

Emergencia y procedencia de la Formación Docente No Universitaria en San Luis (FDNU): Tensiones entre prácticas de inclusión y exclusión (1984-1999)

María Martha Garro¹

24

Resumen

El inicio de la democracia en la Provincia de San Luis marcó el punto de emergencia de la creación de un conjunto de profesorado con el propósito de satisfacer la falta de docentes para el nivel medio. Estas instituciones reprodujeron el funcionamiento de las Escuelas de Nivel Medio hasta la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995), acontecimientos que desplegaron un conjunto de operaciones para la transformación de la formación docente en San Luis. En la década de los noventa debieron someterse a un

¹ Doctora en Educación en la Universidad Nacional de San Luis (Resolución n.º 006-2020-UNSL). Especialista en Educación y TICs (Ministerio de Educación de la Nación), Especialista en Didáctica (Universidad de Buenos Aires). Profesora de Nivel Medio y Superior en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de San Luis). Profesora responsable de la Residencia, Práctica de la Enseñanza y Didáctica de la Lengua y Literatura en el Profesorado

complejo dispositivo de *reconversión* cuyo efecto fue la decisión gubernamental de cerrar los 17 Institutos de Formación Docente que funcionaban hasta ese entonces y crear, en el año 1999, uno en San Luis y otro en Villa Mercedes.

El presente trabajo constituye una de las líneas de investigación en el marco de una Tesis de Doctorado en Educación, en el que intentamos realizar dicha reconstrucción desde una micro historia de la educación, analizando fuentes documentales y haciendo uso de la caja de herramientas de Michel Foucault

Palabras clave

Emergencia, procedencia, formación docente, poder, saber.

Abstract

The beginning of democracy in the Province of San Luis marked the point of emergence of the creation of a group of teachers in order to satisfy the lack of such professionals for the secondary

de Lengua y Literatura Instituto de Formación Docente Continua San Luis (2011 y continúa). Colaboradora externa PROICO-Universidad Nacional de San Luis «Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas» (2016 y continúa). Miembro integrante del Programa Historia y Memoria de la Universidad Nacional de San Luis (2016 y continúa). Profesora de Lengua en la Escuela Puertas del Sol (desde 2004). Contacto: [mariamgarro@yahoo.com.ar].

school. These institutions replicated the operation of Secondary Schools until the enactment of the Federal Education Act (1993) and of the Higher Education Act (1995); such events rolled out a set of operations for the transformation of Teacher Training in San Luis. These institutions had to undergo a complex reconversion mechanism whose effect was the government's decision to close the seventeen existing Teacher Training Institutes that had operated until then and to create two new centers in 1999, one in San Luis and one in Villa Mercedes.

This work is one of the research lines in the framework of a doctoral thesis in Education, in which we aim at realizing this reconstruction from a micro history of Education, analyzing documentary sources making use of Michel Foucault's toolbox.

Keywords

Emergence, origin, teacher training, power, knowledge.

Introducción

Este artículo constituye un eje de indagación de la Tesis de Doctorado en Educación: «Una mirada genealógica de las prácticas educativas inclusivas en la Formación Docente No Universitaria.

² Los autores que trabajan teórica y metodológicamente la genealogía de Michael Foucault son Zuluaga (1975, 1987); Querrien (1979); Varela y Álvarez

El caso del Instituto de Formación Docente Continua San Luis (1993-2004)». Problematicamos desde una mirada genealógica las prácticas educativas al interior del dispositivo de formación docente no universitaria (FDNU) en una periodización que responde a unas condiciones de posibilidad históricas producto de procesos políticos, económicos y sociales que afectaron de modo singular las políticas educativas de la Provincia de San Luis.

La mirada genealógica de la historia de las prácticas educativas² asumida nos permitió constatar el juego de unas relaciones de poder-saber que orientaron, condicionaron y produjeron un campo de discursividad que afectaron a los sujetos testigos del cierre de 17 profesados que se tensiona y contrapone con una larga tradición formadora de maestros en la provincia que data del siglo XIX. En ese sentido, expondremos tres períodos del gobierno de Rodríguez Saá: 1983-1987, 1988-1992 y 1993-1999, destacando las estrategias gubernamentales puestas en juego al inicio de la democracia con el propósito de restablecer un sistema educativo autoritario, fragmentado y empobrecido. A medida que se consolidaba su poder, se desplegó un conjunto de estrategias para transformar la educación provincial bajo estándares de calidad e innovación. En esos años, la FDNU pasó por varias etapas: creación, consolidación, *reconversión* y cierre de los profesados.

(1991); Guyot y Marincevic (1991); Riveros (2004 y 2016); Ball (1993); Larrosa (1993) y Popkewitz (1994).

Enunciaremos el corpus normativo que configuró la educación de la provincia en ese período: el Plan Trienal Educativo³ (1984-1988), la reforma de la Constitución de San Luis (1987)⁴, la sanción de la Ley Provincial de Educación n.º 4947⁵ (1991), el decreto de cierre de los profesorados (n.º 2989-MGyE-1997) y el de creación del Instinto de Formación Docente Continua San Luis —IFDC San Luis (n.º 3119-MGyE-1999)—. Este cuerpo normativo operó como tecnologías de poder en tanto reguló, controló y disciplinó a las instituciones educativas y al comportamiento de los docentes que analizaremos a lo largo de este trabajo.

