter de coordinadoras o subcoordinadoras del proyecto “Polos de Desarrollo”, siendo las mismas, parte integral del equipo de la Dra. Edith Litwin y actores fundamentales en el diseño y puesta en marcha del proyecto. Si bien en sus testimonios se evidencia una implicación significativa sobre la experiencia vivida, sus narrativas fueron claves para la reconstrucción histórica del objeto de estudio. En la actualidad, todas son referentes en materia de formación docente por su experticia profesional y trayectoria académica.

A diferencia de las anteriores entrevistadas, en el caso de E3 y E4, no fueron parte de la experiencia de los Polos, pero sí brindaron una perspectiva global de las políticas en materia de formación docente ya que ambas tuvieron un prolongado recorrido en la gestión pública del sector y vasta experiencia en la coordinación y ejecución de políticas públicas educativas. Ambas son reconocidas en el campo por sus aportes a la formación docente. Una de ellas ocupó el cargo de Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, mientras que la otra entrevistada se desempeñó como coordinadora del área de Investigación del INFOD.

El MEB y el PTFD, políticas de Formación Docente que marcaron una época

Desde finales de la década de 1980, se comenzaron a instrumentar políticas nacionales de formación docente que ensayaron, con diversos resultados y alcances, propuestas de reformas institucionales, curriculares y pedagógicas. Es menester señalar aquí dos reformas sucesivas aplicadas por diferentes gobiernos y que significaron, a nuestro criterio, significativas políticas públicas en materia de formación de profesores que dejaron su huella y marcaron una época en la historia del sector formador. Una de ellas se desarrolló entre los años 1988 y 1990 y se denominó “Magisterio de Educación Básica” (MEB) y la otra se ejecutó entre 1991 y 1995 cuya denominación fue “Programa de Transformación de la Formación Docente” (PTFD).

En 1987 se presentó desde la Dirección Nacional de Educación Superior, un anteproyecto de plan de formación docente para el nivel primario, en donde se empleaba la denominación de “Maestros de Educación Básica”. Al año siguiente, por resolución ministerial N° 580/88, se dio a conocer el nuevo plan. El proyecto tenía como principal objetivo, impulsar y motivar reformas en las instituciones formadoras de docentes no universitarias. Se partía de la convicción de que no alcanzaba con realizar modificaciones curriculares sino que las instituciones debían transformarse para que sus egresados pudieran generar una escuela diferente (Diker y Terigi, 1997). En este sentido, se proyectó que los ISFD “debían enseñar no solo conocimientos sino que debían trabajar con los futuros docentes para reflexionar sobre sus concepciones acerca de que constituía un buen docente, y de esta manera generar actitudes diferentes y competencias específicas del acto de enseñar” (Ruiz, 2011, p. 30).

El programa fue iniciado durante la gestión en educación superior del Dr. Ovide Menin en 1988, con un alcance que no fue generalizado. Por resolución ministerial N°1679, se resolvió transferir el ciclo de educación secundaria de 154 escuelas normales, que hasta entonces dependían de la Dirección Nacional de Educación Media, a la Dirección Nacional de Educación Superior.

La filosofía formadora del proyecto daba inicio en espacios curriculares que correspondían a los últimos años del entonces nivel medio y que acreditaban bajo la expedición del diploma de bachiller con orientación pedagógica. De esta manera, la formación docente en el MEB, empezaba en cuarto y quinto año y luego se orientaba hacia el área pedagógica. Terigi y Dicker lo resumen de esta manera:

El MEB, entonces, regresó la formación de maestros al nivel medio, con una peculiaridad: en los dos últimos años de la escuela media se cursaban los dos primeros años de una carrera de formación docente que se extendía luego durante dos años más, totalizando una formación de cuatro años (Dicker y Terigi, 1997, p. 52).

En suma, el MEB regresó parte de la formación inicial al nivel medio. Los dos últimos años de los bachilleratos con orientación docente se transformaban, así en los dos primeros de la carrera de formación docente que luego se extendía durante dos años más en los institutos de profesorado, totalizando un total de cuatro años. El proyecto produjo dos promociones de egresados y se canceló en 1990 (Menin, 1998). Se podría sostener, que el MEB constituyó un primer intento de política nacional para la formación docente, luego de casi dos décadas sin políticas sectoriales específicas que cubrieran aspectos institucionales y curriculares del subsistema de formación docente.

El segundo proyecto que describiremos se desarrolló entre 1991 y 1995, en un clima previo a las políticas de transferencia educativa a las provincias que se implementarán como parte de las reformas propiciadas por el Estado con alto impacto en el sector formador. Así el Ministerio de Educación Nacional, inició en 1991 su principal política de reforma para las instituciones terciarias de educación superior cuando, esto es el “Programa de Transformación, de la Formación Docente” (R.M N° 2547/91). Dicho programa se aplicó en Escuelas Normales Superiores que formaban docentes para el nivel medio de once provincias y abarcó unas

50 instituciones. Refiriéndose al PTFD, una de nuestras entrevistadas lo recuerda destacando la transformación que proponía:

Era un programa nacional que trata de pensar integralmente, no provincialmente, a los institutos y plantea una transformación muy grande porque esa transformación pedagógica era sostenida por una transformación institucional. Reordenar el trabajo dentro de los institutos organizados por departamentos, ahí tomando las estructuras de las universidades. Departamentos de extensión, investigación y formación... departamentaliza el trabajo. Y empiezan a trabajar en esa línea (E3).

Repiensan algunas cuestiones de formas muy interesantes, refocalizando todo el trabajo en relación a la enseñanza. Profesionalizando a los institutos [...] había mucha bibliografía, muchas reuniones con los institutos, había mucha producción de materiales súper interesantes [...] (E3).

Tal programa es reconocido como el más claro antecedente de la reforma para la formación docente que intentó conformar (al menos desde sus objetivos) una red de instituciones formadoras de docentes articuladas entre sí y con el resto del sistema educativo. Redefinía las funciones de los ISFD con la inclusión de la capacitación y la investigación. Sus objetivos y lineamientos de política se plasmaron en el documento "Propuesta Curricular Institucional para la Formación Docente Continua", aprobado como base para la discusión nacional en el CFCyE (Consejo Federal de Cultura y Educación) de 1992. Según su directora, Cristina Armendano, el PTFD no fue un mero cambio curricular de contenidos en la formación docente, ni un nuevo diseño curricular, tampoco un programa de capacitación, y, menos aún, una serie de documentos de actualización curricular:

Fue una propuesta transformadora de los circuitos de formación docente en el interior de un sistema de formación docente continua, a través de ella se puso especial atención en los actores (teniendo en cuenta su historia, partiendo de lo que efectivamente hacen e involucrándolos activa y críticamente en la propuesta), con el propósito de fortalecer sus esquemas de decisión y las posibilidades de que sean ellos mismos los generadores de procesos de transformación permanente (Armendano, 1998, p.45).

La organización regional de la implementación del PTFD dio lugar a la conformación de redes de trabajo donde participaron directamente el personal de supervisión y conducción de los establecimientos. De todos modos, la participación de las jurisdicciones fue diferencial debido a la propia conformación de sus sistemas educativos (Terigi, 1996).

Uno de los puntos de la transformación institucional que llevó adelante el PTFD fue la inclusión de nuevas actividades para los institutos terciarios. El programa proponía la inclusión de departamentos de extensión, investigación y docencia al estilo de las estructuras de las universidades. De alguna manera departamentaliza el trabajo y le da jerarquía. Los institutos formadores realizaron, en este marco, proyectos de capacitación e investigación docente, se crearon espacios curriculares con el objetivo de integrar disciplinas, a la vez que se construyó un modelo diferente de organización institucional (Pogré, 2004). Esta transformación fue acompañada del componente de una política pública de recambio en las condiciones laborales de los profesores.

El programa fue desvirtuándose por razones económicas y por la propia decisión del gobierno nacional de transferir los servicios educativos a las provincias. La completa transferencia resultó ser una de las decisiones más apresuradas de 1992. Sorprendió a los responsables del programa y fue ejecutada en virtud de

una racionalidad economicista que socavó la propuesta de transformación y significó el fin del PTFD al cabo de unos años. De todos modos, las narrativas de las entrevistadas permiten afirmar que dicho programa marcó de sobremanera las instituciones formadoras y que, si bien formalmente no continuó como política pública, muchas de las reformas consecuentes han sido posibles por la base institucional que dejó el PTFD.

Ambas políticas de formación docente significaron los preliminares de un cambio en los modos de regulación en relación con la formación existente. Al respecto nos dice una de las coordinadoras del proyecto Polos:

La gente de los Institutos, destacaban mucho lo que había sido el MEB que había iniciado Ovide [Menin], y el PTFD que había trabajado Flava Terigi. Esos son los proyectos que yo recuerdo que la gente destacaba y reconocían como de impacto curricular, que fueron antecedentes Y después con los polos también algunos eran reticentes en el inicio, con el miedo de que no se convierta en una política elitista... pero Edith [Litwin] tenía la certeza de que eso potenciaría y fortalecería a los institutos (E2).

El Proyecto Polos de Desarrollo, una política en contexto de crisis que intentó fortalecer a los institutos formadores

Durante la década de los '90 se desarrolla un proceso de transformación educativa que se inscribió dentro de un proyecto más amplio de reforma estructural del Estado, de descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales, encontrando vasos comunicantes con los procesos de reforma que se implementaron en casi todos los países de América Latina (Feldfeber y Gluz, 2011). El paradigma neoliberal en Argentina se caracterizó por la construcción de un Estado mínimo bajo la retórica de alcanzar un Estado eficiente (Morresi, 2007). En este contexto, el gobierno de Carlos Menem (1989-1999) llevó a cabo una reforma de carácter fundacional tendiendo a expandir el sistema educativo sobre nuevas bases. La autodenominada "transformación educativa" buscó así establecer criterios de gestión en el funcionamiento del sistema basados en los principios de autonomía, responsabilidad individual, reducción de los gastos estatales y evaluación de la calidad.

La implementación de esta reforma resignificó el rol docente del Estado, trasladó la responsabilidad a las jurisdicciones a la vez que recentralizó mecanismos de control en manos del gobierno nacional. Dichas modificaciones, agudizaron las diferencias entre las jurisdicciones, la fragmentación y el debilitamiento de las instituciones educativas, deslegitimaron el saber de los docentes frente al de los expertos y posicionaron a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos (Feldfeber y Gluz, 2011).

La llega del nuevo gobierno de la Alianza (1999-2001) trajo esperanza de cambio y de lucha contra las políticas de ajuste y reducción del Estado. En ese marco asume la dirección del Programa Nacional de Formación Docente el equipo dirigido por la Dra. Litwin. Pero las esperanzas 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. Así lo recuerda una de nuestras entrevistadas:

Lo primero que dijo Edith [Litwin], fue `nosotros vamos a tener una política de apoyo, de fortalecimiento y de defensa de los Institutos´ Con el tiempo nos fuimos dando cuenta que eso no necesariamente coincidía con las expectativas que tenía el Ministerio respecto de nuestro trabajo (E1).

Era muy difícil tomar la decisión política de ingresar en el Ministerio. Pero bueno, algo nos convenció de la propuesta. ¿Qué se podía hacer?, lo que se podía hacer era todo lo contrario a lo que ellos nos pedían. Y eso hicimos, exactamente lo contrario. En realidad, se cuenta poco que la crisis del 2001 estalla cuando nosotras ya nos habían `desvinculado´. Yo me acuerdo

exactamente que un funcionario de alta jerarquía que hacía de nexo entre nosotras y el ministro, nos dijo la última vez ‘yo les estoy diciendo que me den criterios para racionalizar y bajar el número de institutos y ustedes hacen cada vez más cosas para los Institutos’ y sí, las hicimos, y mira como algunas están durando después de tanto tiempo (E6).

Consideramos que antes de profundizar particularmente en el proyecto “Polos de Desarrollo” es necesario aclarar el contexto global de la política del sector. Debemos decir que la experiencia de los polos fue un proyecto encauzado en el marco del “Programa Nacional de Formación Docente” del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, coordinado por la Dra. Edith Litwin y su grupo de trabajo a principios del año 2000. En este sentido, Litwin sostenía que:

Al diseñar al inicio de este año 2000 un programa de acción a partir del gobierno nacional para los Institutos de Formación Docente, es necesario reconocer las marcas de dos planos de acción desarrollados en los últimos años de la gestión anterior (Litwin, 2001, p. 24).

A nivel normativo, por una parte, se tuvo en consideración la aprobación de una serie de documentos por el CFCyE que establecieron nuevas funciones de las instituciones formadoras, la estructuración de las carreras y títulos, el diseño de un sistema de acreditación y evaluación de las instituciones, así como el establecimiento de los requisitos para la validez nacional de los títulos y certificados que otorgaban las instituciones. A nivel curricular, por otra parte, el diseño y la aprobación de los contenidos para la formación personal docente en los institutos del nivel superior. Esas dos líneas de acción estructuraron todas las acciones que se desarrollaron posteriormente.

Como consecuencia del proceso de evaluación y acreditación vivido durante la década de los ‘90, los institutos se redujeron de 1700 a 1170 para el año 2000. Ese fue el fruto de diferentes procesos internos de trabajo (Litwin, 2001). Como sostiene Davini “se intentó impactar sobre el subsistema de modo indirecto; a través de la acreditación o no acreditación de las unidades educativas, tendiendo a redimensionarlo” (Davini, 2015, p. 65). Tanto la Ley Federal, como las resoluciones y normativas del CFCyE, junto con Ley de Educación Superior, pusieron al Estado en la posición de evaluador de un mercado desorganizado e inorgánico de unidades educativas individuales, a efectos de incluirlas o no en el mercado de ofertas acreditadas, a partir de parámetros de demanda de calidad (Davini, 2015). Haciendo referencia a este contexto, una de los referentes en el campo de la formación que entrevistamos nos decía lo siguiente:

El Estado Nacional pone unas exigencias para el funcionamiento y desarrollo de los Institutos que son altísimos, con un proceso de acreditación de los Institutos, me acuerdo que era acreditación o cierre. Entonces eso también hacía temblar un montón de gente, por más que estaban concursados. Y planteó, creo yo, deterioros en donde ponía a los Institutos en esa condición de tener que salir a *sobrevivir* (E3).

Al mismo tiempo, otra de las entrevistadas, quien a su vez ocupó cargos en la gestión nacional en el sector de formación docente a partir del año 2003, recuerda lo sucedido con instituciones que con desesperación solicitaban armados de proyectos para poder acreditar:

Lo único que importaba era *sobrevivir*, y no era una institución sin trayectoria, ni una institución prestigiosa... era una institución que tenía la *pistola* de la acreditación en la cabeza (E4).

En todos los casos es imprescindible reconocer la gran heterogeneidad de los 1.170 institutos de formación docente existentes para el año 2000. Entre ellos se podía distinguir entre los institutos de excelencia y por

otro lado los que mostraban una profunda debilidad en sus propuestas educativas, manifestada en su baja matrícula, alta deserción, débil infraestructura y profesores sin título de educación superior. Las instituciones formadoras se enfrentaron así a una situación compleja, dado que poseían una articulación heterogénea con diversas dinámicas que le daban una configuración propia y formaban una matriz particular de traducción de las reformas que le otorgaban identidades inestables y múltiples (Birgin, Duschatkzy y Dussel, 1998).

Los procesos de acreditación exigieron que las instituciones de formación docente, presentaran un proyecto educativo institucional (PEI), en este caso debieron incluir en acciones de investigación y de capacitación a docentes en actividad, lo que representó un fuerte cambio en la configuración de las prácticas institucionales así como una dificultad importantes (Davini, 2015). Por tanto, teniendo en cuenta el contexto descrito anteriormente, la Dirección Nacional de Educación Superior bajo la conducción de la Dra. Litwin, buscó fue frenar el proceso de acreditación y analizar el impacto que venía teniendo esta política en el seno de los institutos formadores. Las coordinadoras del proyecto Polos recuerdan aquel contexto de la siguiente manera:

En ese momento una de las primeras cosas que entendimos fue que los 1200 y pico de institutos, estaban fuertemente golpeados. Y estaban totalmente consternados, diría yo, por el proceso de acreditación. Había un análisis en los docentes de los Institutos y los directores de superior en ese momento de mucha preocupación y de una situación en donde se sentían amenazados. Sentían que el proceso de evaluación los había devastado (E1).

Lo que recuerdo en ese momento tiene que ver con que nosotros veníamos de unos años a nivel Nación donde se venían cerrando Institutos. Una política de cierre, donde se había instalado la resolución 14, los acuerdos A9, A14, que eran desde Nación, con el gobierno menemista, toda una política de acreditación de Institutos, en un contexto en donde se les exigía a los Institutos las funciones de investigación, extensión y docencia, y no había habido formación en tal sentido, entonces hubo algunos lugares que quizá no estaban preparados esos Institutos para estar a la altura de la Formación Docente (E2).

Con Edith [Litwin] paramos todos los acuerdos de acreditación e hicimos un diagnóstico desde una de las áreas nuestras sobre cuantos institutos había, que había significado la acreditación, la amenaza, que no había fortalecido la formación, que había generado desconfianza (E5).

Este intento de contener los procesos de acreditación se materializó en el Decreto n°3/2000 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina en donde se expresaba concretamente: “Modifícase el Decreto n° 1276/96, a fin de prorrogar los plazos establecidos para que las jurisdicciones culminen con los procesos de acreditación y adaptación a la normativa vigente y garantizar a los alumnos la validez nacional de sus estudios” (Decreto n°3/2000, MCE). A partir de la realización del diagnóstico situacional y de dicha suspensión momentánea del proceso de acreditación, desde el Programa Nacional de Formación Docente se generó una política con tres grandes proyectos con el objetivo de fortalecer nuevamente a los institutos formadores y otorgarle mayor profesionalización y apoyo estatal. De este modo, la estrategia que se implementó fue la de conformar redes solidarias de trabajo y poder lograr la articulación de todas las propuestas de trabajo que enseñen a romper el aislamiento como manera constitutiva del trabajo docente. Señala una de las coordinadoras del proyecto:

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 creemos una línea de desarrollo en donde un instituto sea capaz de trabajar con otros, que esté abierto a trabajar con otros. Se especialice en una línea y genere materiales que

son en beneficio, fundamentalmente, de las escuelas y de las organizaciones que se articula. Esa idea era muy interesante, pero había que ponerla en marcha y había que hacerlo 15 años atrás. Hoy uno diría que la noción de red o inteligencia colectiva es más común, pero en ese momento era rarísimo (E1).

Teniendo en cuenta esta estrategia, se desarrollaron tres líneas de acción que se analizaron y fueron objeto de consenso con los directores de la educación superior de las diferentes jurisdicciones a nivel nacional como así también con los directores de los Institutos de Formación Docente a nivel regional. Las líneas de acción propuestas fueron los Polos de Desarrollo, Actualización y Especialización Profesional, así como Evaluación Institucional y Desarrollo Curricular. Las mismas fueron estudiadas por un Consejo Asesor de Políticas de Formación Docente, que cuenta con la participación de especialistas y de los gremios del personal docente. Con esto queremos decir que, el proyecto Polos de Desarrollo no fue algo aislado, sino más bien, fue parte de una política nacional destinada al mejoramiento, la integración y modernización de los Institutos de Formación Docente a nivel nacional. Al respecto, argumentan los coordinadores y subcoordinadores entrevistados:

Entonces la idea era, había una línea de Actualización y Especialización, en donde se brindaba un marco de formación a la gente, había una línea de Autoevaluación Institucional para que la gente entienda como encarar un proceso de mejora que no sea amenazante y que tenga que ver con el enriquecimiento de las prácticas en la institución y una línea de desarrollo que tenía que ver con cambiar un modo de trabajo. Y ahí lo que propusimos y construimos fue esta línea de Polos de Desarrollo que es la que coordiné (E1).

Sin embargo, nosotros creíamos, y en especial Edith [Litwin], desde la innovación de la Escuela Nueva, en Institutos, abiertos a la comunidad...y eso es propio de la Escuela Nueva, eso Edith lo enseñaba en sus clases. La escuela abierta a la comunidad, y a la comunidad local también generando intercambio. Ella decía, bueno los institutos no están en las universidades, entonces articulémoslo con alguna universidad en la zona, con algún especialista... no tienen desarrollada la función de investigación, bueno formémoslo en esa función, porque es lo que se les pide, después lo discutimos, pero si se les pide, démosle tiempo para que aprendan a hacer investigación... démosle formación desde la especialización y pongamos a los polos en situación de aprender y de producir y de articular con la zona (E2).

Hoy nosotros vamos por las redes, generar líneas de especialización, a toda la gente la queremos estudiando, produciendo, a los institutos los queremos abiertos a la comunidad y en asociación con otras organizaciones, que irradie e impacte innovación, queremos generar movimiento, confianza, formación, y eso en algún punto va a hacer efecto en los estudiantes, queríamos a la gente actualizándose, estaban muy desactualizados los docentes, entonces eso era lo que nosotros queríamos poner en movimiento (E2).

Así, para la implementación del proyecto 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 a las instituciones que desarrollan auténticas propuestas de envergadura académica y pedagógica.

Veíamos que en 1200 no íbamos a impactar rápidamente, entonces se eligieron 84 nodos, no para que sean los mejores sino que debían irradiar fuerzas innovadoras en ciertas especialidades hacia el resto. Esto para nosotros fue sustantivo, nos llevó un año empezar y otro año de fuerte

trabajo en las jurisdicciones en donde pudimos ver la implementación del proyecto (E2).

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 decíamos nosotros sobre los polos (E1).

Lo que dijimos fue creemos una línea de desarrollo en donde un instituto sea capaz de trabajar con otros, que esté abierto a trabajar con otros. Se especialice en una línea y genere materiales que son en beneficio, fundamentalmente, de las escuelas y de las organizaciones que se articula (E5).

Luego de la elección de la línea a trabajar, cada institución se convirtió en la sede del Proyecto Polo de Desarrollo que abogó por un perfil propio, situado y contextualizado, orientado hacia la búsqueda de buenas propuestas pedagógicas para la formación de docentes. La Dra. Litwin sostenía en una nota periodística en el diario La Nación, “Cada uno de los Polos, trabajará articulado con otro Instituto de Formación Docente, con una escuela secundaria y con una universidad, con el propósito de crear redes institucionales que expandirán los beneficios del nuevos sistema” (2000, 8 de septiembre. La Nación). El polo de desarrollo se convirtió así en el nodo de una red de instituciones; supuso la interconexión electrónica entre las instituciones asociadas y constituyó una propuesta experimental que se analizó por especialistas en el campo de la educación. La definición de la línea en la que el polo se desarrolló, ya sea por tradición o por elección de sus actores, fue de carácter fundante. Por otra parte, este proyecto se orientó a que cada institución pueda implementar progresivamente cada uno de sus proyectos.

Yo creo que el proyecto 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 bueno, lo hicimos en condiciones políticas muy débiles, yo creo que se podría haber profundizado y continuado en el marco de gobierno que crean, de una manera muy cabal, en el lugar del sistema educativo superior en la Argentina (E1).

Pero en poco tiempo construimos un proyecto muy interesante, aprendimos mucho nosotros, nos fue bastante bien en el proyecto, *nos respetaron mucho, en poco tiempo asentamos una huella*. A veces no reconocida por algunos en la formación docente, cuando la gente de la formación docente hace la historia a Edith ni la nombran... y digo de la gente especialista. Y el proyecto generó ciertas bases... pero si, la gente lo recuperó (E2).

En las narrativas de las coordinadoras se evidencia su implicación en la política analizada y una valoración positiva de la misma. Es importante destacar que si bien desde la planificación y la propuesta pedagógica tuvo significativas potencialidades, las mismas no estuvieron ajenas al contexto de debilidad institucional y política que se vivía en el país en aquellos años. La crisis del 2001 influyó de sobre manera en el cumplimiento de los objetivos pedagógicos y de fortalecimiento del proyecto analizado.

Esto no implica, como sostenemos en nuestra investigación, desconocer aquellas experiencias que han continuado y que han sido altamente formativas para los institutos de formación docente de diversas regiones de nuestro país. Pero al mismo tiempo consideramos que destacar el contexto político e institucional vivido en el período nos permite tener una visión y una interpretación mucho más compleja. Al mismo tiempo, un análisis interpretativo de políticas educativas no puede escapar a los diversos condicionantes externos e internos que éstas poseen en su esencia, por ello todo estudio sobre políticas educativas requiere un análisis desde múltiples perspectivas.

En orden a complejizar el abordaje, recuperamos el testimonio de dos referentes del campo de la formación docente y funcionarios de la gestión nacional a partir de 2003 que hacen mención al proyecto Polos. Ellas mencionan particularmente dos cuestiones centrales. En primer lugar se destaca el trabajo realizado por el equipo dirigido por la Dra. Litwin al frente de un proyecto en condiciones políticas muy inestables. En segundo lugar, los entrevistados subrayan la impronta que ha dejado la experiencia de Polos en los institutos-sede del proyecto:

Había instituciones que habían suscripto y efectivamente renovado el oxígeno para Polos, y que lo decían como una cosa identitaria, el orgullo de haber sido seleccionado como un polo, y cuando nosotros seleccionamos los 200 institutos para Renovación era una de las cosas que ellos ponían en juego, el hecho de haber sido Polos. Nosotros decidimos priorizar los que tenían experiencias acumuladas, por tanto muchos de los Institutos que participaron en Renovación fueron Polos de Desarrollo. Se intentó darle cierta continuidad (E4).

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

Cuando hacíamos reuniones con los directores del nivel superior muchos recordaban la propuesta de Polos de Desarrollo porque les habían dado un lugar importante a los institutos. También todos lamentaban el final abrupto que tuvo la experiencia. El final que tuvo el país también lo lamentábamos (E3).

En lo que respecta a nuestra investigación, aún resta realizar entrevistas a los responsables jurisdiccionales del proyecto como así también visitar a aquellos institutos de formación docente que han surgido de las propias entrevistas antes analizadas y que en la actualidad continúan llevando a cabo el proyecto Polos de Desarrollo. Estas indagaciones enriquecerán el análisis y nos permitirán tener una visión mucho más acabada del objeto de estudio.

El Programa de Renovación Pedagógica y el INFOD. Las políticas de formación docente a partir del 2003

Luego de la crisis institucional y política vivida durante los años 2001 y 2002, la nueva gestión de gobierno nacional se propuso posicionar nuevamente a la formación docente como prioridad en lo que respecta a la educación argentina. Al tiempo que generaba confianza hacia dentro de las instituciones y de los propios actores educativos, comenzó a programar diferentes propuestas para potenciar y fortalecer tanto a la educación secundaria como la formación de profesores en instituciones del nivel superior no universitarias.

Así, la nueva gestión nacional crea el Programa de Renovación Pedagógica, el cual se sumaba a las acciones enmarcadas en el Plan Nacional de Formación Docente del 2004. Una de las funcionarias de aquella gestión lo recuerda así:

Renovación Pedagógica fue el primer intento de recuperar el tejido de institutos luego de la crisis vivida en el 2001[...] los primeros años del gobierno de Kirchner fueron años marcados por recuperar la voz del Estado Nacional. Los recursos eran mínimos y en todos lados hacían falta. Entonces la discusión era ¿qué poníamos primero? Y ¿por qué? (E4).

El programa centró su trabajo en las instituciones y procuró abordar los procesos de formación, desarrollando acciones específicas para los docentes y los estudiantes. El programa previó también el apoyo del Ministerio Nacional mediante la instalación y actualización de equipamiento, materiales y recursos en los

ISFD. Involucró inicialmente a 200 institutos seleccionados por las provincias que encabezarían iniciativas que involucrarían progresivamente a otras instituciones. Las líneas de acción de dicho programa abordaron tres aspectos fundamentales de la formación, la perspectiva curricular, el desarrollo institucional y los sujetos de la formación.

Es interesante destacar dos cuestiones. En primer lugar, dicho programa se enmarcó en el Plan Nacional de Formación Docente y significó el primer intento, luego de Polos de Desarrollo, de fortalecer a los institutos tanto en materia organizativa, como curricular. En segundo lugar, le otorgó a los sujetos de la formación una centralidad significativa, desde las propuestas de posgrados, seminarios de formación, promoción de pasantías y el plan de becas “Elegir la Docencia” atendiendo a la necesidad de fortalecer la formación inicial y jerarquizar la carrera docente. Al respecto un entrevistado sostiene:

Necesitamos revisar las carreras del profesorado, necesitamos recuperar el tema de cambiar el imaginario alrededor de la posición docente. Ahí armamos el programa ‘Elegir la Docencia’, que era un programa de becas y apoyo en trabajo cultural y comunitario para estudiantes que elegían ser profesores, y ocurría solo en los institutos de Renovación Pedagógica (E4).

El Programa de Renovación Pedagógica en Institutos de Formación Docente, concentró sus acciones en 203 institutos del país, desarrollando un programa de trabajo de corte institucional y de alta intensidad en un número acotado de institutos. Se apuntó al trabajo integral con las instituciones mediante un vínculo directo con los ISFD conforme a los acuerdos y principios de trabajo establecidos con las jurisdicciones.

Dicho programa constituyó un dispositivo complejo que articuló un conjunto de estrategias de intervención, integrando distintas acciones, que con rasgos particulares, intervinieron de manera simultánea y complementaria sobre distintos aspectos de la formación, en una lógica que buscaba potenciar y generar procesos institucionales que actuaran de manera convergente sobre ciertos problemas de la formación docente.

La gestión iniciada en 2003 no sólo buscó potenciar la formación docente, sino que a partir de leyes como la de los 180 días de clase (nº 25.864), la Ley de Financiamiento Educativo (nº 26.075/05), la Ley de Educación Técnico-Profesional (nº26.058/05), y principalmente Ley de Educación Nacional (nº26.206/06), intentó renovar en parte al sistema educativo. En lo que respecta a la formación docente, la decisión de crear el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), bajo la recomendación de la Comisión Federal de Formación Docente Inicial y Continua formada en 2005, representa la última gran política pública para el subsector formador. Si bien es cierto que muchas cuestiones centrales de la formación docente no universitaria aún hoy quedan por fortalecer y solucionar, entendemos a este período como aquel que se preocupó, desde la gestión estatal, por recuperar la centralidad de la formación docente en el sistema educativo argentino.

Dentro de estas políticas públicas consideramos altamente significativo la creación de un Instituto Nacional de Formación Docente. El mismo fue inaugurado en el año 2007 como un organismo de carácter desconcentrado, con la función primaria de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua, en respuesta al requerimiento social de políticas específicas y sostenidas para la formación de docentes en nuestro país (Art. 76 Ley nº26.206/06). Se le asignaron asimismo las responsabilidades de promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua; coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de políticas de formación docente e impulsar acciones de investigación y de cooperación técnica institucional e internacional.

Con la creación del INFOD, el Estado Nacional, en acuerdo con los Estados provinciales, establece criterios básicos de formación docente para todo el país a través de los Planes Nacionales de Formación Docente. Teniendo en cuenta la complejidad que asume la gestión de políticas públicas en un ámbito como la educación superior en materia de formación docente, el INFOD planteó tres criterios básicos que atravesaron su planeamiento e implementación de sus acciones: “la priorización de la dimensión política, la apuesta por la construcción federal de políticas nacionales y por último la decisión de encarar un proceso de planeamiento integral y estratégico” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 22).

En este sentido, Ines Capelacci, directora del área de investigación del INFOD 2007-2015, sostiene que la creación del INFOD no sólo contribuyó al impulso y fortalecimiento de los institutos en su totalidad, sino que particularmente potenció la investigación educativa en el Sistema Formador.

A lo largo de los últimos ocho años se observa la presencia de esta función como un elemento constitutivo de la formación docente, con el principal objetivo de construir conocimientos para la mejora de la enseñanza tanto en el Nivel Superior como en los demás niveles y modalidades del sistema educativo (Capelacci, 2015, p. 7).

Si nos referimos a la composición del organismo, el INFOD cuenta con asistencia y asesoramiento de un Consejo Consultivo, conformado por diversos actores que representan la pluralidad del campo de la formación docente: las propias autoridades educativas, (los Secretarios de Educación, de Políticas Universitarias y dos representantes del Consejo Federal de Educación); dos representantes del Consejo de Universidades; dos miembros del sector gremial docente; otros dos del sector de educación de gestión privada y dos personalidades del mundo académico de reconocida trayectoria.

Creemos que una política para la educación superior, especialmente para la formación docente, debe dotar de mayor integración e institucionalidades al sistema formador, reconociendo tres planos sustantivos para el desarrollo de las políticas: el nivel nacional, el nivel jurisdiccional y el nivel institucional. Esto supone, articular lineamientos y definiciones comunes, que van dando forma a un tejido político nacional, desde lo curricular a lo organizacional, sin perder de vista las particularidades de las jurisdicciones. El INFOD intentó, desde su creación, y lográndolo en diferentes ocasiones, articular con las jurisdicciones desde el fortalecimiento de los equipos técnicos provinciales y desde una clara opción política nacional que colocaba a la formación docente como un elemento central en la mejora del sistema educativo argentino.

Para el año 2007 se creó el Plan Nacional de Formación Docente, cuyo contenido contemplaba las principales políticas para el sector hasta el año 2010. Así se acordaron federalmente las 6 políticas sustantivas que articularon el Plan Nacional, integrado a partir de 2012 en El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Res. CFE N° 188/12), expresión de la necesaria profundización del vínculo y la articulación sustantiva entre las políticas de los niveles para los cuales se forma y el propio sistema formador. Las mismas fueron: Planeamiento y desarrollo del Sistema Nacional de Formación Docente; Evaluación Integral de la Formación; Fortalecimiento del Desarrollo Curricular; Fortalecimiento de la formación continua y la investigación; Fortalecimiento de la trayectoria y la participación de los estudiantes; Consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Una de las personas entrevistadas ocupó también cargos de coordinación en el INFOD y al respecto del Plan Nacional de Formación Docente nos decía:

El primer plan nacional del INFOD planteó revisar la normativa, fortalecer el ámbito de gestión de las direcciones del nivel superior, hay una resolución que es la 30, plantea lo que es ‘hacia una nueva institucionalización de la formación docente’ y ahí está planteando como pensar a los institutos (E3).

Se plantean cosas como el co-gobierno de las instituciones, el acceso a los cargos por concursos, la representación de los claustros estudiantiles, las políticas estudiantiles [...]. Hicieron, también lineamientos para la elaboración de los nuevos diseños curriculares, que pasaron de ser institucionales a ser jurisdiccionales. Esto inició un proceso de transformación y construcción de nuevos diseños curriculares (E3).

En definitiva, la creación del INFOD, en el marco de la Ley de Educación Nacional, y la normativa que emana de dicho organismo significaron un destacado avance en lo que refiere a políticas públicas para la formación docente. Es importante destacar, al mismo tiempo, que el INFOD, al ser un organismo creado por Ley, con funciones establecidas, presupuesto propio y alcance federal puede, y en ocasiones lo ha logrado, tener mayor capacidad de intervención y transformación que los propios proyectos específicos de formación docente. De todas formas, las políticas públicas necesariamente están sujetas a los proyectos de país que se persiguen en cada momento histórico.

En el período analizado se buscó, de alguna manera, reubicar en el debate de la política nacional de Formación Docente el sentido ético político- cultural de la formación. La intencionalidad de dichas políticas fue la reconstrucción del sentido político y cultural de la escuela y de la docencia, para lo cual fue vital la transformación de la propia formación docente. Así, las políticas explicitadas buscaron distanciarse de enfoques tecnocráticos y burocráticos que no hacen más que reemplazar la reflexión acerca del sentido de la formación, fundamento indispensable para orientar los procesos de cambio institucional y curricular.

Reflexiones finales

En el presente trabajo, hemos intentado destacar e interpretar las cinco políticas públicas en materia de formación docente no universitarias más significativas en términos institucionales, normativos, curriculares y de formación que se produjeron desde la restitución democrática a la actualidad y que han dejado huellas significativas en el seno de las instituciones formadoras y de los actores sociales implicados en ellas. En la narrativa de uno de los referentes del campo de la formación docente se expresa del siguiente modo:

Me parece que la línea es esa, es el MEB [...]. Luego el PTFD que me parece que sí, se planteaba una cosa muy interesante y en perspectiva como proyecto, construido en una alianza muy fuerte con los docentes. Hicieron un trabajo test a test, con los profes, de avance progresivo (...) tenía esa marca de que sea tan intensivo y que pueda tener ese protagonismo docente. Me parece que lo que viene después, también es con una muestra pequeña, si no recuerdo mal, con Polos de Desarrollo eran alrededor de 80 instituciones. Renovación Pedagógica eran 200, y después en el INFOD se torna universal (...) entonces lo que tenemos ahí es una cosa que va progresando y que tiende a alcanzar a todos los Institutos (E4).

Recuperamos estas políticas desde las voces y testimonios de sujetos que han sido parte de las mismas y las resignifican hoy en perspectiva recuperando potencialidades, debilidades, apropiaciones y resistencias en múltiples sentidos. Quien narra sus experiencias, sus emociones, sus miedos, afecciones y alegrías puede abrir su pensar y su propia subjetividad y así aprender de lo ya vivido, resignificándolo, hallándole nuevos sentidos. El enfoque narrativo nos permite justamente eso, habitar las significaciones que los entrevistados le otorgan a su propio relato. En este punto nos aclara Antonio Bolívar: “la narrativa es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (Bolívar, 2002, p. 44). Interpretar estas experiencias desde las voces de sus coordinadores y protagonistas hace comprender aún más a las políticas no como un conjunto de documentos y normativas oficiales, sino como un proceso complejo, dinámico y dialéctico, en donde los actores y los contextos son claves para su interpretación, creando y recreando las políticas desde un plano subjetivo, contextual y

experiencial.

Este artículo se desprende de una investigación mucho más amplia en el marco de una tesis doctoral que tiene como objetivo interpretar las políticas públicas argentinas centrándose en la experiencia de Polos de Desarrollo (2000-2001). Aquí solo expusimos los primeros hallazgos y reflexiones en torno al trabajo de investigación sabiendo que aún quedan cuestiones por indagar, profundizar y repensar en relación con nuestro objeto de estudio.

Por último, creemos que revalorizar los trabajos referidos a políticas educativas es central en estos tiempos. En la actualidad, vivimos en nuestro país una etapa de reconfiguración del campo educativo en general y de la formación docente en particular. En un contexto de ajuste fiscal y restricción económica se ha atentado, en parte, con propuestas de capacitación docente y experiencias formadoras fuertemente significativas. Es, quizá, muy pronto para realizar un diagnóstico de dichas políticas nacionales y de sus implicancias para el sector, pero todo nos hace pensar que los fantasmas del pasado pretenden volver a tomar su lugar en el complejo mundo de las políticas de formación docente. En este sentido, esperamos aportar a la comunidad académica una investigación potente que enriquezca al campo de la formación docente y que intente visibilizar aquello que aún hoy está invisibilizado.

Bibliografía

Armendano, C. (1998). El caso del PTFD. En A. Birgin (Ed) *La Formación Docente. Cultura, escuela y política. Debate y experiencias*. Buenos Aires: Troquel.

Birgin, A. Duschatzky S., y Dussel, I. (1998). Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad. *Revista Propuesta Educativa*, 9(19), 24-35.

Bolívar A. Domingo J., y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.

Bolívar, A. (2002) ¿Se nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa. *Revista Electrónica de investigación educativa*, 4(1), 40-65.

Capelacci I. (2015). Institucionalizar la función de investigación en la Formación Docente. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1), 191-212.

Davini, M. C. (2015) *Estudio de Calidad y Cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

De Vedía, M. (8 de septiembre de 2000) La formación docente tendrá una estructura similar a la universidad. *La Nación*. Recuperado en <http://www.lanacion.com.ar/31988-la-formacion-docente-tendra-una-estructura-similar-a-la-universidad>

Diker G., y Terigi F. (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Feldfeber, M., y Gluz N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los ´90, contradicciones y tendencias de nuevo siglo. *Educación y Sociedad*, 32(115), 339-356.

Jacinto C. (2010). La investigación en educación y la toma de decisiones en políticas educativas. En C. Wainerman., y M. M. Di Virgilio (ed.) *El que hacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.

Litwin E. (2001) Argentina: Lineamientos nacionales para la formación del personal docente. *Revista Perspectivas*, 31(1), 112-119.

Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Menin O. (1998) Una experiencia alternativa de formación docente: el MEB. En A. Birgin (Ed.) *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debate y experiencias*. Buenos Aires: Troquel.

Morresi, S. (2007) ¿Mas allá del neoliberalismo? Estado y neoliberalismo en los años noventa. En: E. Reinesi, G. Nardachione, y G. Vommaro. (ed). *Los lentes de Victor Hugo: transformaciones políticas y desafíos teóricos en la Argentina reciente*. Buenos Aires: Aique.

Novaro, M. (2010) *Historia de la Argentina (1955-2010)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Pogré P. (2004). *Situación de la Formación Docente Inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: OEI-UNESCO.

Porta, L. (2010) Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior. En: M. Pisano. *El estudio de la investigación educativa, Perspectivas latinoamericanas*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.

Ruiz, G. (2011). *La investigación científica y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Souto, M. (2009) Complejidad y Formación Docente. En: J. Yuni. *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Ed.

Terigi F. (1996) Aportes para el debate curricular. Notas para otro análisis en la política curricular en la Argentina. *Revista Novedades Educativas*, 8(66), 1-9.

Vitar A. (2006) La política y lo(s) político(s). En A. Vitar (Ed.) *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Documentos gubernamentales

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. (1988). *Creación del Magisterio de Educación Básica*. Resolución Ministerial N°1679/88.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. (1991) *Programa de transformación de la Formación Docente*. Resolución Ministerial N° 2547/91.

Argentina. Congreso de la Nación. (1991). *Ley de Transferencias de Servicios Educativos* N°24.049/91. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>

Argentina Congreso de la Nación. (1993). *Ley Federal de Educación* N° 24.195/93. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>

Argentina. Congreso de la Nación. (1995) *Ley de Educación Superior* N° 24.521/95. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación (2000). Decreto N°3/00.

Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2004) *Políticas para la formación y el Desarrollo Profesional Docente*. Resolución N°223/04. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html

Argentina. Congreso de la Nación. (2005) *Ley de Educación Técnico- Profesional* N° 26.058. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/105000-109999/109525/norma.htm>

Argentina. Congreso de la Nación. (2005) *Ley de Financiamiento Educativo* N° 26.075/05. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/112976/norma.htm>

Argentina. Congreso de la Nación. (2006) *Ley de Educación Nacional* N°26.206/06. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Argentina. Consejo Federal de Educación (2012) *Plan nacional de educación obligatoria y formación docente*. Resolución N° 188/12. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html