



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE
CÓRDOBA**

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Alumna: Mónica Beatriz Fernández

Director de Tesis: Dr. Enrique Bambozzi



**LA PUESTA EN ACTO DEL
PROGRAMA PROVINCIAL
APRENDIZAJES ENTRE DOCENTES Y
ESCUELAS (PP-ADE)**

Un estudio de sus efectos en las prácticas docentes en
escuelas de Educación Primaria de la provincia de
Córdoba.

AÑO 2023.Córdoba Argentina

Ser capaz de mirar lo que no se mira, pero que merece ser mirado.

Las pequeñas, las minúsculas cosas de la gente anónima, que los intelectuales suelen despreciar. Ese micromundo donde yo creo que es donde realmente se alienta la grandeza del universo. Y, al mismo tiempo, ser capaz de contemplar el universo desde el ojo de la cerradura. Desde las cosas chiquitas asomarme a las cosas que son más grandes, a los grandes misterios de la vida. Al misterio del dolor humano, pero también al misterio de la humana persistencia en esta manía a veces inexplicable de pelear por un mundo que sea la casa de todos, y no, la casa de poquitos y el infierno de la mayoría...

Eduardo Galeano

Dedico esta tesis a mi nieto Felipe, Pipi: deseo que la escuela sea el lugar donde puedas enlazar tus sueños, donde te enseñen lo hermoso que es la vida.

A mis queridos hijos Agus, Mateo, Juampi, Pili, quienes nacieron viéndome estudiar obligándome con sus rabietas a tomarme un recreo. Si algo deseo en esta vida es dejarles el legado de la libertad de pensamiento que les proporciona la Universidad. Ellos reafirman mi sentimiento paradójal de querer tenerlos a mi lado y a la vez darles alas para volar.

Agradecimientos

Un agradecimiento institucional, a la Facultad de Filosofía y Humanidades, a la Secretaría de Posgrado y al equipo que lleva adelante la Maestría en Pedagogía, valoro la libertad con la que me permitieron formar.

Un agradecimiento especial a mi director Dr. Enrique Bambozzi quien me guio y acompañó sin imposiciones, con tanto cariño y generosidad como rigurosidad teórica, académica y política. Valoro profundamente el tiempo que dedicó a la revisión minuciosa del trabajo y a sus palabras de aliento en cada video llamada, audio, en cada mensaje.

A Carina Gattone por su generosidad al ofrecerme todos sus conocimientos y sus tiempos, por las oportunas sugerencias de relecturas vinculadas a mi investigación y por, sobre todo, su amistad incondicional.

A Silvita por su lectura atenta y las conversaciones que mantuvimos en los años que trabajamos juntas, me posibilitaron enriquecer el trabajo de análisis y escritura.

A Belén por transmitirme su confianza y sus fuerzas para cuando se aproximaba el momento de “parir” la tesis.

A mi hermana Patri por ser mi sostén, mi amiga, mi confidente, mi segunda mamá.

A mis queridas amigas de Las Junturas, Virginia, Marisa Marita, por confiar en mí, por compartir mis miedos, dudas y ofrecerme palabras de aliento necesarias para seguir.

A José, el papá de mis hijos, quien en varias oportunidades colaboró con su cuidado para que pudiera dedicarme a mi pasión.

A mi mamá y sobre todo a mi papá “el Tin” por su obstinación para que finalizara mis estudios, sin su terquedad no lo hubiese logrado. Viejito, espero que donde te encuentres, estés festejando mi triunfo porque también es tuyo.

Muchas Gracias

Resumen

Esta investigación se propone abordar el análisis de la trayectoria de la política educativa de la provincia de Córdoba (2014-2019) del Programa de formación docente Aprendizajes entre docentes y escuelas (PP-ADE) Línea Dos. Atendiendo a la comprensión de los procesos de traducción, el foco está puesto en identificar las relaciones que se establecen entre la política educativa y su puesta en acto en las prácticas de los docentes en servicio, describiendo las diferentes interpretaciones o recontextualizaciones que los mismos realizan respecto al PP-ADE, Línea Dos. En este sentido, se trabaja desde la perspectiva del Ciclo de la Política de Stephen Ball, de quien se toma el concepto de ciclo debido a que permite el movimiento de lo macro a lo micro en el proceso de formulación de las políticas educativas del PP-ADE, Línea Dos.

A partir de un diseño metodológico cualitativo se selecciona el estudio de caso, privilegiando el uso de fuentes de evidencias diversas (entrevistas semiestructuradas, análisis de documentos).

Los resultados de la investigación dan cuenta de que el proceso de recontextualización del PP-ADE, Línea Dos, no presenta diferencias significativas en el contexto de la práctica. No obstante, es en el discurso de los docentes donde queda el testimonio de la puesta en acto, re-escribiendo un nuevo texto de la política-en planificaciones, documentos-donde persisten ciertas concepciones previas, fruto de sus trayectorias en las aulas.

Palabras clave. Formación docente; Política educativa; Programa Provincial Aprendizaje entre docentes y escuelas; Evaluación de políticas educativas.

ÍNDICE ANALÍTICO

Resumen	6
Presentación.....	12
Estructura general del trabajo	12
CAPÍTULO I	
PLANTEO DE LA INVESTIGACIÓN	
Introducción.....	15
1.1 Líneas de investigación:	17
1.2 Delimitación y justificación del tema de estudio.....	17
1.3 Contextualizando el PP-ADE, Línea Dos.	20
1.3.1 Breve reseña del programa de formación PP-ADE. ANEXO 1	21
1.4 Preguntas iniciales	22
1.5 Objetivos de la investigación.....	23
1.5.1 Objetivo General.....	23
1.5.2 Objetivos específicos	23
1.5.3 Hipótesis o supuestos	23
1.6 Relevancia científica y social de la investigación.....	24
1.7 Conclusiones.....	27
CAPÍTULO II	
ESTADO DE LA CUESTIÓN	
2.1 Introducción.....	30
2.2 La formación docente y su compromiso en el desempeño pedagógico	31
2.2.1 Reconstrucción histórica de la formación docente. Gutiérrez (2017,2019)	33
2.3 Ciclo de políticas. Herramientas para sus estudios	40
2.3.1 Puesta en acto	46
2.4 Vacancias: reconocimientos en el campo del conocimiento	48
2.5 Conclusiones.....	50

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3.1	Introducción.....	53
3.2	Herramientas analíticas para estudiar la formación docente.....	54
3.3	Enfoques en la formación docente.....	54
3.3.1	Enfoque tradicional.....	54
3.3.2	Enfoque Racional Técnico.....	56
3.3.3	El Enfoque del Profesional Reflexivo.....	58
3.3.4	El Enfoque Emancipatorio.....	60
3.4	Conceptualizaciones sobre la formación docente.....	63
3.4.1	Desarrollo profesional docente.....	63
3.4.2	Práctica docente.....	65
3.5	Herramientas analíticas para estudiar la política. El ciclo de políticas.....	67
3.5.1	Enfoque posestructuralista, Política como texto y como discurso.....	67
3.5.2	La política como “texto”.....	71
3.5.3	La política como “discurso”.....	75
3.5.4	Puesta en acto - puesta en escena de la política.....	78
3.5.5	Contextos.....	80
3.6	Conceptualizaciones sobre la política educativa.....	81
3.6.1	Política Pública.....	83
3.6.2	Política educativa o educacional.....	85
3.6.3	Re contextualización.....	86
3.7	Conclusiones.....	88

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

	Introducción.....	91
4.1	Escalas.....	91
4.2	Metodología de S. Ball. Aportes.....	92
4.2.1	Contextos.....	93
4.3	Claves de interpretación en textos y discursos.....	102
4.4	Estudio cualitativo centrado en el estudio de casos.....	103
4.5	La selección de los casos objeto de estudio.....	107

4.6	Explicitación de las fuentes de la investigación.....	107
4.7	Criterios de selección de muestra	108
4.8	Escuelas participantes del PPA-DE Línea 2.....	110
4.9	Casos analizados	111
4.10	Acercamiento al campo.....	111
4.11	Conclusiones	116
CAPÍTULO V		
ENTRE EL TEXTO Y EL DISCURSO, UN ANÁLISIS DE LA POLÍTICA DESDE LOS CONTEXTOS DE ORIGEN A SU PUESTA EN ACTO		
5.1	Introducción.....	118
5.2	Las tensiones en textos y discursos de la política educativa	119
5.3	Tensiones en textos y discursos respecto a las consideraciones de educación, enseñanza y aprendizaje.....	122
5.4	Tensiones en las consideraciones de las planificaciones y trabajo colaborativo.....	129
5.5	Conclusiones	140
CAPÍTULO VI		
CIERRES Y APERTURAS ENTRE BAMBALINAS		
6.1	Introducción.....	145
6.2	Conclusiones.....	146
6.3	Aportes a la política educativa.....	156
Referencias.....		161

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Relación entre preguntas, objetivos referentes y categorías de análisis	26
Tabla 2.	Enfoques en la Formación Docente	61
Tabla 3.	Estudios de la formación docente y la política educativa.....	88
Tabla 4.	Selección de la muestra	110
Tabla 5.	Matriz de trabajo de campo.....	115
Tabla 6.	Hallazgos en la investigación.....	141

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Ilustración 1. Contextos.....	80
Ilustración 2. Dimensiones y Categorías	99

ANEXOS

ANEXO 1 DOCUMENTO PP-ADE.....	169
ANEXO 2 DOCUMENTO SECUENCIAS DIDÁCTICAS	169
ANEXO 3 SECUENCIA DIDÁCTICA ESCUELA A	169
ANEXO 4 SECUENCIA DIDÁCTICA ESCUELA B	169
ANEXO 5 DIMENSIONES Y CATEGORÍAS ANALIZADAS.....	169
ANEXO 6 MODELO DE ENTREVISTA	169

Abreviaturas usadas según orden alfabético

CIPPEC: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento

DCC: Diseño Curricular

DINIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

DPD: Desarrollo Profesional Docente

EEP: Enseñanza entre pares

FD: Formación Docente

INFOD: Instituto Nacional de Formación Docente

ISEP: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos

LEN: Ley de Educación Nacional

LFE: Ley Federal De Educación

MEN: Ministerio de Educación de la Nación

PE: Practicas de enseñanza

PP-ADE: Programa Provincial de aprendizajes entre docentes y escuelas

PNFP: Programa Nacional de Formación Docente

RELEPE: Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa

SEPIyCE: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

SD: Secuencia Didáctica

En esta investigación se ha optado por el uso genérico del masculino, en el entendimiento de que todas sus menciones representan siempre a todos los individuos; así se evita la sobrecarga gráfica que supondría utilizar desdoblamiento léxicos en artículos, sustantivos y adjetivos.

Presentación

Estructura general del trabajo

El trabajo se organiza en seis capítulos. A continuación, se presenta un resumen de la investigación llevada a cabo.

En el primer capítulo se propone comunicar el planteo de la investigación desde la delimitación del objeto de estudio, donde brevemente se expone el programa que se analiza para determinar la puesta en acto en la práctica docente. Así, desde el problema, los objetivos con las correspondientes preguntas contribuyen a dilucidar y hacer foco en el objeto de estudio que se investiga.

El segundo capítulo hace referencia a un relevamiento exhaustivo del estado del arte donde se hallaron investigaciones, artículos, compilados sobre programas de formación docente como política educativa, el ciclo de políticas como referencial teórico y la puesta en acto de programas de formación docente. No obstante, se decide ofrecer al lector algunas investigaciones de los últimos diez años incluyendo un estudio de la historia de la formación docente.

En el capítulo tercero, se expone el marco teórico con herramientas para estudiar la formación docente, determinando algunos de sus enfoques como así también herramientas para analizar las políticas educativas haciendo énfasis en el ciclo de políticas de Stephen Ball.

El capítulo cuarto, da cuenta del conjunto de decisiones en torno a la construcción del diseño metodológico de la investigación. En este punto, se establecen las decisiones metodológicas, se especifican las fuentes y se detallan los instrumentos de recolección de datos utilizados. La investigación adopta un enfoque de tipo cualitativo basado en estudio de casos, haciendo uso de fuentes de evidencia primaria como la entrevista, conjuntamente con fuentes

secundarias como el análisis documental. El enfoque del ciclo de las políticas ofreció un marco para sistematizar y ordenar lo recabado en la investigación.

El quinto capítulo presenta el análisis e interpretación de los datos desde el ciclo de políticas comenzando desde el programa objeto de estudio, PP-ADE , Línea Dos, ofreciendo el documento prescripto por la política educativa, constituyéndose en una de las piezas claves de análisis del contexto de producción de texto, sucesivamente, se articulan y triangulan con los datos que ofrecen las entrevistas a un referente del PP-ADE, Línea Dos, Directivos, docentes y sus correspondientes planificaciones de Secuencias Didácticas.

El sexto capítulo exhibe un punto de cierre y apertura donde se evidencian aportes que hace el investigador a la política como texto y discurso en diversos contextos y sus efectos en la práctica docente.

CAPÍTULO I

PLANTEO DE LA INVESTIGACIÓN

1 Introducción

Analizar la puesta en acto del Programa de formación docente PP-ADE, Línea Dos, diseñado por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y sus efectos en las prácticas docentes desde algunas conceptualizaciones del ciclo de política propuesto por Stephen Ball (2002) como perspectiva teórica- metodológica es el objetivo principal de esta tesis.

A su vez, este trabajo de investigación, considerado dialéctico, no concluyente, sino que, pretende desnaturalizar algunas formas de ver los efectos que causan algunos programas de formación en las prácticas docentes con la intención de abrir con más preguntas que cerrar con pocas respuestas.

El estudio que, desde un abordaje cualitativo, analiza las relaciones entre políticas educativas, instituciones y actores escolares, define la política como “texto” y como “discurso” a partir de las teorizaciones del británico Stephen Ball y colaboradores. (Ball, S, y Bowe, R. 1992).

Miranda (2011) plantea que

Las políticas se configuran en una trama de contextos interrelacionados, no lineales, que suponen modos de interpretar el mundo y de cambiar la manera de pensar lo que hacemos. Estos contextos se entienden como arena de actividad social y discursiva a través de los cuales las políticas se mueven y, dentro de los cuales, las políticas son producidas, creadas y ejecutadas. (p. 109)

Se concierne con Ball (2002) al sostener que, el Ciclo de Políticas es un método para investigar y teorizar sobre las políticas, por lo que se propone un esquema flexible con herramientas sociológicas que puedan otorgar sentido a la política.

Razones de índole científica, sociales, académicas fundamentan el estudio, pero, son las razones políticas las que merecen ser abordadas en la presente investigación, con el fin de dar

respuestas a muchos de los interrogantes que se resolvieron desde perspectivas que, si bien aportaron datos (trayectoria de los estudiantes, formación docente, resultados de evaluaciones) se distancian de aspectos que en esta tesis se consideran fundamentales como la puesta en acto de las políticas educativas en las prácticas docentes.

La pregunta que orienta la tesis es:

¿Cuál es el proceso de puesta en acto del Programa de Formación docente en ejercicio, en adelante, PP-ADE, Línea Dos, perteneciente al Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba?

Esta tesis comienza indagando a través de qué procedimientos los docentes que participaron del PP-ADE, Línea Dos, pusieron en acto los cambios propuestos en los documentos del mismo.

Los propósitos del PP-ADE intentan dar respuesta a las prioridades pedagógicas de la política educativa de la provincia de Córdoba, primados que se determinaron para paliar la preocupación respecto a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. En los diferentes informes de la política educativa de la provincia de Córdoba, se puede observar que los resultados de lo que aprenden los estudiantes dependen en gran medida de la formación de los docentes y de lo que estos aplican en las prácticas lo prescripto por las políticas. En resumen, se lee que, apostando al Desarrollo Profesional Docente, se dará respuestas a las Prioridades pedagógicas, y por consiguiente se optimizarán los resultados en los aprendizajes de los estudiantes. En el documento base del PP-ADE, Línea Dos, se explicita que, el foco está puesto en las prácticas de enseñanza que favorecen múltiples aprendizajes en escenarios diversos, a la vez que reconocen la centralidad de las prácticas de enseñanza y consecuentemente, la mejora de los aprendizajes de los estudiantes como pilares fundamentales de las instituciones educativas. (ANEXO 1).

Continuando con estos argumentos, Gutiérrez (2017) afirma

el trabajo de enseñar suele caer bajo sospecha, en razonamientos como los siguientes: si con políticas activas de formación docente desplegadas desde la década del 90 en adelante, con materiales didácticos que han llegado a las escuelas, así como recursos tecnológicos, los desempeños continúan siendo bajos, es necesario interrogarse sobre el compromiso docente y la calidad de su enseñanza. (p.88)

Por consiguiente, se entiende que, una investigación de esta índole, podrá aportar a la comprensión de lo que acontece en el trabajo docente luego de las instancias de formación que la política educativa de la provincia de Córdoba pone a disposición del docente, de esta forma, se podrán evidenciar los efectos de las mismas y contribuir a ofrecer alternativas de acción.

1.1 Líneas de investigación:

Esta investigación se inscribe en una de las líneas definidas por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Políticas Curriculares, de Enseñanza y Evaluación; Procesos de escolarización con énfasis en cuestiones curriculares y didácticas; Políticas públicas e institucionales con foco en el Curriculum y la Enseñanza con perspectiva histórica.

1.2 Delimitación y justificación del tema de estudio

Esta investigación centra su interés en el Programa de formación Docente Aprendizajes entre docentes y escuelas, Línea Dos, diseñado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, específicamente en el camino que recorre desde que es recibido por las escuelas, como

propuesta de formación en ejercicio, hasta su puesta en acto en las prácticas de los docentes que participan del mismo.

La propuesta del Programa de formación docente, fue diseñado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y desde allí se ofrece a los docentes quienes “implementarían” en sus prácticas los contenidos desarrollados durante el transcurso de la capacitación que luego quedará plasmado en el formulario ofrecido por el PP-ADE, Línea Dos, (ver Anexo 1)

La comprensión de la política como una entidad social que se mueve a través del espacio y cambia mientras se mueve (Avelar, 2016: 6) lleva a Ball (1994, 1998, 2001, 2002) a proponer el concepto de trayectoria o ciclos de las políticas. El autor citado propone analizar las políticas a partir de cinco contextos interrelacionados: contexto de influencia, contexto de la producción del texto político, contexto de la práctica, contexto de los resultados y contexto de la estrategia política.

En esta investigación, para los procedimientos de descripción y análisis de una política pública y su puesta en acto, se centraliza en tres de las dimensiones que el autor ofrece como caja de herramientas, contexto de influencia, contexto de la producción de textos y contexto de la práctica.

Las herramientas analíticas del ciclo de políticas de Ball y Bowe (1992,1994) permiten visualizar el movimiento de lo macro a lo micro en los niveles de concreción de la política educativa; sin embargo, debido a la imposibilidad de abarcar todos los niveles, esta investigación se centra en analizar, a nivel mesoinstitucional, la traducción/recontextualización del PP-ADE, Línea Dos, con el propósito de dilucidar las derivaciones – reproducción, reformulación, que producen los docentes; de la propuesta del programa de formación. Concretamente, los documentos base del PP-ADE Línea Dos, los diseños de Secuencias Didácticas solicitadas en las

bases de la convocatoria, como así también lo expresado en las entrevistas realizadas a los docentes que participaron del programa, se convierten en material empírico a fin de determinar la puesta en acto del PP-ADE, Línea Dos, en las prácticas docentes. (ver Anexos 1, 2, 3, 4 y 5)

Desde la intención original de la acción política y la puesta en acto en la escuela, se recorre un camino que atraviesa los contextos, las creencias, la comprensión de lo prescriptivo, las motivaciones docentes, tradiciones institucionales, entre otros. En la misma puesta en acto se evidencian rupturas, debates, confrontaciones, discursos autorizados, discursos enmudecidos.

Asumiendo esta postura, se entiende que, una escuela está constituida por sus actores y la coordinación de acciones conjuntas que desarrollan para efectivamente actuar las políticas educativas. Se pretende analizar entonces, las estrategias que los actores construyen situacionalmente, cuestionando los efectos que promueven las políticas que “delegan” autonomía a las escuelas y sus actores, lo que implica un avance en el tradicional modo de comprensión de las políticas públicas. (Ball, 2002)

Al respecto, Teriggi (2004) argumenta que

se planifican las políticas a un nivel macro como si las definiciones pedagógicas que se toman en este nivel pudieran ser independientes de las definiciones pedagógicas que se tomaron en niveles más próximos a la enseñanza como práctica, como si el planeamiento generara el escenario para que otros-docentes, capacitadores, didactas-encuentren en el nivel micro soluciones pedagógicas a los problemas que generaron el requerimiento de determinadas políticas. (p. 194)

El objetivo de esta tesis pretende poner en evidencia la puesta en acto de las políticas que se planifican en las altas esferas, a nivel macro y cómo se traducen en las manos y voces de los docentes que las interpretan.

Tal como lo plantea Ball (1989) para la realización del esquema, este trabajo de investigación se vio motivado por la carencia de análisis en lo que denomina “mesonivel”, aludiendo que, en el estudio de la escuela como organización, había predominado el análisis de lo “macro” o de lo “micro. De ese modo, el autor critica aquellas posturas basadas en el análisis de los ámbitos de producción de las políticas frente al ámbito de los estudios centrados casi exclusivamente en el alumno, dejando de lado otras esferas donde se dirimen cuestiones de poder como en los grupos de trabajo, la organización y la gestión en una escuela.

1.3 Contextualizando el PP-ADE, Línea Dos.

En el año 2014, el Ministerio de Educación de Córdoba, en el marco de su política educativa, y a partir de las evaluaciones, investigaciones y relevamientos realizados, propuso cuatro prioridades pedagógicas con el propósito de reorientar las decisiones y la intervención institucional y áulica en las escuelas provinciales de todos los Niveles y Modalidades, ellas fueron:

Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias.

Mayor tiempo en la escuela y en el aula en situación de aprendizaje.

Buen clima institucional que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

Para lograrlo, desde la Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa, los mentores del programa PP-ADE, Línea Dos, diseñaron una propuesta para promover la formación docente en ejercicio resaltando su carácter, permanente y situada –en contexto- proyectando que este proceso se realizara mediante un aprendizaje colaborativo entre docentes y escuelas con la quimera de apostar a un cambio en la práctica docente desde propuestas innovadoras y por lo tanto mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

La subsecretaría de Educación dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, reconoce la centralidad de las prácticas de enseñanza y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes como pilares fundamentales de las instituciones educativas y es ese motivo que lleva a sus precursores a pretender fortalecer los procesos de lectura, documentación, análisis, reflexión, puesta en texto y socialización de experiencias y prácticas de enseñanza de los docentes que se inscribieron en el proceso de formación.

1.3.1 Breve reseña del programa de formación PP-ADE.

ANEXO 1: DOCUMENTO PP-ADE

El programa nace para dar respuestas a las Prioridades de la política educativa a nivel Nacional y Provincial, centrando su interés en las prácticas de enseñanza, por consiguiente, el PP-ADE propone tres líneas:

La Línea Uno, Experiencias Significativas, teniendo como fin lograr propuestas de enseñanza potentes, la Línea Dos Enseñanza entre Pares, propone alcanzar sus objetivos desde la planificación de Secuencias Didácticas, potenciando la observación entre pares y la tercera línea, Círculos de Lectura, plantea como objetivo fortalecer las prácticas de enseñanza desde la lectura de los documentos de la política educativa.

En esta investigación se decide estudiar la puesta en acto del PP-ADE, Línea Dos, por considerarla “un troyano en cuanto a innovación educativa ya que la observación entre pares, uno de los objetivos de la línea, estaba poco desarrollada en programas de formación docente”. (coordinadora de PP-ADE Barrionuevo Vidal, M B. 7 de mayo de 2019)

Por consiguiente, el PP-ADE, Línea Dos, formaba parte de un programa marco que la contenía y que hacía foco en un aspecto de la práctica que era la planificación y la gestión de la enseñanza.

El PP-ADE, Línea Dos, propone una serie de fases para lograr los objetivos.

Una primera fase constituía la conformación de equipos integrado/s por 2 (dos) docentes – como mínimo- o 3 (tres) –como máximo-. en la fase siguiente, la escuela presenta el Formulario de inscripción, que debía contar con el aval de la Dirección de la escuela y de la Supervisión. Seguidamente, el equipo docente designaba a 1 (uno) de sus integrantes, quien participaba de una instancia formativa, este docente, concluida la etapa de formación, socializaba lo realizado con los integrantes del equipo.

Luego de transcurridas varias cohortes del programa, este trabajo centra su mirada en los efectos obtenidos en las prácticas docentes de quienes participaron, analizando los cambios y efectos, luego de finalizada la etapa de formación.

Para lograr sus objetivos el PP-ADE, Línea Dos, entonces, llegaba a las escuelas en un documento que prescribía sus intencionalidades y propósitos a fin de que el docente aplicara lo que leía en los documentos.

1.4 Preguntas iniciales

A partir de lo expuesto, la pregunta-problema queda conformado del siguiente modo:

¿Cuál es el proceso de puesta en acto del Programa de Formación docente PP-ADE, Línea Dos, del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba en las prácticas de los docentes de Nivel Primario?

Desde la pregunta precedente, se desprenden otras preguntas secundarias que darán el marco definitivo a la investigación.

¿Cuáles son las características que tiene el del Programa de Formación docente PP-ADE del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba?

¿Qué relaciones se entablan entre el PP-ADE, Línea Dos, como política educativa y su puesta en acto en las prácticas docentes?

¿Qué interpretación, traducción o recontextualización de los documentos del PP-ADE Línea Dos, realiza el docente?

1.5 Objetivos de la investigación

1.5.1 Objetivo General:

Analizar críticamente la puesta en acto del Programa de formación docente en ejercicio PP-ADE, Línea Dos, del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba desde algunos aportes de los ciclos de la política de Stephen Ball.

1.5.2 Objetivos específicos:

- Identificar las características que tiene el PP-ADE, Línea Dos, del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.
- Identificar las relaciones que se entablan entre el Programa de formación docente como política educativa y su puesta en acto en la práctica docente.
- Describir los procesos de interpretación, traducción o recontextualización que realizan los docentes respecto a los documentos del PP-ADE, Línea Dos.

1.5.3 Hipótesis o supuestos

Contar con programas sólidos de formación docente en servicio que ofrezcan oportunidades de desarrollo profesional continuo puede tener efectos sobre las prácticas de los docentes de educación primaria.

No obstante, al realizar el proceso de puesta en acto del programa, los hechos de traducciones están mediados por contextos que se relacionan con las concepciones de los

docentes, diferentes interpretaciones de lo leído, representaciones, es decir por aspectos de la mesopolítica que reconfiguran la macro política en el contexto institucional.

1.6 Relevancia científica y social de la investigación

Varias perspectivas teóricas dan sustento a los trabajos de investigación sobre las políticas educativas ocupando un lugar preponderante en las agendas de los investigadores en Ciencias Sociales, Ciencias Políticas, Educación, entre otras; no obstante, algunas perspectivas se amarran en la idea de la implementación de las teorías en la práctica.

Una investigación como la propuesta, puede contribuir a explorar cómo las preocupaciones teóricas y las preguntas de investigación empírica de Ball (1992, 1994, 2002, 2012, 2015) contribuyen a visibilizar, mapear e interrogar algunos aspectos que han sido marginalizados en la mayoría de las investigaciones sobre las políticas educativas en la Provincia de Córdoba.

Este trabajo, toma de los conceptos del autor aquellos que analizan los ciclos de la política y la "puesta en acto" de las políticas en el nivel meso-institucional; el autor, cuestiona el concepto de "implementación" y las visiones lineales acerca de las relaciones entre la "política" y la "práctica". Por el contrario, propone enfoques conceptuales que contribuyen a abrir la caja negra de las políticas educativas, explorando como definen marcos posibles para la acción, pero, al mismo tiempo, dejan márgenes para las interpretaciones y acciones de los individuos que actúan en diferentes contextos. En esta investigación, los conceptos del autor, ofrecen perspectivas de análisis de la política educativa.

Ball (2002) afirma que

La interpretación se relaciona con el lenguaje de la política, mientras que la traducción se aproxima más al lenguaje de la práctica. La traducción es una suerte de tercer espacio entre la política y la práctica, es el proceso iterativo de producción de textos institucionales y de ponerlos en acción, literalmente “enacting” la política” usando tácticas que incluyen reuniones, charlas, planes, eventos, así como producir artefactos y pedir prestadas ideas y prácticas a otras escuelas (p. 45).

Por su parte Miranda (2016) manifiesta que las instituciones generan estrategias para responder a los mandatos de la política resignificándola desde los intersticios que la misma va generando en su articulación con los diferentes niveles de concreción (nacional, provincial, local-institución). La política materializada en texto, ya sea en leyes, decretos o en el mismo curriculum, es recepcionada en la escuela como “lo prescripto”; pero a medida que va siendo incorporada al cotidiano escolar y adaptándose al contexto específico se transforma, generando efectos diferentes. (p. 19)

La puesta en acto de las políticas educativas-en esta investigación el PP-ADE, Línea Dos, se torna así en insumo para otras investigaciones con el fin de ofrecer acciones concretas para futuros programas de formación docente en ejercicio en escuelas primarias de la provincia de Córdoba.