Ante la carencia de documentación y la ausencia de memorias institucionales hemos acudido al uso de testimonios orales obtenidos través de entrevistas no estructuradas a funcionarios y docentes de los profesorados con el propósito de dar cuenta sobre cómo se fueron constituyendo los diferentes dispositivos históricos y las transformaciones que se produjeron en torno a las prácticas educativas inclusivas. Asimismo, destacamos que dichas fuentes obtenidas forman parte del corpus recabado por

³ Primer documento que estableció las diferentes tácticas y estrategias que se llevarían a cabo en educación en la provincia de San Luis (Decreto n.º 3589-1984 GyE-SEEC).

⁴ La reforma constitucional estableció a la Regionalización Educativa como política de Estado. Además, transformó la estructura estatal provincial a partir de la diagramación de los poderes públicos, el cese del Consejo Provincial de Educación y la creación del Ministerio de Educación.

la autora del presente artículo producto de la investigación en curso. El contacto con los informantes claves se obtuvo a través de diferentes estrategias: realización de las *Primeras Jornadas de Enseñanza e Investigación de la Historia de la Educación Reciente de San Luis. La formación docente no universitaria*⁶. En tal evento se convocó a docentes y rectores que se desempeñaron en los 17 profesorados cerrados en el periodo objeto de estudio. También en comunicaciones personales, telefónicas y, en algunos casos, por correo electrónico. Las mismas se realizaron entre los años 2017 y 2018.

Nos centraremos en la procedencia y emergencia de la FDNU, cuyo punto de surgimiento coincide con la creación de las escuelas de nivel medio en el marco del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación (Plan Trienal). En estas condiciones de posibilidad históricas analizaremos la conformación del dispositivo de FDNU que intentó responder a ciertas urgencias regionales que, finalmente, fueron resueltas a través de la formación de las y los jóvenes, centrada en ofrecer salida laboral y resolver el problema de falta de docentes titulados.

⁵ Explicita la subsidiaridad del Estado en la educación de la provincia.

⁶ Organizadas por el Programa de Historia y Memoria de la UNSL y el Proyecto de investigación «Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas» de los cuales la autora del presente artículo forma parte.

Estos análisis nos llevaron a la reconstrucción del proceso de acreditación y cierre de los profesorados que tuvo lugar en el marco de las políticas educativas neoliberales surgidas en el gobierno de Menem (1992-1998), profundizando el efecto que éstas tuvieron en el dispositivo de FDNU. A partir de ello, nos focalizaremos en los juegos de poder que derivaron en la *reconversión* de estas instituciones en nuevos espacios de formación de acuerdo a las prescripciones del Consejo Federal de Cultura y Educación⁷ (CFE). Frente a la emergencia de discursos pedagógicos propios de la economía, el gobierno cerró 17 profesorados provinciales y creó dos Institutos de Formación Docente Continua (IFDC) en la ciudad de San Luis y en Villa Mercedes.

Procedencia y emergencia de la Formación Docente No Universitaria en San Luis

La búsqueda genealógica posibilitó reconstruir las matrices de surgimiento y transformación del dispositivo educativo en la provincia de San Luis e indagar los antecedentes que hicieron posible la creación de los profesorados y el lugar que ocuparon en

⁷ El documento A-14 CFE: «Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua» (1997) establece criterios para la acreditación y las nuevas funciones de la FDNU.

las nuevas configuraciones del sistema educativo provincial. El avance de las políticas educativas del gobierno de Rodríguez Saá (1984-1986) se correspondió con la división del territorio provincial en 6 Regiones de Educación y Cultura⁸, cada una con sus referentes político-partidarios y el correspondiente desarrollo de una estructura jerárquica particular destinada a distribuir y extender el poder del Estado en cada una de ellas.

El periodo en estudio nos conduce a dar cuenta de la etapa previa a la asunción del mandatario el 23 de diciembre de 1983, marcada por la última dictadura cívico-militar (1976-1983) que sumergió a los argentinos en una situación de terrorismo de Estado caracterizada por altos niveles de desocupación, elevada deuda externa, persecución política, desaparición y depuración ideológica. El efecto que esos años de represión dejó en los sujetos en su *triple ontología histórica* —concepto desarrollado por Foucault (1991)— en el orden del conocimiento, de la acción y como sujetos éticos, quedó cristalizado también en las instituciones. San Luis fue intervenida por las fuerzas aeronáuticas al frente de los brigadieres Aldo Barbuy (1976), Cándido Capitán (1976), Hugo Marcilese (1976-1981) y Hugo Di Risio (1981-1983), (Navarrete y Martínez, 2020). El autodenominado *Proceso de*

⁸ Las regiones de Educación y Cultura fueron Región I: San Luis, Región II, Villa Mercedes, Región III, Nueva Galia, Región IV Concarán, Región V La Toma y Región VI, Quines. Esta organización no se corresponde con los departamentos (Decreto n.º 846-1986, GyE).

Reorganización Nacional forjado por la Junta Militar incluyó a las tres fuerzas Armadas: el Ejército, la Marina y la Aeronáutica. En ese plan, las FF. AA. se dividieron el control de las provincias que, en el caso de San Luis, quedó bajo el mando de la Fuerza Aérea, ya que la V Brigada Aérea está ubicada en Villa Reynolds, a 9.7 km de la localidad de Villa Mercedes, segunda ciudad en importancia de la provincia. Esta situación provocó que las autoridades de facto designadas para el control del poder ejecutivo provincial pertenecieran a esa fuerza (Cesar y Garro, 2018: 5).

