

La enseñanza de la Política Educativa e implicancias en la formación de profesores

Gabriela Gamberini

Universidad Nacional del Centro Provincia de Buenos Aires/ Facultad de
Ciencias Sociales, Argentina
gabriela.gamberini@gmail.com

Resumen: El presente artículo analiza y reflexiona sobre el desarrollo de un programa de enseñanza de política educativa que integra los planes de estudio de las carreras de profesorado insertas en una universidad pública de Argentina. Se abordan temas vinculados con el recorte del conocimiento a enseñar, las definiciones metodológicas y las características del proceso de apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes. Se identifican nudos problemáticos de aprendizaje que tensionan los fundamentos de la propuesta, así como las premisas que sustentan el perfil profesional de la formación docente. Se focaliza en el surgimiento y desarrollo del campo de la política educativa y sus implicancias en la enseñanza, valorando los procesos de reflexión en la formación universitaria.

Palabras claves: Política Educativa. Programa de Enseñanza. Formación de Profesores. Universidad Pública.

O ensino da Política Educacional e implicações na formação de professores

Resumo: Este artigo analisa e reflete sobre o desenvolvimento de um programa de ensino de Política Educacional que integra currículos de carreiras docentes inseridos em uma universidade pública da Argentina. O artigo aborda tópicos relacionados ao corte de conhecimentos a serem ensinados, definições metodológicas e as características do processo de apropriação de conteúdos pelos alunos. São identificados problemas de aprendizagem problemáticos que enfatizam os fundamentos da proposta e as premissas que sustentam o perfil profissional da formação de professores. Centra-se no surgimento e desenvolvimento do campo da Política Educacional e suas implicações para o ensino, valorizando os processos de reflexão no ensino universitário.

Palavras-chave: Política Educacional. Programa de Ensino. Formação de Professores. Universidade Pública.

The teaching of the Educational Policy and implications in the initial teacher training

Abstract: This article analyzes and reflects on the development of a syllabus on educational policy that is part of the curricula of two teaching careers inserted in a public university in Argentina. It addresses topics related to the selection of the knowledge content to be taught, methodological definitions, and the characteristics of the process of appropriation of contents by students. It also identifies problematic learning issues that highlight the foundations of the teaching proposal and the premises that support the professional profile of teacher training. The analysis focuses on the emergence and development of the field of educational policy and its implications for teaching, valuing reflection processes in university education.

Keywords: Educational Policy. Syllabus. Teacher Training. Public university.

Introducción

El presente artículo plantea algunas líneas de análisis y de reflexión sobre la enseñanza de la política educativa en tanto propuesta curricular que integra los planes de formación de profesores universitarios en la Argentina, revisándola a la luz de definiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas que atraviesan sus fundamentos y que son resignificados en situaciones educativas contextualizadas en un espacio, el aula universitaria y en un tiempo, los albores de un nuevo siglo, signado por profundas transformaciones socio/culturales y educativas.

La asignatura en cuestión integra los planes de estudios de dos carreras, el profesorado de Comunicación Social y el de Antropología, que se dictan en una Facultad de Ciencias Sociales, dependiente de una Universidad pública y regional situada en el centro de la provincia de Buenos Aires. Cada carrera plantea perfiles profesionales e incumbencias de título diferenciadas; la estructuración de cada plan distingue áreas de conocimiento - contextual, disciplinar y pedagógica-; en esta última confluyen las materias específicas y las prácticas pre-profesionales¹.

La presente comunicación se organiza en tres apartados. En el primero, se presenta la propuesta de enseñanza inscripta en los planes de estudio de los profesorados, con el sustento político-académico de referencia, las características del desarrollo curricular y la identificación de núcleos problemáticos de aprendizaje; en el segundo, se aborda el surgimiento y desarrollo del campo de estudios de la política educativa y sus orientaciones en los planes de formación docente universitaria; en el tercero, se plantean algunas conclusiones en vistas a la mejora de las articulaciones entre las enunciaciones teóricas y las prácticas reales de formación de docentes en el contexto universitario argentino.

El programa de Política Educativa: consideraciones contextuales y curriculares

El plan de enseñanza de la asignatura Política Educativa se inscribe en los planes de estudios de las carreras de profesorados universitarios, se sustenta en lineamientos político-académico relacionados con las teorías críticas educativas y se retroalimenta con el desarrollo de investigaciones vinculadas con la temática. Se concibe que los resultados de las indagaciones constituyen puntos de anclaje y de referencia que nos nuclea como colectivo docente comprometido con la formación docente.