Tabla 1. Relación entre preguntas, objetivos referentes y categorías de análisis

PREGUNTA	OBJETIVO ESPECÍFICO	REFERENTE CONCEPTUAL- MARCO TEÓRICO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS
¿Cuáles son las características que tiene el Programa Político de Formación Docente PP-ADE del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba?	Identificar las características que tiene la el PP-ADE, Línea Dos, del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.	Políticas Públicas. Política educativa Programa de formación docente. PPADE	Representaciones sobre: Educación Aprendizaje enseñanza planificación de la enseñanza trabajo colaborativo
¿Qué relaciones se entablan entre el PP-ADE, Línea Dos, como política educativa y su puesta en acto en las prácticas docentes?	Identificar las relaciones que se entablan entre la el PP-ADE, Línea Dos, como política educativa y su puesta en acto en las prácticas docentes.	Puesta en acto	interpretación y/o Re contextualización sobre Educación Aprendizaje enseñanza

			planificación de la enseñanza trabajo colaborativo
¿Qué traducción o re contextualización de los documentos del PP-ADE, Línea Dos, realiza el docente?	Describir los procesos de interpretación, traducción o recontextualización que realizan los docentes respecto a los documentos del PP-ADE, Línea Dos.	Puesta en acto	Traducción o Re contextualización sobre Educación Aprendizaje enseñanza planificación de la enseñanza trabajo colaborativo

Tabla de elaboración propia

1.7 Conclusiones

Gattone (2022) afirma que

no es posible construir un relato acabado o una conclusión acerca de la verdad de la cuestión bajo análisis, sino más bien poner a disposición un conjunto de puntos de partida y aperturas. Esta mirada implica una ruptura con la tradicional visión de las ciencias sociales modernas en su rol de proveer soluciones a los problemas de la sociedad. (p.24)

Para Ball (1994) “la teoría tiene un rol práctico en la investigación educativa: como caja de herramientas”, instrumentos para el análisis, y como sistema de reflexividad” (p.21).

Así, se entiende que, en esta investigación, los conceptos teóricos serán productivos y útiles para la práctica de la investigación social, antes que meras abstracciones forjadas en el vacío.

Este trabajo se aparta de una mirada aplicacionista de las políticas educativas para posicionarse en una concepción de puesta en acto desde el contexto institucional donde las políticas son actuadas y recontextualizadas. en efecto, se afirma que esta tesis contribuirá al reconocimiento del proceso de la puesta en acto de un programa de formación docente, donde no solo intervienen quienes toman decisiones políticas sino además aquellos que realizan un proceso de adaptación o recontextualización a nivel meso, que es lo que en definitiva produce los efectos deseados o no de la política.

En conclusión, este trabajo de investigación puede brindar datos y evidencias sobre las políticas educativas conformando teorizaciones y explicaciones en el nivel meso, que sirvan de base para la toma de decisiones en los demás niveles de las políticas educativas de la provincia de Córdoba y del país.

CAPÍTULO II

ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 **Introducción**

Un gran número de investigaciones se limitan a estudiar problemas educativos históricos no resueltos de la escuela, como la repitencia, el abandono, la sobreedad y la deserción; todos ellos enmarcados en la temática de las trayectorias escolares.

Un escaso número de investigaciones delimitan sus estudios a la relación de la política educativa orientada a la formación docente en ejercicio y consecuentemente a la forma en que los docentes traducen esos documentos en el espacio áulico.

Investigar la puesta en acto de la formación docente, invita a rastrear los antecedentes que existen respecto a la formación docente y respecto a las políticas educativas de formación docente.

Numerosos son los aportes desarrollados al mirar, observar, detenerse en las prácticas docentes como así también existe un número considerable de estudios donde se hace foco en los programas de formación docente, siempre desde una mirada de implementación y reproducción de la política educativa, sin embargo, son escasos o nulos los estudios que realizan una mirada holística interrelacionando ambas cuestiones.

La búsqueda literaria permitió un relevamiento exhaustivo de investigaciones y artículos académicos sobre la formación docente no solo en nuestro país sino también en algunos países de Latinoamérica; también, aquellas que hacen referencia a las políticas educativas al utilizar como herramientas el ciclo de políticas de Ball (1992,1994,2002,2012,2015) como así las investigaciones que estudian sobre la puesta en acto de algunos programas de formación docente.

En los primeros pasos de exploración bibliográfica -fase inicial de este estudio- pudo advertirse una escasa presencia de resultados de investigaciones, en torno de la temática, salvo algunas excepciones que son las que dentro de esta tesis se enunciarán; lo cual revelaría la riqueza de un recurso poco explorado o de valor extinto.

Se observa entonces, que la evaluación de los Programas y planes, suele ser un tema ausente en varios países lo cual dificulta contar con información relevante para definir cambios y emprender procesos de mejora.

A estos fines se relevaron los sitios web de universidades nacionales, organismos nacionales, agencias internacionales como así también organismos de gobierno.

En gran medida, en las investigaciones de los últimos años, se evidencia que sus autores se valen de investigaciones anteriores y desde allí continúan con preguntas no resueltas en ellas.

Por lo que, se decide exponer los estudios (artículos y tesis de posgrado) más relevantes para la presente investigación y cuyo tiempo de publicación no exceda los diez años con el fin de poner luz en los avances en materia de investigaciones de la puesta en acto de la política educativa.

2.2 La formación docente y su compromiso en el desempeño pedagógico

Se encuentran con mayor frecuencia los registros de investigaciones que dan cuenta de los procesos de formación docente específicamente en lo que a la didáctica de algunos campos específicos se refiere, hipotetizando que el docente, “aplica” o no, la teoría de la que forma parte el programa de formación e indefectiblemente cambia su práctica de enseñanza y por consiguiente el resultado de los aprendizajes.

Se hallaron varios estudios que dan cuenta de la implementación de la formación docente con el propósito de revertir algunos resultados en las evaluaciones de los aprendizajes, así, una investigación llevada a cabo en México, titulada

La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano, de Jorge Luis Mendoza Valladares y Ruth Roux. (2016) Puede leerse que la

formación continua de los profesores es uno de los aspectos focales para la mejora del sistema educativo mexicano.

En esta investigación se demuestra que en las últimas décadas se han diseñado y llevado a cabo una serie de cursos de capacitación docente para que los profesores de la educación pública desarrollen o consoliden habilidades docentes acordes con las complejidades de la sociedad actual. La estrategia principal para ello ha sido impartir estos cursos a manera de cascada: primero, se instruye a un grupo de profesores sobre las innovaciones educativas y, posteriormente, sus integrantes se convierten en capacitadores e imparten los cursos a otros colegas. Esta modalidad, sin embargo, no ha dado los resultados esperados. El inconveniente principal, señalan, es que los profesores requieren estrategias más complejas y tiempos más largos de los disponibles en los cursos para enseñar a sus colegas cómo enseñar a sus alumnos.

Este trabajo presenta un análisis acerca de la formación docente en América Latina, develando las características de las políticas educativas neoliberales que han afectado a todos los sistemas educativos del continente, durante la últimas tres décadas. En este sentido, es necesario tener en cuenta que las políticas de privatización de la educación pública y de reducción de la responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación, le asignan a éste, el rol de organizador y regulador del "mercado educativo". Esto, va acompañado de las transformaciones culturales derivadas de la mercantilización de los objetos de la cultura y en particular del conocimiento científico y técnico; de las acciones y discursos que dan nuevo impulso a la demanda educativa teniendo solo en cuenta los intereses de los sectores empresariales; y de los valores emergentes del utilitarismo, la competencia y el individualismo exacerbados mostrando un cierto corrimiento de la función del estado respecto a la formación docente.

No obstante, puede verse un escenario donde se espera que el docente implemente lo que la política educativa determina y prescribe obedeciendo a un carácter aplicacionista, de las mismas, lugar desde donde se corre este trabajo de investigación.

Con el fin de avanzar en la búsqueda de artículos relacionados a la presente tesis, se decide incorporar el trabajo de Gutiérrez (2017,2019) donde se ofrece un marco histórico, contextual de lo que ha sucedido en materia de formación docente.

2.2.1 Reconstrucción histórica de la formación docente. Gutiérrez (2017, 2019)

En este trabajo al que se hace referencia, el autor manifiesta que, la formación docente ocupa el centro de las discusiones políticas desde los orígenes del sistema educativo, tanto en lo relativo a la formación inicial mediante la creación de escuelas normales, como con la de quienes ya se desempeñaban como docentes.

Así lo narra:

“Hacia fines del siglo XIX la revista Monitor de Educación Común tenía funciones informativas y formativas dirigidas a los/as docentes en servicio que se complementó, hasta las primeras décadas del siglo XX, con el desarrollo de conferencias pedagógicas y congresos educativos. En ellos, políticos, inspectores de escuelas, docentes e intelectuales, recontextualizaban teorías y experiencias pedagógicas desarrolladas en Europa y Estados Unidos, a la vez que debatían sobre el sentido de la escuela, el rol del/a maestro/a, las formas adecuadas de enseñar, los contenidos que deberían incluirse en la escuela, y las reformas educativas necesarias de realizar. Las conferencias pedagógicas representan uno de los primeros dispositivos dirigidos a docentes en servicio”. (p. 89)

Y continúa afirmando tomando a Pineau (2012) que durante la primera mitad del siglo XX las mismas estaban a cargo de inspectores escolares y eran de carácter obligatorio, tan es así que los docentes que faltaban injustificadamente debían pagar una multa del 15 % de su sueldo. Al describir esta herramienta formativa, señala que las conferencias podían ser de dos clases: prácticas y doctrinales. La perspectiva histórica sobre la formación docente en servicio aportada por Pineau, muestra cómo los/as maestros/as fueron perdiendo centralidad en los espacios formativos inicialmente, reemplazados por inspectores con un saber más técnico y hoy, por especialistas en “capacitación”. (p.90)

El autor afirma que, en Córdoba se encuentran propuestas de formación en servicio desde la década del veinte inclusive, llegando en la década del cincuenta a contarse con una variedad de dispositivos que muestran contrastes interesantes a considerar. En 1953, por ejemplo, el diario Los Principios informaba la creación de Ateneos Pedagógicos en los cuales se proponían Cursos Formativos, Clases Magistrales y Cursos Manuales a cargo del Estado para los años 1953-1954.

Gutiérrez (2017) afirma que, la información disponible permite describir sus contenidos y condiciones de cursado para los/as docentes, aunque brinda pocas pistas sobre los modos en que funcionaban como dispositivos de formación. Los Cursos Formativos tenían una duración de entre cuatro y doce encuentros semanales de una o dos horas de duración. (p. 94)

Mirar las propuestas de capacitación docente de Córdoba a mediados de la década del cincuenta, permite apreciar la ausencia de opciones vinculadas con Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y/o Sociales, además del desplazamiento de los docentes y supervisores a un lugar de recepción y pasividad en aquellos espacios de formación.

Dentro de este orden de ideas, Gutiérrez (2017) afirma que la propuesta de formación analizada se ubica en un período valorado por la calidad de la educación pública brindada.

Allí, resulta interesante señalar que aquellos dispositivos ideados tenían gran importancia para las políticas públicas, pero no en relación a la mejora de los desempeños escolares como saberes aprendidos, medibles y cuantificables, sino con respecto a su función política, en tanto ámbito privilegiado para la disputa y transmisión de sentidos que construyeran consciencia e identidad en quienes eran representantes legítimos del Estado frente a los/as estudiantes. Esto explica en parte la preeminencia de saberes regulativos antes que instructivos en instrumentos no pensados como estructuras de apoyo al trabajo de enseñar. (p. 27)

Dentro de este marco, Pineau (2012) plantea que, “en esta etapa, la formación docente en servicio no se establecía como una ruptura, sino como una continuidad con respecto a la de carácter inicial”. (p.36)

Siguiendo con la caracterización de la formación inicial en la década del cincuenta, esta no formaba parte de los derechos y sí de las obligaciones del trabajo docente. En aquel escenario, en Córdoba, aquellos que ejercían o aspiraban a la docencia debían asistir a los Ateneos, Clases magistrales y cursos durante los meses de receso escolar (enero y febrero), y en muchos casos, ofrecían resistencias silenciosas que fundamentaban llamados al orden de las autoridades educativas. Recién con la sanción del estatuto docente y el fortalecimiento del movimiento sindical se crearán las condiciones para limitar las exigencias extras durante el receso escolar. (Gutiérrez, 2017)

Avanzando en el tiempo, el autor afirma que, a partir de la década del sesenta, con el ingreso de corrientes tecnocráticas, ingresaría la noción de formación permanente, consolidando la modalidad curso como estrategia privilegiada que repetiría el modelo pedagógico tradicional y fortalecería la división técnica entre planificadores expertos y

docentes, quienes debían reproducir en sus prácticas lo propuesto en los espacios de formación. (p. 88)

Las perspectivas alternativas se hicieron presentes también entre los años sesenta y ochenta, vinculadas con teorías críticas y desarrollos derivados de los postulados de la educación popular, cuyo referente principal era Paulo Freire. Se instaló el taller como nuevo dispositivo de formación y diversificando el abanico de instituciones oferentes muchas de ellas no formales.

Siguiendo con la línea investigada por Gutiérrez (2017) ya no era solo el Estado quien generaba propuestas de formación en servicio, sino también las universidades, grupos de estudios y, paulatinamente, el sector privado, que encontraría su mayor legitimación con la sanción en 1993 de la Ley Federal de Educación. Durante este período, la formación en servicio, en general, continuaba sin pensarse aún como parte de las estructuras de apoyo al trabajo de enseñar.

Otro aporte que puede leerse en la publicación de Gutiérrez (2017) es sobre la formación docente en democracia. “La formación docente en servicio ha estado presente desde el retorno de la democracia hasta la actualidad, acompañando políticas muy diferentes entre sí y se ha reflejado en múltiples dispositivos: cursos de capacitación, talleres, seminarios, ateneos, programas de postitulación” (p. 93).

El autor afirma que, “una mirada comparativa a los diseños curriculares de nivel primario (algo similar podría considerarse con los de la escuela secundaria) para la provincia de Córdoba correspondiente a los años 1987, 1997 y 2011, muestra que las demandas y expectativas sobre el trabajo docente (que variaban en cada propuesta curricular) no se focalizaban en mejorar desempeños escolares medibles por pruebas estandarizadas en solo algunos campos de conocimiento”. (Gutiérrez 2017, p. 99)

Así, la preocupación política por trabajar la cuestión democrática en los diseños curriculares de Córdoba en 1987, cedería su lugar, durante la década del 90, a la formación en capacidades para habitar un mundo con profundas transformaciones científico-tecnológicas, demandando una educación que brindara herramientas para la competitividad.

El autor continúa su investigación manifestando que, con la Ley de Educación Nacional (LEN) sancionada en 2006, que propone una perspectiva de la educación como derecho y la escuela como espacio privilegiado para el pasaje de una herencia cultural (que debe transmitir confianza y producir filiaciones en un mundo que puede ser menos desigual), se producirá una nueva transformación en las demandas y expectativas sobre el trabajo de enseñar. Estas tres transformaciones curriculares expresaban demandas y supuestos diferentes entre formación docente inicial, prácticas educativas y desempeños estudiantiles, que se reflejaron en políticas y dispositivos particulares. Si en los ochenta se demandaban prácticas democráticas a partir del diálogo y la reflexión, lo que explica la emergencia de experiencias de talleres y círculos de formación, en los noventa la hegemonía de un nuevo modo de pensar la formación docente en servicio (con la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua –RFFDC- y el “curso de capacitación” como principales dispositivos) ocurrió en el marco de un discurso que, por un lado, reconocía al docente como profesional con autonomía para decidir (en una transferencia de responsabilidades pedagógicas ampliamente estudiada); y por el otro, introducía la calidad como referencia para evaluar el trabajo de enseñar implementando las primeras evaluaciones estandarizadas (la primera fue una experiencia piloto realizada en Mendoza en 1994). Los noventa significarán también el fin del monopolio estatal en la formación

docente en servicio y la emergencia de un mercado de capacitación que ha crecido en forma ininterrumpida hasta la actualidad. (p.93)

Con la LEN, la formación docente se inscribirá en los intentos de restituir la autoridad simbólica y pedagógica de la escuela y los/as docentes, haciendo foco en la enseñanza como asunto central de las políticas de inclusión educativa. Gran parte de los programas y dispositivos de formación implementados desde entonces procuraron, por un lado, “... no partir de un saber acumulado, sino de los problemas de las instituciones educativas y la práctica docente” Por otro lado, los dispositivos de formación docente comenzaron a pensarse como espacios “de pensamiento e invención, ya que las respuestas a los problemas actuales no parecen estar totalmente alojadas en el campo académico”. Junto a las modificaciones en las políticas y los dispositivos de formación, fueron cambiando las expectativas y representaciones sobre los/as docentes. (p.94)

Parafraseando a Gutiérrez (2017) se puede afirmar que, mientras que en los ochenta eran considerados como los representantes estatales del movimiento de renovación democrática, en los noventa fueron colocados en una posición de déficit que, de algún modo, se sostiene hasta la actualidad, tanto por su relación con la formación inicial, como por las demandas cambiantes de las políticas públicas a lo largo del tiempo. Puede apreciarse así, cómo se ha ido reforzando la tendencia a pensar parte de los dispositivos de formación en servicio como respuesta a una formación inicial deficitaria y/o inconclusa. (Achilli, 1987; Diker y Terigi, 1997; Zeichner y Gore, 1990; Therhart, 1987)

En esta escala histórica, se destaca que, este supuesto sobre el déficit docente se asentaba, por un lado, en la hipótesis de desactualización disciplinar y didáctica por la ausencia de políticas de formación docente desde la dictadura. Por otro lado, en los profundos cambios científico-

tecnológicos que se venían produciendo, sobre los cuales los/as docentes debían actualizarse; posteriormente, durante la primera década del siglo XXI, la mirada hacia el trabajo docente plantearía la necesidad de superar la falta de confianza en las posibilidades de aprender de los/as estudiantes y la necesidad de avanzar en un modelo pedagógico inclusivo, cuando ni a la escuela ni a los/as docentes se les había demandado esto en términos de política pública.

De este modo, los/as docentes durante tres décadas(y en la actualidad) han sido colocados en falta, porque su función pasa a ser el horizonte de futuro propuesto por las políticas educativas formar ciudadanos autónomos y competente para un mercado competitivo, es así que, los logros de la escuela pasan desapercibidos y los docentes quedan en una situación de déficit desde el momento en que aquello que la política se propone, se enuncia como parte de una ausencia, una falta, y no de un nuevo piso de posibilidades alcanzado por el sistema educativo en su conjunto.

Gutiérrez (2017) manifiesta que, se debe hablar de déficit estructural para pensar los dispositivos de formación docente, porque ellos parecen buscar atender sistemáticamente lo ausente en las escuelas y/o las prácticas educativas, pero muy débilmente como parte de estructuras de apoyo al trabajo de enseñar, que compartan reflexivamente con los/as docentes, experiencias y procesos de decisión pedagógica. En parte, esto se debe a la dificultad de las políticas educativas para resolver la tensión entre aquellos saberes disciplinares y disposicionales que deben sostenerse, fortalecerse, enriquecerse, por un lado, y nuevos saberes que precisan incorporarse. (p. 95)

De este modo, el Estado necesita de la formación docente en servicio para construir alternativas para los problemas de escolarización, y también, los/as docentes demandan respuestas a dilemas cotidianos del trabajo de enseñar, pero también el puntaje necesario para acceder, permanecer y/o ascender en la carrera docente.

Así se puede observar que en la historia de la formación de los docentes se promovió un tipo de autonomía que trasladó responsabilidades a las escuelas y legitimó nuevas modalidades de control, donde los resultados de los aprendizajes de los estudiantes dependieron siempre del docente formado, actualizado, capacitado.

De conformidad con este panorama, el presente trabajo pretende hipotetizar que, aunque se avance en la formación de los docentes, estos no implementan las políticas, sino que su accionar en la práctica, esta mediado por otros aspectos que este trabajo tratará de dilucidar.

Por consiguiente, se resuelve enfocar la búsqueda en las herramientas que se utilizan para estudiar la puesta en acto de la política educativa y es así que el ciclo de políticas se constituyó en eje desde donde estudiar, cómo llega el texto de la política a la institución.

2.3 **Ciclo de políticas. Herramientas para sus estudios**

Miranda (2014) es quien posee un saber teórico actualizado que ofrece a investigadores herramientas para mirar las políticas. Desde su trabajo sobre **Políticas y estrategias de transformación de la educación en la provincia de Córdoba: su impacto en el sistema educativo y en las instituciones escolares (1995-1999)** donde se propone reconstruir los procesos de generación, implementación e impacto de las políticas y estrategias diseñadas por el gobierno de la Provincia de Córdoba y los diferentes actores que participaron en la "arena" política de la llamada "Transformación de la calidad del sistema educativo de Córdoba" invita a hacer foco en la década de los noventa, en un proceso de reformas de los sistemas educativos provinciales en el marco de la Ley Federal de Educación (1993) y en contextos de un fuerte ajuste estructural y de reforma del Estado.

Específicamente contextualiza la misma en la Provincia de Córdoba, a mediados de 1995, donde el recambio de gobernador se realiza en medio de una fuerte crisis política, económica y social. El conjunto de las políticas educativas fue diseñada y ejecutada por el Ejecutivo provincial, con un carácter fuertemente centralizador y de diferenciación con la Ley Federal de Educación, lo que generó una fuerte resistencia de los diferentes actores del sistema.

Para el diseño del marco teórico-metodológico, Miranda y su equipo se plantean construir algunas respuestas a los siguientes interrogantes, en relación a dos ejes de análisis:

Eje Político-estratégico:

¿Qué lógicas/criterios sostienen las políticas y estrategias de la llamada "transformación de la calidad del sistema educativo de Córdoba": ajuste, calidad, competitividad o equidad?

¿Cuáles son las estrategias que privilegian los actores involucrados en la transformación?

¿Estrategias de negociación, de ruptura, no-decisiones?

¿Cómo se articulan las políticas educativas locales con las políticas de Transformación de la Educación diseñadas por el nivel nacional, en el marco de la Ley Federal?

¿Qué características asume el gobierno, la gestión y el planeamiento de la transformación educativa en Córdoba

Eje institucional-pedagógico: La pregunta es:

¿Cómo impactan las políticas y estrategias de la "Transformación de la calidad

del sistema educativo de Córdoba" en: a) la estructura del sistema educativo.

b) la situación laboral de los docentes. c) gestión de las instituciones educativas, de nivel medio y terciario no-universitario. d) los aprendizajes de los alumnos, a través de los resultados del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad.

El apartado b) del eje Político estratégico de este trabajo de investigación, referido a las estrategias que privilegian los actores ratifica parte del marco teórico de esta tesis debido a que se considera central la idea de estrategias de los docentes para poner en acto lo que las políticas educativas determinan.

Siguiendo con sus aportes, en la II jornadas Latinoamericanas de Estudios epistemológicos en Política Educativa celebradas en agosto de 2014 en Brasil, la autora ofrece contribuciones teóricas de Stephen Ball y de Licínio Lima para la comprensión del proceso de recontextualización de las políticas educativas.

La comunicación que se presenta pretende mostrar los aportes de dos referentes teóricos del campo de las políticas educativas: Stephen Ball y Licínio Lima. Para ello se seleccionaron algunas categorías conceptuales que sirven a la captación del proceso de recontextualización de las políticas educativas en las escuelas (nivel micro-político) y al análisis, de forma complementaria, de los márgenes de autonomía relativa (LIMA, 2002) que los sujetos construyen. En la ponencia se presentaron dos investigaciones en las que los aportes de ambos autores fueron fundamentales. La primera de ellas, analiza el proceso de recontextualización de la política educativa portuguesa de Agrupamiento Escolar. La segunda, estudia el “Proyecto Promoción Autonomía de la Escuela”, un proyecto específico promovido por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Argentina). Seguidamente se abordan los aportes de Stephen Ball (2011) para el análisis del contexto de la práctica, contexto en el que las políticas

educativas son puestas en acto, o “enacted” en términos de Ball. En tercer lugar, se presentan los modelos organizacionales de orientación para la acción de Licínio Lima y su concepto de margen de autonomía relativa. Finalmente, en cuarto lugar, se destacan las contribuciones de ambos autores, a la interpretación de los datos recabados en las dos investigaciones presentadas, donde se pretende dar cuenta sobre los procesos de recontextualización de las políticas educativas en las escuelas portuguesas y argentinas, de gestión pública, implicadas en los estudios de caso desarrollados.

Este trabajo, acerca a la presente tesis a uno de los términos que serán de referencia para continuar investigando, la recontextualización que forma parte de la puesta en acto de la política educativa.

El artículo explorando **el uso de las herramientas teóricas de Stephen j. Ball (2012) en el estudio de las políticas educativas en América Latina** se propone indagar cómo las preocupaciones teóricas y las preguntas de investigación empírica del autor, contribuyen a visibilizar, mapear e interrogar algunos aspectos que han sido marginalizados en la mayoría de las investigaciones sobre las políticas educativas en la región.

Los autores manifiestan que Ball (2013) cuestiona el concepto de "implementación" y las visiones lineales acerca de las relaciones entre la "política" y la "práctica". Por el contrario, propone enfoques conceptuales que contribuyen a abrir la caja negra de las políticas educativas, explorando cómo éstas definen marcos posibles para la acción, pero, al mismo tiempo, dejan márgenes para las interpretaciones y acciones de los individuos que actúan en diferentes contextos.

Otro trabajo de investigación que ofrece ayuda para determinar cómo llega el discurso a la práctica docente, llamado: **Del discurso a la práctica: La trayectoria de la Política Educativa para la Educación Técnico Profesional en Argentina y Brasil (2004 – 2015)** de Yanina Maturo brinda herramientas para abordar el análisis de la trayectoria de la política educativa para la ETP en Argentina y Brasil (2004-2015) atendiendo a la comprensión de los procesos de traducción desde su diseño hasta su puesta en acto en las escuelas técnicas. El esquema teórico-metodológico retoma los aportes del Ciclo de la Política de Stephen Ball, permitiendo el movimiento de lo macro a lo micro en el proceso de formulación y puesta en acto de las políticas educativas para la ETP. Asimismo, el foco está puesto en identificar en el contexto de la práctica los efectos/resultados en la gestión directiva con el propósito de describir las traducciones que los directores escolares realizan de las políticas y los efectos/resultados que las mismas producen en sus tareas diarias. El análisis además exige el reconocimiento de un contexto más amplio de influencia relacionado con modificaciones en el rol del Estado -a partir de la influencia de la Nueva Gestión Pública (NGP)- y en sus instrumentos de regulación. A partir de un diseño metodológico cualitativo se selecciona el estudio de casos múltiples, privilegiando el uso de fuentes de evidencias diversas (entrevista, análisis documental y observación directa). Los resultados de la investigación dan cuenta que el proceso de recontextualización de las políticas educativas para la ETP iniciadas a partir de la presidencia de Néstor Kirchner en Argentina y Lula da Silva en Brasil, si bien comparten fundamentos discursivos, presentan diferencias significativas de su traducción en la práctica. En este sentido, las diferencias se visualizan particularmente en los efectos/resultados en la organización del sistema de ETP como asimismo en la gestión directiva, lo que a su vez encuentra fundamento, principalmente, en efectos residuales de políticas educativas anteriores marcadas

profundamente por mecanismos de regulación de la NGP que tuvieron su auge en ambos países en la década de los '90, en rasgos característicos de la historia de la ETP en cada país y en aspectos contextuales.

Esta investigación, si bien es un estudio comparativo ofrece herramientas para pensar el presente trabajo ya que articula las categorías propuestas por S. Ball referidas al ciclo de política. La comparación procede como estrategia de análisis de las relaciones que se pueden establecer entre los países estudiados a fin de distinguir especificidades del proceso y alcanzar niveles de comprensión que hagan posible el desarrollo de explicaciones interpretativas sobre los procesos.

Se puede observar que, desde el autor referido, se realizaron varias investigaciones utilizando las herramientas que propone, así, el estudio, **Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria**. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en las escuelas de la provincia de Santa Cruz. Argentina de las autoras Bocchio, María Cecilia ; Grinberg, Silvia Mariela ; Villagran, Carla Andrea (2016), se nutre de la obra de Stephen Ball, específicamente de los aportes que refieren al análisis de la trayectoria de la política o ciclos de la política (Policy Cycle Approach). Particularmente, focaliza en el contexto de la práctica en el cual las políticas de reforma de la escuela secundaria obligatoria son recepcionadas y puestas en acto o enacted, en dos escuelas secundarias, de gestión pública, localizadas en la ciudad de Caleta Olivia, Santa Cruz. Para la investigación, los autores construyeron tres dimensiones de análisis que pretenden contribuir a la comprensión de cómo los sujetos experimentan las políticas de reforma educativa en la escuela secundaria, estas fueron

El carácter intempestivo de la reforma; 2. La comunicación institucional de la reforma y 3. Retóricas de participación y compromiso en tiempos de hiper- burocracia y gerenciamiento. Desde este trabajo intentaron destacar algunas de las principales contribuciones de Ball a la investigación del proceso de puesta en acto de las políticas educativas en escuelas reales de Argentina.

En la presente tesis, el foco está puesto en el programa de formación PP-ADE en escuelas de Nivel primario, no obstante, también se nutre de los aportes de S Ball para analizar la puesta en acto de las políticas educativas. Es así, que se comienza a buscar en archivos y repositorios como es el de la UNC, para determinar qué investigaciones se llevaron a cabo en materia de puesta en acto.