Rodríguez Saá vio en la educación un blanco estratégico de poder-saber que le permitió no sólo romper con el dispositivo anterior de la última dictadura miliar sino instaurar un nuevo régimen de verdad en los inicios de la democracia. Estas condiciones le posibilitaron estratégicamente sentar las bases prácticas y discursivas para un adoctrinamiento de los sujetos y la población desplegando una serie de operaciones para lograr un determinado fin, una racionalidad dirigida a un objetivo concreto (Foucault, 1996). Entre ellas, la consolidación de la Dirección de Administración Técnica y de Programas Educativos (DATyPE) fue clave en tanto encargada de elaborar y ejecutar el Plan Trienal Educativo (1984-1987) que incluyó los fundamentos ideológicos y

políticos con sus correspondientes tácticas para la transformación de la educación. El organismo y su reemplazo —Dirección de Planeamiento Educativo (DIPLAE)— tuvieron la particularidad de considerar como criterios en su programación la solución de problemas que *ideológica y políticamente* se consideran prioritarios y estratégicos por cada nivel del sistema educativo.

Rastrear genealógicamente el surgimiento de los profesados nos lleva a identificar que su creación no fue un hecho natural⁹, sino que respondió a *una urgencia* (Guyot y Marincevic, 1992) cuyo punto de emergencia coincidió con la creación de las escuelas de nivel medio que, a su vez, respondió a las demandas de mano de obra especializada realizadas por las empresas que se habían instalado en San Luis a raíz de la promoción industrial¹⁰.

Tal situación se debió a que, al inicio de la democracia, la provincia contaba con escasas instituciones de nivel medio, la mayoría de dependencia nacional y en situación de precariedad, que generó que uno de los propósitos del Plan Trienal fuera el *mejoramiento de la enseñanza* y su expansión en la provincia. En esta línea, el gobierno reeditó discursos acerca del valor del conocimiento en el desarrollo de la sociedad cuyo efecto fue la

⁹ Al emprender una investigación histórica, Foucault nos propone reflexionar sobre cómo vamos a entender «[...] que se hace la historia de la educación» (1983: 5) y plantea la necesidad de «[...] desmitificar el carácter natural del hecho histórico» (1983: 23).

¹⁰ El gobernador aprovechó este beneficio iniciado en la década del 70 desplegando un dispositivo clave para el crecimiento económico y acumulación de poder y capital frente al retroceso que se vivía en la provincia.

creación de instituciones de nivel medio y de formación docente a lo largo de la provincia.

Las condiciones de posibilidad históricas señaladas propiciaron el funcionamiento del nuevo dispositivo en el cual el gobernador supo identificar en su primera gestión, los puntos de tensión entre debilidades y fortalezas. Destacamos la instauración de un programa productivo económico que exigía articular el binomio educación-trabajo. En relación a esto, el sector empresarial señalaba entre otras problemáticas, la ausencia de personal técnico para cualquier rama de actividad y de mano de obra calificada (Cerioni, 2000: 6-7). En otras palabras, era prioritario mejorar la calidad de la educación para contar con una población *eficiente*. Esta vacancia fue utilizada por el poder político a través de una serie de tácticas que accionaron en dos planos: (a) la consolidación de las alianzas con el sector empresarial y el poder político y (b) el control de la población del interior a través de la Regionalización Educativa. En este marco, los discursos oficiales visibilizaron a la FDNU como un espacio estratégico para la implementación de innovaciones y transformaciones curriculares: «[...] la idea es que fueran diferentes a las viejas escuelas normales,

¹¹ Miembro del equipo técnico del Ministerio con funciones en la Dirección de Enseñanza Media, Superior y Privada.

¹² Las 3 Escuelas Normales Nacionales fueron creadas bajo el movimiento normalista. Las 3 Escuelas Normales Provinciales tuvieron diferente procedencia, bajo las gestiones de los gobernadores Adre y Rodríguez Saá. Los profesorado de Bellas Artes también devinieron de otras instituciones en

autoritarias, retrógradas y tradicionalistas, [...] implementar otras formas de trabajo [...] que fueran una innovación en esa época» (E1)¹¹.

Los profesorado creados entre 1985-1989 dependían de la Dirección Provincial de Enseñanza Media Superior y Privada, cuyos propósitos fueron instalar enunciados sobre la importancia de la participación, la planificación estratégica y la calidad. Así lo enuncia el documento: «[...] la educación es un medio que nos permite reconocernos en los diferentes espacios de acción y ayudarnos [...] para construirnos en una comunidad organizada en la que todos podamos realizarnos» (Plan Trienal, 1986: s./n.). Discursos éstos que nos remontan al inicio de la democracia en el plano de una nueva organización del Estado y recuperación de las instituciones públicas.

La reconstrucción genealógica nos lleva a identificar que en esos años (1985-1991) coexistían en la provincia de San Luis al menos cinco tipos de instituciones de formación docente¹² que funcionaban bajo administraciones diferentes: (a) Escuelas Normales Nacionales, (b) Escuelas Normales Superiores Provinciales, (c) Profesorados de gestión provincial¹³, (d)

diferentes períodos y los de Nivel Medio respondieron a demandas de la comunidad o de actores políticos en el 2º gobierno de Rodríguez Saá. Los 5 Profesorados de gestión privada, algunos confesionales, fueron creados entre esos años.

¹³ En el año 1988 se incorporó a la Escuela Normal Paula D. de Bazán el INES que fue transferido a la provincia en el año 1992 denominándose IPES.

Profesorados de gestión privada y (e) Profesorados de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Al tener distinta dependencia, conformaban «[...] un subsistema de la formación docente» (Diker y Terigi, 1994: 16) sin puntos de articulación interinstitucional.