Algunas de las premisas fundamentales que atraviesan los procesos de formación y de investigación (GIROUX, 1997; APPLE, 1996; STENHOUSE, 1987) son:

- la concepción de *educación* entendida como una práctica eminentemente política, con una función social ineludible y con potencial para promover procesos de concientización y de emancipación, a través de la palabra y la acción comprometida.

¹ El plan de estudios del Profesorado de Comunicación Social (Res. Minist. 347/00) y el de Antropología (Res. Minist. 492/01) se organizan por áreas de conocimiento. El **área pedagógica** incluye las asignaturas: Introducción a las Problemáticas Educativas, Didáctica General, Psicología Evolutiva y del Aprendizaje, Política Educativa y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. Las materias Introducción a la Ciencia Política e Introducción a la Geografía forman parte solo del plan de Profesorado en antropología. El **área contextual** está integrada por asignaturas que brindan nociones socio-económicas e históricas en sentido amplio (Historia Social Argentina, Fundamentos de Sociología, Economía Política, entre otras). El **área disciplinar** está compuesto por materias propias del campo (Teorías de la Comunicación, Políticas de Comunicación, etc., o bien Historia de las Teorías Antropológicas, Antropología Urbana, Rural, etc., según corresponda).

- la concepción de *docentes* como trabajadores de la cultura e intelectuales comprometidos, capaces de producir conocimiento fundamentado y situado desde la singularidad de los contextos educativos en los que se inserta.
- la concepción de *sujetos educativos* (tanto docentes como estudiantes) en tanto sujetos políticos con una historia personal y sociocultural vinculada con posiciones de género, sector social, religión, escolaridad, etc.
- la concepción de *conocimiento* capaz de cuestionar las formas de reproducción social imperantes y de generar formas alternativas, colaborativas de “ver” el mundo e intervenir sobre él.
- la concepción de *prácticas educativas* entendidas como ámbitos de indagación, de teorización y de reflexividad crítica, que valora la perspectiva de la investigación - acción.

Entre este encuadre general y la especificidad de una asignatura en particular, se realiza una mirada analítica de la enseñanza de la política educativa², desde la posición de docente a cargo de la asignatura³ e integrante de un núcleo de investigación cuyo objeto de indagación es la formación inicial y las prácticas educativas en contextos escolares y no escolares⁴.

Se entiende que toda propuesta curricular implica un posicionamiento epistemológico que define – en la tarea de selección, organización, jerarquización y toma de decisiones- un determinado recorte de los conocimientos propios del campo disciplinar. Conjuga, además, decisiones metodológicas, en relación con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los procesos y resultados; mediadas por los perfiles de las docentes, los recorridos y trayectorias estudiantiles, las condiciones institucionales y las orientaciones de los planes de estudio.

En este caso, el programa se estructura en torno a dos bloques analíticos, el de la política educativa y el del gobierno de la educación como universos teóricos necesariamente imbricados para comprender los fundamentos de la educación, desde una perspectiva socio-política e histórica. Se focaliza preferentemente en los niveles educativos secundario y superior. El recorrido distingue:

- El campo⁵ de estudios de la política educativa, desde su surgimiento y sus revisiones a lo largo de la historia de la educación en la Argentina. Las relaciones con el Estado y otros agentes (organismos internacionales, sociedad civil, sector privado, etc.). El gobierno educativo y las políticas públicas educativas - direccionalidad, contenido y normatividad-, con sus regulaciones, discursos (pedagógicos, curriculares, administrativos), contextos y niveles de concreción nacional, provincial y local.

² El análisis focaliza en el programa vigente (período 2017/2018).

³ Me incorporo a la asignatura en el año 2001 en calidad de auxiliar de docencia. Desde el año 2008, me desempeño como profesora adjunta ordinaria (exclusiva). También integro la cátedra Práctica de la Enseñanza en los Profesorados de Antropología y Comunicación Social, del Departamento de Educación.

⁴ Núcleo de Investigación IFIPRAC.ED (Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas). Integrante de Planta estable. Actualmente co-directora del Proyecto de Investigación: (03/F151) “Los procesos de filiación simbólica en la educación pública: discursos, prácticas y sentidos promotores de inclusión y de exclusión social”.

⁵ El campo reconoce el funcionamiento de instituciones y actores que rivalizan por el control, la posesión y la producción de determinados bienes: conocimientos, reconocimientos, posiciones sociales, poder político. Allí se entablan relaciones de fuerzas y de luchas entre agentes con capitales específicos que ocupan posiciones relativas en la estructura, en función de conservarlo o transformarlo (BOURDIEU, 1976, *apud* GUTIERREZ, 2005).