2.3.1 Puesta en acto

Un trabajo que llama la atención por sus conclusiones es , la investigación realizada por el Instituto para el Desarrollo Educativo y Pedagógico (IDEP) que se publicó en el libro **Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá D. C. (Rincón, Amézquita, Ángel, y Osorio, 2015)** en la misma se pudo demostrar que los procesos de formación docente que se llevan a cabo de modo contextualizado y situado (en materia de tiempos y espacios escolares, planes curriculares, gestión escolar, pensamiento crítico en la educación recursos, entre otros) en los que el profesorado participa de la construcción organizativa del programa, tienen más sentido y más impacto positivo para ellos mismos que cuando los entes gubernamentales de educación ignoran su participación.

Otro de los trabajos recientes que se decide incursionar es **“Políticas de inclusión educativa. La evaluación del impacto de algunas experiencias en Argentina. (2018).**

Si bien primeramente llama la atención la palabra impacto, las autoras ofrecen un giro al considerar la evaluación como proceso.

En este libro, compilado por Perassi y Macchiarola (2018) las autoras analizan tres programas estatales orientados hacia la inclusión educativa en Argentina, en particular implementados en las provincias de Córdoba, San Luis y Entre Ríos, desde la preocupación por el hacer de la política pública en tanto proceso configurador de campos de disputa. Estos son: los Centros de Actividades Infantiles (CAI), los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) y las Escuelas Nina.

Las autoras tal como lo mencionan, se propusieron realizar una evaluación de impacto colocando el acento en la perspectiva de los actores. Orientada hacia la indagación de la política en acto, donde buscaron captar los sentidos que docentes, estudiantes y familias atribuyen a las innovaciones surgidas en el contexto de dichas políticas y dar lugar a lo que las autoras describen como una acción reflexiva co-participativa entre quienes habitan las experiencias y ellas quienes ayudan a interpretarlas valorativamente.

Si bien este trabajo tiene como uno de sus objetivos evaluar el impacto que esas experiencias provocan en diferentes actores sociales, y en esta tesis, la evaluación se considera como una construcción situada, hay un punto en el que coinciden y que hace referencia al presente marco teórico, cuando las autoras manifiestan que pretendían identificar “huellas, marcas o efectos generados por los programas- en términos de nuevas configuraciones entre los actores, instituciones educativas y efectos”.

Este estudio focalizó la mirada en episodios, sucesos y actividades, intentando reconstruir la perspectiva de los sujetos que participan de los programas. Tuvo asimismo un carácter de evaluativo y comparativo, desde una perspectiva de evaluación comprensiva orientada a

determinar y representar el valor o la calidad de los programas bajo estudio a través de la experiencia subjetiva de los méritos y deficiencias utilizando la descripción verbal.

Este trabajo se vio interpelado por las autoras mencionadas, ya que comienza a visualizarse otro foco desde donde mirar las políticas y su puesta en acto.

2.4 **Vacancias: reconocimientos en el campo del conocimiento**

La mayoría de los estudios sobre las políticas tienden a describir el mundo como racional y sin emociones, eliminando de sus análisis “los conflictos de personalidades, el compromiso y la dedicación, la ambición y el sentirse ‘quemado’, el humor y los momentos de cinismo y frustración” (Ball et al., 2012, p. 5).

Sin embargo, algunas políticas tienen una mayor capacidad que otras de “estrechar el rango creativo de respuestas” (Ball et al., 2012, p. 3) de los actores. Ball y sus colegas—utilizando la teoría literaria— distinguen entre las políticas readerly (que promueve la lectura) y las políticas writerly (que promueve la escritura) es intención de esta tesis, ahondar en los ejes discursivo y práctico en relación con la teoría literaria que hace mención el autor.

Escasas son las investigaciones centradas en la formación docente y los cambios propuestos en la práctica de los mismos, quienes, en parte se constituyen en testigos fieles de la lectura que hacen de la política educativa.

Además, a pesar de los recursos humanos y financieros invertidos en los Programas de Formación Docente y que la mayoría de estos programas incluyen entre sus objetivos principales el de ayudar a los profesores para que mejoren sus habilidades docentes, existen pocos estudios empíricos a escala internacional —disponibles en las bases de datos especializadas en inglés y

español— que documenten los efectos de los Programas de Formación Docente (PFD) en las prácticas docentes.

Las preocupaciones teóricas y las preguntas de investigación empírica de S. Ball, contribuyen a visibilizar e interrogar algunos aspectos que han sido dejados de lado en una gran mayoría de las investigaciones sobre las prácticas docentes de la educación primaria; de allí la importancia de investigar las mismas.

Esta visión estará encuadrada en una nueva mirada a las prácticas docentes en la educación primaria, desde dimensiones no encontradas en los estudios precedentes.

Se sostiene, además, que no se puede prescindir de una mirada de las prácticas de enseñanza en sus aspectos teóricos y pedagógicos a fin de delimitar si aquellas persiguen una intencionalidad formativa.

Pese a los avances en materia educativa en lo que a formación docente se refiere, aún persisten en Argentina y en la provincia de Córdoba, grandes problemas y rezagos.

Las políticas educativas de la provincia de Córdoba, pretenden impulsar determinados programas e iniciativas, con el fin de resolver problemas específicos de la educación; es así como nace el PP-ADE.

Además, muchas investigaciones dan cuenta del análisis de políticas desde un trabajo de comparación entre la propuesta plasmada en los documentos ministeriales y los logros de los objetivos que en el mismo se especifican nombrando el concepto de impacto, del cual este trabajo pretende tomar distancia por considerar la evaluación no como una colisión, sino como un proceso formativo constante, en el cual se interrelacionan variables, situaciones particulares, formas de leer, permisos para debatir, poder de la palabra, entre otras cuestiones.

Algunas investigaciones se propusieron identificar los principales problemas que presenta la formación docente inicial y continua en los países latinoamericanos y en el contexto de los cambios y nuevos desafíos que la escolaridad contemporánea le plantea al oficio docente.

No obstante, se puede determinar que son estudios que se focalizan en las falencias en las prácticas docentes y no están orientadas hacia el núcleo duro que plantea esta investigación como es el análisis de la puesta en acto de un programa político de formación docente en ejercicio desde las categorías que propone S. Ball. (2012).

Una de las aportaciones más valiosas que este proyecto puede hacer es entonces, analizar el programa de acción política con base en el conocimiento derivado de una investigación rigurosa y sistemática a fin de describir los procesos de interpretación, traducción o recontextualización que realizan los docentes en la puesta en acto del PP-ADE, Línea Dos.

Este trabajo realizará un aporte sobre la direccionalidad de las políticas educativas en materia de formación docente por lo que la presente investigación se posiciona como pertinente.

2.5 Conclusiones

Si bien la revisión de literatura aquí presentada no agota las investigaciones existentes sobre la puesta en acto de las políticas educativas, se constituye en un punto de partida de relevancia para exponer la situación del campo de estudios en los últimos diez años.

Por otra parte, son todavía escasos los abordajes centrados en la puesta en acto de las políticas educativas en programas de formación docente de las escuelas primarias, distintas investigaciones de las políticas educativas cordobesas, acentúan su incidencia en las evaluaciones de los aprendizajes, en los índices de abandono, repitencia, lo que habilita que la presente

investigación se focalice en un aspecto poco desarrollado. Por lo que, esta investigación estará centralizada en analizar críticamente la puesta en acto de la Línea Dos del Programa de formación docente en ejercicio, PP-ADE del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y su incidencia en las prácticas de los docentes que participaron del programa desde la perspectiva de los ciclos de la política de Stephen Ball.

Desde esta investigación se estaría iluminando aspectos vedados por análisis formalistas del sistema y tratando de demostrar cómo las prácticas cotidianas institucionales intervienen en la aplicación real e inciden en los efectos de la política.

En síntesis, el estudio de la puesta en acto de lo que el docente interpreta o traduce de las políticas como así también los efectos que producen las políticas en las prácticas de aquellos, es considerado en la presente, un objetivo pertinente para futuras tomas de decisiones en materia de política educativa.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3.1 **Introducción**

Al decidir identificar las relaciones que se entablan entre la trayectoria de la política educativa desde que es escrita de puño y letra por los actores que intervienen en las mismas hasta que se ponen en acto en las prácticas docentes surgen algunas preocupaciones respecto a los términos que constituyen el objeto de investigación.

Por un lado, se propone incursionar en los estudios sobre teorías de la formación docente, desde dónde se establecen algunas pautas que orientan decisiones en términos de formación docente y, por otro lado, cómo se estudian las políticas públicas, educativas, encargadas de direccionar y establecer lo que la formación docente necesita para una práctica de calidad.

Por lo que se decide explicitar algunas herramientas utilizadas para el estudio de la Formación docente y para el estudio de las políticas que las enmarcan como así también los conceptos que actúan como ejes y permiten delimitar y comprender a qué hace se referencia cuando se abordan las concepciones tales como Políticas, Políticas públicas, Políticas educativas, la Formación docente como política educativa, Desarrollo profesional docente, práctica docente, como así también la puesta en acto o puesta en escena de la política como texto y como discurso en el programa PP-ADE, Línea Dos, desde conceptos tales como recontextualización, interpretación, traducción.

Ellos constituyen los términos principales mediante los que se dará cuenta del problema planteado en esta tesis: la puesta en acto del Programa Provincial de Formación docente PP-ADE, Línea Dos, del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Definir los términos que servirán de referentes en esta tesis, permite delimitar dichos conceptos y tomar un posicionamiento teórico y epistemológico.

3.2 Herramientas analíticas para estudiar la formación docente

Esta tesis se propone identificar las relaciones que se entablan entre el PP-ADE, Línea Dos, como política educativa y su puesta en acto en las prácticas docentes, lo que exige realizar un rastreo sobre los procesos por los cuales se investiga la formación docente como así también, cuáles son los postulados que se presentan para el estudio de las políticas.

Con el fin de reconocer la influencia de la meso-política escolar en los procesos de materialización del programa de formación docente, es oportuno mirar los enfoques desde donde se mira la formación docente como así también las herramientas que se utilizan para estudiar la política educativa.

Consecuentemente se hallaron algunos estudios que dan cuenta de enfoques en dicho proceso.

3.3 Enfoques en la formación docente

Variados son los enfoques que se pueden mencionar al momento de agrupar lo que la comunidad de investigadores organiza para estudiar a la formación docente. Para la elaboración de este intento clasificador, se discurren cuatro perspectivas que se corresponden con la mayoría de las investigaciones encontradas. Tales enfoques son: el tradicional, el racional técnico, el reflexivo y el enfoque crítico-emancipatorio.

3.3.1 Enfoque tradicional

Este enfoque considera al conocimiento como único y definitivo, se basa en la idea de que la formación del profesorado debe priorizar la transmisión académica de conocimientos, vinculándola con el estudio de las disciplinas a impartir o propias de la especialidad del docente, se considera aquí que saber es poder. Desde esta orientación, la formación del profesorado tendió

a capacitar a éste en relación a lo que se considera su función básica: la transmisión de los conocimientos culturales, o sea de las disciplinas, siendo su especificidad profesional dominar el contenido que hay que enseñar, por lo que se valora la calidad de la formación en relación al buen dominio de los contenidos de ésta. El profesorado es un mediador entre el alumnado y los contenidos culturales seleccionados por otros.

3.3.1.1 Concepción de formación

La formación es considerada aquí como un proceso ajeno a la voluntad, intereses y necesidades del individuo, donde lo que se pretende es lograr en él, el dominio del arte, oficio o profesión, la pretensión en este proceso de formación es la profesionalización del docente. El sujeto que se inserta en la docencia, se va formando en ella a través de la práctica, del hacer, a veces tutorado, a veces no, el caso es que la formación implica meramente la adquisición de las habilidades necesarias para ser capaz de transmitir la disciplina en un proceso educativo en función de las experiencias. “La enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios: se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo.” (Diker y Terigi :1997: 113)

3.3.1.2 Papel de la educación

La educación desde este enfoque tradicional se vincula a necesidades sociales de reproducción donde la obediencia y el conformismo son pautas de comportamiento importantes en ese modelo, conviene pues conocer en que medida el profesor con su papel contribuye a recrear esta situación.

3.3.1.3 La concepción del docente

En este enfoque la enseñanza se concibe como una práctica de tipo artesanal, en la cual el maestro no está sometido a reglas de comportamiento, pues la enseñanza es una cuestión sencilla que consiste en transmitir sus conocimientos a un público que “se encuentra ávido” de ellos, afirma Imbernón (1997) que “el profesorado es un mediador entre el alumnado... y los contenidos culturales seleccionados por otros”. (p. 37), todo esto bajo la lógica de que el saber es poder. En este sentido es aplicable lo que Torres Santomé (1991), plantea en cuanto a que los educadores insertos en una institución educativa de esta naturaleza, fácilmente se pueden autoestablecer como personas con poder y visualizar al alumno de manera simplista, como una especie de vasija vacía que hay que llenar.

3.3.2 Enfoque Racional Técnico

Este enfoque se encuentra situado en una percepción del conocimiento que se asocia directamente con el positivismo, el cual pretende explicar para controlar o transformar, pues como expresa Contreras (1996), se sustenta en la noción de racionalidad técnica, pues, “la idea básica del modelo de racionalidad técnica es que la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, que procede de la investigación científica.

En la formación de profesores también influye que se pretenda obtener credenciales con mayor valor educativo para acceder a puestos administrativos a mejores plazas de investigación y docencia. La preparación puede ser muy positiva cuando no se realiza únicamente con fines de movilidad y no se pretende sólo acumular cursos y posgrados, sino aprovechar los conocimientos adquiridos en la práctica docente.

3.3.2.1 Concepción de formación

Consiste fundamentalmente en la adquisición de competencias que fueran adecuadas a la labor docente, competencias que fueran aprendidas en un proceso escolarizado donde los conocimientos de la psicología educativa y la pedagogía tecnocrática fueran los dominantes en el currículum, cuyos contenidos serían determinados desde el exterior por los llamados “expertos infalibles”, de lo cual Imbernón (1998) afirma que “en esta racionalidad formativa, la formación del profesorado se circunscribe a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter normativo, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual”.

3.3.2.2 Concepción de educación

Dentro de este enfoque, el aprendizaje es concebido como un proceso mediante el cual se modifican conductas en forma más o menos permanente, y que dicho proceso es manipulable y controlable mediante el condicionamiento o aplicación de estímulos. Ahora bien, el aprendizaje no se puede dejar a la inspiración del docente, ni mucho menos, sino que debe de antemano ser planeado, para lo cual se hace necesario un diseño instruccional que considere como punto inicial la elaboración de objetivos, los cuales le permitirán al docente tener claridad respecto a las metas a lograr y los medios a emplear para ello.

La percepción de este enfoque con relación al acto educativo, corresponde a lo que la tecnología educativa ha pretendido hacer de él. Basándose en la teoría psicológica del conductismo.

3.3.2.3 La concepción de docente: el docente racional-técnico.

Dentro de este enfoque, el docente se convierte en un aplicador de técnicas a situaciones que siempre son consideradas como iguales, “la finalidad será formar profesores y profesoras eficaces “científicos sociales”, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos

elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables” (Imbernón:1998:39)

El papel del docente dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, provienen de los principios del conductismo, que retoma las ideas empiristas de que el sujeto que conoce es un ente pasivo, una hoja en blanco, una “tabula rasa”, donde a través de las sensaciones y las asociaciones entre ellas, conoce.

3.3.3 El Enfoque del Profesional Reflexivo

Encerrar en cuatro paredes los conocimientos que se adquirieron durante la formación docente es una de las críticas esenciales a los programas que pretenden convertir al maestro en un técnico de la educación; al contrario de esto, se deben de reflexionar constantemente tanto los pensamientos, como las prácticas educativas que se tienen a fin de transformarlos mediante un proceso de investigación. En este sentido, se afirma que “... la construcción del conocimiento nos da la posibilidad de transformar la práctica docente, así como la apertura para conformar el propio conocimiento de cada uno de los sujetos en una dinámica establecida en un proceso de enseñanza-aprendizaje de un tiempo y espacio determinados.” (p.154)

En resumen, este método pretende conocer los significados que los sujetos dan a sus experiencias, intentando ver las cosas desde el punto de vista de las personas, describiendo, comprendiendo e interpretando; su resultado es una narración que esboza un modelo de la realidad cotidiana.

3.3.3.1 Concepto de formación

La formación en este enfoque es una decisión personal, autónoma y encaminada a resolver problemas percibidos por el docente en particular, por lo cual su orientación va hacia la solución

de los mismos, según Imbernón (1997), la formación es concebida como “un proceso de comunicación interpersonal, siendo el objetivo de la educación del alumno y de la formación del profesor el desarrollo de la personalidad de ambos, valorando el componente afectivo” (p.41).

3.3.3.2 Concepción de educación

La teoría humanista del aprendizaje dota algunos elementos que van en consonancia con este enfoque, más adecuadamente que el constructivismo, que, aunque se toca con el anterior en ciertos aspectos, se vincula mejor con el enfoque siguiente. En efecto, ya antes Imbernón (1997) ponía el énfasis en el componente afectivo en el proceso de formación del docente, lo cual es rescatado por las concepciones humanistas más aún que por otras, agrega este autor al respecto que “cada persona ha de descubrir su propio camino y ha de utilizar los aprendizajes con un sentido personal” (p.41). Confirmando lo anterior, Dicker y Terigi (1997), en cuanto al enfoque hermenéutico reflexivo y personalista, agregan el concepto de humanista para caracterizar a éste, ya que centra la formación, como afirma Ferry (1990), en la persona misma en un acto voluntario, autónomo y con la búsqueda de la construcción de sí mismo.

3.3.3.3 Concepto de docente

El docente que se busca en esta concepción es un sujeto inquieto por el conocimiento reflexivo y analítico, por la búsqueda y el interés por la comprensión de su labor cotidiana, en un afán de mejorarla siempre, en beneficio de los aprendizajes que el alumno busca, y no sólo los que él propone y que usualmente la institución dispone.

3.3.4 El Enfoque Emancipatorio

En este sentido, los propulsores de este enfoque, proponen una forma de investigación que deje de ser sobre la educación para pasar a ser, como afirma Imbernón (1997), sobre, con, para y desde el profesorado, pero no limitada exclusivamente al contexto áulico, sino que trascienda al institucional y regional o comunitario

3.3.4.1 Concepción de docente

que el profesor se convierta en un intelectual crítico en un doble sentido, en tanto que se convierte en un descubridor y cuestionador constante de las formas de dominación que se imponen a la población, pero además en cuanto que genera propuestas concretas de transformación en los diversos niveles y contextos, propuestas que son democráticas y consensuadas, tendientes a la búsqueda de la justicia, la igualdad y libertad como valores predominantes que guíen su acción, a decir de Giroux (1997), “el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre a sus propias suposiciones doctrinales” (p.26)

3.3.4.2 Concepción de formación docente

Así pues, la formación docente debe implicar una actitud hacia el cambio social, a la labor política y comunitaria, pues estos ámbitos están decididamente involucrados con el quehacer escolar y docente, el cual se ha querido mantener dentro de esta lógica racional instrumental, al margen de la actividad política bajo el argumento de que enseñar es un problema o un asunto del aula y que la ciencia educativa, en particular las ciencias racional instrumentales con un interés técnico, le señalarán como hacerlo de manera “objetiva” y “científicamente demostrado”.

Tabla 2. Enfoques en la Formación Docente

ENFOQUE	TRADICIONAL	RACIONAL TECNICO	PROFESIONAL REFLEXIVO	EMANCIPATORIO
Concepción de formación	ajeno a la voluntad, intereses y necesidades del individuo.	la formación del profesorado se circunscribe a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter normativo, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual.	La formación es una decisión personal, autónoma y encaminada a resolver problemas percibidos por el docente en particular	debe implicar una actitud hacia el cambio social, a la labor política y comunitaria.
Papel de la educación	vinculada a necesidades sociales de reproducción donde la	Se basa en la teoría psicológica del conductismo	En consonancia con el constructivismo	Desde la educación tienden a un Cambio social

obediencia y el
conformismo son
pautas de
comportamiento
importantes en ese
modelo

Concepción de docente	personas con poder y visualizar al alumno de manera simplista, como una especie de vasija vacía que hay que llenar.	Aplicador de técnicas	sujeto inquieto por el conocimiento reflexivo y analítico, por la búsqueda y el interés por la comprensión de su labor cotidiana, en un afán de mejorarla	un intelectual crítico en tanto que se convierte en un descubridor y cuestionador constante de las formas de dominación que se imponen a la población
--------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: Tabla de elaboración propia

Seguidamente se procede a determinar la dimensión estructural que, desde un planteamiento teórico permite guiar el estudio de la formación docente.

3.4 Conceptualizaciones sobre la formación docente

3.4.1 Desarrollo profesional docente

El DPD es un concepto que se decide especificar, debido a que, el mismo se constituye en pieza clave, no sólo porque así lo mencionan los documentos del PP-ADE sino por fijar una posición respecto al término así es que, autores que estudian el término afirman que “el desarrollo profesional es un proceso continuo que ayuda a complementar la formación inicial de los docentes, permite atender sus necesidades, desarrollar innovaciones y aplicar programas o reformas educativas” (Backhof y Pérez, 2015, p. 74)

Por su parte, Gárate Carrillo y Cordero Arroyo manifiestan que,

las actividades de DPD cobran relevancia, ya que pueden impactar directamente en distintos ámbitos de la práctica pedagógica, pues tienen como objetivo principal mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Esta tesis, adhiere a la idea del DPD que responde a las necesidades del profesorado y a su acción en los escenarios de trabajo. Éste se produce, dice Graciela Lombardi (2012) cuando se construye conocimiento relativo a la práctica propia o de los demás, trabajando en el contexto de comunidades docentes que teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.

En este sentido, el PP-ADE reconoce al docente como teorizador, pero en esta tesis, además, el docente traduce la política y desde allí produce conocimiento, por lo que cabe la pregunta, el DPD y la formación de profesores son sinónimos, entonces ¿qué es la formación continua de docentes?

En la trayectoria de la formación del profesorado, la formación continua, también denominada permanente o en servicio se ofrece durante toda la vida laboral del docente

prácticamente hasta su jubilación, es decir, es la etapa de la formación más extensa en el tiempo, porque abarca unos 30 años de servicio docente, dependiendo de la legislación.

Si bien existe una diversidad de dispositivos de formación, esta etapa se ha identificado comúnmente con la formación vía cursos y talleres que se imparten a lo largo de la vida laboral del profesorado y que tienen diversos propósitos, ya sea de actualización de conocimientos o de capacitación en procedimientos específicos. Generalmente son acciones o eventos de corta duración.

Afirma Day (2005) el desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos contribuyen a la calidad de la educación del aula. Es el proceso por el cual solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente (p. 17). Asimismo, el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes (Vaillant y Marcelo, 2015).

Desarrollado el concepto y tomado posición de lo que implica el DPD, este trabajo se propone identificar las relaciones que se entablan entre el Programa de formación docente como política educativa que apuesta al Desarrollo profesional de los mismos y su puesta en acto en sus prácticas.

La expresión “desarrollo profesional docente” pretende superar la escisión entre formación inicial y continua. Propone una nueva concepción para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes.

La propuesta del PP-ADE apunta al DPD desde una formación en servicio, debido a que es el docente quien, al estar en ejercicio, conoce la problemática de la institución.

La relación que se entable entre el PP-ADE como política educativa y su puesta en acto en las practicas docentes, implica determinar y conceptualizar el termino Práctica docente.

3.4.2 Práctica docente

Este concepto es clave para determinar el trabajo docente, ya que, aquella excede el trabajo del aula y es una práctica permanente y situada.

En concordancia con lo que expresa Achilli (1986) entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. (p.6)

A fin de delimitar el objeto de estudio, es central acotar la mirada en la puesta en acto de la política educativa en la práctica docente.

Edelstein (2003) las define como

una práctica social, históricamente determinada, que se desarrolla en ámbitos educativos institucionalizados, por lo que, más allá de sus atributos generales, en sus

particulares modos de realización y manifestación inciden las peculiaridades propias de las culturas y los contextos en las que se inscriben. (p.2)

En tal sentido, y en tanto prácticas que involucran a sujetos e instituciones, dan cuenta de historias, trayectorias, saberes y conocimientos, creencias, normas y valores, así como de procesos de transmisión, reproducción, apropiación, de representación, apreciación, negociación, resistencia, entre otros.

En la presente tesis se delimita que, las prácticas docentes son prácticas sociales y que, como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja.

Esta complejidad deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por contextos particulares. Signada por esta impronta, es evidente la imposibilidad de uniformarlas. En el esfuerzo de analizarlas, se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre, de los conjuntos de perfiles claros a otros borrosos.

Las autoras Edelstein y Coria (1995) aportan planteos que resultan de gran interés, al manifestar que

Son escasos los trabajos que se abocan a profundizar en la comprensión del lugar de las prácticas de la enseñanza en sus propuestas, aunque, cuando se actúa la formación, ellas cobran centralidad. Y nos invitan a pensar: ¿Por qué esta postergación? ¿Es que, a pesar de la insistencia del discurso académico, seguimos escindiendo prácticas y desarrollos teóricos? (...) ¿Es que la fragmentación que en ocasiones las caracteriza nos escinde en tanto sujetos portadores y productores de los saberes? (p.63)

La práctica docente se puede investigar desde múltiples aspectos por lo que, desde este trabajo, se decide limitar la mirada en algunos de ellos por considerarlos que pueden traducir lo

que el docente interpreta de la política educativa y así, desarrollar el entretejido analítico central que la estructura, a través de la explicitación de los conceptos que actuarán como ejes del análisis de los datos.

Los conceptos Educación, enseñanza, aprendizaje, planificación de la enseñanza, trabajo colaborativo que subyacen en el documento base del PP-ADE Línea Dos se toman como insumos, categorías para el análisis del texto y del discurso de la política educativa como así también del discurso del docente y su correspondiente traducción.

Cada unidad de análisis ha sido propuesta luego de una lectura pormenorizada de los documentos del PP-ADE Línea Dos y desde los archivos que los docentes enviaron al Ministerio de Educación luego de finalizar el trabajo de formación.

Hasta aquí se desarrollaron los enfoques y conceptualizaciones desde donde se estudia la formación docente, seguidamente, se propone un análisis sobre uno de los enfoques y concepciones desde los que se estudia la política educativa.

3.5 Herramientas analíticas para estudiar la política. El ciclo de políticas

3.5.1 Enfoque posestructuralista, Política como texto y como discurso

El enfoque pos estructuralista, considera la acción de los sujetos como un aspecto crucial para la comprensión de las políticas y enfatizan la fluidez del poder en manos de los diferentes y múltiples actores.

La perspectiva posestructuralista en política educativa intenta resolver las limitaciones de otros abordajes neomarxistas y pluralistas y en rechazo de la autosuficiencia del estructuralismo y el cuestionamiento de las oposiciones binarias que constituyen las estructuras.

Desde un enfoque posestructuralista, esta tesis adhiere al ciclo de políticas por reconocer a la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas. Se cuestiona al concepto de implementación y las visiones lineales acerca de las relaciones entre la política y la práctica, explorando cómo estas definen marcos posibles para la acción, pero, al mismo tiempo, dejan márgenes para las interpretaciones y acciones de los individuos que actúan en diferentes contextos. (Gattone 2021)

Este enfoque otorga preeminencia al análisis del discurso de las políticas de Ball (1992, 1994). Propone que las políticas educacionales sean analizadas como texto y como discurso basado en la teoría literaria que entiende las políticas como representaciones que son codificadas de modos complejos en la construcción subjetiva de los diversos actores que componen el ciclo de políticas. Los textos son así productos de múltiples influencias como intenciones políticas y negociaciones.

El ciclo de políticas se compone de tres contextos ligados e interrelacionados: contexto de influencia, de producción del texto y el contexto de la práctica. Esos contextos no tienen una dimensión secuencial y no son etapas lineales. Cada uno de ellos presenta espacios, lugares y grupos de intereses e implica confrontaciones y luchas de poder. Las tres dimensiones mencionadas son las básicas de la propuesta del Ciclo de las Políticas, mientras que concurren otras dos (contexto de la estrategia política y contexto de los resultados) -secundarias en la interpretación de Ball- que parecieran ser pertinentes para complementar el estudio de programas/proyectos/propuestas para atender las trayectorias escolares en Argentina. Estas aportaciones contribuyen al análisis de las influencias en todo el proceso de las trayectorias de las políticas educativas: la formulación, y las interpretaciones y complejidades en el proceso de implementación. Rompiendo de esa forma con los modelos lineales y secuencias de análisis de política: agenda, formulación, implementación, evaluación y reformulación.

La propuesta elaborada por el investigador inglés Stephen Ball (1994) se basa en la articulación de dos perspectivas analíticas en torno a las políticas: la política como “texto” y la política como “discurso”. En su dimensión “textual”, las políticas son analizadas en el nivel de las interacciones y del sentido otorgado por los actores inscriptos en ámbitos institucionales “locales” y específicos. En su dimensión “discursiva”, las políticas son invocadas en un sentido foucaultiano, en tanto matrices de significados (no “pensables”, no “decibles”) que atraviesan a los actores de las políticas.

En esta sección de las políticas como “texto” y como “discurso” se analizará la perspectiva teórica de Stephen Ball para entender las políticas educativas, el proceso de su configuración, “implementación” y sus efectos sobre las prácticas institucionales, así como la producción de subjetividades.