Frente a este escenario cabe preguntarnos si esta falta de articulación se debió solamente a cuestiones políticas, en tanto en la Universidad regía Franja Morada, radical y en la provincia el justicialismo. En esta dispersión de instituciones, la intención del gobernador de monopolizar la ESU y NU se concretó a partir de la emergencia de un conjunto de acontecimientos: la transferencia de las Escuelas Normales (EN) y los Profesorados de gestión privada (1991-1992) y la creación de la Universidad Provincial (ULP) en el 2001, enunciada en la reforma de la Constitución y en la Ley Provincial de Educación (1991).

Identificamos la utilización con fines estratégicos de los documentos oficiales de la época, especialmente para la instalación de una verdad que giraba en torno a la *innovación* como discurso doctrinario en todos sus ámbitos. En ese sentido, se evidencian algunos ejemplos sobre la dificultad que implicó montar un nuevo dispositivo. Ciertos apartados publicados en un medio periodístico oficial-local describen a la formación docente como «[...] un espacio carente de instituciones y de profesionales, caducidad de

los planes, programas y metodología utilizadas» (*El Diario de San Luis*, 23/02/1986).

Resaltamos las tensiones entre *la postergación* en la que se encontraba la provincia al asumir Rodríguez Saá, «[...] tiempo al que no se quiere regresar [y el anhelo de construir] [...] un nuevo San Luis» (Checoff, 1994: 16). Estas oposiciones aparecen de modo recurrente, promoviendo novedades vinculadas con llevar adelante una transformación centrada en «[...] la ciencia y la tecnología para que la educación se ponga al servicio de la liberación nacional» (*El Diario de San Luis*, 23/02/1986). Dicha aspiración de progreso se contradice con los testimonios de los actores que se desempeñaban en este nivel: «[...] nunca recibíamos capacitación, si queríamos formarnos dependía de nosotros» (E2)¹⁴; «[...] hacíamos rifas para comprar libros o les armábamos apuntes a los alumnos porque del gobierno no recibíamos nada [...]» (E3)¹⁵; «[...] funcionábamos de prestado en las escuelas de la zona, tuvimos que cambiarnos tres veces por cuestiones de espacio y problemas de convivencia» (E4)¹⁶.

En este escenario, la formación docente avanzaba a la par del nivel medio que, como hemos afirmado, era considerado prioritario. Al igual que en el país, en los años 1975 y 1990 los profesorados crecieron cuantitativamente ofreciendo variedad de carreras que constituían una opción para quienes, a raíz de las

¹⁴ Docente Profesorado Nivel Primario del interior de la provincia.

¹⁵ Docente Profesorado Nivel Medio del interior de la provincia.

¹⁶ Docente Profesorado Nivel Medio del interior de la provincia.

restricciones puestas al ingreso a las universidades nacionales por la dictadura militar (1976-1983) (Cano, 1985) y faltos de recursos económicos, quedaban excluidos de la educación superior. El siguiente testimonio expresa esta singularidad:

Los institutos eran muy rudimentarios [...], había lineamientos muy generales, el problema de la titulación de los docentes era muy difícil [...] la demanda más grande era de docentes en el nivel medio, porque en los ochenta fue el auge de la creación de las escuelas de enseñanza media en toda la provincia. Tenías escuelas del nivel medio donde el docente que ejercía era maestro o el bioquímico, el veterinario del pueblo terminaba dando clase [...] toda esta queja surgía en las reuniones de Regionalización [...] un reclamo para la formación docente de nivel secundario (E5)¹⁷.

Los diferentes actores entrevistados recuerdan cómo se constituyó este dispositivo, en unas condiciones de posibilidad en las cuales se intentaban implantar múltiples transformaciones a nivel estatal-provincial en articulación con el sistema educativo y productivo. Así la FDNU, enraizada con el nivel medio, se consolidaba en ausencia de normativa que orientara su

¹⁷ Miembro equipo técnico de la DATyPE.

¹⁸ El MEB (Formación de Maestros de Educación Básica) fue un dispositivo de transformación cuyo propósito fue llevar a cabo una reforma en las Escuelas

funcionamiento, carente de recursos materiales y formadores especializados.

Los discursos académicos de la década de los noventa sobre la FDNU evidenciaban la necesidad de modificar estas instituciones en todas sus dimensiones, lo cual implicaba nuevas operaciones de poder-saber cuyos efectos fueran nuevas prácticas sobre la formación docente, incluyendo una permanente actualización. En otras palabras, un dispositivo que rompiera con los modelos tradicionales y respondiera a las nuevas demandas.

[...] los rasgos organizacionales del nivel superior no universitario [...] la forma en que se distribuyen los tiempos y espacios, los modos en que se plantea la relación con los conocimientos y los contenidos de la formación, los rituales, las maneras de plantear el vínculo pedagógico, el perfil de los formadores, las dinámicas de gobierno institucional, etc. (Alliaud, 2011: 199).

A fines de los ochenta, el gobierno de Alfonsín impulsó la creación de organismos en el Ministerio de Educación de la Nación¹⁸ que no llegaron a concretar las innovaciones previstas (UNESCO, 1999). En relación a ello, la presencia de sectores radicales modernos y democráticos, junto con grupos

Normales. En el año 1988 los Institutos del Profesorado de Enseñanza Media de las Escuelas Normales pasaron a llamarse INES (Institutos Nacionales de Educación Superior. Resolución Ministerial n.º 503/1988).

conservadores, dificultó el despliegue de matrices de transformación. En suma, estos años no fueron tiempos de estabilidad ni de continuidad, sino de relaciones de fuerzas que se invirtieron:

[...] una dominación que se debilita, se distiende, se envenena a sí misma, algo distinto que aparece en escena, enmascarado. Las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha (Foucault, 1979: 22).