- El campo educativo/ escolar como matriz de traducción de las políticas públicas educativas (BIRGIN, 1999), mediado por actores sociales, activos “en la productividad del sistema y en el universo de las prácticas -sociales y profesionales- que ocurren cotidianamente” (EZPELETA, 1997, p. 214).

- La legislación educativa -histórica y vigente-, fundamentos constitucionales (nacionales y provinciales) y otras normas internacionales/jurídicas que atraviesan el desarrollo del programa.

La *perspectiva histórica* aborda el desarrollo del sistema educativo, en íntima vinculación con la conformación del Estado-Nación en Argentina, a fines del siglo XIX, y el posterior proceso de expansión y de reformas de la educación, durante los siglos XX y XXI. Se consideran las corrientes filosófico-políticas (liberalismo, conservadurismo, socialismo, nueva derecha, etc.), los sentidos del derecho a la educación, las políticas educativas prevalecientes y su vinculación con las condiciones de época según los diversos periodos.

El *análisis político* pone de manifiesto las relaciones de poder, el inter-juego de intereses entre actores diversos e instancias supranacionales y sub-nacionales, las disputas y los conflictos en torno a los procesos de concreción y de legitimación de las acciones de gobierno. El tratamiento de las políticas educativas en el marco de las políticas públicas conlleva la descripción de las diferentes etapas, contextos y componentes que se materializan en planes, programas, proyectos.

El *abordaje social* focaliza en los procesos de diversificación y heterogeneidad que atraviesan a los sistemas educativos con las consiguientes dinámicas de inclusión, de exclusión, de segmentación y de fragmentación. Se consideran, además, condiciones y regulaciones del trabajo docente insertos en contextos educativos singulares.

De este modo, el desarrollo de los bloques temáticos y de los contenidos supone un tratamiento espiralado e interrelacionado, con instancias de conceptualización en niveles crecientes de complejidad y en congruencia con las definiciones metodológicas que le aportan sustento al encuadre teórico/epistemológico. Se valora, aquí, la posición docente “como sujeto-autor de la construcción metodológica, [...] que recorre el plano de la fundamentación como paso necesario para resolver la instrumentación” (EDELSTEIN, 2011, p. 148).

El desarrollo curricular de la propuesta: nudos problemáticos de aprendizaje

La concreción de la programación, el *currículum en acción* (SACRISTAN, 1995), se materializa a partir del desarrollo de los clases que asumen diferentes formas y dinámicas grupales, según las trayectorias estudiantiles, las experiencias de aprendizaje, las modalidades de enseñanza y de evaluación; variables que expresan, además, las particularidades de las identidades profesionales de las carreras insertas en contextos institucionales singulares.

En el caso que nos ocupa, los grupos de aprendizaje están compuestos por estudiantes de ambas carreras de profesorado, mayoritariamente mujeres de 25 a 35 años, con recorridos curriculares diferenciados. En el profesorado de Comunicación Social, algunas ya han accedido al título de licenciadas y otras han decidido culminar primero sus estudios de profesorado; en todos los casos están cursando el tramo final de la carrera. En el caso de Antropología, la mayoría son estudiantes que realizan su segundo o tercer año de estudios y han cursado solo una o dos asignaturas del área pedagógica. Por ello, una multiplicidad de bagajes, saberes y recorridos – por tramos curriculares cursados y/o acreditados, por desempeño académico, por experiencias escolares previas, por inserción laboral- atraviesan e influyen en la actividad cognitiva de los

sujetos educativos, reconociendo, aquí, procesos de construcción, apropiación y reelaboración de los conocimientos que lo diferencian de concepciones pasivas de conocimiento. Se valora, también, la construcción de conocimiento compartida con otros.

En esta línea, se plantean diferentes actividades vinculadas con la comprensión de la bibliografía específica (textos científicos, textos normativos, documentación oficial, proyectos de ley, artículos de divulgación) que faciliten la comprensión del campo de estudio de la política educativa (caracterizada por su amplitud, diversidad y complejidad) y fomenten el desarrollo de prácticas de escritura (revisiones y reescritura) (MÁS ROCHA *et al.*, 2017). Se propone, además, la elaboración de mapas conceptuales y de informes sobre temáticas pertinentes, la realización de entrevistas con referentes educativos, las exposiciones orales (grupales e individuales) sustentadas en posicionamientos argumentados, y propuestas de intervención y de reflexión crítica. Recientemente se ha habilitado un aula virtual que tiene el propósito de complementar y enriquecer los procesos de aprendizaje que se gestan durante la presencialidad.