Para ello, primeramente, se identificarán algunas visiones clásicas para el análisis de las políticas, así como las limitaciones que la perspectiva de la política como texto y como discurso intenta superar. Seguidamente, se examinará qué significa entender a la política como un texto, como intervenciones textuales en ámbitos institucionales específicos. Luego, se presentará cómo Ball define (en línea con otros autores) a la política como “discurso”. Aquí la lente analítica se propone ir más allá del nivel de las interacciones y del sentido que otorgan los actores a las políticas, integrando en el análisis aquello que los actores responden respecto a lo que leen en los textos de las políticas. Integrar esta perspectiva sobre las políticas exige reconocer la presencia de limitaciones discursivas que influyen y condicionan las formas en que los actores re-interpretan y re-contextualizan las políticas educativas.

En esta sección se mostrará cómo entender la política como “texto” y como “discurso” supone abreviar en perspectivas teóricas muy diferentes. Estas conceptualizaciones son, según

Ball, “herramientas analíticas” que permiten entender la complejidad “localizada” del proceso de producción de políticas estatales. Estas “lentes” teóricas implican supuestos muy disímiles (en términos del énfasis que otorgan a la agencia y a la estructura, a lo subjetivo y lo objetivo) e iluminan aspectos diferentes pero necesarios para la comprensión de la producción social de las políticas.

Varios estudios de investigación afirman que, el docente, así como interpreta el texto lo implementa. En esta tesis se pretende ir más allá del término y acordar con S. Ball que el actor, docente más que implementar traduce los textos.

En concordancia con Lall (2007) se afirma que el análisis de las políticas educativas tradicionalmente ha supuesto una concepción más bien lineal de su producción que privilegia el nivel macro y margina la importancia de los contextos en que intervienen y los actores que las ponen en práctica.

El uso de términos como “implementar” y “aplicar” ciertas políticas, propio de este tipo de análisis, remite a una forma específica de conceptualizar el proceso de producción de la política, en donde la formulación de políticas es interpretada como la etapa inicial en la que se configuran los sentidos fundamentales de su orientación, valores y recursos. Esta visión justifica numerosas prácticas de monitoreo y evaluación que buscan los “desvíos” respecto de los comportamientos esperados y supone la aplicación de “castigos” o “premios” a los actores e instituciones que las ejecutan. Así, quienes malinterpreten las políticas mal las implementarán logrando resultados negativos en los aprendizajes de los estudiantes.

En función de lo planteado se acuerda con Ball conceptualizar la política como texto y como discurso, de este modo, el actuar del programa PP-ADE, Línea Dos, se remitirá a considerar la multiplicidad de actores que leen e interpretan.

3.5.2 La política como “texto”

En conformidad con Ball (1990), desde esta perspectiva de análisis, las políticas tienen que ser entendidas como resultados de complejas codificaciones (productos de luchas, interpretaciones públicas y reinterpretaciones) y como sujetas a complejas decodificaciones e interpretaciones de una diversidad de actores perteneciente a una variedad de contextos.

Entender a las políticas como “textos” implica la necesidad de reconocer tanto la existencia de una pluralidad de lectores como de lecturas. En otras palabras, las políticas como “textos” son siempre objetos a ser interpretados desde distintos puntos de vista. Asimismo, estos “textos” son también cristalizaciones de la intervención de diferentes autores en distintos momentos y contextos de su producción.

Se acuerda con Ball (2002) al afirmar que es crucial reconocer que las políticas en sí mismas, los textos, no son necesariamente claros o cerrados o completos. Los textos son el producto de compromisos en varias etapas (en el momento de la influencia inicial, en la micropolítica de la formulación legislativa, en el proceso parlamentario y en las políticas y micropolíticas de los grupos de interés). Hay acciones no planificadas, negociación y oportunismo dentro del Estado y dentro del proceso de formulación de la política.

Para entender a las políticas como “texto” es importante identificar las estrategias que despliegan los autores por controlar las “lecturas” y sentidos de los “textos” así como los efectos que éstas tienen sobre los lectores. Sin embargo, los textos de las políticas no están necesariamente formulados de manera clara ni son completos o cerrados. En ocasiones son el producto de negociaciones y compromisos en diferentes espacios institucionales y etapas de su elaboración. El disenso y los conflictos en torno a los textos de las políticas tienen consecuencias y, en ocasiones, generan confusión y desdibujamiento de sus significados y objetivos.

Asimismo, los textos de las políticas cambian su sentido y las formas en que son representados por diferentes intérpretes (ya sean ministros, los secretarios de estado, supervisores, directores, docentes etc.) y en distintas esferas o campos.

Estas representaciones y re-representaciones de las políticas se “sedimentan” y acumulan a lo largo del tiempo produciendo confusión y abriendo espacios y “vacíos” para la acción y para la interpretación y atribución de sentidos.

En palabras de Ball (1990)

el texto físico que aparece en el buzón de la escuela (...) no viene de la nada, tiene una historia interpretativa y representacional. Tampoco ingresa en un vacío social o institucional. El texto y sus lectores y el contexto de respuesta, todos ellos tienen sus historias. Las políticas se inscriben en patrones de desigualdad, por ejemplo, en la estructura de las historias locales. (p. 64)

Si bien los documentos y textos de las políticas "ingresan al mundo escolar" cargados de una historia interpretativa y representacional (han sido representados de ciertas formas en ciertas arenas, actores y momentos), lo hacen a un contexto que tiene su pasado, su materialidad, su inscripción en “comunidades”. En este sentido, los documentos y textos serán interpretados, significados o asumidos de maneras muy diferentes según el contexto institucional al que se integren.

En estos contextos, el autor, identifica “mediadores claves” de los textos de las políticas, los cuales asumen la vinculación entre las intervenciones textuales de la política educativa y el contexto inmediato en el que trabajan. Aquí, figuras como la de los supervisores, directores de escuela, asesores pedagógicos, tutores del programa pueden resultar claves a la hora de dilucidar

cómo los textos son “interpretados” y cómo éstos orientan o no la acción de los docentes en las escuelas.

Entender a las políticas como intervenciones textuales implica poner el acento en los lectores y en los actores escolares -que se vuelven “writerly readers” cuando interpretan creativamente los documentos, aunque lo hagan en circunstancias que ellos no han construido ni tengan plena conciencia al respecto- e identificarlos como los encargados de resolver los problemas que las políticas les presentan.

Desde esta perspectiva, es central evitar presuponer cuáles son las consecuencias de las políticas a nivel institucionales sino estudiarlas in situ.

Como afirma Ball

Las políticas formulan problemas a sus sujetos. Problemas que tienen que ser resueltos en contexto. Puede ser posible, para algunos, “escondarse” de las políticas, pero esto no es una opción muy frecuente. (...) Lo central es que no es posible predecir o asumir cómo los textos serán “actuados” (act on) qué efectos inmediatos pueden tener, cuál es el nivel de maniobra con el que se encuentran los actores. La acción puede estar condicionada de distintas formas (y muchas veces muy fuertemente) pero esto no significa que las políticas la determinan. Las soluciones a los problemas creados por los textos de las políticas serán locales y es esperable que exista desorden y ad hocery. Ball recuerda que no es posible anticipar cómo los actores van a asumir las políticas o cuáles serán sus efectos, ni tampoco el "grado de libertad" con el que cuentan los actores.

Esta perspectiva asume que los actores tienen que resolver los problemas que definen las políticas y lo hacen de manera local, desordenada y creativa. Así, las traducciones de los textos de las políticas en prácticas implican “pensamiento productivo, invención y adaptación”

(Ball 1990). Estas respuestas no son automáticas sino acción social creativa que se construye en un contexto, de cara a diversos tipos de expectativas. Así, la “actuación” o “puesta en práctica” de los textos de las políticas, lo que Ball denomina policy enactment, supone “compromiso, comprensión, habilidad, recursos, limitaciones prácticas, cooperación y (centralmente) compatibilidad intertextual” (Ball 1990)

Sin embargo, es importante mencionar y tener presente en esta investigación, que a pesar del carácter “proactivo” de muchas lecturas e interpretaciones de las políticas, éstas se producen en condiciones que los lectores no han originado ni elegido. Las políticas crean problemas y circunstancias específicas que limitan las acciones posibles de los actores escolares. En este sentido, las interpretaciones de los textos y documentos de las políticas se inscriben en relaciones de poder que no son posiciones super-estructurales, sino que asumen un papel productivo. Las políticas redistribuyen las relaciones de poder de tal forma que “diferentes grupos de personas pueden o no pueden hacer diferentes cosas” (Ball 1990). De allí la complejidad de las relaciones entre las intenciones de las políticas, los documentos de las políticas, las interpretaciones y las respuestas a las mismas por parte de los actores escolares.

Finalmente, Ball también manifiesta que, al analizar las políticas como texto, es importante tener presente que distintas políticas o textos pueden entrar en contradicción o impedir la posibilidad de que otras sean "asumidas" o “puestas en acto en la práctica”.

Asimismo, cuanto más abstracta es la definición de una política, menos probable es que sea adoptada en sus propios términos al contexto de la práctica. En el presente trabajo de investigación, se buscará las lecturas de las políticas, que los docentes realizan, sus interpretaciones, los efectos que en ellos provoca, además de reconocer quiénes se constituyen en mediadores claves a la hora de leer el texto político.

Los conceptos de enseñanza, aprendizaje, educación, planificación de la enseñanza, trabajo colaborativo, vertidos en los documentos del PP-ADE, se constituyen en objetos de análisis de los textos de la política, por consiguiente, los mismos conceptos, en palabras del docente darán un marco referencial sobre la traducción que realizan los mismos respecto a la lectura, constituyéndose en este sentido en el discurso de la política.

3.5.3 La política como “discurso”

El análisis de las políticas como texto demanda prestar atención a la intencionalidad y agencia de los actores escolares. Sin embargo, afirma Ball, es necesario ir más allá de este análisis e incorporar otros aspectos y examinar tanto lo que piensan los que “habitan” las políticas (aquellos docentes que tienen la palabra) como lo que no piensan o son “incapaces” de pensar. En palabras del autor: “es necesario que examinemos la forma en que las tramas de políticas (policy ensembles), las colecciones de políticas “vinculadas”, ejercen el poder a través de la producción de “verdad” y “conocimiento”, como discursos” (Ball 1990: 14)

En ese sentido, Ball retoma el concepto de discurso de Foucault y lo define como prácticas que forman y configuran los objetos que interpelan y, al hacerlo, ocultan su propia invención (Foucault 1977, 1981). Los discursos delimitan lo decible y pensable y también quién puede hablar, cuándo, dónde y con qué autoridad. Así, “algunas posibilidades para el pensamiento son establecidas. Las palabras son ordenadas y combinadas en formas específicas y otras combinaciones son desplazadas o excluidas” (Ball 1990). Siguiendo a Foucault, los discursos no pueden reducirse al habla y al lenguaje, son mucho más que eso. “Nosotros no hablamos un discurso, el discurso habla a través de nosotros. Somos las subjetividades, las voces, el conocimiento, las relaciones de poder que un discurso construye y permite. Nosotros no “sabemos” qué decimos, “somos” lo que decimos y hacemos. En este sentido somos

hablados por las políticas, asumimos posiciones construidas para nosotros dentro de las políticas” (Ball, 1990:14; traducción propia)

Los discursos establecen un conjunto de valores y éticas y un sistema de prácticas. Los discursos no son construcciones abstractas; como afirma Said y retoma Ball, “hacen cosas”, y “obtienen autoridad”. Esta concepción del discurso exige ir más allá del Estado, así como concebirlo un producto también del discurso, “un punto en el diagrama de poder” (Ball 1990). Entender a la política como “discurso” supone examinar las tramas de políticas (“policy ensembles”) como regímenes de verdad a través de los cuales la gente gobierna y se autogobierna. Esto supone ir más allá de las interpretaciones de los actores e integrar en el análisis las limitaciones discursivas que imponen sobre las acciones e interpretaciones que ponen en juego los actores escolares al “traducir” y “leer” los textos de las políticas. Los discursos ponen en circulación conceptos, vocabularios, lenguajes específicos. Ball acuerdo con Offe, cuando este afirma que “las luchas, disputas, conflictos y ajustes tienen lugar sobre un terreno pre-establecido” (Ball 1990).

Entender a las políticas como discursos supone reconocer que las interpretaciones y lecturas y las formas de asumir y “actuar” las políticas se configuran en un “marco discursivo” (discursive frame) móvil que limita y articula probabilidades y posibilidades interpretativas y de “actuación” (enactment). En otras palabras, interpretamos y respondemos a las políticas en “circunstancias discursivas que no podemos (...) pensar” (Ball 1990).

Desde esta perspectiva analítica, los efectos de las políticas son fundamentalmente discursivos, en el sentido de que alteran lo que es posible pensar e imaginar - limitando nuestras respuestas al cambio y los problemas que éste nos plantea. Asimismo, afirma Ball, la política como discurso nos permite reconocer que ésta puede tener un efecto de “redistribuir la palabra”

(Ball 1990), al establecer qué voces pueden ser escuchadas como autorizadas o significativas. Esta interpretación de la política como discurso permite i) visibilizar la capacidad productiva de las políticas; ii) su capacidad de limitar lo que puede ser pensado, dicho y deseado; y iii) ir más allá de lo que los gobiernos efectivamente hacen - al examinar los “contornos” de las discusiones políticas y la forma en que éstas definen los límites de ciertos “problemas” al constituirlos como tales. Entender a la política como “discurso” permite situar las prácticas de los actores y de las instituciones en un espacio analítico amplio y no limitarse al análisis de las formas en la que los actores significan sus acciones, prácticas y construyen respuestas a los problemas que las políticas presentan.

Desde este trabajo de investigación, se pretende entender a las políticas como discursos para lo cual, se buscará reconocer las interpretaciones y lecturas y las formas de asumir y “actuar” las en un “marco discursivo” móvil que limita y articula probabilidades y posibilidades interpretativas y de “actuación”. Se buscará a través de los conceptos, vocabulario, limitaciones discursivas, lo decible, lo pensable cuándo, quiénes, dónde y con qué autoridad lo piensan y lo manifiestan quienes así lo hacen.

La perspectiva “textual” y “discursiva” de las políticas educativas “en acción” va a examinar cómo los lineamientos teóricos antes expuestos cobran vida en el proyecto de investigación.

Este análisis brinda elementos para poder evaluar críticamente el uso de la perspectiva “textual” y “discursiva” de las políticas educativas en las prácticas de enseñanza de los docentes que participaron del PP-ADE, Línea Dos.

Se afirma que el docente lee los documentos de la política, en este caso el PP-ADE, la traduce, la interpreta, algunos, los autorizados, los con voz, establecen un discurso que reinscribe la política. Es el docente quien lee, interpreta y pone en acto el libreto, pero aquí es pertinente realizar una pregunta, ¿Todo el conjunto de docentes pone en acto las políticas o solo los autorizados a hablar? ¿aquellos a quienes siempre se les da la palabra en las escuelas? Aquí es necesario preguntarnos ¿cómo se pone en acto este texto?

Lo que dice el texto del PP-ADE (texto de la política), lo que el docente interpreta, (discurso de la política) se verá plasmado en parte en una planificación de una Secuencia Didáctica constituyéndose en la puesta en acto de la política.

3.5.4 Puesta en acto - puesta en escena de la política

En esta perspectiva se piensa al actor educativo que “pone en acto a las políticas” como un agente creativo en la producción de políticas, pero reconociendo que los alcances de estas posibilidades creativas son en parte, construidas en el marco del discurso.

En la entrevista, concedida a Avelar (2016) Ball usó la palabra *actuación* en el sentido teatral, refiriéndose a que el actor tiene un texto que puede ser presentado/representado de diferentes formas. En tal sentido el texto, es apenas una parte (por cierto, importante) del proceso de producción de un acontecimiento que a través del dispositivo escolar pretende generar efectos de sentido. El autor utiliza este término para indicar que las políticas son interpretadas y materializadas de variadas formas. Los actores comprometidos (en este caso, los docentes) tienen el control del proceso y no son meros implementadores de las políticas (Mainardes y Marcondes, 2009)

Siguiendo la perspectiva de Ball, en esta investigación y considerando que, dentro de cada acto, se puede encontrar escenas, se utilizará el término escena como sinónimo de acto, debido a que el mismo permite un recorte donde hacer foco.

El término escena surge luego de pensar en términos teatrales, donde en la escena se logra focalizar aún más en detalles debido a que es una parte del acto. En este sentido, se trabaja desde la perspectiva del Ciclo de la Política de Stephen Ball, el concepto de puesta en acto, aunque se sustenta en la variable “escena” por considerar que permite un recorte donde hacer foco. Como todo acto comunicativo tiene siempre un contexto cultural, social, entonces como investigador se debe dar prioridad a la comprensión de esos contextos comunicativos y a sus diferentes modalidades.

En la presente tesis, se toma en consideración, que las políticas son interpretadas de diferentes modos por los sujetos que actúan en el nivel de la práctica; cada uno de ellos representa espacios, lugares y grupos de intereses. Tal como el actor que recibe su guión, en el proceso de escenado, lo interpreta, pero hace suyo el personaje; en el caso del docente, interpreta los documentos, los recontextualiza para ponerlos en escena. Por consiguiente, relacionando esos conceptos con los vertidos por Ball se acuerda que las políticas no son implementadas, ya que considerarlas de tal modo implicaría verlas de manera lineal y sistemática. Estudiar el acto en sí o más específicamente la escena, lleva a pensar en una gran variedad de contextos que delimitan el mismo.

Seguidamente, se pretende ampliar respecto a los contextos donde se observará la puesta en acto del Programa de formación docente PP-ADE, Línea Dos, dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba desde algunos aportes de los ciclos de la política de Stephen Ball.

3.5.5 Contextos

El autor citado, propone analizar las políticas a partir de cinco contextos interrelacionados: contexto de influencia, contexto de la producción del texto político, contexto de la práctica, contexto de los resultados y contexto de la estrategia política.

Este tema será ampliado en el capítulo metodología donde se puede leer que este trabajo se centraliza en la influencia del discurso y del texto de la política en los contextos de producción de texto, en el contexto de influencia y específicamente la puesta en acto en el contexto de la práctica.

La siguiente ilustración pretende graficar los contextos estudiados en el presente trabajo.

Ilustración 1. Contextos analizados

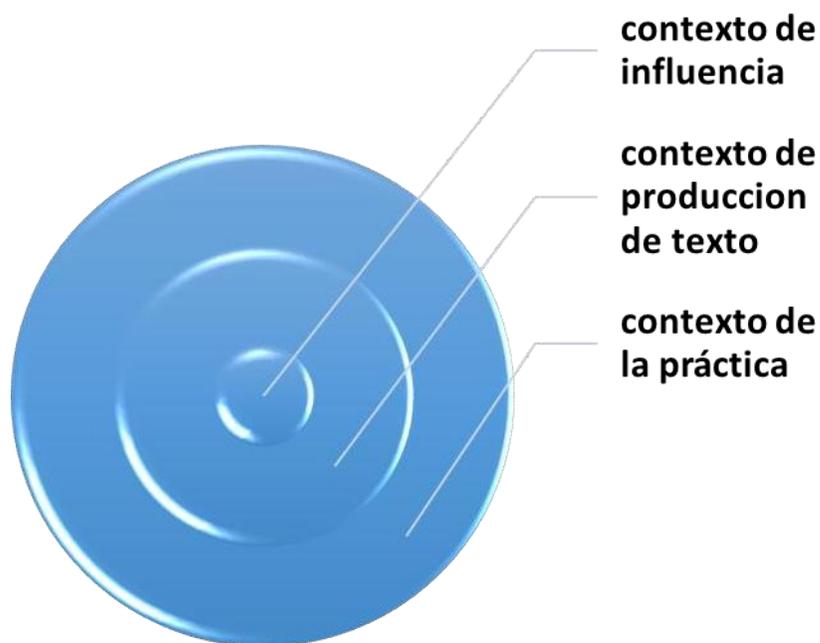


Gráfico de elaboración propia

3.6 Conceptualizaciones sobre la política educativa

El PP-ADE es un programa de formación docente de la política educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y establecer las relaciones que se entablan entre el programa político y su puesta en acto en las prácticas docentes, invita a conceptualizar los términos a fin de realizar un recorte y un posicionamiento desde este trabajo.

Según Ball, las investigaciones anglosajonas -que llamaremos “tradicionales”- estudian a las políticas como algo que es establecido por fuera de las escuelas y que les impone a éstas ciertas conductas que sólo deben “implementar”. Desde estas perspectivas tradicionales las políticas educativas son algo que alguien diseña, escribe y fija en la normativa y que otro implementa o no. Así, estos trabajos suelen evitar definir qué entienden por política (policy), y cuando lo hacen la reconocen como un medio para resolver problemas.

En esta tesis se definen los términos política con el fin de reconocer la importancia de la “actividad política” (Colebatch 2002) cotidiana que se inscribe en las interacciones sociales, las cuales suponen tanto negociaciones como la construcción de alianzas.

En palabras de Ball y sus colegas, los docentes y una creciente diversidad de ‘otros adultos’ trabajando en y en torno a las escuelas, sin olvidar a los estudiantes, son eliminados del proceso de la política y reducidos al rol de funcionarios encargados de implementarlas” (Ball et al., 2012, p. 2)

Oscar Espinoza, en el artículo “Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional”, realiza una búsqueda sobre los términos a los que se hace referencia en esta tesis.

El concepto “política” entendido como “policy” no tiene un uso estándar y a menudo proyecta un significado ambiguo (por ejemplo, las definiciones sobre “política” que figuran en los estudios de Ball (1990), Bauer (1968), Dror (1968), Easton (1953), Fischer, Miller y Sydney (2007) Jenkins (1978), Mann (1975), Midgley y otros (2000) y Parsons (1995) contrastan y difieren en distinto grado). Tal vaguedad ha conducido a Dye (1978:3) a concluir que el término política es simplemente “lo que los gobiernos eligen hacer o no hacer”. Sin embargo, en términos generales, el concepto “política” conlleva la existencia de diversas opciones y designa, por ende, un desacuerdo o conflicto entre los actores o aspectos ligados al diseño de políticas en un área de actividad determinada (educación, transporte, salud, etcétera) respecto a un curso de acción actual o potencial de gobierno (Anderson, 1990; Dunn, 1994; Fischer, Miller & Sydney, 2007). Para otros autores (Ball, 1990) en cambio, las políticas representan la declaración operacional de los valores de una sociedad que buscan definir y prescribir determinadas líneas de acción. Siguiendo a Levin (2001) se puede argumentar que la “política” y las propuestas de política a menudo, aunque no siempre, se hallan vinculadas a la definición de un problema y su solución requiere irremediamente de la aprobación o apoyo de los partidos y líderes políticos. En efecto, Kingdon (1994) postula que la “política” a nivel de propuesta puede derivar en distintas versiones y requerir, consecuentemente, distinto volumen de recursos para su solución de modo que intentar investigar por sus orígenes constituye una tarea sin sentido.

Bambozzi (2005) reconoce a la política en tanto actividad humana que se define como el arte de gobernar es decir de ordenar y canalizar de manera finalista la conducta, de acuerdo con ello la política tiene como fin el bien común y construir el bien común es un arte, un proceso histórico.

Ball define a las políticas (en plural) como sistemas de valores y significados polisémicos elusivos e inestables que atribuyen primacía y ciertas acciones o comportamientos. En la práctica las políticas son incoherentes, desordenadas, pero también poderosos recursos retóricos.

El autor cuestiona las investigaciones que sostienen un carácter aplicacionista y aquellas que plantean un conjunto lineal de procedimientos o prácticas de lo que hay que hacer, atribuyendo el incumplimiento a una brecha entre la formulación y la implementación de la política y atribuyendo a menudo esa falla a las escuelas y particularmente a los docentes.

Esta tesis adhiere a lo manifestado por Ball respecto al término política debido a que, se considera que existe una brecha entre lo que las políticas sugieren y lo que efectivamente ocurre en la práctica docente.

Definido el concepto Política, es ineludible pensar si el PP-ADE puede considerarse un programa de la política pública, o política educativa, por lo que seguidamente nos abocamos a definir las.

3.6.1 Política Pública

El concepto de política pública, ha sido lúcidamente definido por varios autores (Dunn, 1994; Fischer, Miller & Sydney, 2007; Jenkins, 1978; Parsons, 1995) quienes coinciden en señalar que el concepto en cuestión ha de ser entendido como un conjunto de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o grupos de actores políticos que involucran la definición de metas y medios para su logro en el marco de una situación particular.

En palabras de Dunn (1994: 70), las políticas públicas son un conjunto de opciones colectivas interdependientes que se asocian a decisiones que adoptan los gobiernos y sus representantes y que se formulan en áreas tales como: defensa, salud, educación, bienestar,

previsión social, entre otras. En cualquiera de las áreas mencionadas existen distintas posibilidades de acciones de política que se vinculan a iniciativas gubernamentales en curso o potencialmente implementables y que involucran conflictos entre los distintos actores de la comunidad. Toda política pública, tanto en lo que concierne a su conceptualización como a sus alcances, ha de ser entendida sobre la base de las siguientes consideraciones, según los cultores de la teoría crítica y la teoría funcionalista: a) la definición vincula el término “política” a acciones orientadas a metas y/o propósitos más que a un comportamiento al azar; b) las políticas públicas consisten en cursos de acción que son desarrollados en el transcurso del tiempo por los representantes de gobierno más que decisiones aisladas de éstos; c) las políticas públicas emergen en respuesta a demandas de política, o en respuesta a aquellos requerimientos hechos por otros actores sociales a representantes y agencias de gobierno para actuar o mantenerse inactivo respecto de algún aspecto de orden público; d) el término “política” implica lo que los gobiernos actualmente hacen y no lo que ellos intentan hacer o lo que ellos dicen que están por acometer, que estaría más bien asociado con la retórica de la política; y e) la política pública podría involucrar alguna forma de acción gubernamental para lidiar con un problema sobre el cual una acción determinada ha sido demandada, o ésta puede involucrar una decisión de representantes de gobierno para simplemente no hacer nada en relación con algún aspecto sobre el cual el involucramiento del gobierno fue solicitado (Anderson, 1990; Fischer, 2003; Fischer, Miller & Sydney, 2007; Parsons, 1995; Prunty, 1984, 1985).

Es así que, el PP-ADE se encuadra dentro de las políticas públicas acordando con los autores mencionados se entenderá como un conjunto de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o grupos de actores políticos que involucran la definición de metas y

medios para su logro en el marco de una situación particular. Ahora bien, una política educativa ¿puede ser considerada como un subgénero de la política pública?

3.6.2 Política educativa o educacional

Expresa Espinosa (2009) que una política educacional incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una teoría de la educación o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. El propósito puede estar asociado con los fines de la educación y puede ser trazado a partir de la teoría económica, la religión, la ética, la tradición, la ley, u otras fuentes normativas que prescriban cómo una sociedad o el grupo dominante desea conducir sus organizaciones. Consecuentemente, las escuelas y otras instituciones que proveen programas educacionales deben preparar estudiantes para leer, para enfrentar el mundo del trabajo, y para aceptar su lugar en la sociedad y/o cuestionar el orden social actual. Para tal efecto, las instituciones educacionales han de operar de manera eficiente, tratar a todos por igual, garantizar el acceso a todos los grupos sociales, y/o perpetuar el orden existente.

Concretamente en los documentos del PP-ADE, se puede leer y también subyace la concepción que la política educativa de la Provincia de Córdoba sostiene respecto a algunos términos tales como educación, enseñanza, aprendizaje, trabajo colaborativo entre docentes, planificación de la enseñanza, aspectos que en este trabajo se tomarán como categorías de análisis a fin de determinar la interpretación que el docente hace de la política.

En resumen, el PP-ADE reconoce que la política tiene como fin el bien común y construir el bien común es un arte, un proceso histórico, no obstante, en consonancia con lo

planteado por Ball (1992) se sabe que en la práctica las políticas son incoherentes, desordenadas, pero también poderosos recursos retóricos que, si bien buscan resaltar algunos términos para dar énfasis a algunas ideas, en lo que respecta al PP-ADE, Línea Dos, permite reflexionar, indagar, interpelar si logra el efecto esperado. Por lo tanto, la puesta en acto de lo que prescribe la política comienza a ser interpelada, ya que, si bien el PP-ADE se encuadra dentro la política educativa como sub género de las políticas públicas que se entienden como un conjunto de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o grupos de actores políticos que involucran la definición de metas y medios para su logro en el marco de una situación particular, es pertinente preguntar si ese proceso refiere a una adaptación de lo prescrito o si por el contrario obedecen a una recontextualización del texto y del discurso de la política educativa.

En resumen, interesa pensar; si el PP-ADE es una política educativa que tiene por propósito lograr una mejora en las prácticas docentes, en su puesta en acto, esta mejora, ¿obedece a la intención de buscar el bien común, es decir, ¿influye en la formación de ciudadanos y con ello beneficia a la sociedad desde la aplicación de sus prescripciones? ¿o realiza otro procedimiento?

3.6.3 Re contextualización

Como se ha investigado en este recorrido, se sabe que, se estudian por un lado las políticas de formación docente y por otro lado las prácticas docentes, el PP-ADE, Línea Dos, entonces, llegaba a las escuelas en un documento que prescribía sus intencionalidades y propósitos a fin de que el docente lo leyera y lo pusiera en práctica, no obstante, el docente, al leerlo, realiza un trabajo de traducción, interpretación, recontextualización del texto de la política.