En San Luis, a pesar de vivir en el mismo territorio y compartir los docentes, los cambios en la FDNU fueron disímiles. En el marco de la heterogeneidad del dispositivo de formación docente, la situación era compleja en tanto, por un lado, las tres EN operaban bajo el control nacional-local de una supervisión: «[...] la voz de la nación» (E5)¹⁹, designada para asesorar y supervisar las pautas del Estado Nacional. A diferencia de ellas, el equipo técnico local del MCyE operaba en un juego de poder conjuntamente con la Supervisión Nacional y los rectores de las Escuelas Normales nacionales y provinciales. Esta situación le permitió *estar al tanto* de las reformas e ir construyendo procedimientos específicos del dispositivo educativo provincial.

¹⁹ Rectora de una Escuela Normal del interior.

²⁰ En los años 90 las FD dependía de la Dirección de Formación y Capacitación Docente (DIFOCAD) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Terigi y Diker, 1994).

Los siguientes testimonios dan cuenta de las relaciones entre los actores cuyo efecto fue un dominio singular en las prácticas educativas en este nivel, según se tratara del Estado Nacional²⁰, Provincial o el Institucional.

Las tres Escuelas Normales, San Luis, Villa Mercedes y San Francisco, cuando comienza todo el proceso de transformación de la formación docente, nos empezamos a reunir por regiones y viajábamos a Mendoza, a Córdoba, a La Rioja, con los directores y la Supervisora Normal (E1).

[...] cuando en las Regiones nos pedían un profesorado, buscábamos planes de la Nación, o de otra provincia. Acá no había documentos [...] en la Nación tampoco había mucho (E6)²¹.

Y, además, los entrevistados agregaron: «[...] después de la Ley de Transferencia la provincia se queda con todos los profesorados nacionales más los que había creado, pero no se les dio mayor importancia».

Los relatos expresan la situación de complejidad en la organización de la FDNU: carente hasta el año 1991 de una

²¹ Miembro del equipo técnico de la DATyPE.

normativa provincial que definiera el perfil docente, pautara su funcionamiento y, particularmente, la diferenciara del nivel medio²². Por otra parte, las prácticas efectivas que intentaron integrar a las diversas instituciones actuaron en un juego de poder que tensionaba, por un lado, la obligación de cumplir con las transformaciones nacionales y, por otro, con los mandatos del gobierno provincial cuya intención fue la de mostrar evidencias de progreso en las áreas de gobierno.

Bajo la expansión y consolidación del poder político provincial, el dispositivo de FDNU gradualmente fue ocupando zonas de vacancia, particularmente en los pueblos del interior en donde las posibilidades educativas terminaban en el nivel medio. Estas tácticas gubernamentales operaron con el propósito de ofrecer una formación alternativa para las y los jóvenes del interior que «[...] no tenían forma de ir a la universidad porque ese era privilegio de los políticos y de los profesionales» (E5).

Entre la década de 1980 y 1990 hubo un fuerte incremento de la matrícula educativa a nivel nacional en los niveles primario, medio y superior no universitario (UNESCO, 1999). Siguiendo esta tendencia, en San Luis «[...] se captó un 25 % más de alumnos secundarios y un 4 % más de primarios que el año anterior»

²² En el año 1991 la Dirección de Currículo y Formación Docente publicó un informe que incluía planes de estudio del Nivel Medio y de la Formación Docente, lo que evidencia que, hasta ese momento, estos niveles funcionaban sin diferenciaciones considerables.

(Pereira, 1988: 430), se crearon y transformaron instituciones de nivel medio y terciario, la mayoría de formación docente²³.

Así, la creación y distribución regional de los profesorados respondió a dos propósitos: (a) se constituyeron en relaciones de poder en tanto se satisficieron demandas de actores políticos y (b) se incluyó a los y las jóvenes en un dispositivo educativo integrándolos a la estructura administrativa y productiva provincial, así como al control del gobierno.

A partir de esta reconstrucción podemos afirmar que el montaje de la formación docente se desarrolló en unas condiciones de posibilidad complejas, escenario que no difiere de la caracterización a nivel país. Por otra parte, no debemos perder de vista que, en la mayoría de las provincias (como en San Luis) los gobiernos electos en la democracia fueron de signo contrario al del gobierno nacional, por lo que los juegos de poder —para imponer una determinada forma de pensar y proceder en el campo de la política educativa— fueron constantes (UNESCO, 1999: 6). En este sentido, las promesas del discurso provincial de producir rupturas en la historia provincial y superar «[...] el retraso y el pasado caracterizado por un transcurrir sin sobresaltos ni angustias excesivas [...]» (Checoff, 1994: 17) se visualizaron en la bonanza

²³ El 21% de la matrícula de la FDNU en el caso de la provincia de San Luis se concentra en la ruralidad (Davini, 2005: 17).

económica y en la consolidación del poder gubernamental. La innovación en la FDNU tendrá lugar en otra etapa, bajo nuevas condiciones que permitieran su refundación.