Se entiende que las evaluaciones, la procesual y las parciales (acreditaciones), reflejan la relación que los estudiantes entablan con el conocimiento, brindan indicios sobre los procesos de cognición, permiten tomar decisiones pedagógicas, así como explorar y/o reorientar las propuestas de enseñanza. Es por ello que las instancias de problematización del programa y las modalidades de trabajo durante las clases, la identificación de las dificultades de aprendizaje y las revisiones de contenidos y de metodologías constituyen referencias de análisis por parte del equipo de cátedra.

Ahora bien, una lectura del mencionado proceso y, específicamente, de las modalidades de apropiación de los contenidos propios del campo de la política educativa permite identificar una serie de *nudos problemáticos*, tales como:

- la tendencia a realizar aproximaciones descriptivas de temas de política educativa, asociadas a la legislación escolar, o bien a focalizar en la dimensión técnica de la políticas educativa, en desmedro de su perspectiva ético/política.
- el predominio de explicaciones lineales y/o uni-causales de los procesos de implementación de las reformas educativas, de políticas educativas, programas educativos, con énfasis en la “fuerza” de los textos y cierto “desdibujamiento” de las mediaciones de los actores educativos.
- la dificultad para efectuar abordajes centrados en las dinámicas y racionalidades políticas propias del campo educativo, así como en las relaciones de poder que se entablan entre actores diversos (conflicto, intereses, disputas). Se observa cierta tendencia a visiones desprovistas de conflicto y/o posicionamientos “neutrales”.
- la predisposición para realizar explicaciones más cercanas a la prescripción (*deber ser*) que a planteos comprensivos (*es*), con potencial de acción, reflexión y cambio.

Se reconoce, en este sentido, que los aspectos expuestos ponen de manifiesto tensiones, limitaciones y divergencias entre los enunciados teóricos/metodológicos que sustentan la propuesta curricular de la asignatura, y las particularidades de producción de conocimiento que construyen los/as estudiantes en las aulas universitarias. Esta situación nos interpela como formadoras y nos habilita a plantear nuevas/otras interrogaciones y exploraciones, teóricas y metodológicas- sobre el campo de la política educativa.

Acerca del campo de estudios de la política educativa y sus orientaciones en los planes de formación docente universitaria

La pregunta “¿desde qué lugar se enseña y/o investiga en política educativa?” (TELLO, 2015) constituye una sugerente problematización que nos coloca en una posición de indagación y de revisión en torno a los orígenes y marcas de surgimiento del campo, de los abordajes, enfoques y perspectivas dominantes que han contribuido (con mayor o menor fuerza) a orientar los planes formativos del profesorado. Asimismo, la producción de conocimiento específico y la formación de investigadores y docentes en el área, reconoce un promisorio desarrollo durante los últimos tiempos en América Latina (redes académicas, reuniones científicas, cursos, revistas especializadas)⁶. Cabe destacar, además, que el presente artículo recupera algunos temas y referencias bibliográficas tratados en el Curso de Introducción a los Estudios Epistemológicos en Política Educativa⁷ que contribuyen a reflexionar sobre algunos aspectos vinculados con la enseñanza de la política educativa, desde un abordaje que recupera las reconfiguraciones del campo de estudio.

Algunas consideraciones sobre las marcas de surgimiento y desarrollo del campo de estudio

El estudio de la política educativa reconoce un campo rizomático y reticular con múltiples atravesamientos teóricos, redes complejas (TELLO, 2015) y saberes provenientes de diferentes disciplinas que han dado lugar a su construcción interdisciplinaria y a la apertura a nuevas integraciones y relaciones entre campos de conocimiento. No obstante, una somera aproximación a su constitución (surgimiento) y posterior desarrollo permite identificar ciertos matices o rasgos que inciden en sus orientaciones, en sus temas de preferencia, en sus preguntas, en sus producciones conceptuales, etc.

El estudio de las relaciones entre el Estado y la educación sistemática se fue construyendo a la par que se fue configurando y dando direccionalidad a su propio objeto de estudio (PAVIGLIANTI, 1989). En la etapa inicial – hasta la primera mitad del siglo XX- el centro de interés de la política educativa se focalizó en los aspectos constitucionales/legales que norman la creación y estructuración de los sistemas educativos, en términos de niveles escolares, sectores y modalidades educativas, a nivel nacional, provincial, municipal, e incluyendo el subsistema estatal y privado de educación. Prevalció una orientación eminentemente jurídica (análisis de la legislación escolar), que se nutrió de los aportes de disciplinas como la filosofía, la historia, el derecho y la pedagogía.

En este período, pedagogos como Lorenzo Luzuriaga y Juan Cassani realizaron importantes aportes para la estructuración de los sistemas educativos y el desarrollo del campo de estudio de la disciplina, desde un plano filosófico-teórico. Lentamente otros autores comenzaron a vislumbrar la necesidad de incluir orientaciones para la acción, definiendo a la política educativa como:

la teoría y la práctica de las actividades del Estado en el campo de la educación pública; determina la actuación del Estado, según leyes, instituciones, aspiraciones o ideales históricos de la Nación y crea y regula la organización de

⁶ Ferrada, Villena y Del Pino (2018); Giovine (2016); Gorostiaga (2017). Mainardes, Stremel y Rosa (2017); Mancebo (2017); Más Rocha, Lizzio y Giménez (2017); Miranda (2016); Perão y Lima (2017); Pronko (2016); Stremel y Mainardes (2015); Tello (2017).

⁷ Nivel 1. Coordinado por el Prof. Cesar Tello. ReLePe/Universidad Nacional de La Plata. Año 2016.

los establecimientos escolares para la realización de tales fines. (GHIOLDI, 1972, p. 26).

Se suman, además, las contribuciones de reconocidos especialistas en el tema como Emilio Mignone y Héctor Félix Bravo, quienes plantean y valoran la intervención del Estado en materia educativa.

A partir de la segunda mitad del siglo XX se asiste a un período de grandes cambios acaecidos a nivel mundial, con un nuevo modelo de desarrollo que impacta en la transformación de los agentes tradicionales de educación y define nuevos fines educativos, orientados hacia la formación para el trabajo y la formación de recursos humanos (PAVIGLIANITI, 1990). Comienza, de este modo, a virar el foco de análisis de la política educativa, adquiriendo relevancia los estudios sobre *planificación y planeamiento educativo*, en tanto es entendida como una herramienta eficaz del Estado al servicio del desarrollo económico, la modernización del país y la movilidad social. La complejización del conocimiento hace necesaria, además, su interrelación con otros campos disciplinares, tales como la ciencia política, la economía y la sociología de la educación. Se produce, durante este periodo, un proceso de institucionalización de las ciencias en la región, entre ellas de las ciencias políticas como campo de estudio con pretensión científica y con fuerte influencia del *enfoque jurídico-institucionalista*, generando que las asignaturas que emergían en el marco de las carreras de Ciencias de la Educación --con denominaciones tales como Política Educacional, Política y Legislación Escolar, Política y Administración Escolar, entre otras-- se centraran casi exclusivamente en la enseñanza de la legislación (TELLO, 2015).

Posteriormente, la emergencia de las *teorías crítico-reproductivistas* y su impacto en Latinoamérica, durante los años 70, promueve las “primeras voces críticas de la educación” (BRASLAVSKY, 1995, p. 45), que ponen en cuestión el funcionamiento del sistema educativo en tanto “aparato ideológico del Estado”, que, a través de estrategias de violencia simbólica e inculcación del arbitrario cultural, contribuyeron a reproducir las desigualdades sociales y de las relaciones de dominación. No obstante, a partir de 1976, durante el gobierno autoritario se asiste a un periodo de parálisis e interrupción de los desarrollos críticos del campo que llegó incluso hasta la desaparición de la materia en los planes de estudio de carreras vinculadas con la formación docente. La vuelta a la democracia (1983) en Argentina reinstala la relación entre la educación y la política, se recuperan los planteos de las corrientes crítico-estructuralistas dando lugar a las *teorías de la resistencia* (GIROUX, 1997) que consideran, aparte del papel reproductor de la escuela, la actividad de los sujetos, en términos de mediaciones, resistencias y relaciones que se producen en las escuelas. Se desarrollan en la región estudios de reconocidas investigadoras argentinas como Adriana Puiggrós y María Teresa Sirvent sobre la relación entre conocimiento escolar, poder y sectores populares.

Los aportes de Paviglianiti (1990) han marcado significativamente el campo de la política educativa. La autora define a la disciplina como “el estudio de las relaciones de fuerzas que dan direccionalidad al proceso educativo, producto de las relaciones que se dan dentro del estado [entendido este como la intersección entre la sociedad civil y política]” (p. 8). El análisis se sitúa en la relación entre Estado, sociedad y educación inserta en el contexto de una formación históricamente situada. Se suman, además, las investigaciones de Cecilia Braslavsky y Juan Carlos Tedesco sobre la estructura del sistema educativo, la segmentación y la discriminación educativa, el currículum, la escuela y la formación docente.

Durante este periodo, los cuestionamientos sobre la función social de la educación y de la escuela, así como la obsolescencia del conocimiento escolar, habilitaron un intenso momento de propuestas y acciones reformistas encuadrados en el marco de la reestructuración del estado y la primacía de políticas de sesgo neoliberal (descentralización, desregulación y privatización) durante

la década de 1990. Los enfoques centrados en la *gestión* (evaluación, competencias, eficiencia, profesionalización) prevalecieron en el campo de la política educativa.

La crisis del año 2001 marca un punto de eclosión e inflexión política, con profundas problemáticas que irrumpen en un contexto cada vez más convulsionado y desigual; con respecto a la situación educativa (TIRAMONTI, 2007) pone en cuestión la noción de sistema educativo, dado su desarticulación y heterogeneidad, definiéndolo como “agregado institucional donde es difícil reconocer sentidos compartidos” (p. 2). En el plano educativo se inician procesos de reformas (conocidos como la reforma de la reforma) y se plantea una agenda que pone énfasis en la gobernabilidad y unificación del sistema y en la inclusión educativa, entendida como “...una categoría ordenadora del conjunto de la política actual” (PUIGGRÓS *et al.*, 2007, p. 10).

Ahora bien, prevalecen en las investigaciones sobre política educativa y estudios de reformas educativas ciertas tendencias que ponen el foco en planteos unidireccionales e instrumentales. o bien escasamente contextualizados, con débil sustento epistemológico, que conducen a miradas parciales y que probablemente incida en las propuestas de enseñanza y en las características de los conocimientos que construyen los estudiantes. Es necesario, entonces, profundizar en la identificación de los supuestos (sobre el Estado, la sociedad, la educación) que prevalecen en los enfoques y debates de referencia, en las posibilidades de interrelación con otras disciplinas y tradiciones teóricas dentro de las ciencias sociales, en la influencia de la perspectiva histórica y en los procesos sociales, económicos y políticos nacionales y globales así como en las connotaciones éticas/políticas (GOROSTIAGA, 2017).

Acerca de definiciones epistemológicas, curriculares e implicancias en la formación docente

Tal como ya se ha expresado, la adopción de una posición tiene una clara incidencia en las definiciones y decisiones respecto del encuadre de una propuesta curricular de formación docente. Se recupera, aquí, la categoría de epistemología (TELLO; MAINARDES, 2012), entendida como una instancia articuladora entre método y posición epistemológica del investigador o formador que fomenta procesos de análisis y reflexividad durante el desarrollo de los estudios de política educativa. Se adscribe a un posicionamiento epistemológico habilitante de procesos de pensamiento solidarios y colaborativos, maneras diversas de comprender la realidad, concepciones de conocimiento que -lejos de presentarse como neutrales y desinteresados- están atravesados por múltiples valoraciones, posiciones interesadas, intenciones en pugna y en contextos históricamente situados.

Es en esos escenarios que emergen nuevas problemáticas y temas de estudio que reclaman nuevos (otros) conocimientos e interrogaciones, renovadas miradas y actuaciones, así como respuestas creativas y singulares en contextos socio educativos caracterizados por la novedad y la perplejidad. Los paradigmas de la formación docente no están exentos de dichas reformulaciones, contingencias y demandas (EDELSTEIN, 2011; TIRAMONTI, 2007). La política educativa tampoco.

Así la política educativa *singular* es reflexión teórica sobre las políticas educativas en *plural*, que son múltiples, diversas, refieren a la gestión, a la toma de decisiones y a la acción política (por ejemplo, las políticas curriculares, universitarias, de formación docente, etc.) y suponen un proceso en permanente construcción y reconstrucción. Ambas cambian y evolucionan con el tiempo porque cambia el conocimiento científico, o bien, se transforma el contexto, los actores sociales, políticos o los sujetos destinatarios de las políticas. La distinción tiene implicancias en la enseñanza (TELLO, 2015).

Asimismo, la caracterización de los *enfoques*, es decir, la perspectiva desde donde se analizan los fenómenos políticos constituye una referencia de importancia a la hora de definir un recorte de enseñanza, ya que contempla, por un lado, la selección de teorías que posibilitan determinadas preguntas, presuposiciones, argumentaciones y procedimientos, y, por otro, abordajes específicos, entre los que se diferencian, los *tradicionales/clásicos*: filosófico, histórico-sociológico y jurídico e institucional, y los *contemporáneos*: marxista, estructuralista, funcionalista, biopolítico, neo-institucional. Cada uno de ellos con temáticas, conceptualizaciones y criterios en donde se pone en juego la cosmovisión del investigador -o formador- así como su postura ético-política (LOSADA; CASAS CASAS, 2010).