Por lo que, retomando el término traducir, este estudio se orienta a analizar los ciclos de la política y la "puesta en acto" de las políticas en el nivel meso-institucional, cuestionando el

concepto de "implementación" y las visiones lineales acerca de las relaciones entre la política y la práctica de enseñanza.

Afirmando que se servirá de la noción "traducir" como sinónimo de recontextualización, negando de este modo el término implementación. Ball (1992).

Acordando con Ball (2012) se proponen enfoques conceptuales que contribuyan a abrir la caja negra de las políticas educativas, explorando cómo éstas definen marcos posibles para la acción, pero, al mismo tiempo, dejan márgenes para las interpretaciones y acciones de los individuos que actúan en diferentes contextos.

En este aspecto, el concepto de recontextualización trabajado por Bernstein (1996) puede ser fértil ya que él sostiene que las prácticas educativas no son sólo elecciones personales, sino el resultado de mandatos sociopolíticos, en su artículo rastrea cómo la educación funciona como un vehículo para la reproducción social. Bernstein llamó a este proceso la recontextualización del conocimiento: desde su inicio, el conocimiento originalmente concebido sufre cambios a través de procesos de selección y filtración, y finalmente se convierte en un currículo, un relevo para ciertos valores sociales y culturales. Las brechas en el proceso de recontextualización permiten a los maestros colocar su propio sello individual sobre el aprendizaje y la enseñanza que ocurren en su salón de clases.

Una herramienta propia de estudio de recontextualización de la política educativa

La política educativa entonces, confía y delega el poder en el docente que, aplique lo que la misma prescribe y por consiguiente, logre las mejoras en su práctica de enseñanza, por lo que, este tesis se propone conocer la interpretación traducción o recontextualización que realizan los docentes en sus prácticas, respecto a los documentos del PP-ADE. y, desde allí, reconocer la

influencia de la meso-política escolar en los procesos de materialización del programa de formación docente.

3.7 Conclusiones

Estudiar la puesta en acto del PP-ADE, Línea Dos, invita a pensar sus características y lo que el docente lee e interpreta y recontextualiza en su práctica.

Sabiendo de la multiplicidad de aspectos y categorías que se pueden visualizar al estudiar la puesta en acto de un programa de FD, en esta tesis los conceptos utilizados en el contexto conceptual sirven de guía, de luz, pero no constriñen, sino que son una puerta de acceso abierta que sirve de base para entrar a estudiar el terreno de la política educativa.

El PP-ADE, es un repertorio de Formación de desarrollo profesional docente de la política educativa de la provincia de Córdoba, dilucidar si obedece a una concepción tradicional, racional, o si se sustenta en un enfoque crítico emancipatorio también permitirá conocer sus intenciones, no obstante, estarán fuertemente sustentadas por lo que prescribe en su documento, en su discurso, en sus textos si es un programa de política educativa y también cuáles son sus intencionalidades, las herramientas del ciclo de políticas de S Ball son fértiles para este estudio.

Tabla 3. Estudios de la formación docente y la política educativa

Conceptualizaciones	FORMACION DOCENTE	PP-ADE
Herramientas para su estudio	Enfoque tradicional	Ciclo de políticas
	Enfoque racional	Política como texto

	Enfoque del profesional reflexivo	Política como discurso
	Enfoque emancipatorio	Puesta en acto
Conceptualizaciones	Formación docente inicial y continua	Política
	Desarrollo profesional docente	Política pública
	Práctica docente	Política educativa

Tabla de elaboración propia

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

4 Introducción

Identificar las relaciones que se establecen entre el PPA-DE, Línea Dos y su puesta en acto en la práctica docente, implica necesariamente un trabajo pormenorizado de instancias en el campo como así también de análisis de los documentos de la política educativa.

La presente investigación, no se aparta del análisis documental, pero se decide otorgarle mayor centralidad a los rostros humanos de quienes despliegan cotidianamente las políticas en sus múltiples niveles de concreción. El proceso de doble hermenéutica que se produce al entramar documentos, narrativa y experiencias resulta potente en términos epistemológicos y metodológicos.

Esta tesis se vale de la contribución de S Ball a fin de investigar la puesta en acto de las políticas educativas de la formación docente en la provincia de Córdoba, por considerar que es desde las dimensiones propuestas por el autor, que se puede visualizar dicho proceso.

El diseño de la investigación es flexible, se fue adaptando a los cambios y a las diversas situaciones o circunstancias, no hay un diseño acabado, este emerge en el transcurso de la investigación; nunca finaliza, sino que está en constante flujo a medida que la nueva información se acumula y avanza la comprensión de la realidad estudiada.

4.1 Escalas

Analizar un programa de formación docente, demanda la especificación de distintas perspectivas haciendo foco en diferentes momentos y niveles de concreción, para lo cual se recupera el planteo teórico-metodológico desarrollado por Terigi (1999) quien identifica tres escalas; escala de la gestión política, de la institución escolar y del aula.

En la escala de la gestión política y siguiendo con lo planteado anteriormente, se focalizará en la política como texto y como discurso propuestas por el autor Ball, para lo cual, los documentos

bases del PP-ADE se constituirán en referentes claves a la hora de indagarlos, interceptarlos y reconstruir el discurso oficial.

Un insumo que también logra sumar a este recorte son las entrevistas semi estructuradas, en este caso, a una informante clave del Ministerio Provincial tal como la Coordinadora General del Programa, quien fue mentora, referente, tutora, que acompañó el proceso y realizó el trabajo de “capacitación” en las instancias presenciales del programa.

En la Escala de la institución escolar, se indaga a directores de dos instituciones educativas que para esta tesis fueron claves, ambas de educación primaria del interior de la provincia de Córdoba.

Para la Escala del Aula, se efectuaron entrevistas a los docentes involucrados en la materialización de la propuesta pedagógica y se complementó con el análisis de planificaciones de SD, que forman parte del archivo del PP-ADE, Línea Dos, legitimando el trayecto de formación. De esta manera, este insumo se constituyó en el componente clave a los fines de analizar y desmenuzar lo plasmado por el equipo docente al cerrar la instancia de capacitación.

Es menester aclarar que, si bien se había propuesto un trabajo puramente virtual, al volver a la presencialidad se pudo complementar un esquema híbrido, realizando visitas a ambas instituciones y entrevistas a sus Directivos y docentes.

4.2 Metodología de S. Ball. Aportes

Para lograr una interpretación del corpus de estudio, se sigue la línea de S. Ball, quien argumenta que la teoría tiene un rol práctico en la investigación educativa: como “caja de herramientas”, instrumentos para el análisis, y como sistema de reflexividad (Ball, 2006). Así, los

conceptos teóricos tienen que ser productivos y útiles para la práctica de la investigación social, antes que meras abstracciones forjadas en el vacío.

El trabajo de tesis es exploratorio, descriptivo, interpretativo y de carácter cualitativo que pretende entender la política educativa corriéndose de una limitación a la creatividad metodológica y analítica.

El carácter cualitativo supone adentrarse en la dinámica de las prácticas docentes, para conocer la puesta en acto del programa de formación analizando el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas y acordando con Vasilachis (2006) “sobre los diferentes puntos de vista debido a las diversas perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados a ellas” (p. 32)

Éste trabajo adhiere a la idea de interpretar la política como texto y como discurso (Ball, 2002), en tanto permite dar cuenta de la trayectoria de una política desde la materialización del discurso en documentos normativos y su posterior puesta en acto en las instituciones educativas y los sujetos.

Para abordar la complejidad que demanda el estudio de las políticas educativas S. Ball y colegas (1994, 1998, 2001, 2002) proponen como herramienta de análisis el enfoque del Ciclo de las Políticas. Dicho enfoque socio-político es retomado en este trabajo en tanto permite un análisis que articula procesos macro y micro de formulación y actuación de la política y en donde se recupera el papel de diferentes actores y de las instituciones educativas, además del Estado y del gobierno.

4.2.1 Contextos

El Ciclo de la Política posee en sus categorías un dispositivo heurístico que sustenta el análisis a través de diferentes contextos.

En un primer momento de elaboración de este enfoque Bowe, Ball, & Gold (1992) identifican el contexto de influencia, el del texto político y el de la práctica. Años más tarde, Ball (1994) amplía el enfoque añadiendo dos contextos más: el de los resultados y el de la estrategia política. Es de destacar que los contextos no se conciben de forma lineal o secuencial, sino que están débilmente acoplados, “anidados”, unos dentro de otros (Bowe et al., 1992; Mainardes & Marcondes, 2009; Miranda, 2011).

La caja de herramientas de S. Ball (1994, 1998, 2001, 2002) ofrece insumos para describir las políticas y analizar su puesta en acto, en algunos de los contextos citados. En su formulación más acabada, los contextos analizados fueron los siguientes: el “contexto de influencia”, “contexto de producción de los textos de las políticas”, “contexto de la práctica”, (Ball & Bowe, 1992). Estos conceptos exigen prestar atención a las “trayectorias” o ciclos de vida de las políticas, así como a sus efectos generales y específicos.

El desarrollo del Ciclo de políticas desarrollado por el autor, implica la idea de movimiento de lo macro a lo micro; en un ir y venir por los diferentes contextos, sabemos que la meso política influye en los procesos de materialización, por lo que, se decide realizar una mirada de la puesta en acto de la política en contexto de estrategia política, de influencia y de la práctica.

4.2.1.1 Contexto de influencia

Articular las dimensiones de las políticas educativas, implicará por un lado indagar sobre el contexto de influencia, de producción de texto y focalizando en el contexto de la práctica, lo que se hace, se adecua, se reformula, se adapta al llegar a manos del docente y éste le ofrece al estudiante durante la práctica docente.

En este sentido, recuperar el primer contexto del ciclo continuo que propone Ball (2002) “el contexto de influencia”, es aseverar que es donde las políticas públicas se inician y los discursos son construidos. Es en este contexto donde los grupos de interés se disputan para influir en las finalidades sociales de las políticas de educación. En el mismo, se presentan los escenarios, los lugares, los grupos de interés, donde la política pública en cuestión es iniciada y como el discurso político es construido. Cabe decir, según el autor, que existen influencias internacionales que ejercen influjo sobre el proceso de creación de políticas nacionales. Estas influencias son reinterpretadas por los Estados-nación. Según Ball, (2002) existen varios estudios que muestran una interrelación dialéctica entre lo global y lo local. Muestran aun, que la globalización promueve la migración de políticas, pero esa migración no es una mera transposición ya que las políticas son recontextualizadas dentro de los contextos nacionales específicos. (Robertson 1995, Ball 1998 y 2001)

Si bien se decide realizar un estudio en tres de los contextos antes mencionados, el contexto “de la estrategia política”, es interpretado como una dimensión transversal porque pone la mirada en las estrategias que emplean los actores durante su participación en el juego político en los diferentes momentos por los que atraviesa su trayectoria. Ball (2002) sostiene que este contexto se relaciona principalmente con el contexto de influencia, porque es en ese momento cuando las políticas (o el pensamiento sobre las políticas) pueden ser cambiadas.

Ball (1994, 1998, 2001, 2002) ha indicado que el contexto de la estrategia/acción política pertenece al contexto de influencia porque “parte del ciclo es el proceso de transformación de las políticas”.

Mainardes y Marcondes, (2009) proponen que, debemos considerar que el referencial teórico promueve la reflexión de lo que Ball denominó la trayectoria de la política, en tanto

contribuye al análisis de las influencias en todo el proceso de las trayectorias de las políticas educativas: formulación, las interpretaciones y complejidades en el proceso de implementación, los resultados y los impactos.

Acordar una reflexión como la expuesta en el párrafo precedente, rompe con los modelos lineales y secuencias de análisis de la política tales como: apropiación de la verdad; la posición social de aquellas que están a cargo de decir lo que debe ser considerado como verdadero, legitimización de ciertos posicionamientos y no otros.

Se tiene presente que, los profesionales que actúan en el contexto de la práctica (escuelas, por ejemplo) no se enfrentan a los textos como lectores ingenuos. Ellos tienen sus historias, experiencias, valores y objetivos (...) Las políticas serán interpretadas de manera diferente según las historias, valores, propósitos e intereses. Los autores de los textos políticos, en particular, directores de área, Consejo Federal de Educación, etc., no pueden controlar los significados de las políticas. Algunas partes pueden ser rechazadas, seleccionadas, ignoradas, mal interpretadas, su reproducción puede ser superficial, etc. Asimismo, la interpretación es una cuestión de disputa. Diferentes interpretaciones serán disputadas, (...) una u otra interpretación predominará, aunque desviaciones de interpretaciones minoritarias, podrían ser importantes.

4.2.1.2 Contexto de producción de texto político

El Contexto de producción del texto político, se relaciona con el contexto de influencia, en él, las políticas son codificadas y decodificadas en textos escritos, en esta investigación se puede observar en el documento base del PP-ADE. Es aquí donde se busca analizar el proceso de recontextualización del discurso circulante en el contexto de influencia.

Para Ball (2002), el texto político tiene una historia, representada e interpretada por diferentes actores, y se constituye como “el producto de compromisos en varias etapas (en el momento de la influencia inicial, en las macropolíticas de la formulación legislativa en el proceso parlamentario, y en las políticas y micropolíticas de los grupos de interés)” (p. 21).

Es en este ámbito en el cuál las políticas adquieren forma de textos normativos, los mismos normalmente están articulados con el lenguaje del interés público en general. Al respecto Ball (2002) señala que es crucial reconocer que los textos en que se formulan las políticas mismas, y esto incluye especialmente las leyes, no son siempre claros ni completos. En este caso, la propuesta del PP-ADE es el resultado de compromisos y negociaciones en varias etapas de su gestación”. Esto comprueba en diversas circunstancias, cuando algunos grupos influyentes empujan la idea inicial. Un momento de negociación es la elaboración de las instancias reglamentarias, que luego son las que regularán la aplicación del texto normativo.

4.2.1.3 Contexto de la práctica

En este contexto, se produce la representación, la puesta en acto de la política, la interpretación, la recontextualización, donde el docente lejos de ejecutar la política, la crea y recrea, en un juego de producción y reproducción de las políticas educativas. Siguiendo la línea analítica, este contexto permitió dilucidar cómo los docentes fueron traduciendo los textos del documento del programa PPA-DE y principalmente las adaptaciones realizadas y las variaciones del texto escrito desde el contexto de producción al contexto de la práctica.

Se adhiere a los conceptos de Miranda (2011) cuando manifiesta

las políticas educativas en las escuelas devienen en compuestos ingeniosos y adquiere una configuración específica que da cuenta de los márgenes de autonomía construidos por los

actores escolares para traducir las políticas y ponerlas en acto, estos márgenes habilitan entre otras prácticas “transformar sutilmente” el texto político que diseña el Ministerio de Educación cordobés; interpretar normativas acordes a los recursos disponibles, entre otras acciones. (p.20)

Los conceptos de Ball nuevamente ponen en palabras el análisis efectuado.

Las políticas en la práctica no existen individualmente y no son enacted en las escuelas por separado una de la otra, a pesar de la tendencia de la mayoría de la investigación educativa a tratarlas como si así lo hicieran. Por el contrario, las políticas a nivel institucional son complejamente interrelacionadas y pueden dominar o sub-dominar dentro de estas relaciones. Aún mejor, al interior de las escuelas, las políticas en muchos casos son compuestos ingeniosos, a veces torpes y destartalados, construcciones que son entidades sintéticas inestables. (BALL *et al.*, 2011, p.1).

Es el autor quien interpela para estudiar las prácticas en su contexto, allí donde se puede ver la actuación del docente respecto a lo prescripto por la política educativa y siguiendo con el lenguaje teatral del que se vale el autor para analizar las políticas, se podría rotular como libreto al texto que surge luego de poner en la práctica lo traducido desde los documentos del PP-ADE.

En esta investigación, el autor invita a pensar sobre el “contexto de la práctica” identificando en ella, las acciones por las cuales el texto político (el libreto) es puesto en marcha y “está sujeto a interpretaciones, es recreado, reinterpretado y sufre un proceso de traducción por parte de los actores centrales de la práctica: los *practitioners*/docentes” (Miranda, 2011:115).

Se acuerda con el autor quien reconoce que la cultura e historia institucionales y las prácticas acumuladas son los elementos que determinan aquellas reinterpretaciones y significaciones que le atribuyen los actores (lectores) a las políticas al ponerlas en acto.

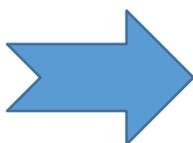
Con el fin de avanzar en el estudio de la influencia de la política en el contexto de la práctica docente, esta tesis se distancia de una mirada aplicacionista de los documentos ministeriales al aula debido a que, junto a los aportes de Ball, se recuperan los escritos de Edelstein (2000) advierte que, profundizar el conocimiento acerca de las prácticas docentes requiere necesariamente cambiarlos registros, suspender tanto juicios totalizantes como visiones unilaterales. Supone, además, reconocer los múltiples atravesamientos que se expresan en dichas prácticas e implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico pertinente para abordar su complejidad y problematicidad.

Se concierta con Ball (2002) cuando reconoce que la cultura e historia institucionales y las prácticas acumuladas son los elementos que determinan aquellas reinterpretaciones y significaciones que le atribuyen los actores (lectores) a las políticas al ponerlas en acto, no obstante, se procura en esta tesis tomar los aportes del autor para determinar cómo el docente hace política, interpreta la política, lee la política y actúa la política y de este modo conocer lo que traduce del texto de la política.

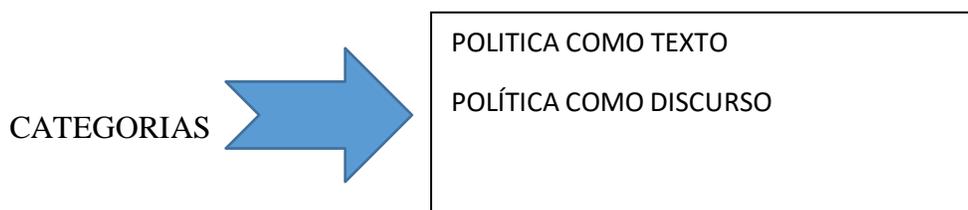
A fin de realizar un recorte del entramado teórico, el gráfico que sigue sintetiza lo expuesto.

Ilustración 2. Dimensiones y Categorías

DIMENSIONES



CONTEXTO DE INFLUENCIA
CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS
CONTEXTO DE LA PRÁCTICA



Las categorías se correlacionan con los desarrollos teóricos que le dan sustento a la investigación; el PP-ADE como herramienta de la política educativa.

Para estas categorías, en cada contexto se delimitan subcategorías e indicadores.

En la matriz de correlación que sigue se muestran las relaciones entre los contextos, las categorías, las subcategorías, los indicadores y las fuentes desde donde se obtendrán las evidencias.

Tabla 4. Relaciones entre categorías e indicadores

Dimensión	Categorías	Sub categorías	Indicadores	Fuentes de evidencias
Contexto de Influencia	Política como texto y discurso Político PP-ADE como herramienta de la política educativa	Desarrollo profesional docente	Representación del concepto de Desarrollo Profesional Docente.	Documentos base del PP-ADE los textos y los discursos de organismos internacionales, nacionales, gremiales.

				Diseños Curriculares de la provincia de Córdoba
contexto de producción de texto	Política como texto y discurso El PPADE como discurso de la política educativa	Enseñanza Aprendizaje Planificación de la enseñanza Trabajo colaborativo	Concepción sobre enseñanza aprendizaje planificación de la enseñanza trabajo colaborativo	Documentos base del PPA-DE
Contexto de la práctica	Puesta en acto del PPADE	Traducción de la política	Concepción sobre enseñanza aprendizaje planificación de la enseñanza trabajo colaborativo	Entrevistas grabadas. *Anexos de línea 2. *Propuesta de Práctica: Secuencia didáctica. *Documentos de la jornada de socialización. * Entrevistas a directivos y docentes

Tabla de elaboración propia

4.3 Claves de interpretación en textos y discursos

Identificar las relaciones que se entablan entre el Programa de formación docente como política educativa y su puesta en acto en la práctica docente admite un trabajo de interpretación a la traducción que realizaron los docentes implicados en el programa de formación. Se afirma que tanto el análisis de los textos del PP-ADE, Línea Dos, elaborado por los que hacen las políticas educativas, como así también el discurso, son materializaciones de la intervención de diferentes autores en distintos momentos y contextos, producto de negociaciones en diferentes espacios institucionales y etapas de su elaboración (Ball, 1990).

Desde lo que consideran los actores, sus intenciones, lo que deliberan quienes habitan las políticas como lo que no piensan o son incapaces de pensar y se traduce en el texto de las políticas; se constituye en la estrategia de análisis. Para completar este análisis se propone prestar atención a la intencionalidad de los actores, examinando la discursividad de los mismos, en los elementos comunes y elementos disímiles que fueron interpretados a la luz del marco teórico construido para esta tesis.

Estudiar las políticas como texto, es decir en el texto y también en el discurso en los contextos preestablecidos, requiere de un minucioso análisis de la escritura, lo que dicen, determinan, y también lo que no dicen.

Los documentos de la política educativa en este caso, el PP-ADE, Línea Dos, como así también lo que cuenta el archivo del mismo donde se guarda celosamente lo que las escuelas que participaron del mismo plasmaron al narrar el recorrido realizado, se constituye en un corpus empírico para investigar. Los documentos del PP-ADE, Línea Dos, a saber, formulario de

inscripción y la planificación de la Secuencia didáctica ofrecen lo que en esta tesis se determina como la política como texto; mediante su análisis, se pueden determinar distintos planos conceptuales para analizar la política como texto, es decir una manera de captar el contenido inscripto en los documentos y construir una direccionalidad teórica. Achili (1986)

Por otra parte, estudiar la puesta en acto de los documentos PP-ADE, Línea Dos, desde la práctica docente, implica realizar un recorte sobre lo que interpretan y/o traducen los docentes de los casos seleccionados. En el amplio abanico del texto de la política es factible encontrar una gran variedad de conceptos que explícita o implícitamente determinan una mirada, un paradigma, un foco desde donde se posicionan los docentes que, se podrá determinar si guarda relación con lo interpretado.

Desde este trabajo de investigación se decide focalizar en algunos de ellos sin desmerecer otros que por su extensión o importancia se deja abierto para futuras investigaciones. En la palabra de los docentes entrevistado aparecen términos como **educación, enseñanza, aprendizaje, planificación, trabajo colaborativo** constituyéndose en categorías conceptuales que se determinan como claves de interpretación de los textos y los discursos.

4.4 Estudio cualitativo centrado en el estudio de casos

El estudio de casos es una de las tantas maneras de hacer investigación en las Ciencias Sociales y se utiliza generalmente cuando “el investigador tiene poco control sobre los eventos y cuando el foco está en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real” (Yin, 2001, p. 19) posibilitando el uso de múltiples fuentes de datos y brindando la posibilidad de estudiar tanto un caso único como casos múltiples.

Maturo (2018), citando a Neiman & Quaranta (2006) sostiene que el estudio de casos puede estar constituido por un hecho, un grupo, relación, institución, organización, proceso social, u otras unidades. Este abordaje es construido por el investigador a partir de un determinado recorte empírico y conceptual de la realidad en base al uso de categorías conceptuales para el desarrollo de la investigación y de la teoría. Para estos autores el estudio de casos brinda la posibilidad de focalizar y profundizar de manera holística y contextual un número limitado de hechos y situaciones que conforman un fenómeno de estudio, permitiendo captar la complejidad de la realidad social recuperando la presencia, el papel y el significado de los actores en el desenvolvimiento de los procesos sociales.

En este sentido, la investigación no busca una generalización de los resultados o una muestra probabilística del fenómeno sino el desarrollo de una teoría que pueda ser transferida para el estudio de otras realidades o fenómenos.

Con este propósito, los resultados de la investigación que se presentan podrían ser considerados evidencias de la utilización del marco teórico propuesto, contribuyendo así al campo de estudio de las políticas educativas.

Yin (1984) uno de los autores más referenciados en la investigación con estudio de casos, amplía el concepto al afirmar que

se trata de una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real. Una de las características del estudio de casos es que requiere obtener información desde múltiples perspectivas. Yin (...) sostiene que se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; además, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. éste tipo de estudios puede incluir análisis de

documentos, entrevistas, cuestionarios, observaciones de las acciones e interacciones de los miembros de una institución, integrando información con el objetivo de comprender, en la medida de lo posible, el fenómeno que se está sometiendo a estudio (p. 32)

Según el número de casos objeto de análisis se puede optar por:

- estudio de un caso único, adecuado para una situación o problema particular y poco conocido que resulta particularmente interesante, o bien un caso especial que reúne las condiciones necesarias para confirmar, desafiar o ampliar una determinada teoría.

- estudio de casos múltiples o comparativos, en los que se hacen las mismas preguntas a los distintos casos, pero realizando una comparación de las respuestas para llegar a conclusiones. De esta manera, a partir de un número limitado de casos seleccionados en función del propósito de la investigación, se da cuenta de las complejidades presentes y pueden obtenerse conclusiones de forma deductiva o bien desarrollar generalizaciones inductivas (Yin, 1994).

En este trabajo se toman dos casos con el fin de conocer, no así de comparar, a través de diversas técnicas e instrumentos, la versión de todos los actores. Cada caso se considera único, irreplicable, sólo idéntico a sí mismo, pero en cada uno de ellos se tratan de desentrañar las condiciones favorables a la investigación educativa para contrastarlos en la búsqueda de regularidades. Desde la decisión tomada respecto a la metodología, se pretende obtener casos representativos de la realidad que se analiza. Con el fin de dar mayor importancia a los resultados obtenidos.

Se afirma que, la estrategia metodológica basada en el estudio de caso contribuye al análisis de las políticas educativas concretamente en el PP-ADE, Línea Dos. Para tal fin, se indagan los documentos del PP-ADE, Línea Dos, analizando los núcleos temáticos manifiestos, tales como educación enseñanza planificación, trabajo colaborativo buscando examinar algún punto de

coincidencia en las Secuencias Didácticas y demás documentos enviados por las dos escuelas seleccionadas a fin de dar mayor validez a los resultados; es así que, desde el análisis de los Documentos del PP-ADE, Línea Dos, archivos entregados por las Instituciones al finalizar la trayectoria del programa de formación, entrevista a los actores principales, se determina la puesta en acto del Programa PP-ADE, Línea Dos.

El análisis de los procesos de diseño y desarrollo de las políticas pretenden articularse en un diseño flexible de investigación cualitativa, capaz de captar y abordar el objeto de estudio de forma contextual y holística, identificando procesos y analizándolos desde su complejidad.

De esta manera, la justificación sobre la selección de los casos se debe al rumbo que fueron adoptando las políticas educativas para la formación docente.

En este trabajo se toman dos casos con el fin de conocer, a través de diversas técnicas e instrumentos, la versión de todos los actores. Cada caso se considera único, irrepetible, sólo idéntico a sí mismo, pero en cada uno de ellos se tratan de desentrañar las condiciones favorables a la investigación educativa para contrastarlos en la búsqueda de regularidades. Su utilización implica una continua, cercana e inevitable conexión entre la teoría y la observación.

Recuperando la tipología de Yin (2001) la investigación optó por un estudio de casos. Las lecturas que se pueden establecer entre ambos casos surgen de un análisis minucioso del contexto donde se desenvuelve y construye el objeto de estudio, con el propósito de alcanzar niveles de comprensión que hagan posible el desarrollo de explicaciones interpretativas sobre los procesos individuales.

A partir de un diseño metodológico cualitativo se selecciona el estudio de casos mediante la técnica entrevista semiestructurada en profundidad privilegiando el uso de fuentes de evidencias diversas.

Seguidamente se especifican las decisiones tomadas respecto a la selección de las unidades de análisis.

4.5 La selección de los casos objeto de estudio

Especificaciones sobre el proceso de recolección de la información.

Para la realización de esta investigación, centrada en el estudio de políticas educativas, en la que se toma como recorte empírico el PP-ADE, Línea Dos, se han analizado documentos oficiales sobre el programa, además se ha efectuado una entrevista en profundidad a una funcionaria referente del mismo, sumando aportes también desde dos entrevistas a Directivos de las dos instituciones escolares seleccionados y siete entrevistas a docentes de dichas instituciones.

En ellas se ha indagado sobre los inicios, el desarrollo y continuidad de la propuesta, objetivos, modalidades de organización, recursos, capacitaciones, posibilidades y limitaciones, etc. Este acercamiento con la iniciativa, permitió complementar el análisis de los documentos oficiales a los fines de reconstruir los sentidos vertidos en el discurso oficial.

El trabajo de campo en las dos instituciones seleccionadas para este estudio se ha realizado durante el año 2022, no obstante, durante los años 2019, 2020 y 2021 se efectuó el análisis del documento base del PP-ADE y se hizo lo propio con la documentación (fichas de inscripción, SD, planilla de jornada de socialización) presentada por las instituciones seleccionadas. Luego de la apertura de las escuelas en post pandemia, se pudo concretar la visita a ambas instituciones para la entrevista a Directivos y docentes. Las instituciones se denominan A y B para su identificación y preservación de su anonimato.

4.6 Explicitación de las fuentes de la investigación

Los documentos del PP-ADE, Línea Dos, se toman como referente empírico con el fin de analizar la propuesta que realizan las políticas educativas de la provincia de Córdoba y se triangula con los datos obtenidos de las encuestas a los docentes y a la Coordinadora del Programa.