Dispositivo de reconversión: Acreditación para la «desacreditación»

En los años 1993-1995 se instaló un discurso político neoliberal que, anudado en una compleja red de relaciones de puja entre diferentes tendencias políticas, fue introduciéndose en la sociedad ganando diversos espacios que posibilitaron la constitución de una nueva relación con el Estado. Esto se logró a partir de la puesta en marcha de complejas tácticas políticas, económicas y sociales que tuvieron como finalidad la configuración de un nuevo dispositivo estatal que interviniera lo mínimo e indispensable en los espacios sociales (Arata, 2013: 261). En este sentido, se promovió un régimen de prácticas de gerenciamiento *eficientes, eficaces y de calidad* direccionadas por políticas de ajuste tales como la privatización de los servicios públicos, de transporte, de energía y comunicaciones, entre otros. Una de las tecnologías puestas al servicio de la transformación de

la FDNU fue el montaje de nuevos dispositivos educativos²⁴ cuyo propósito fue imponer un conjunto de normas, prescripciones técnicas y enunciados educativos: un nuevo saber sobre la FDNU articulado con la universidad. Durante los años 1990 y 1994, se implementó el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD)²⁵ a nivel nacional que benefició a las provincias que habían participado: «Se pone en marcha el proceso de transformación educativa y convoca a todas las jurisdicciones y sectores de la comunidad a sumarse a este propósito [...] participando activamente para consolidar el nuevo sistema educativo» (Ministerio de Educación y Justicia, 1991: 6).

Sin embargo, la referente en la jurisdicción destacó: «San Luis, por decisión gubernamental, quedó fuera de esta formación de renovación de enunciados académicos y nuevas prácticas. La adhesión a nivel país fue masiva, compleja porque nos introducía en una novedad (E8)»²⁶.

Estas disposiciones ubicaron a la FDNU local en un lugar de marginalidad que afectó su proceso de transformación en tanto: «[...] se implementó en una importante cantidad de instituciones del país, centrando su accionar en la nueva organización

de transformación permanente» (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998).

²⁶ Referente provincial del PTFD. Docente de la Universidad y de una Escuela Normal.

²⁴ Se instalaron nuevos programas de Capacitación Docente, Formación Docente, Evaluación de la calidad de la educación, entre otros.

²⁵ El PTFD hizo foco en los actores para «[...] fortalecer sus esquemas de decisión y las posibilidades de que sean ellos mismos los generadores de procesos

institucional y curricular que apuntó al mejoramiento integral de la calidad de la formación docente [...]» (1991: 7).

De acuerdo a ello, consideramos que la medida de no integrar a los profesorados constituyó, desde lo político, una operación de resistencia dirigida al Estado Nacional, además de que quitó la posibilidad de participar de un conjunto de *modos de hacer y de pensar* en la constitución de este *nuevo perfil de formador de formadores*.

A partir del año 1997, se implementó «el dispositivo de evaluación y acreditación de la FDNU», de acuerdo a las prescripciones de las leyes Federal de Educación y de Educación Superior. La Red Federal de FDC²⁷ y su cabecera provincial actuaron como un panóptico de vigilancia, control y corrección (Foucault, 1997: 123) en la aplicación de la norma y mecanismos de evaluación: estándares universitarios para el control de la calidad educativa. Por ejemplo, el Programa de Reformas e Inversión del Sistema Educativo (PRISE) incluyó varios proyectos de jerarquización de la FDNU «[...] en el marco de un nuevo modelo de carrera que contemple la actualización y perfeccionamiento permanente [...] para el desempeño de nuevas funciones» (Proyecto V, 1997: 100). El plan de acción presentaba

un conjunto de metas evaluables y supervisadas por instituciones del MCyEN que funcionaban a modo de relaciones de *biopoder* en tanto a nivel provincial se focalizaban en la reconversión de los profesorados: «Teníamos una licenciada de la Nación, [...] “facilitadora” [...] asignada a la Región de Cuyo que completaba planillas y asesoraba en diferentes temas [...], nos habíamos habituado a su presencia» (E9)²⁸.

Los programas apuntaban a la jurisdicción, a los profesorados y a los sujetos, blanco de evaluaciones constantes.

La provincia debió armar y comunicar un Plan de Desarrollo que incluía «[...] las líneas generales de la normativa provincial a efectos de regular, viabilizar y/o consolidar las transformaciones propuestas» (MCyEN, 1998: 9). También implicaba desplegar una metodología de trabajo para los actores involucrados, tal como lo estableció la Resolución n.º 63-1997 CFE que determinaba los puntos clave que debía considerar la jurisdicción respecto a este nivel²⁹. Ésta no fue comunicada ni puesta a consideración de los profesorados, manteniéndolos una vez más al margen de las decisiones, según narraron los sujetos entrevistados.

²⁷ La RFFDC fue un dispositivo de control de la capacitación docente en los nuevos CBC y de la transformación de los profesorados.

²⁸ Miembro de la Coordinación de FD.

²⁹ Entre ellos: el punto de partida, período de la acreditación de los institutos, presentación de normativa del CFE, proyectos institucionales y evaluación de la implementación; criterios y parámetros comunes al evaluarse las ofertas de las Instituciones.

A través de unas operaciones burocráticas, fueron sometidos al dispositivo de *reconversión*: «[...] nos citaban a San Luis, rector y un docente [...] se armaron equipos, tenías que trabajar, dar clase, traer avances, fueron miles de reuniones [...] aunque nunca teníamos claro qué es lo que estábamos haciendo» (E10)³⁰.

Un referente del Ministerio provincial lo recuerda del siguiente modo:

Los *asesores* los hacían armar diagnósticos que íbamos construyendo [...] al principio hubo una reunión en la que se habló de concentrar todos los profesorados en tres localidades: San Luis, Villa Mercedes y uno en el Norte [...] también se hablaba de crear colegios universitarios o instituciones que sólo se dedicaran a la capacitación (E11)³¹.