También son fértiles los aportes de Ball (1994), quien brinda herramientas analíticas para investigar y teorizar sobre el *ciclo de las políticas*, que se desarrolla en diferentes *contextos* definidos como “la arena de la actividad social y discursiva, allí las políticas se mueven, son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas. Se asemejan a la idea de nidos (contextos anidados unos dentro de otros) y rompen con la idea de linealidad” (p. 23). Los desarrollos teóricos del mencionado autor sobre la analítica de las políticas han recuperado las nociones de *poder*, *discurso*, *identidades y gobierno* planteadas por Michel Foucault. Se configura, de este modo, una trama de interacciones sociopolíticas y de interdependencia entre instituciones –diferenciadas, jerarquizadas y legitimadas- y agentes/actores con visiones, intereses y estrategias diversas que dan cuenta del carácter relacional, complejo y procesual que posee la actividad gubernamental y en particular, la formulación e implementación de políticas públicas, dejando de lado visiones lineales, racionales y secuenciales (SAIN, 2007).

Finalmente, la categoría de *traducción* (DEL PERCIO; PALUMBIO, 2013) habilita una posición que reconoce la diversidad de saberes, conocimientos y estrategias elaborados por diferentes colectivos y sectores sociales. Incluye la pluralidad de voces, el reconocimiento de los otros como sujetos de derechos, las formas variadas de producción y validación del conocimiento (pluralidad epistémica) y la activa participación (mediación) de los actores educativos con capacidad para desarrollar procesos de criticidad y transformación social.

Consideraciones finales

Los procesos reflexivos sobre la propuesta de enseñanza, las situaciones de aula con la identificación de nudos problemáticos de aprendizaje y las revisiones (parciales) realizadas en relación con el desarrollo del campo de estudio, así como la incorporación de ciertas categorías analíticas, apuntan, por un lado, a repensar las limitaciones y divergencias entre los enunciados conceptuales y las prácticas educativas concretas, y, por otro lado, a conmovier aquellas visiones centradas en el pensamiento único y en los análisis lineales, “objetivos”, de la realidad educativa, o bien en abordajes superficiales (MAINARDES; MARCONDES, 2009) que conllevan a tratamientos parciales, desarticulados y/o con pretensión de neutralidad que resultan insuficientes y en ocasiones, quedan atados a una mirada instrumental. Se trata, en suma, de delinear nuevas problematizaciones y recortes de conocimientos (construcción didáctica de ejes conceptuales) que trasciendan el análisis clásico de política educativa (visiones sistémicas, de prescripción de la administración y de la organización escolar), dando lugar a abordajes conceptuales capaces de capturar la complejidad, la contingencia y la interrelación de las múltiples variables que inciden en el análisis político del campo educativo en Argentina. Sin dudas, un desafío que requiere de una posición/mirada epistemológica y didáctica atenta a los procesos curriculares que se desarrollan durante la formación de los profesorado, en congruencia con una concepción de estudiantes (futuros docentes) como agentes de producción, traducción y reflexión de temas político-educativos y con equipos de docentes (cátedras) involucrados con los procesos de conocimiento

que se generan en las aulas universitarias y se articulan con las demandas y condiciones cambiantes de los escenarios educativos contemporáneos.

Referencias

- APPLE, M. **El conocimiento oficial**. Barcelona: Paidós, 1996.
- BALL, S. **Ortodoxia y alternativa: La micropolítica de la escuela**. España: Paidós, 1994.
- BALL, S. **Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición**. México: Siglo XXI, 1997.
- BIRGIN, A. **El trabajo de enseñar**. Buenos Aires: Troquel, 1999.
- BRASLAVSKY, C. **Es posible concertar las políticas educativas?** La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Miño y Davila Editores, 1995.
- DEL PERCIO, E.; PALUMBO, M. La indisciplina de los campos: una mirada desde la Epistemología de la Política Educativa. In: TELLO, C. (Org.) **Epistemologías de la Política Educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Buenos Aires: Mercado de Letras, 2013. p. 509-516.
- EDELSTEIN, G. Formar y Formarse en la Enseñanza. **Colecciones de Educación**. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- EZPELETA, J. Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrados. **Revista Iberoamericana de Educación**, México, n. 15, p. 101-120, sep./dic. 1997.
- FERRADA, D.; VILLENA, A.; DEL PINO, M. Hay que formar a los docentes en políticas educativas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 254-279, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144740>
- GHIOLDI, A. **Política Educacional en el cuadro de las Ciencias de la Educación**. Buenos Aires: Ediciones Losada, 1972.
- GIOVINE, R. El oficio de enseñar política educativa: desplazamientos políticos y epistemológicos en los programas de formación docente universitaria en Argentina. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 451-476, jul./dic. 2016.
- GIROUX, H. **Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas**. Barcelona: Editorial Paidós, 1997a.
- GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Editorial Paidós, 1997b.
- GOROSTIAGA, J. M. La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. **Revista de la Educación Superior**, v. 46, n. 183, p. 37-45, jul./sep. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.001>
- GUTIERREZ, A. **Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu**. Córdoba: Ferreyra editores, 2005.

LOSADA, R.; CASAS CASAS, A. **Enfoques para el análisis político**: historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política. Bogotá: Editorial Javeriana, 2010.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000100015>

MAINARDES, J.; STREMEL, S.; ROSA, G. L. R. A pesquisa sobre a disciplina política educacional no Brasil: situação e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 287-307, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n22017.71495>

MANCEBO, M. E. La enseñanza de Política Educativa en Uruguay: acumulación incipiente o rezago? **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, p. 1-15, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.014>

MÁS ROCHA, E.; LIZZIO, G.; GIMÉNEZ, P. Leer, escribir y producir conocimiento en un programa de política educacional. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, p. 1-15, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.004>

MIRANDA, E. Investigadores y/o técnicos en política educativa? El dilema de origen. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 430-450, jul./dic. 2016.

PAVIGLIANITI, N. Notas sobre los temas básicos del campo de estudio de la política educacional como disciplina de las ciencias de la educación. **Boletín de la cátedra Política Educativa**, Buenos Aires: UBA, 1989.

PAVIGLIANITI, N. Notas sobre la construcción teórica del campo de estudios de la política educacional. **Revista Espacios en Blanco en la educación y en la sociedad**, Tandil, v. 1, n. 1, 1990.

PEDRÓ, F.; PUIG, I. **Las reformas educativas**: una perspectiva política y comparada. Paidós: Barcelona, 1998.

PERÃO, G. M. M.; LIMA, M. F. A disciplina de Política Educacional nos cursos de Pedagogia: um estudo preliminar. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, p. 1-14, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.017>

PRONKO, M. A. Desafios teórico-metodológicos para o ensino de políticas educacionais na perspectiva do materialismo histórico. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 1-17, jul./dic. 2016.

PUIGGROS, A. et al. **Carta a los educadores del siglo XXI**. Buenos Aires: Galerna, 2007.

SACRISTÁN, G. **Comprender y transformar la enseñanza**. 4. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

SAÍN, M. **Notas de ciencia política**: Esbozo de una sistemática social de política. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2007.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Londres: Ediciones Morata, 1987.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A disciplina política educacional em Cursos de pedagogia no Brasil: primeiras aproximações. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 9, n. 17-18, p. 137-155, jan./jul.; ago./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v9i17/18.41885>

TELLO, C. Epistemologías de la política educativa y justicia social en América Latina. **Nómadas - Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, América Latina, n. esp., p. 1-12, 2011.

TELLO, C. La/s política/s educativa/s: campo teórico, campo de intervención y la preocupación ética en la investigación. In: **Curso de Posgrado**, Buenos Aires: UNLP-ReLePe, 2015a.

TELLO, C. La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, jan/abr. 2015b.

TELLO, C. Reflexiones sobre la enseñanza de la política educativa y la formación de investigadores en el campo. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 1017-1050, 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.053.ao15>

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, p. 1-27, mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n9.2012>

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.10i1.0007esp>

TIRAMONTI, G. (Org.) **La trama de la desigualdad educativa**: Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Editorial Manantial, 2007.

Recibido: 30/11/2017

Versão revisada recebida: 17/07/2018

Aceito: 20/07/2018

Publicado online: 01/08/2018

Gabriela Gamberini

Licenciada y Profesora en Ciencias Educación. Maestría en Educación (en etapa de tesis). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Profesora Ordinaria Exclusiva Política Educativa. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Co-directora del proyecto Investigación (03/F151): “Los procesos de filiación simbólica en la educación pública: discursos, prácticas y sentidos promotores de inclusión - exclusión social”. Núcleo Investigaciones Formación Inicial y Prácticas Educativas. Categoría III en investigación (Secretaría de Políticas Universitarias). Decana de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