Es así que se comenzó a recolectar del archivo del programa lo que en un futuro pasó a constituir lo que sería el corpus teórico donde se buscan huellas del discurso de la política educativa.

Debido a que este trabajo se aparta del eje aplicacionista de las políticas educativas, se detendrá en lo dicho (y lo no dicho) en las entrevistas y lo exployado en las planificaciones de las SD. realizadas por los docentes luego del recorrido.

4.7 Criterios de selección de muestra

Con el fin de visualizar la puesta en acto de la política del PP-ADE, Línea Dos, se establecen criterios para seleccionar las escuelas y docentes que se constituyen en el campo de investigación. Se seleccionan las muestras no de manera aleatoria, sino, respetando los criterios de accesibilidad y factibilidad.

Se adopta las conceptualizaciones de Merriam y Newton Sutter (1988; 2006) al seleccionar la muestra basada en criterios. La selección de los participantes surge porque se establecen criterios, bases o estándares necesarios para las unidades que serán incluidas en la investigación y, se identifican los casos que cumplimenten esos criterios con la intención de maximizar lo que aprendemos sobre el estudio en particular, aunque la muestra no sea representativa.

Para la selección de la muestra se establecen los siguientes criterios:

Escuelas que pertenezcan a la Provincia de Córdoba que hayan realizado el proceso de formación docente del PP-ADE, Línea Dos.

Escuelas de Nivel Primario de gestión estatal, las que suman un total de 197

Escuelas que hayan participado del PP-ADE, Línea Dos, cohorte IV total: 25

Escuelas Situadas en localidades de la Provincia de Córdoba de menos de 1000 estudiantes. Total 3

Escuelas cuyos directivos hayan accedido a su cargo por concurso. 2 dos

La decisión de que la muestra esté constituida por escuelas de la provincia de Córdoba se debe a que el programa de formación, PP-ADE, Línea Dos, pertenece al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; por el mismo motivo se seleccionan escuelas de gestión Estatal, que hayan participado de la capacitación.

El nivel en el que se irrumpe para conocer la puesta en acto es el Nivel Primario por realizar un recorte que dé cuenta de las planificaciones en Secuencia Didáctica. El Nivel secundario, no utilizaba ese formato de planificación, comenzaron a implementarlas luego de la etapa de formación.

Otra de los criterios fue que los directivos de las escuelas seleccionadas hayan accedido al cargo por concurso, hipotetizando que conocen sobre paradigmas y teorías de programas de formación docente como así también una mirada sobre la enseñanza y el aprendizaje que fortalecieron en su formación para rendir el concurso Directivo.

Además, durante la propuesta para la inscripción al programa de formación, los docentes y el directivo, debían seleccionar en un listado ofrecido por el documento base, problemáticas específicas de la institución donde se desempeñan los docentes, es así, que se les daba un carácter

situado, contextualizado para comenzar a desarrollar, este último criterio entonces es fundamental para determinar la muestra que se estudia.

La decisión de seleccionar dos instituciones radicó en la posibilidad de realizar un estudio que permitiera develar las diversas formas de apropiación de la propuesta, los sentidos construidos por los diferentes agentes educativos, así como los condicionantes institucionales y contextuales en los que el PP-ADE, Línea Dos, se puso en acto.

Asimismo, la selección de dos instituciones del interior de la provincia de Córdoba radicó en la intención de poner en juego una variable territorial, bajo el supuesto de que en una localidad pequeña se podría visualizar mayores vínculos entre docentes y observar el proceso del trabajo colaborativo tal como lo propone el PP-ADE, Línea Dos.

4.8 Escuelas participantes del PPA-DE Línea 2

Cohorte I, II, III, IV

Total: 1802 Instituciones educativas

Tabla 4. Selección de la muestra

Total de instituciones que cumplen con el criterio i	Total de instituciones que cumplen con el criterio i y ii	Total de instituciones que cumplen con el criterio i, ii y iii	Total de instituciones que cumplen con el criterio i, ii, iii y iv	Total de Instituciones que cumplen con el criterio i, ii, iii, iv y v
860	197	25	3	2

Tabla de elaboración propia.

4.9 Casos analizados

Específicamente en cuanto al campus se refiere, se procede a caracterizar las dos instituciones que han sido seleccionadas como muestra:

INSTITUCION A

Es una institución ubicada en una localidad de la Provincia de Córdoba, posee 1268 habitantes.

Del año 1890 son los registros de la primera escuela primaria de la localidad, que fue, además, uno de los primeros establecimientos públicos del Departamento Unión en la provincia de Córdoba . Actualmente esta escuela cuenta con una matrícula de 152 alumnos.

Su planta de personal cuenta con una Directora. Además 6 (seis) docentes de grados un docente de educación física 4(cuatro) docentes de jornada extendida.

INSTITUCION B

Escuela ubicada en la provincia de Córdoba, departamento Rio Segundo, con una población de 1940 habitantes.

La Institución B, fue la primera escuela primaria de la localidad, data del año 1914.

Actualmente cuenta con una matrícula de 165 estudiantes, la planta de personal posee Una Directora titular, una Vice directora. Cantidad de docentes: 8 (ocho) docentes de grado 3(tres) docentes de Ramos Especiales 5(cinco) docentes de jornada extensiva.

4.10 Acercamiento al campo

La aparición del COVID-19, que devino en pandemia y puso en jaque el funcionamiento de las escuelas durante los años 2020 y 2021, dificultó el trabajo de campo y obligó a comenzar con el análisis de los documentos del PP-ADE Línea Dos.

Es por ese motivo que, el primer contacto con los Directivos de las Instituciones se realiza a través de un llamado telefónico, donde se explica las características del trabajo de investigación que se llevará a cabo, situación en la que las Directoras aceptan la propuesta y se determina una primera fecha de visita a las Instituciones donde se completa el proceso de entrevistas.

Seguidamente, se solicita permiso a la Coordinadora del PP-ADE, Línea Dos, para tener acceso al archivo del programa, donde se encuentran los documentos que se constituyen en material empírico de la investigación, quien acepta la solicitud y ofrece el material necesario para tal fin.

4.10.1.1 Recolección de la información en el estudio de casos

Con el fin de analizar las políticas desde el texto y el discurso, en contexto y luego de la elección de los casos, se definen los procedimientos para recopilar la información en función de la accesibilidad a las fuentes de información.

En una investigación cualitativa la recolección de datos resulta fundamental y su propósito no es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadísticos sino obtener información sobre sujetos, comunidades, contextos, variables o situaciones en profundidad. Según indican Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (1998) se pretende obtener detalles que permitan una descripción profunda y completa de situaciones, interacciones, percepciones, experiencias, actitudes, creencias, emociones, pensamientos y conductas reservadas de las personas, ya sea de manera individual, grupal o colectiva.

Con el fin expuesto en el párrafo precedente, es preciso realizar la recolección de información en su ambiente natural y cotidiano, lo que implica trasladarse a los dos centros educativos objeto de la investigación.

Se decide combinar técnicas, tales como entrevista, revisión de documentos y colaboración de personas expertas en el sector estudiado, para obtener la información. Las fuentes que se utilizan son múltiples y complementarias, no se prioriza ninguna sobre las demás, lo que permite a la vez contrastar diferentes tipos de datos (Eisenhardt, 1989; Yin, 1984). Se decide recurrir a fuentes primarias a las que se accede a través de la entrevista individual semiestructurada, dirigida a los docentes de ambas instituciones y al equipo de gestión de las mismas.

Además, para tener una visión retrospectiva del proceso del PP-ADE, Línea Dos, se elabora una entrevista a la Coordinadora del Programa.

En relación con las fuentes secundarias, se revisan los documentos del PP-ADE, Línea Dos y otros instrumentos facilitados por las Instituciones.

4.10.1.2 La Entrevista

No es el propósito de esta tesis construir un esquema rígido de trabajo, como ocurre en la entrevista cuantitativa; sino una guía flexible que acompañe el desarrollo de la misma desde una serie de preguntas orientadoras.

Se utiliza la expresión "entrevistas en profundidad" para referir a este método de investigación cualitativo. Por entrevistas cualitativas en profundidad se refiere a reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas. (Taylor,S.J. Bogdan 1992)

Las entrevistas se dirigen a las directoras de las instituciones que se estudian para el análisis de casos y a las docentes que participaron del programa de formación.

Las entrevistas en profundidad no estructuradas se realizaron de manera individual y sucesiva en la que se persiguió que el entrevistado exprese de forma libre sus opiniones, actitudes, o preferencias sobre el tema objeto estudio.

Se realizaron de manera sucesiva para evitar cualquier tipo de influencia entre los entrevistados y que permitiera realizar algunas preguntas cruzadas para contrastar y/o completar la información obtenida, se grabaron para proceder inmediatamente a su transcripción y análisis. Luego de la transcripción, se pasa a la fase de codificación de las características pertinentes del contenido.

4.10.1.3 Indagación documental

Para el análisis de los documentos, se toma una postura de vigilancia epistemológica (Bourdieu 2004) con el fin de reconocer la clara separación entre el discurso científico y la opinión común, así como también una estrategia de construcción teórica del objeto de estudio y otras estrategias teóricas de decisión sobre los métodos y técnicas a utilizar. La vigilancia epistemológica resulta en una actitud que el investigador debe tomar a lo largo de todo el proceso de investigación, y responde, en definitiva, a los actos epistemológicos del procedimiento científico: ruptura, construcción y comprobación.

Para realizar el análisis se seleccionan los siguientes documentos empíricos

Documento base del PP-ADE. ANEXO 1

Documento de Secuencia Didáctica ANEXO 2

Secuencia didáctica elaborada por docentes de escuela A. ANEXO 3

Secuencia didáctica elaborada por docentes de escuela B. ANEXO 4

Dimensiones y categorías ANEXO 5

Entrevistas ANEXO 6

El tratamiento de la información

De acuerdo con la naturaleza de la información recopilada se emplean diferentes estrategias de tratamiento de los datos.

Análisis de los documentos del PP-ADE, Línea Dos, tales como formularios que debían completar para acreditar el cursado, planificación de Secuencias Didácticas.

Se realiza además un exhaustivo análisis de las entrevistas realizadas en las visitas institucionales a fin de hallar la interpretación que los docentes realizan del texto de la política, los efectos que causan en ellos como lectores, sus representaciones, como el discurso en sus actuaciones, sus voces y sus posiciones construidas.

Tabla 5. Matriz de trabajo de campo

AÑOS	Contexto de la producción de texto	Contexto de influencia	Contexto de la práctica
2017	X		
2018	X		
2019	X	X	X
2020	X	X	X
2021	X	X	X
2022	X	X	X

Tabla de elaboración propia

4.11 Conclusiones

La metodología expuesta en el texto precedente es una de las tantas maneras de ver la política en la formación docente y es desde este proceso, donde se pudo realizar un análisis de todas las evidencias de los casos y su consecuente interpretación.

La investigación se enmarca dentro de un estudio de tipo cualitativo de carácter flexible (Vasilachis, 2006) en donde los objetivos formulados forman parte de la fase preliminar de la investigación, dando lugar al surgimiento inductivo de categorías analíticas. El diseño de investigación articula el estudio de casos múltiples y las técnicas de recolección de datos (entrevistas, relevamiento de documento). (Yin, 2001)

CAPÍTULO V

**ENTRE EL TEXTO Y EL DISCURSO, UN
ANÁLISIS DE LA POLÍTICA DESDE LOS
CONTEXTOS DE ORIGEN A SU PUESTA
EN ACTO**

5.1 Introducción

Tomando aportes de S Ball (2012) como se citó en Beech y Meo (2016) “las políticas deberían ser entendidas como procesos que son, de manera muy heterogénea y constante, sujetos a interpretaciones - las cuales se imprimen en las formas creativas en que son puestas en acto (más que implementadas) en las instituciones y sus aulas” (p.10).

Para los autores, el discurso oficial del estado lo constituyen los textos de las políticas a través de las cuales, busca constituir y cambiar las prácticas educativas, así, se presenta a la política como una codificación compleja de significados que se inscriben en textos de la política (tales como leyes, resoluciones, memorandos, y manuales) como también en artefactos (grillas de planificaciones, diapositivas, disposiciones del espacio, grillas de Excel y software de gestión escolar) los cuales son a su vez objeto de diversas y complejas decodificaciones y recodificaciones. Este abordaje asume que no se sabe con anticipación si los actores van a apropiarse o no de las políticas ni cuáles serían los efectos o el grado de autonomía con el que cuentan.

Beech y Meo, concluyen que, Según Ball y sus colegas (1993) –utilizando la teoría literaria- distinguen entre las políticas readerly (que promueve la lectura) y las políticas writerly (que promueve la escritura). El primer tipo de textos produce a sus lectores como recipientes pasivos y son sumamente prescriptivas. Otras políticas son más ambiguas y difusas y dan más margen a sus lectores para que las re-interpretan (las writerly). (Beech y Meo 2016, p.11)

Para ordenar el análisis y conjuntamente triangular los datos con los textos y los discursos del PP-ADE, Línea Dos, con la palabra de los docentes que participaron, se tensionan algunos términos y luego se procede a confrontar los mismos, entonces la puesta en acto del PP-ADE,

Línea Dos, se podrá visibilizar en diseños de planificaciones, en formularios que entregaron ambas instituciones y en el discurso que los docentes revelaron en la entrevista, permitiendo un espiralado de idas y vueltas en el análisis que seguidamente se expone.

Los conceptos encontrados al realizar el análisis de textos y discursos, ayudan a visualizar algunas relaciones e identificar las anales que se entablan entre el programa de formación docente como política educativa y su puesta en acto en la práctica docentes.

En este capítulo se trata de dilucidar desde las características del PP-ADE, Línea Dos, hasta su puesta en acto, si los docentes que intervinieron en el programa de formación, se constituyeron en agentes pasivos y receptivos del texto de la política o si por el contrario las reinterpretan y reescriben.

En esta línea de análisis la teoría sobre la actuación de la política propuesta por Ball (2012) presenta un marco contextual que permite dar cuenta de la materialidad de la misma y ofrece herramientas para dilucidar si las dimensiones se constituyen en condicionantes de su puesta en acto.

Así también, la teoría sobre la Formación docente constituye un sustento que permite visualizar dimensiones y contextualizar este trabajo de investigación.

Política Educativa y formación docente son las dos grandes dimensiones que ofrecen contexto en el presente estudio.

5.2 Las tensiones en textos y discursos de la política educativa

El documento base del PP-ADE Línea Dos, afirma en su primer párrafo, que responde al DPD y en el marco teórico ofrecido, destaca dos términos principales como son el de implementar y aplicar (ver ANEXO 1) conceptos que coinciden con lo planteado por Gárate Castillo (2018) al

revelar la necesidad de implementar y aplicar programas o reformas educativas que pueden impactar directamente en distintos ámbitos de la práctica pedagógica, pues tienen como objetivo principal mejorar los aprendizajes de los alumnos. (p.4)

Los términos implementar y aplicar se apartan del concepto acuñado por esta tesis que adopta la conceptualización de Desarrollo Profesional Docente, como un continuo que requiere que se lo enfoque como totalidad, no solo en referencia a las definiciones teóricas, sino, sobre todo, con respecto al diseño de las políticas. (Teriggi 2010, p.5)

Este trabajo, considera al DPD a aquel que responde a las necesidades del profesorado y a su acción en los escenarios de trabajo, el que se produce, cuando se construye conocimiento relativo a la práctica propia o de los demás, trabajando en el contexto de comunidades docentes que teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. Para lo cual, se visualiza una nueva configuración del trabajo docente, capaz de dar respuesta a la complejidad de las situaciones que ocurren en las escuelas.

Siguiendo con el análisis del PP-ADE, Línea Dos, surge la necesidad de indagar sobre las intencionalidades del PP-ADE, y es en la palabra de su coordinadora, Barrionuevo Vidal María Belén, desde donde surge una respuesta:

“el PP-ADE, Línea Dos, se crea, para dar respuestas a las Prioridades de la política educativa, priorizando las prácticas de enseñanza; cada una de esas líneas apuntaba a fortalecer las PE en distintos aspectos, pero fundamentalmente la potencia de la Línea Dos, era la Secuencia Didáctica porque no estaba claro la diferencia de lo que era Unidad Didáctica y Secuencia Didáctica (SD) la Línea Dos (EEP) era troyano (termino de innovación) lo que se intentaba introducir con ellas - sin que los docentes supieran- era la observación de clases a la que se temía porque había un bullicio en Nación (Ministerio de Educación) que daba cuenta de que la observación entre docentes

era una manera de control y vigilancia, pero en realidad ese objetivo no se pudo lograr porque los docentes no tenían en claro que era la SD. Así, la SD se convirtió en la vedette de la Línea dos, porque los docentes no sabían cómo planificar en esa estructura”.

Y luego continúa manifestando:

“...Nosotros presentábamos el marco político, pero esa línea formaba parte de un programa marco que la contenía y que hacía foco a un aspecto de la práctica que era la planificación. Buenos Aires, ya estaba implementando esa política”.

(Coordinadora de PP-ADE, Línea Dos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba).

Este hallazgo en el discurso de un agente político, atestigua el carácter prescriptivo del PP-ADE, Línea Dos y su correspondiente implementación, al que se hacía referencia.

El enfoque racional técnico, desarrollado en el marco teórico, plantea que, la formación del profesorado se circunscribe a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter normativo, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual, conceptualizaciones que guardan relación con la propuesta del PP-ADE; así también, se corresponde con lo planteado en el enfoque tradicional, donde la formación del profesorado tendió a capacitar en relación a lo que se considera su función básica: la transmisión de los conocimientos culturales, es decir, de las disciplinas, siendo su especificidad profesional dominar el contenido que hay que enseñar.

Apartándose de una mirada aplicacionista, se procede a determinar la puesta en acto en la práctica docente, vaticinando que la misma, estará delimitada por la significación o traducción que el docente hace de algunos términos como el de educación como así también el de enseñanza lo que implica una aproximación al estudio de la política como discurso.

5.3 Tensiones en textos y discursos respecto a las consideraciones de educación, enseñanza y aprendizaje

Los textos de los documentos del PP-ADE Línea Dos, considerado como un programa de la política educativa, se enmarcan en el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, que al hablar de **educación** especifica: Si la educación pretende bregar por un ciudadano que aborde responsablemente su papel en el mundo, debe fomentar actitudes de responsabilidad colectiva y compromiso social. Es decir, se trata de que la educación garantice que las personas, además de poseer los conocimientos necesarios para estar integradas a la sociedad, se preparen, en tanto ciudadanos, para asumir un papel activo y comprometido con el cambio social. Estas intenciones pretenden instalar una educación de calidad, entendida como aquella que impulsa una formación integral, que tienda al desarrollo de las dimensiones cognitiva, ética, afectiva, social y política de todo ser humano. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011)

La totalidad de las docentes entrevistadas coinciden en afirmar **que la educación** es un proceso, Do 1A “educar principalmente no lo veo igual que enseñar, yo creo que educar para mí no solamente contenidos, sino que es más valores, estamos constantemente educando, ya sea solamente un estudiante, educar es con el ejemplo...” como así también afirman que ese acto implica la formación total y permanente de la persona. D1[...] lleva a la formación general del educando Do 2 A [...] Es un proceso que busca la formación general de las personas.

Do 3A-Bueno para mí la educación es formar a las personas, tanto en su desarrollo intelectual, en lo afectivo, también en lo social [...]Do 2B [...] la primera educación la recibimos de nuestros padres y después continúa en la escuela con los docentes logrando una formación general del mismo.

La postura de los docentes dista mucho de la perspectiva tecnocrática de la que hablan muchas investigaciones, estas líneas permiten visualizar a un profesional con desarrollo crítico en semejanza a lo que Bambozzi (1993) llama una práctica que tiene una intencionalidad formativa que, debido a que, el ex-ducere (sacar, llevar, conducir desde dentro hacia afuera) y el educare (criar, nutrir, alimentar) los ubican más que en la auto-educación y la hetero-educación, en la adquisición de una disposición permanente a mejorar. Por lo tanto, formar es elevar o mejorar lo específicamente humano, no en términos de posesión estática y acabada, sino en el sentido de actitud permanente a formarse.

Por lo observado en el texto precedente, se puede abrir otro de los hallazgos relacionado al concepto Educación, donde en este concepto, tanto el texto de la política como el discurso de los docentes se corresponden.

Respecto al término **enseñanza**, otro de los conceptos analizados, en los textos de los documentos del PP-ADE, Línea Dos, se propone abordar la enseñanza reconociendo su centralidad en la escuela, creando condiciones para la difusión y socialización de experiencias, como así también la producción de saber didáctico-pedagógico. Tales quehaceres constituyen llaves fundamentales para abrir los procesos de pensar, producir nuevas ideas mejorando las realidades institucionales y sus contextos. Es necesario mencionar que en cuanto a la producción de saber didáctico pedagógico, el PP-ADE, Línea Dos, propone una enseñanza entre pares, entre docentes de la misma institución y así lo hace explícito a través de uno de sus propósitos:

Promover una cultura de trabajo colaborativo en torno a la observación, gestión, revisión, evaluación, análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza.

Es decir que la puesta en acto del programa de política educativa, PP-ADE, Línea Dos, no se limita solamente a transmitir conocimientos a los estudiantes sino, sobre todo a enseñar

aprendiendo con otros con los otros docentes desde propuestas innovadoras plasmadas en Secuencias didácticas que impliquen verdaderos escenarios de aprendizaje.

Este concepto también permite analizar críticamente la puesta en acto del Programa de formación docente PP-ADE, Línea Dos, del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba desde lo que el docente piensa o reflexiona sobre el acto de enseñar, coincidiendo con el objetivo de la tesis. Lo que el docente piensa o dice sobre lo que significa para él lo que el estudiante aprendió también es un insumo importante a la hora de analizar la puesta en acto, la puesta en palabras, en el discurso del docente. En este trabajo se hipotetiza que, será determinante si el docente actúa según su idea de aprendizaje memorístico o aprendizaje desde la reflexión. Y en este punto las docentes manifestaron que:

Do 1A: “no se trata de enseñar por enseñar, dar por dar el contenido, si no buscarle el para qué quiero enseñar determinado contenido, para qué le va a servir el niño el día de mañana aprender este contenido “En esta frase se simboliza la importancia que tiene para este docente el enseñar, al encontrarle un sentido a lo que el alumno debe aprender. Así, la docente Do 1A manifestaba: “considero que el docente es un acompañante y va aprendiendo junto con el niño, es como que es recíproco, se va nutriendo tanto el niño como el docente. Siempre en mis clases hago partícipe a los alumnos, para que ellos vayan logrando construir su conocimiento”.

La docente Do 3A: deja ver su postura respecto a lo que para ella significa enseñar;

“el alumno no es una hoja en blanco, sino como decía Freire, que tienen ya conocimiento depende cómo se dé la enseñanza, porque si es mero repetitivo no va a haber un aprendizaje me parece que va a perdurar en el tiempo”.

Por su parte otro docente manifiesta: Do 1B: “Enseñamos para aprender. Se enseña para obtener nuevos conocimientos, para aplicarlos a la vida diaria. Por eso se insiste en trabajar

situaciones problemáticas relacionadas a la vida diaria. El estudiante también tiene un rol activo, el docente también aprende con el estudiante, es mutuo el aprender. Aprendemos los dos”.

Esta mirada de los docentes que aprenden al enseñar, se corresponde con lo que Gutiérrez (2019) afirma respecto a que

la escuela representa un espacio privilegiado de encuentro y trabajo con los bienes culturales que nuestra sociedad considera necesarios transmitir y heredar a las nuevas generaciones. Las relaciones que allí se construyen entre docentes, estudiantes y familias son complejas, porque enseñar no se reduce solo a “dar contenidos”; implica convivir con otras/os, relacionarse, escuchar, preguntar, preguntarse, reflexionar sobre uno mismo, las/os otras/as y con las/os otras/os. Otras/os que muchas veces no elegimos y se nos presentan como “diferentes” a nosotros o nuestras expectativas y con los cuales, debemos generar marcos de confianza y afectividad para que la enseñanza y el aprendizaje ocurran. (p.6)

En ese sentido una de las docentes atestiguaba, Do 2B: “en el mes de marzo, me iba desbordada todos los días a mi casa porque no lograba organizar al grupo, no los conocía, cómo los sentaba para tenerlos por agrupamientos. Cuando los empecé a conocer, cuando empezamos a trabajar todo el mes de marzo con ese diagnóstico, para conocerlos, ahí pude empezar a modificar lugares, porque si no, es imposible con treinta y cinco. Yo veo avances, muy pequeños, en cuanto a sus aprendizajes”.

Por consiguiente, es la escuela, como microcosmo social, un lugar privilegiado para enseñar y aprender a vivir juntas/os, para la construcción de una sociedad más justa, donde todas/os las/os ciudadanas/os sean reconocidas/os iguales en derechos y capacidades de aprender. En este sentido, nuevamente coincide lo señalado en los textos del PP-ADE y lo manifestado por los

docentes. Consideran a la enseñanza como un proceso complejo que incluye el conocer lo que los estudiantes saben y subrayan la idea de aprender con el alumno, aunque no hacen mención de la enseñanza entre pares, objetivo primordial del PP-ADE.

Se sabe que la intención de todo docente al enseñar es que el alumno aprenda, analizar en texto y en discursos el término aprendizaje ayuda a determinar la traducción que realizan los docente respecto a lo que los textos prescriben, así, en los documentos del PP-ADE, Línea Dos, se menciona el concepto **aprendizaje** explícitamente en el enlace que se vincula en el documentobase del PPADE, Línea Dos, con el cuadernillo de Secuencias Didácticas, en el mismo puede leerse : La planificación de una secuencia didáctica no se resuelve en la simple distribución de una serie de actividades en el tiempo, sino que supone la creación de verdaderos escenarios de aprendizaje, situaciones que el docente genera para dar a los estudiantes oportunidades diversas de vincularse con los conocimientos y desarrollar capacidades fundamentales.

También, se puede leer que la mejora en los aprendizajes logrará fortalecer las propuestas formativas re orientándolas hacia la adquisición y desarrollo de capacidades fundamentales - oralidad, lectura y escritura; abordaje y resolución de situaciones problemáticas; pensamiento crítico y creativo y trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar para que todos los estudiantes puedan apropiarse de saberes personalmente significativos y socialmente relevantes, necesarios para el pleno desarrollo de sus potencialidades, la participación en la cultura y la inclusión social (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014 a). (ver Anexo 1)

Reconocer la influencia de la meso-política escolar en los procesos de materialización implica estudiar la puesta en acto del programa PP-ADE, Línea Dos, además saber lo que el docente manifiesta sobre lo que él determina sobre el aprendizaje, cuándo aprende el niño, respondiendo a las preguntas realizadas en las entrevistas lo que implica un verdadero escenario

para analizar el discurso de la política a través del docente. Las docentes, al referirse al **aprendizaje** de los estudiantes, se mostraban entusiastas, poniendo todo su profesionalismo al servicio de la función que les compete en la escuela que es enseñar para que el estudiante aprenda. Las frases y términos que siguen son las que respondieron las docentes y directivos al referirse al proceso de aprendizaje:

“Es un proceso, experimento, no repetitivo” “[...]que lo vivencie” “[...]aprende cuando logra darle sentido[...].” “aprende, cuando logra ponerlo en práctica[...].”que lo aplique el día de mañana” “[...] con la ayuda de una persona que lo guía, se aprende siempre[...].”

Dice Merrieu (2002) el placer de aprender es siempre descubrir cosas nuevas, y nunca vamos a terminar de aprender y de aprender juntos. Aprendiendo juntos se aprende mejor; nos enriquecemos entre todos, nos ayudamos y descubrimos que somos más felices cuando somos solidarios. Se afirma sobre la relevancia que tiene el enseñar mediante situaciones problemáticas que dialoguen con interrogantes y búsquedas de las/os estudiantes.

Son valiosos sus aportes para considerar criterios que permitan construir dichas situaciones, atendiendo las particularidades de cada grupo, y de cada estudiante en un marco colectivo, desde una perspectiva ética y política comprometida con el derecho a la educación.

Estas docentes apartándose de una enseñanza memorística, y de una perspectiva tecnocrática, poseen la fórmula relacionada a la búsqueda de transformar el deseo de saber en deseo de aprender, que implica el trabajo de enseñar. Merrieu (2002). Al interrogar en la entrevista sobre si los procesos de aprendizaje y de enseñanza se pueden leer textualmente en los documentos del PP-ADE las docentes manifiestan que Do 2B: “no se evidencia de manera explícita ya sea la enseñanza, el aprendizaje algún concepto claro, sino es más bien un instructivo de lo que debíamos hacer”.

Do 2A “[...] no, los conceptos no están explícitos en el documento, yo te respondí en base a la experiencia, pero acá explícitamente no están esos conceptos, no está claro qué es el enseñar, la educación y demás”. Esto denota una interpretación del texto de la política diferente a lo interpretado por el Directivo Di 1A que, al referirse a los documentos del PP-ADE declara:

“Si bien no está explícito, pero sí subyace un concepto de educación, que es la educación como una construcción desde el cognitivismo, desde tener en cuenta las teorías educativas, desde salir de un esquema rígido, de una educación repetitiva y sí poder construir el conocimiento”.

Y continua su discurso diciendo que: “se lee un cambio de postura en cuanto a cómo enseñar, a las estrategias educativas, a poder considerar a todo el alumnado, a la diversidad, a poder darle el tiempo y los elementos o recursos que cada estudiante necesita para poder aprender. Sí también, qué es el aprendizaje, desde justamente lograr construir un conocimiento que luego le sirva al estudiante” “[...] no está del todo explícito, pero creo que desde la propuesta curricular, desde todo el material que uno ha trabajado durante todos estos años, desde un cambio de concepto en lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, creo que se puede entender en ese documento qué enseñanza-aprendizaje nos está proponiendo y sí hay en el documento prescripciones en cuanto a las estrategias para poder desarrollar las secuencias didácticas”. Se observa claramente el proceso de traducción como un espacio intermedio entre la política y la práctica donde se definen las respuestas de los agentes escolares a la política. En la fase de traducción las escuelas planifican y producen los ‘artefactos’ (materiales comerciales, proyectos pedagógicos específicos u otros elementos de distinción) que son fruto de la reflexión llevada a cabo durante el proceso de interpretación. (Ball, 2012)

En base a las respuestas proporcionadas los supuestos sobre el aprendizaje coinciden tanto en el texto del PP-ADE, Línea Dos, como en los docentes, aunque estos últimos no hacen referencia a las propuestas de enseñanza significativas para lograr dicho aprendizaje.

5.4 Tensiones en las consideraciones de las planificaciones y trabajo colaborativo

Otros instrumentos que permiten analizar la puesta en acto del programa PP-ADE, Línea Dos, son los diseños de la enseñanza tales como **las planificaciones** de las Secuencias Didácticas de los docentes que participaron.

En los documentos del PP-ADE, Línea Dos, se plantea:

Generar espacios de planificación y gestión de secuencias didácticas entre pares.

Realizar la planificación de una Secuencia Didáctica cuyas características se expresa en el documento (ver Anexo 1) y donde puede leerse:

La tarea de planificar nos enfrenta a algunas tensiones: entre la realidad y la utopía, entre los sujetos que son y los que pueden ser, entre lo que se puede prever y lo incalculable, lo imprevisto, lo incierto que comprende la educación. La idea de hipótesis de trabajo nos ayuda a pensar estas tensiones, como una propuesta abierta a lo que vaya sucediendo, una hipótesis que apueste a lo posible y también a lo imposible, que abra a horizontes múltiples. (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014)³

Además, en los documentos se pone de manifiesto (texto de la política) que la planificación de una secuencia didáctica no se resuelve en la simple distribución de una serie de actividades en el tiempo, sino que supone la creación de verdaderos escenarios de aprendizaje, situaciones que el docente genera para dar a los estudiantes oportunidades diversas de vincularse con los conocimientos y desarrollar capacidades fundamentales. Las

situaciones implican una o varias tareas a resolver –desafiantes, pero no imposibles- en cuyo marco los estudiantes se enfrentan a un conflicto entre lo que saben y lo que tienen que hacer, deben detenerse y pensar, necesitan movilizar varios y diversos conocimientos adquiridos previamente, y también incorporar conocimientos nuevos (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014) La vinculación de los contenidos a enseñar/aprender con la realidad, con los saberes y ámbitos de experiencia de los estudiantes, con acontecimientos de la historia personal, social y comunitaria, con la configuración de mundos posibles (qué pasaría si...), son algunas de las claves posibles para “construir” ese escenario o situación.

Al analizar las Secuencias Didácticas de los docentes representantes de la muestra se puede determinar que las mismas cumplen con la formalidad que se les solicitaba en la planilla de SD, pudiendo determinar también que aportaron herramientas para la organización de los aprendizajes ofrecidos. Respecto a la planificación de SD los docentes manifestaron

Do 1A: “Sí, me parece que es una organización para el docente, como para no llegar y dar lo que se me vino, sino tener una cronología, un orden, que por ahí uno se sale de la planificación y que es flexible pero sí tener una organización. A mí me gusta organizarme como con una unidad y después de ahí ir desprendiendo en secuencias, y en algunos temas me gustan armarlos en proyecto, como que quede un producto final, dependiendo del contenido que uno quiere enseñar”.

Do 2A: “Si es necesaria la planificación, es una herramienta que te ayuda muchísimo, pero considero que es necesario o importante el ser flexible, si tengo que dejar alguna actividad porque no resulta en el grupo o en el momento hay que cambiarla, en mi caso no me gusta ser estructurada,

pero si me sirve como herramienta, me siento más segura con tener una planificación y aparte en el momento surgen un montón de ideas que a lo mejor en la planificación no.”

Do 3A: “Si me sirve como guía la planificación, pero en la misma planificación surgen otras cosas porque uno se va dando cuenta el grupo de alumnos que tiene, el grupo de estudiantes que tiene enfrente y en base a esas necesidades uno va cambiando la planificación, es necesaria sí, como tipo guía, pero va cambiando.”

Do 1B: “Sirve, es una guía que a su vez le podés ir agregando y sacando, muy pocas veces se le saca, yo por lo menos, al contrario, siempre le agrego, siempre aparece algo nuevo, lo podés ir incorporando. Para mí es muy importante la planificación, es una guía que uno tiene a diario “[...] a veces, a lo mejor no terminas lo que tenés planificado en el día, pero lo continuas al día siguiente, o ves como lo acomodas. -Nosotros trabajamos en la escuela con secuencias didácticas, lo hacemos cada 15 o 20 días”.

No obstante, en este punto se evidencia que, se emplea a la SD como un organizador, y que si bien, se le daba libertad para la puesta en escena y planificación de la SD, la mayoría de las propuestas que las docentes realizaron fueron transcriptas en el documento que se enviaba desde el PP-ADE a las escuelas. Respetando cada sección preestablecida. (ver Anexo 2)

La referente del PP-ADE, Línea Dos, ayuda a dimensionar la importancia que cobró la planificación de la SD, al respecto manifestaba: “la SD, se convirtió en la vedette del programa, debido a que nos pedían que les ayudáramos a planificar en ese formato.

Esa SD pensada para crear verdaderos escenarios de aprendizajes, nos hizo replantear los objetivos del programa, debido a que a los docentes se les pedía que elaboraran SD y ellos no conocían esa estructura de planificación.” Coordinadora del PP-ADE

El documento base, especifica los componentes de la SD así, los propósitos hacen referencia a lo que el docente se propone generar, promover, favorecer, propiciar. Es llamativo leer en ambas SD que los docentes proponen fomentar el pensamiento crítico creativo y trabajo en colaboración para relacionarse e interactuar y luego se visualizan escasas actividades para lograrlo.

Respecto a los objetivos, se lee: a fin de que orienten el proceso de enseñanza y aprendizaje y su articulación con la evaluación, es fundamental enunciarlos considerando logros que esperamos que los estudiantes alcancen en términos de procesos y resultados, con énfasis en el desarrollo de capacidades fundamentales.

En ambas SD los objetivos han sido seleccionados desde el Diseño Curricular de la provincia de Córdoba (DCC). Esto obedece a que, en las instancias de formación, se solicitaba que realizaran el recorte de los objetivos desde el DCC. (Ver anexo 3 y 4)

En cuanto a los contenidos, se trata de definir un eje de la situación que concentre los contenidos alrededor de un tópico, pregunta generadora, problemática, caso, dilema, ámbito de experiencia de los estudiantes, acontecimiento de la historia personal, social y comunitaria, entre otras posibilidades. Si bien los contenidos fueron seleccionados desde el DCCC, no se evidencia que la propuesta se realice desde una pregunta generadora o una problemática a resolver.

Respecto a los aprendizajes comprometidos, tal como se los ha definido en los Diseños Curriculares Provinciales, constituyen saberes relevantes a ser enseñados, que involucran contenidos, conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas- que se revisten de un sentido formativo específico, el cual colabora en el desarrollo de las diferentes capacidades. Es clave procurar que la selección de aprendizajes sea acotada, de modo que no se diluya la centralidad de la propuesta y ésta tenga un mayor grado de viabilidad.

Para las SD analizadas, los Aprendizajes y contenidos han sido copiados desde el DCC aunque en el documento de SD del PP-ADE no lo solicita explícitamente lo que dan por sentado que los Docentes se remitirán al mismo a tal efecto.

En la SD A, proponen enseñar el desarrollo de estrategias de lectura adecuadas a la clase de textos y al propósito de la lectura: indagación del paratexto; identificación de información relevante; establecimiento de relaciones entre textos y paratextos icónico (imágenes, gráficos esquemas); inferencia de significado de palabras a partir de datos – pistas que el texto proporciona y luego no se evidencia las actividades propuestas para lograr este aprendizaje. (ver Anexo 3)

En cuanto a las acciones que desarrollarán los estudiantes (actividades) el PP-ADE, Línea Dos, especifica que es primordial que les permitan aprender –a lo largo de la secuencia- a partir de múltiples y diversas prácticas de producción y apropiación de conocimientos, desarrollando capacidades fundamentales. Entre las acciones que se prevé que los estudiantes realicen es relevante conceder espacios y tiempos importantes a aquellas que implican reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, identificar sus errores y aciertos, fundamentar lo propuesto y realizado, transferir lo aprendido a su realidad personal y/o comunitaria (metacognición y validación).

En la actividad 3 de la SD B se puede observar que la docente registra como actividad que los estudiantes separan en sílabas y clasifiquen las palabras, en este caso, lo que en el documento de SD, el DCC determina identificar sílabas al final del renglón. (ver Anexo 4).

el DCC establece:

Se trata de un enfoque según el cual los aprendizajes que se promueven no se reducen al dominio de los aspectos sistemáticos de la lengua, ni al conocimiento de los textos, sus características y tipologías. El —giro consiste en proponer -como contenidos de aprendizaje y de

enseñanza- las particularidades de las prácticas sociales de oralidad (habla y escucha) de lectura y de escritura, los quehaceres del hablante, del interlocutor activo y participativo, del lector y del escritor, así como las actitudes y valores inherentes a dichas prácticas. Como afirma Delia Lerner: Los quehaceres del lector y del escritor son contenidos y no actividades (...) porque son aspectos de lo que se espera que los estudiantes aprendan, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los estudiantes se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y escritura (2001, p.99).

Lo mismo ocurre con la actividad que propone el docente Do 2B respecto a extraer sustantivos, adjetivos y verbos. (ver Anexo 4)

En el DCC se puede leer

El reconocimiento de la red semántica de los textos leídos y escuchados: - palabras y frases para nombrar: distinción de sustantivos comunes y propios; - palabras y frases para calificar, atribuir características: identificación de adjetivos calificativos; - palabras que indican acciones: verbos de acción, palabras que designan lugar y paso del tiempo. (Pág. 47 DCC)

En la SD A los estudiantes se limitan a escuchar respondiendo a una visión pasiva del mismo, no se puede leer si los estudiantes han podido realizar una escritura y reescritura, cambiando el final de la fábula. (ver Anexo 3)

En la SD B se puede observar ausencia de una relación directa entre los aprendizajes y contenidos identificados para enseñar en esta SD y las actividades. Una de las actividades se refiere a buscar información sobre factores bióticos y abióticos, que, no se prescribe como aprendizajes prioritarios para tercer grado, el eje de los contenidos en este grado en ciencias naturales, hace referencia al Mundo de los seres vivos. (Diseño Curricular Nivel Primario. Cba). (Ver Anexo 4)

La SD B si bien respeta cada componente de una SD, no se observan situaciones que impliquen una o varias tareas a resolver –desafiantes pero no imposibles- en cuyo marco los estudiantes se enfrenten a un conflicto entre lo que saben y lo que tienen que hacer, deben detenerse y pensar, necesitan movilizar varios y diversos conocimientos adquiridos previamente, y también incorporar conocimientos nuevos, lo que las docentes proponen en esta SD es acercarlos las soluciones a los problemas que pueden presentarse. (ver Anexo 4)

En este sentido, es importante subrayar que la SD B se plantea desde una pregunta que puede ser movilizadora para los estudiantes, no obstante, luego no se ve un proceso de investigación que de repuestas a la pregunta: ¿por qué las hojas se ponen amarillas en Otoño? (ver Anexo 4)

Por otra parte, en palabras de los actores entrevistados, ninguno expresa la idea de comenzar la SD con preguntas problematizadoras como lo determina el documento del PP-ADE, testificando una vez más que la puesta en acto, se aparta del carácter prescriptivo de la política educativa. (ver Anexos 3 y 4)

Merrieu (2002) colabora con algunas conceptualizaciones al decir que, el profesor tiene una responsabilidad importante, porque a él le corresponde proponer situaciones que permitan no satisfacerse con la respuesta inmediata, con preguntas fácticas, pero a la vez que posibiliten una respuesta o varias y empezar el proceso de aprendizaje. El niño se va a comprometer así en una exploración más que satisfacerse con lo que cree saber. De este modo, tenemos un desplazamiento del placer que se realiza desde la satisfacción del saber, al placer de buscar. El placer de buscar hace que el maestro lo pueda estimular con situaciones pedagógicas que permitan al niño comprometerse en la investigación, en la búsqueda; que produzca en él un conflicto cognitivo, esto se hace a través de situaciones problemáticas, con preguntas, pero preguntas problematizadoras, vemos bien la importancia que tiene la enseñanza en la construcción de la pregunta. Construir esa

pregunta es más importante que dar la respuesta, ya que permite al niño comprometerse en un procedimiento para encontrar, con la ayuda del maestro, la respuesta a esa pregunta.

En su texto, el autor menciona una frase que sirve para englobar lo manifestado “el defecto de muchos docentes es hacer de las clases lecciones que son respuestas a preguntas que los alumnos no se plantean”. Y explica que el trabajo del docente es construir primero la pregunta y que cualquier lección debe ser una respuesta a una pregunta. El arte de la pregunta, del cuestionamiento, de la interrogación, es lo que los griegos llamaban resucitar el enigma; algo esencial porque se opera en la relación pedagógica, en la preparación de una situación de aprendizaje. (Merrieu, 2002)

Directivos y docentes tomaron el documento de la propuesta del PP-ADE, Línea Dos, donde se solicita la planificación de la SD, como prescripto y obligatorio al respecto, una de las Directoras decía “sí hay en el documento prescripciones en cuanto a las estrategias para poder desarrollar las secuencias didácticas”, y “aún hoy, seguimos planificando en esas plantillas que ustedes nos dejaron”. (la Directora muestra a la entrevistadora las Secuencias Didácticas planificadas durante el año en curso, en el formulario entregado durante la capacitación del PP-ADE, Línea Dos)

En cuanto a la evaluación el Documento del PP-ADE, Línea Dos, especifica definir sobre qué evidencias de aprendizaje se realizará la evaluación de seguimiento. En esta línea, se recomienda la construcción de portafolios. En cada etapa, el portafolio de evidencias de aprendizaje puede constituir un elemento de reflexión y análisis de los estudiantes, en pequeños grupos, mediante actividades de co-evaluación. -Especificar los criterios y construir los indicadores de evaluación, considerando los objetivos (procesos y resultados). → Seleccionar y construir los instrumentos de evaluación más pertinentes y acordes a las actividades realizadas en

los distintos momentos de la secuencia. \neg Advertir que, al igual que ocurre en relación con la enseñanza, la evaluación es más significativa, cuando vincula los aprendizajes/contenidos a ser evaluados con situaciones reales, con los saberes y ámbitos de experiencia de los estudiantes, con acontecimientos de la historia personal, social y comunitaria. Es clave que se incluyan también algunas consideraciones respecto de la evaluación de la intervención docente, de modo que lo observado, registrado y dialogado pueda utilizarse como información que ofrezca la posibilidad de rever y repensar las prácticas de enseñanza. (ver Anexo 1)

En este sentido, ninguna de las dos escuelas presentó portafolio como se sugería en el documento.

Otro elemento que prescribe el documento del PP-ADE, Línea Dos, es el calendario donde se determinan los tiempos previstos para cada una de las actividades que componen la secuencia didáctica, articulados en función del calendario escolar. Ninguna de las escuelas presenta el cronograma.

Siguiendo con el análisis del documento uno de sus aspectos priorizados es el **trabajo colaborativo** entre docentes, así lo especifica el documento del PPA-DE, Línea Dos, en uno de sus propósitos; propiciar, en las instituciones educativas, condiciones de posibilidad para el aprendizaje colaborativo entre docentes y escuelas como así también: promover una cultura de trabajo colaborativo en torno a la observación, gestión, revisión, evaluación, análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza.

En este trabajo, desde las palabras de los entrevistados, se pudo determinar que se dieron las condiciones para un trabajo colaborativo entre los docentes explorando sus discursos

con respecto a su experiencia con sus pares contemplando los factores facilitadores y obstaculizadores del mismo.

Como lo mencionaba la Coordinadora, referente del Programa: “el trabajo colaborativo desde la observación de un par, se mantuvo el tiempo que duro el Programa, “pero para nosotros era uno de los puntos claves ya que se intentaba introducir la observación entre pares, que, tenía mala prensa, debido a que se comentaba que se estaba exigiendo un control y vigilancia entre los mismos docentes, pero desde el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, ya lo estaban implementando”.

Al respecto las docentes afirmaban:

Do 1B “sí, pudimos observarnos entre nosotras e ir registrando lo que veíamos al observarnos”.

Do 2B “fue un verdadero trabajo entre pares, cuando una daba clase la otra observaba y en la hora libre nos juntábamos a comentar sobre esa clase y la modificábamos si era necesario”.

Se concerta que, “cooperar significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos. En las situaciones cooperativas, las personas buscan resultados beneficiosos para sí mismas y para los otros integrantes de sus grupos”. (Deutsch, 1962; en Johnson y Johnson, 1999)

En esta tesis, se estipula que el trabajo colaborativo se dio mediante un trabajo conjunto, donde se vio la necesidad de colaborar y extraer de esa experiencia herramientas para mejorar la práctica de enseñanza.

Al finalizar el proceso del PP-ADE, Línea Dos, los actores de la Institución, se reunía en torno a un momento llamado Jornada de Socialización, debido a que quienes realizaron el trayecto formativo, socializaban, contaban sus vivencias, mostrando sus planificaciones, guías de observación, narrativas de las observaciones, modificaciones que

realizaban a las planificaciones luego de observarse, entre otras acciones. Respecto a esa instancia, se les preguntó si pudieron dialogar todas, o si, existieron discursos autorizados y discursos silenciados, aquellos que con su voz silencian al resto de los integrantes alejándose de lo que implica un trabajo colaborativo. A lo que la mayoría de las entrevistadas respondieron “siempre va a haber alguien que va a tomar no sé si la palabra, o el mando, pero va a estar guiando a lo mejor la reunión en general, pero sí se abre a la apertura al diálogo, a que uno pueda expplayarse y explicar y dar su opinión al respecto.

DO 2B: “Lo que por ahí te comparto, que nosotras lo charlamos siempre con las otras señas en las reuniones, que todos estos documentos de lectura que nos mandan para leer, analizar, reflexionar, por ahí está explícito algunas cosas que en el aula es muy diferente llevarlas a cabo, la realidad es otra, y acá está el caso de treinta y cinco chicos donde tengo cuatro subgrupos diferentes”.

Al respecto una directora decía: “cuando estaba Gladys, (la Directora anterior) las horas de áreas especiales se usaban para hacer las parejas pedagógicas donde se destacaba lo bueno y se hacía una sugerencia, se debatía, se cambiaban las Secuencias Didácticas, pero nosotros últimamente utilizamos esa hora solo para solucionar problemas, para avisar, para hacer actas, para notificar a los padres”.

En lo manifestado por las docentes, se pone en evidencia un movimiento cíclico entre las respuestas de las entrevistas y la teoría que ordena el discurso donde se puede observar que la política como texto, obedece a lo que las autoridades determinan que el estudiante necesita para aprender, esta obra, por tomar términos relacionados al teatro, y que, por sobre todo, el libreto se escribe lejos de los personajes que lo interpretaran como así también, las autoridades

ministeriales aseveran que los actores ofrecerán el texto de memoria y que no realizaran cambios, modificaciones ni adecuaciones en la puesta en acto.

Respecto a las categorías teóricas que surgen de las entrevistas, -proceso inductivo- hay un término que llama la atención y que se relaciona con el carácter de implementación de las políticas educativas así lo manifiestan las directora y docentes.

Do 2B [...] porque trabajamos sobre lo que nos mandan porque tenemos que cumplir, pero no hay nada que nos diga, ah voy a implementar esto, o puedo hacer esto, o esto me facilita el trabajo, esto me dio otra idea, nada de eso.

Do 2A, pero me gustó porque es algo que yo implementé, que me sirvió bastante.

Di 1B lo que debemos hacer, si lo cumplimos desde la institución, le va a llegar al docente.

Do 1A era un instructivo de lo que debíamos hacer.

5.5 Conclusiones

La puesta en acto del Programa de formación docente PP-ADE, Línea Dos, del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba desde algunos aportes de los ciclos de la política de Stephen Ball, se estudia en el texto y en el discurso en los documentos del

PP-ADE, Línea Dos, en los contextos de la producción de texto, de la práctica, y en el contexto de influencia, tal como lo plantea el autor; con el fin de responder al objetivo que pretende analizar críticamente su puesta en acto.

En el capítulo, se puso a disposición el texto del PP-ADE, Línea Dos, como así también las palabras de la coordinadora y lo que docente respondió respecto a lo que leyó e interpretó o tradujo.

A fin de determinar la puesta en acto del programa PP-ADE, Línea Dos, como texto y discurso se establece que, en esta investigación se tomara como texto y discurso al contenido del

documento PP-ADE, Línea Dos, al alegato al que se refiere la coordinadora del PP-ADE, Línea Dos, las entrevistas en las que los docentes participaron y sus respectivas planificaciones.

El marco de referencia de la política como texto y discurso de la política educativa de Córdoba y su puesta en acto en las escuelas seleccionadas, fueron las categorías fijadas para su correspondiente lectura y relectura.

Así, categorías tales como educación, enseñanza, aprendizaje, planificación de las SD, trabajo colaborativo se constituyeron en un corpus de análisis para determinar la puesta en acto de la política educativa de formación docente.

El grafico siguiente pretende abarcar algunos hallazgos

Tabla 6. Hallazgos en la investigación

REPRESENTACIÓN y CONCEPCIÓN	REPRESENTACIÓN EN LOS DOCUMENTOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y PP-ADE, Línea Dos. TEXTO	PUESTA EN ACTO. RECONTEXTUALIZACIÓN DEL TEXTO AL DISCURSO. EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA.
EDUCACIÓN	Garantía de formación de ciudadanos activos y comprometidos con el cambio social. Educación de calidad	Proceso en el cual se transmite un conocimiento, Que pueda desenvolverse el día de mañana en sociedad como buen ciudadano.

	Formación integral de las personas. (Diseño Curricular de la provincia de Córdoba)	Formar a las personas, tanto en su desarrollo intelectual como en lo afectivo.
ENSEÑANZA	Enseñanza centrada en la escuela desde condiciones para la difusión y socialización de experiencias y la producción de saber didáctico-pedagógico.	Proceso activo. El docente acompaña el aprendizaje del estudiante. Todos aprenden
APRENDIZAJE	Se aprende cuando se enseña. desde las experiencias de los estudiantes con el acompañamiento del docente en verdaderos escenarios de aprendizaje.	Proceso que desarrolla el alumno, el estudiante guiado por sus docentes y por las vivencias y experiencias que él tiene
PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	Guía estructura, abierta, con propuestas que impliquen conflictos cognitivos desde verdaderos escenarios de aprendizaje. Buscando la solución a una problemática específica.	Guía flexible, organizativa. No se evidencian situaciones problemáticas.

TRABAJO COLBORATIVO	Trabajar con otros en pos de un objetivo común	verdadero trabajo entre pares, observaciones mutuas y reflexión sobre lo planificado y llevado a cabo en la práctica.
------------------------	---------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

tabla de elaboración propia

CAPÍTULO VI
CIERRES Y APERTURAS ...
ENTRE BAMBALINAS

6.1 Introducción

Se observa que una escuela no es igual a otra y sin embargo están sometidas a muchas presiones estructurales similares, pero realmente son diferentes porque el contexto es disímil, la comunidad es otra y la posición que tienen en el sistema también lo es.

Cuando Ball (1992, 1994, 2002, 2012, 2015) se refiere a los efectos de las políticas redime una estrategia analítica que otorga la posibilidad de rastrear no solo los orígenes del discurso, las posibilidades de la política, las intenciones incluidas en la misma sino también las respuestas, las traducciones, los efectos, las recontextualizaciones en la recepción de dicha política pero no como algo acabado, sino por el contrario como puntos de partidas que interpelan a fin de que, desde el afán de dar respuestas se susciten más preguntas. La idea es conocer, interpelar y avanzar. Para lograr ese objetivo, se da por sentado que el discurso académico se nutre del discurso de la práctica y viceversa. Por eso, la propuesta de estudiar a las prácticas docentes, luego de un recorrido de formación es porque se sostiene que es donde todas las políticas educativas se acrisolan.

En esta investigación se busca destacar la importancia de algunos elementos ordinariamente dejados de lado en el diseño, la ejecución y la evaluación de resultados de los Programas de Formación de Docentes en Servicio. Al hacer esto, se procura plantear un marco de interpretación que, mediante un análisis del papel del docente, sirva para interpelar el enfoque de tales programas.

La política educativa, en este caso el PP-ADE, Línea Dos, propone atender el desarrollo profesional de los docentes, como factor de primer orden en la elevación de la calidad educativa desde textos y discursos, esperando un efecto en sus prácticas, en su puesta en acto, dejando de lado el universo complejo y multidimensional que encierran las mismas.

6.2 Conclusiones

Se pudo determinar que, la traducción de la política se aproximó más al lenguaje de la práctica; como una suerte de tercer espacio entre la política y la práctica, esto se visualiza en primera medida, en un proceso interactivo de producción de textos institucionales y en segundo lugar, (no por ello menos influyente) al poner en acción, literalmente “enacting” la política, usando tácticas que influyen en reuniones, en charlas, en lenguajes, en diversos diseños de la enseñanza , como planificaciones de SD, en un todo que sufre adaptaciones con el fin de responder a las necesidades institucionales.

Por consiguiente, al estudiar la puesta en acto del PP-ADE, Línea Dos, en los contextos de influencia, producción de texto y contexto de las prácticas se establecen las siguientes conclusiones:

1. Respecto a las características que tiene el PPADE, Línea Dos, se puede determinar que es un documento de la política educativa que prescribe la política de formación docente de la provincia de Córdoba y que, si bien actúa como propuesta, la participación de Supervisores, Directivos, docentes, es decir el meso nivel, es un condicionante ausente en la elaboración del mismo, esto refleja un aspecto jerárquico a la vez que tecnocrático en la toma de decisiones, por consiguiente, el PP-ADE, Línea Dos, se sustenta en la noción de racional técnico; el docente o mejor, la producción reflexiva del docente está ausente, su tarea se limita a completar un formulario con determinados ítems o puntos predeterminados ´por el programa PP-ADE, Línea Dos. Al observar en el contexto de la práctica la producción de textos desarrollados en propuestas didácticas, entrevistas, en formularios, se evidencia que el PP-ADE, Línea Dos, requería ofrecer una solución instrumental mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, como fue el de la Secuencia Didáctica.

En esta racionalidad formativa, la formación del docente se vio circunscripta a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarias y de carácter normativo, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual. Así, el PPA-DE, Línea Dos, plantea por un lado las bases donde se exponen los objetivos que dan cuenta de formar un docente reflexivo y crítico de su práctica, no obstante, se convierte en un instrumento racional técnico. Es decir, se visualiza que el rol docente y su capacidad de agencia que resignifica e interpreta, quedan invisibilizados y restringidos a una serie de medidas que limitan seriamente su práctica considerados como meros reproductores de un guión establecido por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

2. Con el fin de estudiar el texto y el discurso en algunas categorías establecidas y a fin de analizar críticamente la puesta en acto del Programa de formación docente PP-ADE, Línea Dos, del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba desde los aportes de los ciclos de la política de S Ball, se pudo identificar tanto en el texto como en su discurso que las políticas educativas constituyen el discurso oficial del Estado que busca constituir y cambiar las prácticas docentes (Beech y Meo, 2016) a través de textos y artefactos que adquieren la apariencia de planes, programas, espacios de formación y capacitación, y equipamientos pedagógicos. Podemos leer en ellos qué tipo de sujetos son los deseados, las prácticas esperadas y la formación valorizada, el desarrollo profesional, el desarrollo curricular y la innovación de la educación. En estos discursos se conciben el aprendizaje y la enseñanza desde diversas perspectivas que tienen un paralelismo con las visiones de mundo, de la educación y de los sujetos en cada época y determinan el rol docente. (Gattone 2022)

Los programas de formación docente que diseña la política educativa con el firme propósito del desarrollo profesional del docente, actúan como mediadores entre ésta y la escuela, en este trabajo se puede observar que es en el PP-ADE, Línea Dos, en quien la política educativa delega

sus propósitos en cuanto a formación docente y su consecuente impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

3. Respecto a la interpretación traducción o recontextualización de la puesta en acto del PP-ADE, Línea Dos, se pudo visualizar que el docente posee ciertas concepciones previas sobre los términos especificados en los documentos de la política educativa. Al indagar sobre las ideas de carácter intuitivo que poseen los mismos respecto de los procesos involucrados en la enseñanza y en el aprendizaje como así también en lo que se refiere a planificación de la enseñanza y al trabajo colaborativo entre pares se pudo determinar que se encuentra latente las concepciones que los mismos traen previo a la lectura del documento del PP-ADE, Línea Dos. Se afirma que, si bien el modo y la intensidad de la influencia de las concepciones en el aula es aún un tema en debate, “se sabe que los individuos tienen ideas o creencias sobre lo que es aprender y enseñar, que son independientes de la instrucción formal recibida”. (Strauss y Shilony, 1994: 18; Sánchez, 2005: 231)

Los conceptos que subyacen en el documento base del PP-ADE, Línea Dos, respecto a educación, enseñanza, aprendizaje, planificación de la enseñanza, trabajo colaborativo entre pares en la mayoría de las objeciones del docente coincide con el texto prescriptivo de las políticas. A fin de determinar la interpretación traducción o recontextualización de la política educativa esta investigación ofrece nuevas herramientas que interpelan, al identificar al docente como productor de textos que se distancia del texto original de la política educativa. Este nuevo texto, se revela en sus discursos durante las entrevistas, en las planificaciones de SD, donde denota cierta inconsistencia entre el texto que elabora y su propio discurso.

Por consiguiente, es en el discurso del docente en el contexto de la práctica donde se juega el acto en sí, ya que es este último quien escribe un nuevo libreto, un nuevo discurso que delata un

posicionamiento propio, que responde a su propia experiencia y a la cultura institucional de la cual el docente forma parte.

Es decir, es el docente quien sostiene su propio discurso de la política educativa mediante un proceso de recontextualización Bernstein (1996) que lo materializa tras bambalinas- por tomar otro termino teatral-así lo revela el colectivo docente en sus respuestas ... “nos mandan a leer los documentos que llegan, pero nosotras hacemos lo que podemos... en la escuela a veces no se puede hacer todo, se hace lo que se puede”. D1 A

En la frase “se hace lo que se puede” emitido por un algunos de los docentes de ambas instituciones, se traduce un dejo de desesperanza, de impotencia, de saberse poseedor de conocimientos que la misma sociedad se encarga de dejar a un lado, solicitando a gritos que se actué sobre lo que es MÁS urgente.

Bernstein (1996) llamó a este proceso la recontextualización del conocimiento: desde su inicio, el conocimiento originalmente concebido sufre cambios a través de procesos de selección y filtración y finalmente se convierte en un currículo, un relevo para ciertos valores sociales y culturales. Las brechas en el proceso de recontextualización permiten a los maestros colocar su propio sello individual sobre el aprendizaje y la enseñanza que ocurren en sus clases.

Así mismo, para Ball (2002), el estudio de la recontextualización de las políticas permite ir más allá del simple estudio de la “implementación” de las políticas. El concepto de implementación conlleva una concepción excesivamente lineal y descontextualizada de cómo operan las políticas públicas. En cambio, desde el punto de vista de la recontextualización, tanto el contexto externo como el interno donde se sitúan los agentes educativos resultan clave para entender las respuestas de los agentes ante cualquier tipo de política.

En concreto, la recontextualización y las lógicas de acción de los agentes educativos como respuesta a la introducción de una nueva política dependen de preconceptos que trae el docente, de la oferta escolar existente en la zona, de “lo que pueden” los docentes, así como de un conjunto de regulaciones del sistema educativo que puedan interactuar con la política analizada.

4. Otro hallazgo respecto al aspecto fundamental del PP-ADE, Línea Dos, en su propósito de instalar en las escuelas el trabajo colaborativo entre docentes.

Abrate (2020) se refiere a este último como

un trabajo abierto a los intercambios y en diálogo con las dinámicas institucionales que ponen en juego definiciones, traducciones y resoluciones situacionales. En el intrincado tejido de lo público no resulta menor sostener –concluye la autora– “la importancia y la necesidad de que las políticas ministeriales se ocupen y ofrezcan propuestas que fortalezcan el trabajo en equipo en las escuelas, la concurrencia de los procesos de definición y la conjunción de los distintos niveles de concreción, tanto en las acciones de supervisión, como de los principales equipos directivos y responsables de los proyectos y programas en ejecución. (p.27)

Este propósito, no se pudo sostener en las escuelas debido a la falta de tiempos y espacios para lograr reunir a los pares docentes, lo que denota que los tiempos y los espacios institucionales también determinan lo que se hace y lo que no en las escuelas.

Nuevamente es el autor desde donde se trabajó en esta tesis quien acerca una respuesta argumentando que la cultura e historia institucionales y las prácticas acumuladas son los elementos que determinan aquellas reinterpretaciones y significaciones que le atribuyen los actores (lectores) a las políticas al ponerlas en acto.

Sin embargo, Ball (2002) alerta que el prestar atención al margen de acción que tienen los actores escolares para interpretar, redefinir y “hacer” las políticas no debería hacernos perder de vista que las políticas también deben entenderse como un discurso que impone límites a lo pensable y por lo tanto restringe el espacio discursivo en el que pueden darse las interpretaciones.

5. A fin de reconocer la influencia de la meso política, los términos del autor pueden ser fértiles en particular, sus conceptos de discurso y formación discursiva. Las formaciones discursivas no pueden entenderse como algo coherente u homogéneo. Ellas amparan discursos generales y específicos, silencios, vacíos y tensiones. (Ball, 1993, 2012)

Entender a la política como discurso exige que miremos a la política (colecciones o ensambles de políticas) como el ejercicio de poder a través de la producción de verdad y conocimiento (Ball, 1993, p. 14).

Desde esta mirada, el discurso se configura a partir de una variedad de discursos subsidiarios (contributing discourses) que son clústeres de políticas educativas en torno a aspectos claves de la escolaridad, tales como el aprendizaje, la disciplina, la definición de lo que es un “buen docente”, “buen estudiante” y una “buena escuela” (Maguire et al., 2011).

Desde esta perspectiva, los discursos tienen una materialidad que puede ser rastreada en tecnologías políticas y artefactos, sujetos y subjetividades. Los discursos definen lo que es deseable, aceptable y pensable, así como lo desviado, inapropiado y desubicado o insano (Ball et al., 2012; Maguire et al., 2011).

En palabras de Ball (1993), estudiar la política como discursos exige interrogarse por lo que los actores de la política “no piensan” y lo que ellos no pueden imaginar, decir o hacer.

En este trabajo se puso de manifiesto, lo que en muchas oportunidades no se piensa, lo no pensado se traduce en lo no dicho y este misterio es clave para determinar la puesta en acto, debido a que no se dice, pero se actúa.

En términos generales, para determinar la puesta en acto de la política educativa plasmada en este caso en los documentos del PP-ADE, Línea Dos, en el contexto de estrategia política el discurso interviene en el contexto de influencia y este se hace evidente en la disertación del docente, cual libreto memorizado para la puesta en acto de su obra maestra, así, son términos de ese libreto: educación, enseñanza, aprendizaje, planificación de la enseñanza, trabajo colaborativo. Es en el contexto de la práctica docente donde el discurso sufre de algunas modificaciones, en su proceso de recontextualización.

Un ejemplo claro es que la totalidad de los docentes aseguraron no recordar explícitamente los documentos que trabajaron en las jornadas, pero al preguntar por sus significados, reforzaban los textos de los documentos del PP-ADE, Línea Dos, respondiendo hasta con idénticas palabras que también usaban en sus discursos aprendidos luego de caminar por años en las aulas.

Por otro lado, en el proceso de la investigación, surgen temas, conceptos, ideas que desde un proceso deductivo interpelan y ofrecen herramientas para definir nuevos hallazgos, términos tales como, cumplir, obedecer, deber, implementar, que se repiten a lo largo de las entrevistas remiten a la falsa satisfacción que produce en el docente la sensación de cumplir con sus obligaciones, ese deber que en ocasiones supera el altruismo y el interés económico de su tarea. De acuerdo a sus relatos, sus labores se realizan en condiciones demandantes y difíciles, donde la única satisfacción que se recibe es la del deber cumplido. Este relato refuerza la idea de que, independientemente de las dificultades que pueda tener el maestro en su quehacer, está obligado a cumplir (bajo la forma de ley) con su labor de manera satisfactoria.

En función del deber cumplido, lo que hay que hacer, se hace. Posiblemente en el momento del cumplimiento del deber se rebelen sus sentidos porque han encontrado otro tipo de satisfactores, pero la fortaleza del docente y su perseverancia hacen que termine aquello empezado y superen las aparentes dificultades dando paso a ese sentimiento tan merecido que se tiene cuando se cumple con el deber.

En ese sentido, es Martínez Bonafé (20) quien ofrece un texto desde donde pensar estas cuestiones

la formación del profesorado se encuentra permanentemente en la encrucijada de un camino con dos opuestos muy claramente enfrentados: hacia un lado se camina en la dirección de la alienación, hacia el otro en la dirección de la emancipación. Podemos llamar a ese camino el camino del conocimiento, y el caminar es el modo en que pretendemos la relación del sujeto con el conocimiento. (p.3)

Se percibe en los términos encontrados en la investigación, una relación de dependencia, de sumisión, una conexión de poder, que se establece entre el sujeto y ese tipo de conocimiento académico científico, elaborado desde el Ministerio de Educación.

Se concierta con el autor al decir que, la formación, en este caso, es una formación de consumidor, fragmentaria, construida mediáticamente, deslocalizada, efímera, pretendidamente objetiva. El pensamiento separado de la actividad, la investigación separada de la acción, el sujeto separado del objeto y desgarrado de sí mismo. La formación, aquí, no se problematiza porque tampoco se problematiza el conocimiento y porque tampoco se problematiza la experiencia. Es, en ese sentido una formación técnica, instrumental, y no es de extrañar que adquiera las formas comunicativo-simbólicas tradicionales de ese marco de racionalidad: asistir a las clases, tomar

apuntes, firmar asistencias, recibir diplomas, escuchar al experto, responder a las preguntas de otros, ejecutar.

En conclusión, las tendencias de pensar en la implementación de la política educativa en las prácticas docentes, no solo no han desaparecido del panorama contemporáneo, sino que se han visto en muchas ocasiones radicalizadas en sus actualizaciones históricas. Qué tan pertinente sea el trabajo de Ball (1992, 1994, 2002, 2012, 2015) y qué tanto el presente trabajo haya podido presentar y dar a conocer su pensamiento, es la provocación que ha buscado introducir como parte de ese intento de pensar y repensar la puesta en acto de los programas de formación docente.

Por lo dicho anteriormente se observa que, los docentes no implementan las políticas en cuanto a su texto y discurso, sino que se mantienen firmes con un discurso constituido y consolidado desde la institución de la que forman parte y que, a este proceso lo realizan mediante la recontextualización del texto de la política.

Las políticas educativas, colaboran en ese aspecto debido a que, por un lado, en el texto del PP-ADE, Línea Dos, se lee que se anhela formar un docente reflexivo y crítico y, por otro lado, desde el PP-ADE, se enviaban a las escuelas formularios elaborados donde el docente tenía escaso margen de reelaboración para su consecuente puesta en acto en la práctica docente, dilucidando en este caso, el carácter tecnocrático de la política educativa. Las políticas esperan que los docentes respondan, en los programas de capacitación, al cumplimiento cabal de sus planteamientos. Se evalúa como un logro el hecho de que el docente aprende lo que otros le enseñan y luego lo aplica con sus estudiantes. Sin embargo, esta visión es un poco contradictoria porque, por un lado, el PP-ADE, Línea Dos, proponía que el docente desarrolle las competencias para que reflexione sobre su práctica y transformarla si es necesario, y, por otro lado, se les gratificaba la repetición y la aplicación exacta de lo aprendido como éxito.

Esta percepción existe en los programas de capacitación cuando los objetivos apuntan a una autonomía, toma de decisiones, iniciativas, etcétera, y el diseño de estos programas plantea lo contrario:

- Una temática, definida por el PP-ADE, Línea Dos, muchas veces lejana a las necesidades formativas de los docentes.

- Capacitación tipo “entrenamiento”, en donde reciben una serie de herramientas enmarcadas en un modelo metodológico.

- La idea que tienen los docentes —y que se transmite en los programas de capacitación— es que unos enseñan y otros aprenden. Algo muy parecido a lo que debe suceder en el aula, donde los profesores enseñan y los alumnos aprenden.

Por lo desarrollado en este trabajo se puede intentar alguna respuesta parafraseando lo dicho por Vesub (2001) al afirmar que, si bien los temas que en general privilegian los docentes al realizar sus cursos están relacionados con la actualización disciplinar y didáctica, cuando tienen que responder sobre las situaciones que enfrentan en el aula, se refieren mayoritariamente a las dificultades para trabajar con la heterogeneidad, con aulas numerosas, para lograr una convivencia productiva en el seno del aula, para garantizar los avances de todos los alumnos.

Resulta claro que la superación de estos problemas implica el pasaje a modelos de formación centrados en el trabajo en la escuela, para promover el trabajo cooperativo entre los docentes y la reflexión en y sobre la práctica que puedan dar respuesta tanto a las necesidades de actualización como a las de recontextualización.

Algunas políticas demandan mucha creatividad por parte de los docentes, tienen que tomar las palabras de los textos y tienen que convertirlas en algo viable teniendo en cuenta las complejidades del ámbito del aula. Y tienen que hacer eso junto a muchas otras políticas, las cuales

imponen diversas demandas; y algunas veces, en circunstancias muy desafiantes en las trabajan con recursos limitados, con una infraestructura inadecuada y estudiantes con muchos problemas sociales.

Por consiguiente, se pudo determinar que, la traducción de la política se aproximó más al lenguaje de la práctica; como una suerte de tercer espacio entre la política y la práctica, esto se visualiza en primera medida, en un proceso interactivo de producción de textos institucionales y en segundo lugar, (no por ello menos influyente) al poner en acción, literalmente “enacting” la política, usando tácticas que influyen en reuniones, en charlas, en lenguajes, en diversos diseños de la enseñanza , como planificaciones de SD, en un todo que sufre adaptaciones con el fin de responder a las necesidades institucionales.

Consecuentemente, el Desarrollo del profesional docente en el PP-ADE, Línea Dos, es puesto sobre tapete, por considerar que este “desarrollo” carece de una connotación de evolución y continuidad y no supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes.

6.3 Aportes a la política educativa

Uno de los obstáculos presentes para llevar a cabo la formación del desarrollo profesional docente, es el de los espacios y tiempos institucionales; por ello, se discurre que, para avanzar en este sentido resulta de fundamental importancia otorgar un papel destacado a los supervisores y los directores de los establecimientos de manera tal que, faciliten y participen de la puesta en acto de la política educativa permitiendo y generando tiempos y espacios en las instituciones educativas. Cabe aclarar que el desarrollo profesional docente centrado en la escuela no requiere que todo el devenir del proceso de formación continua tenga lugar en el espacio escolar. Por el

contrario, se pueden diseñar dispositivos complejos con variedad de modalidades de trabajo: ciclos, seminarios, talleres de producción, conferencias, foros, ateneos, análisis de cuadernos de los alumnos, observaciones participantes entre pares, relevamiento y análisis de información sustantiva, entre otras, en las cuales el foco de atención esté siempre en los alumnos y sus problemáticas.

Dice Gutiérrez (2017)

colocar bajo sospecha a los/as docentes reduce las referencias para pensar interpretaciones alternativas al escenario de crisis educativa que, por momentos, parece querer instalarse y desplaza la centralidad de la pregunta sobre qué debe saber y hacer un/a docente para que se considere que en este contexto socio-histórico, está brindando una educación de calidad. Si la cuestión es plantear como hipótesis que la calidad de la educación se define por la calidad de sus maestros/as, se enfrenta a problemas de consistencia importantes, sin que ello implique desconocer la relevancia de enriquecer permanentemente su formación. (p.88)

Desde el enfoque de esta tesis se puede abrir preguntas sobre la búsqueda y la reflexión de una pedagogía que contribuya a superar las limitaciones del discurso tecnocrático de la educación tradicional; a tomar conciencia en los sujetos participantes sobre sus propios condicionamientos e ideas preconcebidas, aquellos que habitan durante muchos días la institución escolar, con sus tradiciones, su lenguaje, sus costumbres y sus maneras de leer e interpretar el texto de la política y de ponerlo en acto.

En las grandes obras de teatro, quien escribe el libreto, tiene en cuenta a los actores desde el primer capítulo, Alonzo Iñiguez, director de la obra “Noche de Reyes” de William Shakespeare, comentó en una entrevista lo siguiente

Cada quién es un universo, yo no puedo imponer que alguien haga algo, cuando dentro de sí hay miles de posibilidades que yo ni siquiera he alcanzado a ver. Me parece importante escuchar al actor. Por eso me rodeo de un elenco talentosísimo, tienen miles de opciones a la hora de la interpretación ...

Contrariamente a su planteamiento, las políticas educativas omiten la visión de los docentes invisibilizando su profesionalismo.

Al decir de Vaillant (2015)

La situación mejoró menos de lo esperado porque las reformas llevadas a cabo no tuvieron suficientemente en cuenta a los docentes: quizás no se colocó en el centro de la agenda la cuestión del desarrollo profesional y personal de los docentes desde una perspectiva integral. (p. 10)

En medio de esto, se le exige al docente, competencias relacionadas con la buena enseñanza que trasciendan a su vez en buenos resultados en los aprendizajes de los estudiantes. Todavía hoy la formación continua de los docentes es pensada en asociación con el cambio educativo y desde una lógica lineal. Primero se define el sentido de la transformación que se desea, y posteriormente los expertos se abocan a diseñar los cursos de perfeccionamiento necesarios para concretar la reforma. (Vezub, 2005b)

Desde esa lógica fue estructurado el PP-ADE, Línea Dos, lejos de los enfoques situacionales centrados en la escuela, estas perspectivas apuestan al efecto cascada, al rol multiplicador de las innovaciones que suponen asumirán los profesores que participaron de las actividades de formación, una vez que se incorporan a sus centros escolares. Se sabe, sin embargo, que ningún programa de perfeccionamiento actúa de manera lineal y automática sobre la práctica

y que ésta, es algo más complejo de modificar que la instauración de un curso, taller, seminario o jornada de reflexión.

Una vez más este trabajo adhiere a las palabras de Ball (1994) cuando expone que existe una expectativa de que cada proyecto de investigación puede arribar a conclusiones definitivas. Esto parte de una concepción completamente equivocada acerca de la investigación en ciencias sociales. Pero estas expectativas se construyen en las prácticas cotidianas de las ciencias sociales. Se producen en el trabajo de estudiantes de doctorado, que, hasta recientemente, se esperaba que produjeran tesis que tuvieran conclusiones.

En los proyectos de investigación, en el sentido de quienes financian tienen la expectativa de que las investigaciones produzcan hallazgos con algún grado de impacto en el mundo. Los artículos en las revistas científicas todavía tienen este formato muy rígido que termina con hallazgos y conclusiones. Y para mí, estas cosas eran artefactuales, eran en realidad un conjunto de prácticas que tenían una historia, en el sentido que le da Foucault, si le parece; en que eran el producto de la historia de las ciencias sociales. Y, desde mi punto de vista, anularon la modestia necesaria de las ciencias sociales. (P. 21)

Se concierne con el autor al pensar que la mayor parte de esta investigación puede, tal vez, decir algunas veces algunas cosas útiles, pero sólo cosas que están vinculadas a la modestia de la investigación misma.

Estas cuestiones, podrían ayudar a las personas a otorgarle sentido a las prácticas sociales en las que están involucrados. Pero siempre son puntos de partida, o vistas parciales, posibilidades provisionales para el pensamiento y la acción y este tipo de afirmación permite visualizar muchas buenas preguntas, más que tener algún sentido de cuáles son las respuestas.

Entonces, para esta investigación la idea de la puesta en acto es poner todas esas cosas en juego: los contextos, la creatividad, desafiar tiempos y espacios institucionales desde las políticas educativas, ofrecer tiempos y espacios a las escuelas y reconocer los desafíos presentes en el proceso de ese movimiento del texto a la práctica recíprocamente.

Este trabajo de investigación, partió de lo que sucede en ámbitos reales con personas reales, más que asumir una linealidad simple de la implementación de las políticas educativas, obstruyendo y borrando la creatividad y la capacidad de elaboración de las políticas por parte de los actores. Poner en acto un libreto reestructurado, traducido, de eso se trata.

No se trata solo de mirar dentro de las escuelas, sino en destacar el *mesonivel*¹, incorporando la mirada de los inspectores, de los responsables de niveles educativos, de los cuerpos colegiados en los distritos. De este modo, Ball (2002) da un paso significativo en la comprensión del proceso de los vínculos entre la política y la práctica docente.

Tal vez el mayor aporte que se puede ofrecer para futuras propuestas de formación para el DPD no es tanto la actualización de saberes, sino más bien la experiencia de trabajo colaborativo entre ellos, el estímulo a una disposición que tensiona la estructura individualista de los puestos de trabajo, la vivencia de poder mostrar y mostrarse en las fortalezas y debilidades de sus propias prácticas escolares, el compartir miradas sobre los/as estudiantes, sin limitantes, evitando sentirse vigilados ni controlados y consecuentemente, las reflexiones sobre lo que entre ellos se generen desde propuestas construidas en el marco de lógicas cooperativas de trabajo pedagógico. Este aporte, pretende desestructurar, desnaturalizar la política educativa a la vez que acercar sus caminos a las prácticas de los docentes.

¹ Ball, Stephen J (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Temas de Educación. Buenos Aires, Paidós (p. 21)

Referencias

- Abrate, L. (2020) *Formación docente, revisiones, desafíos y apuestas*. Ministerio de Educación de la Nación. Biblioteca Devenir Docente.
- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Laborde Editor.
- Achilli, E. (2008) *Investigación y Formación docente. Colección Universita. Serie Formación docente*. Laborde editor.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated versión). Originally published as: Interview with <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2368>
- Ball, S, y Bowe, R. (1992). *Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: Anover view of theis sues*. Journal of Curriculum Studies, 24 (2), 97-115.
- Ball, S.J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Ball, S. (2002). *Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica*. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 (2,3). Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Traducción Estela M. Miranda).

- Ball, S. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge
- Ball, S. (2015). *What is policy? 21 years later: reflection son the possibilities of policy research*. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36 (3), 306–313.
- Bambozzi, E (1993) *Teoría y Praxis en Paulo Freire*. Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.
- <https://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/1421/1/Bambozzi.FR11.pdf>
- Bambozzi, E (2005) *Escritos Pedagógicos*. 1ra ed. Córdoba. Del Copista.
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). *Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (23).
- <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2417/1732>
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Londres: Taylor and Francis.
- Carrillo M Arroyo G (2019) *Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes REXE*. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 18 , núm. 36 , págs. 209-221 Universidad Católica de la Santísima Concepción
- Edelstein, G. y A. Coria (1995), *Imágenes Imaginación. Iniciación a la docencia*, Kapelusz.

Edelstein, G. Camilloni, A y otros. (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós.

Edelstein, G. (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE Nro. 17*, Miño y Dávila.

Edelstein, G. (2003) *Prácticas y residencias en la formación de docentes. Memoria, experiencias, horizontes, Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 33

Edelstein G. y Coria A. (2016) *Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu*.

<https://catalogo.biblio.unc.edu.ar/Record/revistas-unc.article-14992>

Espinoza, O. *Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 2009;17():1-13.[fecha de Consulta 15 de Junio de 2021]. ISSN: 1068-2341.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727008>

Gárate Carrillo, M. y Cordero Arroyo G. *Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 18, núm. 36, págs. 209-221, 2019.Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Gattone C. (2018) *Articular e integrar para profesionalizar. Instituto de Formación docente del IESS*. Coordinación del área de capacitación.

- Gattone C. (2022) *El Proceso de Producción y Puesta en Acto del Currículum de Educación Inicial: un estudio del Ciclo de Políticas en la zona 5039 –V Región escolar de la Provincia de Córdoba.*
- Gutierrez, G; Beltramino, L (2019); *Buentrato para enseñar y aprender*; Alaya Servicio Editorial; 2019; 6-10 <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/138862>
- Gutierrez G (2017) *las Políticas de Formación Docente como estructuras de apoyo al trabajo de enseñar. Educación Formación e investigación.* Vol 3 número 5. Diciembre.
- Lall, M. (2007). *A Review of Concepts from Policy Studies Relevant for the Analysis of EFA in Developing Countries. En Research Monograph. N° 11.* London: Institute of Education, University of London.
- Mainardes, J. y Marcondes, M. I. (2009). *Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.* Educação & Sociedade, 30 (106), 303-318.
- Martínez Bonafe, J. (2001) *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del Siglo XXI.* Madrid, Editorial Miño y Dávila
- Maturo Y. (2015) *Del discurso a la práctica: la trayectoria de la política educativa para la educación técnico profesional en Argentina y Brasil (2004 – 2015)*
- Meo A, Dabenigno V, Austral R Romualdo V (2011) *Políticas educativas como “texto” y “discurso” Una perspectiva teórica para el estudio de las identidades laborales de los docentes en Escuelas de Reingreso.* IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Mendoza Valladares J. Roux R (2016) *La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano*. México.

Mercado P. (2015) *Aportes de los Enfoques Socioculturales para “recentrar” los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situacional con la enseñanza*. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1079/1313>

Meirieu P. (2002) *Aprender sí, pero cómo*. Ediciones Octaedro. Barcelona.

<https://atalivar.files.wordpress.com/2016/02/philippe-meirieu-aprender.pdf>

Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional. Programa Provincial “Aprendizajes entre docentes y escuelas”. Informe de Gestión.

https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/PolCurriculares/ADyE/Informe_Gestion_2017-2018.pdf

Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Secretaría de Educación, Programa Provincial Aprendizajes entre docentes y escuelas (PP-ADE) (2019) Informe de Gestión. Característica, composición e implementación, Cortes I, II, III Y IV

https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/PolCurriculares/ADyE/Informe_Gestion_2017-2018.pdf

Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba Dirección General de Desarrollo curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional.

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/recursos/index.php/politica-educativa-provincial/>

Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional. Aprendizajes y contenidos a mejorar y potenciar.

http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas_20.pdf

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas. Censos docentes. Datos Argentina.

<https://www.datos.gob.ar/dataset/educacion-censos-docentes>

Miranda E. (1995-1999), *Políticas y estrategias de transformación de la educación en la provincia de Córdoba: su impacto en el sistema educativo y en las instituciones escolares.*

<http://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=33126>

Miranda, E. M. (2001) *La reforma educativa en Argentina: Análisis Político de su implementación en la provincia de Córdoba.*

<http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/MirandaEstelaMaria>

Miranda, E. (2011). *Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política.* En E. Miranda y N. Paciulli (Eds.), (Re) pensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil (pp. 87-112). Universidad Nacional de Córdoba.

Miranda E; Lamfri N; Bocchio M.C. Yelicich C; Maturo Y. (2016) *Aportes de S. Ball y Erhard Frierberg para el estudio de la política educativa en la escuela secundaria.* VII Encuentro de investigadores de políticas educativas..Newton Sutter, W. (2006). Introduction to educational research. Sage Publications.

Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). *Los estudios de caso en la investigación sociológica*.

En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238).

Barcelona: Editorial Gedisa.

Newton Sutter, W. (2006). *Introduction to educational research*. Sage Publications.

Perassi, Z. y Macchiarola, V. (coords.) (2018). *Políticas de inclusión educativa. La evaluación del impacto de algunas experiencias en Argentina*. Miño y Dávila.

Strauss, Sidney y Tamar Shilony (1994), "Teachers models of children's minds and learning", en Hirschfeld y Gelman (eds.), *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 455-473

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S20072872201100010000

3

Taylor, S.J. Bogdan, R.-*Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Ed. Paidós, 1992-Pág-100 -132

Terigi, F (1999): *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Ed. Santillana.

Terigi, F. (2009) *La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites*. *Revista de Educación*, 350.Septiembre-diciembre 2009, pp. 123-144 Fecha de entrada: 11-02-2009.

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_06.pdf

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*.

Serie Documentos N°50 del PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe). Chile.

Vesub L. (2001) *Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente*. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España.

Vesub L. (2010) *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. - 1a ed.: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ Unesco, 2010.

Yin, R. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications

Yin, R. (2001). *Estudo de casos: planejamento e métodos*. Bookman.

ANEXOS

ANEXO 1: DOCUMENTO PP-ADE

https://drive.google.com/file/d/1wSRBSHERr_6MFyGX_AD-T8iYNuS1vOxa/view?usp=sharing

ANEXO 2: DOCUMENTO SECUENCIAS DIDÁCTICAS

<https://drive.google.com/file/d/1xyKzQ4TDo87rU3V-tShn8HNhD7m6nnSx/view?usp=sharing>

ANEXO 3: SECUENCIA DIDÁCTICA ESCUELA A

https://drive.google.com/file/d/1IQKyMqgZ_kQbMbFYOKuG9Dy3fjtMoFmP/view?usp=sharing

ANEXO 4: SECUENCIA DIDÁCTICA ESCUELA B

https://drive.google.com/file/d/1653hPv_lacVIhIChTybXYkfW2oqPHTIm/view?usp=sharing

ANEXO 5: DIMENSIONES Y CATEGORÍAS ANALIZADAS

<https://drive.google.com/file/d/1QkhKKZ-ELin40ZyuOUyJW8FnjUe9YEVb/view?usp=sharing>

ANEXO 6: MODELO DE ENTREVISTA

<https://drive.google.com/file/d/196E-Koq4Xboso9f0SbRlLulkmGaOvvR/view?usp=sharing>



Universidad Nacional de Córdoba
1983/2023 - 40 AÑOS DE DEMOCRACIA

Hoja Adicional de Firmas
Informe Gráfico

Número:

Referencia: Trabajo final - Fernández, Mónica

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 169 pagina/s.