Otro testimonio marcó la confusa comunicación del Ministerio teniendo en cuenta la envergadura de la temática en la que se jugaba el puesto de trabajo:

Órdenes y contraórdenes, gente de la Nación, del Ministerio, plazos para rehacer trabajos sumado a

nuestra actividad en los profesorados, más la capacitación, fueron años de locos [...] para que nos cierren, porque nunca te lo vas a imaginar, mandarte a hacer todo esto [...] (E12)³².

La narrativa nos lleva a identificar un trabajo desarticulado entre los equipos de diferente procedencia. De este modo, en el año 1997, se sancionó el Decreto n.º 2989-MGyE a través del cual el gobierno provincial decidió el cierre gradual³³ de las carreras terciarias que funcionaban en ese momento. En este sentido, la evaluación a la que fueron sometidos operó como medio de «[...] buen encausamiento» (Foucault, 1997: 105) al exigirles, además de titulaciones, producciones académicas e investigaciones, saberes y prácticas pedagógicas que no estaban a su alcance. En otras palabras, se les requirió una *transformación acelerada*. El efecto a nivel de la experiencia se puede constatar en el siguiente argumento:

Crecimos a partir de la transformación y la acreditación. Nos dijeron, tienen que capacitar e investigar. Por su puesto que en unas condiciones desfavorables. No había apoyatura desde ningún lado.

matrícula, titulaciones que no se corresponden con la transformación educativa, mala calidad de la oferta, baja titulación del personal docente, entre otras (puntos, a, b y c Decreto n.º 2989- MGyE- 1997).

³⁰ Docente de un profesorado de Nivel medio del interior de la provincia.

³¹ Referente Ministerial de la FD provincial.

³² Rectora Profesorado de Primaria.

³³ Los argumentos que utiliza se basan en diagnósticos oficiales, que se contradicen unos con otros, tales como superposición de carreras, baja

¿Qué íbamos a investigar si nunca nos formaron para eso?, ¿qué era un docente?, ¿un capacitador, un docente investigador? (E13)³⁴.

El uso y abuso del poder ejercido sobre los profesores implicó el despliegue de una maquinaria pedagógica perversa sin precedentes en la historia de la formación docente argentina ya que San Luis fue el único caso de cierre en el territorio nacional³⁵. Ante esto expresamos que las prácticas discursivas y no discursivas desarrolladas a partir de este acontecimiento produjeron un efecto singular en aquellos sujetos que transitaron la experiencia de haber sido formadores de formadores durante el período objeto de estudio. A partir del decreto de cierre, se fueron clausurando gradualmente 17 institutos que respondieron, en un principio, a intereses políticos «[...] de urgencia de expansión y mejoramiento de la educación». A medida que se quedaban sin alumnos, los profesores fueron reubicados *sin consulta* en otras instituciones, ya que no se les permitió formar parte del nuevo dispositivo creado en el año 1999. El cierre provocó la ruptura de espacios de trabajo y fundamentalmente, afectó a la población rural transformando su fisonomía³⁶.

³⁴ Docente de un profesorado de Nivel Primario del Interior de la provincia.

³⁵ El Programa Polos (2001) se opuso a la posición de cerrarlos porque eran en muchas ocasiones, el único contacto posible con la cultura, la educación y los pobladores (Escuela de Ciencias de la Educación, 2012: 16).

Consideraciones finales

Intentamos reconstruir la emergencia y procedencia de la FDNU en San Luis durante los inicios de la democracia, momento en que el surgimiento de los profesorados se dio en una compleja trama de voluntades, intenciones, esfuerzos y demandas. La creación de los profesorados a lo largo y a lo ancho de la provincia respondió a un conjunto de necesidades políticas y económicas. Por un lado, los empresarios instalados en el marco de la promoción industrial demandaban al gobierno jóvenes especializadas y especializados para satisfacer las demandas de producción y servicios del sector fabril. En respuesta se incrementaron las escuelas de nivel medio, acontecimiento que trajo aparejado una falta de profesores titulados, por eso se fundaron los profesorados. Por otra parte, dada las características político partidarias del gobierno, con los profesorados se intentó dar continuidad al adoctrinamiento y al clientelismo político.

Finalmente, los discursos fundacionales de la FDNU estuvieron orientados a la inclusión de los y las jóvenes del interior de la provincia en la educación superior, espacio de formación alternativo al universitario, pero *de menor calidad* que remarcó las

³⁶ La creación de los profesorados llevó a la comunidad a la instalación de diversos servicios tales como medios de transporte, hoteles y pensiones para alojar a profesores y alumnos que se trasladaban desde otras localidades, además de fotocopiadoras y librerías.

desigualdades a lo largo y ancho de la provincia. Esta afirmación se basa en los siguientes aspectos: al depender de la Dirección de Enseñanza Media y Superior no contaba con un presupuesto propio, por lo que carecía de espacio físico y debían los involucrados trabajar en aulas *prestadas*, sin mobiliario adecuado ni bibliotecas. Esta situación los obligó también a funcionar en horario vespertino y/o nocturno. Además, los docentes no tenían en su mayoría formación pedagógica, tampoco se le brindaron cursos de actualización de carácter provincial ni nacional, como ya hemos ampliado en puntos anteriores.

Las medidas tomadas por la provincia, sin embargo, muestran la intención de continuar con la tradición formadora de maestros —*San Luis, cuna de maestros*— que operó en la constitución del sujeto puntano³⁷ pero, al momento de su jerarquización, constatamos la voluntad política de excluir a los 17 profesorado de espacios académicos de crecimiento profesional y reflexivo para formar parte de la nueva FDNU.

Desde los enunciados gubernamentales se evidencia el deseo de recuperar a las instituciones educativas y conformar espacios de participación democráticos a partir de la Regionalización Educativa. Esta estructura política funcionó estratégicamente para instalar un régimen de gobierno con la imposición de singulares relaciones entre el Estado y los

³⁷ Puntano es el nacido en San Luis, procede de la denominación: San Luis de la Punta de los Venados.

ciudadanos. Durante la década de los noventa, década marcada por las políticas neoliberales, se mantuvo a los profesores *ocupados* en la *reconversión*, entre tanto el gobierno provincial pergeñaba dos acontecimientos singulares en la historia de la educación reciente en la provincia: la clausura del dispositivo provincial de la FDNU y la apertura de dos *centros de innovación y excelencia*. En esta doble operación de exclusión-inclusión los profesores quedaron al margen de la formación docente, en una lucha silenciosa que los ubicó en otros espacios educativos. Además, a pesar de las promesas de becas y transportes, los y las jóvenes del interior tuvieron dificultades para acceder a los profesorado ubicados en dos zonas urbanas en la ciudad de San Luis y Villa Mercedes.

El trabajo de relevo documental testimonial archivístico y el uso del análisis de la perspectiva foucaultiana nos permitió reconstruir una verdad sobre la historia de la FDNU que perdura aun silenciada y olvidada en la historiografía local y que intentamos hacer visible.

Recibido: 13 de julio de 2019

Aceptado: 19 de abril de 2020

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2011). *La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación*. Disponible en [<https://bit.ly/391T8vA>]. Consultado el 03/03/2019.
- Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Cerioni, G. (2000). “Impacto del régimen de promoción industrial en San Luis”. En *XXX Jornadas Tributarias*. Disponible en [<https://bit.ly/2JPUJMz>]. Consultado el 05/07/2019.
- Cesar, A. L. y Garro, M. M. (2018). “Estado y políticas educativas en la historia reciente de la Provincia de San Luis”. En *X Jornadas de Historia, Memoria y Comunicación*, celebrado en Universidad de Quilmes, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Checoff, C. (1994). *Libro de oro 400 años de San Luis*. San Luis: Talleres Gráficos Marzo.
- Diker, G. y Terigi, F. (1994). *Panorama de la formación docente en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Disponible en [<https://bit.ly/3rSNQLs>]. Consultado el 20/10/2018.
- Escuela de Ciencias de la Educación (2012). *Revista Páginas*. Año 11, número 7, pp. 9-21. Córdoba: UNC.
- Foucault, M. (1983). “Nietzsche, la genealogía, la historia”. En *Sociología*, número 5, pp. 5-23.
- (1991). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- (1996). *El discurso del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Folios Ediciones.
- (1997). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México D. F.: Siglo veintiuno editores.
- Fundación Nueva Sociedad (2002). *Un camino de oportunidades. De políticas educativas, estrategias y resultados. Intervenciones en la provincia de San Luis*. San Luis: Payne.
- Gómez, R. (2003). *Neoliberalismo globalizado. Refutación y debacle*. Córdoba: Ediciones Macchi.

Guyot, V. y Marincevic, J. (1992). *Poder Saber la Educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar editorial.

Navarrete, M. y Martínez, C. (2020). “Producciones de sentido de trabajadores de los medios de comunicación en San Luis sobre la última dictadura”. En Navarrete, M. y Lobo, C. (comp.). *Meditaciones, Identidades y cultura. Pliegues de nuestra contemporaneidad*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Pereira, M. (1988). *San Luis, sus hombres, su historia, su cultura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Provincia de San Luis.

Samper, J. (2006). *Entre el atraso y el autoritarismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dunken.

Fuentes primarias

Ley de Transferencia n.º 24.049.

Ley Federal de Educación n.º 24.195.

Ley de Educación Superior n.º 24.521.

Ley Provincial n.º 4.254.

Ley de Educación n.º 4.947.

Gobierno de la Provincia de San Luis. (1986). *Plan Trienal de Educación*.

Gobierno de la Provincia de San Luis (1997). *Programa de Reformas e Inversión en el Sector Educación*.

Gobierno de la Provincia de San Luis (1997). *Anteproyecto de transformación de la ESNU en San Luis*.

Gobierno de la Provincia de San Luis (2000). *La formación docente Continua en San Luis*.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998). *La formación docente en Argentina. Tradiciones y transformaciones actuales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación y Justicia (1991). *Programa Transformación de la Formación Docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1991). *Plan de Transformación Educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998). *Tradiciones y transformaciones actuales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (1997). *Transformación gradual y progresiva de la formación docente continúa*. Serie A, número 14. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de la oferta de la formación Docente. Investigación y capacitación en la Argentina*.

Resolución n.º 503-88 (MEN).

Resolución n.º 63-97 (CFE).

Decreto n.º 3589-84 (GyE-SEEC). Gobierno de la Provincia de San Luis.

Decreto n.º 846-86 (GyE). Gobierno de la provincia de San Luis

Decreto n.º 2989-97 (MGyE). Gobierno de la Provincia de San Luis.

Decreto n.º 3119-99 (MGyE). Gobierno de la Provincia de San Luis.

UNESCO (1999). *Balance de los últimos 20 años en educación en la Argentina y prospectiva hacia el siglo XXI*.

IIPE-UNESCO (2001). *La reforma educativa en Argentina. Semejanzas y particularidades*.

Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington.