NUEVE AÑOS DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SAN LUIS: OPCIONES Y PERSPECTIVAS

Sandra Estrada – IFDC SL
estradasan@hotmail.com
Luz María Viñals - IFDC SL
luzvinals@yahoo.com.ar

El triunfo del neoliberalismo no será eterno,
nunca lo fue ningún proyecto hegemónico.
Pablo Gentili

Introducción

En el mes de diciembre de 2001 se produjo en la República Argentina el derrumbe de un modelo económico, dejando luego de una larga década de políticas neoliberales una sociedad de nuevos pobres, de familias hambrientas, de piqueteros, de cartoneros, de nuevos indigentes.

En términos de Gentili, resultan un número mayor los excluidos que los incluidos, una suma de minorías que confluye en una mayoría, determinando que sea sólo un sector reducido de la población "lo que queda excluido del concepto de exclusión" (Gentili; 2002; 2).

¿Cómo pudo romperse el tejido social en la Argentina, considerada como una de las sociedades más igualitarias para los estándares de América Latina?

En el presente trabajo, analizaremos, a partir de un recorrido de las políticas neoliberales implementadas en nuestro país, el período de los últimos nueve años de la formación docente en la provincia de San Luis.

Un poco de historia

Con el primer gobierno peronista (1946) comienza a conformarse en nuestro país una matriz estado-céntrica, en la que el Estado como principal

articulador asume los roles de empresario, intervencionista, regulador, empleador, redistribuidor y planificador.

Las principales consecuencias de esta aproximación al modelo de Estado de Bienestar en Argentina, fueron, entre otras, una rápida urbanización, la formación de una clase obrera en las principales ciudades del país, la consolidación de la clase media más numerosa de América Latina. La educación, que fue puesta al servicio de un proyecto de desarrollo y extendida a todo el país con altos niveles de calidad, contribuyó a generar expectativas de ascenso y movilidad social[1].

Si bien, algunos de los efectos de este modelo fueron positivos para el país, el mismo tuvo grandes defectos estructurales; los que, sumados al clima de polarización política y de inestabilidad democrática, impidieron que los resultados pudieran ser comparables con los del modelo europeo.

A partir de los años 70, y tras el golpe militar de 1976, se comenzó a implementar un modelo sociopolítico, fundado en la idea de la crisis del Estado de Bienestar, con políticas caracterizadas por una estrategia aperturista, una progresiva desindustrialización, el endeudamiento externo, la concentración de capitales y la restricción de salarios. Todo, en un marco de terrorismo de estado, que sumado a la guerra de Malvinas y el altísimo endeudamiento externo, condujo a que los militares dejasen el gobierno en la peor crisis económica que hasta ese momento vivió el país.

Con el retorno de la democracia a partir de 1983, el nuevo gobierno intentó estabilizar la economía, fracasando en la implementación de distintos planes económicos, debido -en parte- al escaso apoyo de los grupos económicos y de la oposición. Así, en un contexto de hiperinflación, crisis de gobernabilidad y creciente conflictividad social, llega al gobierno Carlos Menem.

Este gobierno, compenetrado con las ideas del Consenso de Washington impulsa medidas económicas que apuntan a estabilizar la economía y obtener superávit fiscal con el fin de pagar la deuda externa. Con todo, se

[1] Sobre todo para los hijos de una clase trabajadora, la educación pública constituyó la posibilidad de acceso a los distintos niveles educativos.

pone en marcha la ejecución de un proyecto neoliberal que marcaría la década de los 90.

Algunas notas sobre el Neoliberalismo

El neoliberalismo, sostiene Gentili, "constituye un proyecto hegemónico, surge frente a la crisis del capitalismo como una alternativa dominante basada en una profunda reforma de las estructuras políticas, sociales, económicas y culturales" (Gentili; 1995; 2)

Atribuyendo el origen de la crisis al fracaso del Estado de Bienestar, bajo el paradigma neoliberal, se instituye un Estado mínimo y se implementa una reforma estructural orientada a cambiar la matriz estado-céntrica del modelo anterior por una matriz mercado-céntrica, a fin de poner al mercado en el lugar central, considerándolo como un asignador eficiente de recursos, generador de crecimiento y empleo.

Los nuevos roles del Estado son, ahora, privatizador, empresario, aperturista, descentralizador, en definitiva, un Estado mínimo[2].

Las políticas implementadas en Argentina en las dos etapas de la llamada "Reforma del Estado", pueden sintetizarse como sigue: convertibilidad, privatizaciones, desregulación, descentralización de políticas sociales (salud y educación), apertura de la economía, reforma administrativa, y corresponden a la primera etapa 1989-1995. En tanto, corresponden a la segunda etapa, comprendida entre 1995 y 1999, ejecución de los ajustes en las provincias, flexibilización laboral, reforma educativa, implementación de políticas sociales focalizadas y culminación del proceso de privatizaciones.

Educación y políticas neoliberales

En este orden de cosas, el impacto de la globalización afecta al sistema educativo que no puede sustraerse del discurso modernizador. La matriz mercado-céntrica, entonces, generará una educación fundada en postulados tales como calidad, competitividad, no orientada a la formación de ciudadanos, sino de individuos con habilidades para competir en el

[2] Garante de la seguridad, la defensa, la educación y la justicia.

mercado, con capacidad para sobrevivir en un mundo globalizado donde las relaciones laborales son temporales.

En tal contexto, educar para la incertidumbre, significa educar a un individuo que pueda adaptarse a los cambios y vaivenes del mercado[3]. Cambia la idea de ciudadanía, ya no se piensa al ciudadano como un actor social, titular de derechos, con un rol que cumplir en la construcción de la democracia; el ciudadano, es tal, en la medida en que trabaja, se encuentra inmerso en el mercado y consume[4]. Frente a la globalización, la ciudadanía trasciende las fronteras nacionales y emerge un ciudadano cosmopolita, que para estar integrado al mundo requiere de tales competencias[5]. La educación sirve entonces, para el desempeño en el mercado y su expansión potencia el crecimiento económico.

Los mismos términos: *eficacia, eficiencia y competitividad* (Tiramonti; 1994; 233), que aluden a principios provenientes de la economía, se aplican en educación para evaluar el sistema educativo en su conjunto.

Como efecto de las políticas neoliberales y la globalización, aparece un nuevo actor social: el necesitado, "un sujeto incapaz de proporcionarse a sí mismo el sustento material" (Tiramonti; 1994; 234). Al carecer de las habilidades y competencias requeridas para insertarse en el mercado, se convierte en un nuevo cliente de la agencia estatal. Este nuevo sujeto conforma el grupo de lo que Gentili denomina sub-ciudadanos, aquellos que conviven con los incluidos pero sin sus derechos (Gentili; 2, 2000). Esta es la nueva cara de la ciudadanía moderna.

Las políticas sociales focales, sustituyen a las políticas sociales integrales dirigidas a toda la población (salud, educación, vivienda, empleo) en el modelo de Estado de Bienestar. La focalización busca "compensar" a los

[3] Tiramonti señala que el manejo de las nuevas tecnologías y del idioma inglés serán condiciones indispensables tanto para competir en el mercado de trabajo como para el ejercicio ciudadano.

[4] Ese mismo ciudadano es un consumidor también en el mercado político, ya que a través de los medios de comunicación, la política se vuelve espectáculo y a la vez un mercado en el que el ciudadano compra "candidatos" que le venden.

[5] G. Tiramonti (Tiramonti; 1994), afirma que se trata de una "ciudadanía que expresa una nueva relación entre democracia, educación y mercado, en el cual el acceso a la educación es el que proporciona los instrumentos para consumir y obtener ingresos en el mercado y, a su vez, este acceso a bienes del mercado es el que define la condición democrática del sistema".

sectores más vulnerables con una ayuda social selectiva mientras llegue el *derrame hacia abajo del crecimiento*.

Estas políticas se orientan, fundamentalmente, a mantener controlada la conflictividad social de los grupos más perjudicados por las políticas implementadas, paralelamente estas personas se constituyen en una clientela política que permite la reproducción del poder de las élites dominantes.

En este proceso la educación resulta una pieza clave. Gentili reflexiona acerca de las nuevas características del sistema educativo en la región, heterogéneo y desigual, desarrollado a distintas velocidades, con circuitos educativos muy segmentados y diferenciados (Gentili; 2002; 5), un sistema educativo injusto que ofrece una educación pobre para pobres y una educación de excelencia para quienes pueden pagarla[6].

La igualdad de acceso no implica que todos los que acceden al sistema reciban la misma calidad de educación. En los discursos oficiales, se comienza a utilizar el tibio concepto de *equidad*, en lugar de los de justicia social e igualdad.

El contexto de creación de los IFDC en San Luis

En los 90 se produce una reconfiguración en el campo del conocimiento, por un lado se descartan las disciplinas que se consideraron inútiles para el proyecto de país que se perfilaba y, por otro, se otorga un nuevo lugar al intelectual, al que ya no se lo define por su capacidad crítica, sino por la utilidad de los saberes que posee y que puede poner al servicio de la transformación educativa[7] (Tiramonti, 1994; 234).

---

[6] Contrariamente, sostiene, los gobiernos neoliberales de la región se jactan de haber logrado la universalización de la escolaridad básica, al incrementar los años de obligatoriedad escolar, de haber disminuido los índices de analfabetismo absoluto y las tasas de deserción y repitencia; sin embargo, se ha profundizado la desigualdad y la heterogeneidad en los sistemas educativos de la región, relativas al tipo de población que atienden, a las condiciones de infraestructura, al ejercicio de la función docente; etc.-

[7] Clara muestra de ello es el Artículo 19 de la Ley Nacional de Educación Superior, que habilita a las instituciones de educación superior no universitaria no sólo para proporcionar "formación superior de ese carácter, en el área de que se trate y/o actualización, reformulación o adquisición de nuevos conocimientos y competencias a nivel de postítulo", sino también para el desarrollo de cursos, ciclos o actividades que "respondan a las *demandas de calificación*, formación y *reconversión laboral y profesional*." El subrayado nos pertenece.

En palabras de Braslavsky "los analistas simbólicos tenderían a promover la constitución de políticas de Estado, que perduren más allá de las gestiones de gobierno" (Braslavsky; Tiramonti; 1994; 235). En este sentido, el Estado es el espacio ocupado por las vanguardias intelectuales que abandonan el disenso para liderar desde el Estado una reforma que, al fundamentarse en una "verdad científica", requiere operadores que contrarresten las tendencias a la hiperpartidización y burocratización autoritaria de las prácticas gubernamentales (Tiramonti; 1994, 235).

La política educativa argentina de los 90 fue el resultado del trabajo de equipos técnicos. Las líneas políticas implementadas con relación a la formación docente, tuvieron, según lo normado por el Documento A-11[8], las características que siguen:

- Se focaliza la formación docente para cada nivel educativo.
- Se intenta mejorar la articulación con la Universidad.
- Se crea la Red Federal de Educación Continua.
- Se diferencia explícitamente entre el nivel superior "universitario" y el nivel superior "no universitario"[9].
- Se implementa el sistema de acreditación.
- Los diseños curriculares y los proyectos educativos de la formación docente se ajustan a los Contenidos Básicos Comunes para la formación docente.
- Se distinguen cuatro instancias de formación docente: formación de grado, perfeccionamiento de docentes en actividad, capacitación de graduados docentes y capacitación pedagógica de graduados no docentes.

Las Políticas educativas de corte neoliberal en San Luis

En los años 90, en la provincia de San Luis se concretaron acciones orientadas a adecuar el sistema educativo provincial a la transformación educativa. En consonancia con los profundos cambios impulsados por el

[8] Serie de Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación.

[9] Acudiéndose a una expresión negativa, el nivel que así se diferencia del universitario, "no es" universitario e indica a aquellas instituciones que conformaban el nivel terciario en las etapas precedentes de la reforma educativa.

Estado nacional, en la Provincia, dos proyectos cobran relevancia: las escuelas autogestionadas y/o charter y la creación de los Institutos de Formación Docente Continua.

En efecto, con el marco que da la Ley Federal de Educación Ley Federal de Educación y los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación, en San Luis partiendo de la idea de que "la educación está en crisis" (Gobierno; 7)[10], con postulados tales como "una nueva educación significa nuevas escuelas, y nuevas escuelas son nuevos docentes", se procede al cierre de la totalidad de las carreras de nivel superior no universitario de gestión estatal, que formaron el que fuera el nivel terciario, creándose en su lugar, dos Institutos de Formación Docente con sede en las ciudades más importantes de la Provincia. Éstos, debían desarrollar las funciones de formación inicial, capacitación e investigación. Sobre la base de la interrelación entre funciones, se llegaría a una necesaria redefinición del rol docente, y a la profesionalización requerida para el desafío de superación de la crisis educativa

A la idea fuerza de estos institutos: "centros de innovación pedagógica"[11] (Gobierno; 10), responde su organización curricular institucional, su sistema de acreditación y evaluación, el acceso de su planta docente por concurso y la presentación de carreras a término.

Los Institutos de Formación Docente Continua

En el año 1999, el Gobierno de la provincia de San Luis crea[12] los dos Institutos de Formación Docente Continua, uno con sede en San Luis[13] y otro en Villa Mercedes.

---

[10] Prólogo del Gobernador de la Provincia.

[11] El mismo Ministro de Educación, expresa: "La hipótesis central es que encontrar un modelo superador depende de redefinir la misión de las instituciones formadoras de docentes. El esfuerzo ha sido descentrarse de la perspectiva clásica y reinventar este espacio desde una mirada más amplia.".

[12] Los Institutos de Formación Docente Continua, presentes ya en la Ley Federal de Educación, fueron creados en San Luis por Decreto Nº 3119 MgyE – (SECyE), el 16/09/99. Este decreto tiene su antecedente en el Decreto Nº 2989 McyE, del 1/12/97 que enuncia "...la necesidad de reordenar el Sistema Educativo en general, y en particular el Nivel Superior No Universitario destinado a la Formación Docente y Técnica exigiendo un replanteo para el mismo..." y en la Ley Provincial de Educación Nº 4947, en la que se aborda el problema de las metas con relación al tipo de docente que se pretende formar.

[13] Decreto Nº 3119/99- MGyE / 16-09-99.-

Se fijan las funciones de los IFDC: formación inicial, capacitación, perfeccionamiento y actualización docente, promoción e investigación y desarrollo de la educación[14]. En este sentido, su organización curricular – institucional responde a estas funciones.

Las carreras se organizan en tres campos de contenidos: campo de formación general pedagógica, campo de formación especializada y campo de la formación orientada.

También se postula un sistema de acreditación[15] de las instituciones docentes a fin de asegurar la calidad y equidad de la formación docente continua.

Como requisito para el inicio de sus actividades, los Institutos y sus carreras deben superar con éxito el proceso de aprobación provincial y acreditación nacional.

En la fundamentación de la creación de los IFDC se afirma que hasta ese momento no existía una planificación general de la Provincia en el área de Formación Docente, por lo que la oferta de formación, tanto estatal como privada, crecía vertiginosa y desorganizadamente superponiéndose en zonas geográficas cercanas, carreras similares. Existían en ese momento diecisiete institutos terciarios[16]: doce públicos y cinco privados.

Esta situación, se sostiene en el documento de creación, que también se reflejaba en el resto del país, impulsa al gobierno provincial al cierre de la totalidad de las carreras de nivel superior no universitario de gestión estatal[17].

---

[14] La Ley Nacional de Educación Superior Nº 24521/95, en el Capítulo 2 referido a las instituciones de educación superior no universitaria, prescribió que éstas tienen por funciones básicas:
a) Formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo; b) Proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas. Añadiendo que deberán estar vinculadas a la vida cultural y productiva local y regional (Art. 17)

[15] Establece el Art. 18 de la Ley Nº 24521/95, lo siguiente: "La formación de docentes para los distintos niveles de la enseñanza no universitaria, debe realizarse en instituciones de formación docente reconocidas, que integren la Red Federal de Formación Docente Continua prevista en la ley 24195 (Referencia a la Ley Federal de Educación, del 14-04-93), o en universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad."

[16] Se señalan como falencias de esos institutos: falta de promoción de sus carreras, escasa extensión a la comunidad; baja matrícula; baja retención; escasa o nula articulación interinstitucional; sobreoferta de carreras en la formación docente en al ámbito estatal y privado.

[17] Decreto Nº 2989/97

Como puede advertirse, los cambios se originan desde una imposición legal por parte de los que poseían en ese momento autoridad para impartir determinados lineamientos acerca de la educación. Es decir, qué debía ser la educación, cuáles debían ser sus contenidos, cómo debían ser los docentes que se formaran y los docentes ya formados debían transformarse (capacitándose).

Estas imposiciones nacieron en el ámbito del Gobierno nacional y se trasladaron a las provincias argentinas[18]. Los campos y las producciones de sentido se diversificaron constituyendo campos docentes con especificidades diversas en una y otra provincia.

En San Luis, en particular en el ámbito de la educación superior, se comenzó desde cero. A los docentes de los institutos terciarios que se cerraron, se les propuso someterse al concurso para el acceso a los nuevos institutos, o reubicase dentro del sistema en el nivel medio o en los cuerpos técnicos de la Administración Pública.

En este nuevo estado de cosas, la continua capacitación docente, aparece imperativa, como pauta de diferenciación del anterior sistema. Para ello, la lectura de Bourdieu permite analizarlas como resultado de la imposición de un campo dominante frente al campo docente, pues se le retira al título docente, explícitamente, por medio de la negación de reconocimiento, su plenitud simbólica (Bourdieu; 139)[19]. Es el mismo Estado, productor de esa calificación oficial de eficacia simbólica universal, el que descalifica el título docente, al cuestionar el dominio de capacidades y competencias que ese título certificaba[20].

---

[18] Así, se plantea así el desafío de poner en acción en la Provincia de San Luis (Capital) un Instituto de Formación Docente Continua que satisfaga la necesidad de perfilar nuevos recursos profesionales para responder a las exigencias del sistema educativo provincial promoviendo una formación profesional de calidad y una práctica institucional autónoma diseñada de cara al Siglo XXI. En www.ifdcsanluis.edu.ar

[19] Un título como el título escolar es capital simbólico universalmente reconocido, válido en todos los mercados. En tanto que definición oficial de una identidad oficial, arranca a quien los tiene de la lucha simbólica de todos contra todos imponiendo la perspectiva universalmente aprobada.

[20] La nueva disposición del campo, pone en cuestión, por tanto la formación anterior, a punto que es necesario explicitar –aún hoy- los postulados de la "nueva formación". En ello, la interrelación de las tres funciones institucionales se cuenta que "estas funciones son concebidas, y su desarrollo está previsto, como partes de un mismo programa institucional curricular que las integra en su concepción y en los hechos. La formación docente está enfocada como una formación profesional de inicio. Esto significa que los estudiantes tendrán conciencia de que están recibiendo las bases para el desarrollo de una praxis (en la que se integran contenidos teórico prácticos) que les permitirán una primera relación con la profesión docente, la cual les exigirá un proceso de formación continua. La capacitación para los docentes en

El cambio propuesto desde esta nueva visión impuesta, introduce esta idea de Bourdieu, consistente en que "para cambiar el mundo, es necesario cambiar las maneras de hacer el mundo, es decir la visión del mundo y las operaciones prácticas por las cuales los grupos son producidos y reproducidos" (Bourdieu; 140). Esto es, ni más ni menos, lo que se intentó con la llamada "transformación educativa" en la Argentina; en San Luis, la creación de los IFDC, fue, ella misma, el resultado de la imposición de una visión del mundo. Muchos agentes percibieron las modificaciones de su propio campo como imposiciones y, acto seguido, las deslegitimaron, oponiendo una suerte de resistencia.

Los cargos docentes fueron cubiertos por docentes con título universitario, mediante el llamado a concurso nacional y público, designándoselos titulares con dedicación exclusiva[21], para el desempeño de funciones relacionadas con la formación inicial, la capacitación e investigación. Las primeras contrataciones docentes no se realizaron con un sistema de designación, sino mediante un contrato de locación de servicios, lo que pone de manifiesto que la precarización laboral había aterrizado en el campo de la formación docente.

El ingreso del personal docente, aún hoy, se realiza por concurso a término, ya que la permanencia del docente en la Institución se encuentra sujeta a un sistema de reválida que se realiza cada cuatro o dos años[22].

Hasta aquí, una breve síntesis de las características de estas instituciones que surgen a partir de la legislación y de las políticas implementadas en la década de los 90 y que toman las ideas vigentes en la época: acreditación, evaluación, concurso, reválida, carreras a término.

Entre sus signos positivos, estas características, han contribuido en las instituciones de formación docente en San Luis, sobre todo debido a las

---

ejercicio adopta los mismos dispositivos que la formación inicial integrando formación, investigación y práctica." En www.ifdcsanluis.edu.ar

[21] Equivalente a 35 horas semanales.

[22] Con anclaje en el artículo 20 de la Ley Nacional de Educación Superior, que prescribe: "El ingreso a la carrera docente en las instituciones de gestión estatal de educación superior no universitaria, se hará mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, que garantice la idoneidad profesional para el desempeño de las tareas específicas. La estabilidad estará sujeta a un régimen de evaluación y control de la gestión docente, y cuando sea el caso, a los requerimientos y características de las carreras flexibles y a término."

exigencias en el ingreso a la carrera docente, a la dedicación exclusiva[23] y al nivel de exigencia académica en la formación de los alumnos, a consolidarlas como instituciones reconocidas en la provincia y en el país.

Como aspectos negativos se destacan la carencia de autonomía respecto del Gobierno provincial a la hora de establecer las políticas institucionales, lo que ocasiona cambios constantes de las mismas en virtud de la rotación de los funcionarios de turno; la inestabilidad de la carrera docente[24] y la incertidumbre respecto de la continuidad de las carreras.

Este panorama conduce a analizar el impacto de las políticas neoliberales en el sistema educativo nacional y provincial, tomando como herramientas teóricas los conceptos que siguen.

¿Segmentación o fragmentación?

La ruptura de la matriz estado-céntrica, con la reestructuración de la sociedad en los últimos 30 años, y que se profundiza con la crisis de finales del 2001, provoca un corrimiento del Estado, que históricamente había desempeñado un rol fundamental en la homogeneización[25] del sistema educativo, a partir de políticas de carácter igualitario. Se vuelve necesario, entonces, reactualizar la discusión sobre el tema de la desigualdad educativa. Este concepto, es abordado, hoy, en términos de segmentación o fragmentación.

El concepto de "segmentación", remite "a la existencia de un campo integrado simbólicamente por el Estado en el que se reconocen diferencias entre grupos de instituciones (denominados segmentos) que se pueden ubicar en una escala graduada de mayor o menor calidad educativa" (Braslavsky; Tiramonti; 2004; 3).

[23] Que permite al docente compenetrarse plenamente con las funciones de la institución.

[24] Debido, sobre todo, a la ausencia de un régimen legal que determine las condiciones del trabajo docente, produciéndose cambio en las reglas de juego en la reválida de los cargos, en cuanto al plazo, las condiciones. Incluso, actualmente, ha sido puesta de manifiesto la intención de las autoridades de suspender el sistema de reválidas, convocndo nuevamente a concursos abiertos.

[25] La pérdida de la capacidad homogeneizadora de la escuela, es puesta de manifiesto en las investigaciones educativas de mediados de los 80, y esto, coincidimos con Tiramonti, en clave de una "lectura en la que subyace la *ilusión* de la potencialidad transformadora de esta institución" (Tiramonti; 2004).

Tiramonti, propone en cambio, el concepto de "fragmento", como más adecuado para analizar la condición de fragmentación de la sociedad, ya que el de segmento, sostiene la autora, remite "a un espacio diferenciado en un campo integrado"; mientras que la fragmentación refiere a "un campo estatallado caracterizado por las rupturas, las discontinuidades y la imposibilidad de pase de un fragmento a otro" (Tiramonti; 2004; 5).

La fragmentación, entonces, nos hace pensar en el fraccionamiento, el desmembramiento del sistema educativo, la ausencia de unidad, conformando así un agregado heterogéneo compuesto por instituciones, actores, agentes, etc. Este fragmento tiene contornos o fronteras propias y constituye un agregado institucional con referencias normativas y culturales comunes.

Cada uno de estos fragmentos va construyendo sus propias pautas culturales, percepciones, valores, recursos institucionales, de acuerdo a las propias expectativas y aspiraciones; ello también comprende, las percepciones de la familia, del gobierno escolar y de la sociedad en su conjunto con respecto a ese grupo.

Se va conformando una cultura institucional propia de cada fragmento y diferente de la desarrollada por otros grupos sociales. Dentro del sistema educativo coexiste un entramado de instituciones educativas con valores, códigos, creencias, pautas de conducta diferenciadas e influidas por el lugar en que la sociedad en su conjunto ha puesto a esa institución.

Acerca del lugar de la institución formadora de formadores

Ya no hay un centro, como el Estado, que aglutine a estas instituciones, ahora este ha dejado de ser el eje de la organización social.

Tiramonti, en el análisis de las escuelas de nivel secundario, señala cuatro fragmentos: escuelas para grupos de elite; escuelas que apuestan al conocimiento y a la excelencia; escuelas para anclar en un mundo desorganizado y escuelas para asistir al derrumbre (Tiramonti; 2004; 7). La escuela tiene un sentido diferente para cada uno de estos fragmentos.

Tiramonti, señala, con respecto al tipo de "escuelas para anclar en un mundo desorganizado", que son "las que habitan en un espacio social

ambiguo en el que confluyen las víctimas de la reestructuración descendente de la sociedad con otros congelados en sus posiciones y bajo amenaza de expulsión, todos ellos asociados a una heterogénea gama de actividades entre las que se incluyen profesionales liberales, comerciantes y empleados". Agrega que "estas instituciones construyen su propuesta con los retazos del naufragio: algo de instrucción entendida como incorporación de conocimientos útiles para la inserción laboral o para los estudios de nivel superior, un poco la tradicional ética ciudadana y bastante de "contención", esta última entendida como escucha de problemas y atención afectiva." (Tiramonti; 2004; 7)

Nos interesa destacar que se reconocen muchos de los rasgos que presenta el fragmento de *escuela para anclar en un mundo desorganizado* en el Instituto de Formación Docente San Luis. La mayoría de nuestros estudiantes provienen de clase media baja, algunos de ellos eligen nuestros profesorados ante la imposibilidad económica realizar estudios universitarios; otros nos eligen luego de abandonar por razones económicas la universidad privada; algunos son estudiantes que trabajan en el Plan de Inclusión Social[26]; pasantes de la Administración Pública; gran cantidad de madres solteras asisten a clases con sus hijos, entre otros ejemplos.

Los alumnos, entre los que cuentan jóvenes y mayores, buscan conocimientos para una inserción laboral y así evitar el naufragio; tienen claro que la exigencia y el esfuerzo, son la base fundamental para el logro de sus objetivos, muchos de ellos tienen el anhelo de recibirse como profesores y luego continuar estudios universitarios.

Como la Institución es relativamente nueva y los alumnos son pocos[27], hay una relación personal entre docentes y alumnos, contención, afecto, y confianza mutua. Con el tiempo, advertimos que aquellos que han abandonado sus estudios por diversas razones, los retoman con el transcurso del tiempo.

[26] Plan social otorgado por el Gobierno de la provincia de San Luis, que requiere prestación efectiva de servicios contra el pago de $ 560.-.

[27] Aproximadamente 600 alumnos se distribuyen en las carreras de Profesorado de Inglés, Ciencia Política, Historia, Teatro y Enseñanza Primaria.

Además, otra característica es el trabajo sobre educación para la ciudadanía, que hoy es una tradición en nuestra institución, tanto en la formación inicial desde el Profesorado en Ciencia Política, como en la capacitación docente.

Desde el punto de vista institucional, la fragmentación se presenta también al analizar el sistema educativo provincial en su conjunto, especialmente la ciudad capital de San Luis, presentándose cada grupo institucional como "un espacio único e irrepetible que se cierra sobre sí mismo y genera fronteras difíciles de atravesar" (Tiramonti, 2004; 6). Así, el Instituto de Formación Docente, la Universidad Provincial de la Punta; las escuelas del sistema educativo provincial, la Universidad Nacional de San Luis y su escuela Normal Mixta, constituyen verdaderos fragmentos, cerrados en sí mismos, donde las relaciones interinstitucionales son mínimas en especial entre las instituciones dependientes del Gobierno provincial y las de orden nacional, que han respondido históricamente a signos políticos diferentes.

Tal coexistencia institucional se proyecta en el plano nacional en los distintos niveles, nacional, provincial y el propio de cada institución educativa local, que si bien funcionan de modo fragmentado, debieran hacerlo articuladamente.

A partir del año 2003, comienza una tendencia a la centralización de las políticas educativas de formación docente, esto se concreta, en otras políticas, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, organismo regulador, coordinador e instrumentador de las políticas de ese sector. Sus lineamientos generales responden a un plan integral que pretende abarcar a directivos, alumnos, docentes y equipos técnicos provinciales.

Desde el punto de vista intrainstitucional, en instituciones hijas de un proyecto neoliberal, deben convivir hoy lógicas políticas opuestas, oscilantes entre la opción centralización-descentralización, en el entramado de una puja entre la autonomía jurisdiccional provincial vs políticas centralizadoras nacionales. Existe, pues un corrimiento en el que la institución se vuelve sobre sí misma, sin tiempo para reelaborar un proyecto articulador superador.

En tal sentido, Abratte señala que la fragmentación no necesariamente contradice la existencia de un centro regulador, pues la conformación de lo que él llama cuasi-mercados educativos, "no ha alcanzado a producir una desregulación del campo, sino que por el contrario dicha conformación requiere, al menos todavía, de una presencia estatal fuerte, aunque a nivel local" (Abratte; 2).

Perspectivas

A nueve años de la creación de los Institutos la lógica neoliberal que sustentó su nacimiento ha ido mutando conjuntamente con el sentido de la educación. Si la institución educativa se ha convertido en un espacio en el que ancla la incertidumbre, los IFDC resultan un lugar desde el que se puede redargüir la pregunta acerca del rol docente. La tensión se ha resuelto, en parte, a favor de la acreditación y evaluación continua, del régimen de acceso por concurso, pero a la par, se reivindican las condiciones de estabilidad para una práctica laboral de calidad y la apertura de carreras en el interior de la Provincia para la conciliación con una inclusión educativa plena.

El desafío está encarnado en la posibilidad de una autonomización institucional en la que puedan proyectarse líneas de acción política intrainstitucionales, articulables con las políticas educativas provinciales, en el marco de una planificación nacional de la formación docente que tiende a la centralización.

BIBLIOGRAFIA

ABRATTE, J. (2006)."De la fragmentación a la segmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba". Ponencia presentada en el I° Encuentro Internacional. Giros teóricos. Noviembre de 2006, CEA-UNC, Córdoba (en prensa).

BOURDIEU, P.. "Espacio social y poder simbólico". En Cosas Dichas, Buenos Aires, Gedisa, 1988.

GARCÍA DELGADO, D. (2000). Estado-nación y globalización. Ed. Ariel, Bs. As.

GARCÍA DELGADO, D. (2003). Estado-nación y la crisis del modelo. Ed. Norma, Bs. As.

GENTILI, P.. (1995) "¿Que hay de nuevo en las formas de exclusión educativa? Neoliberalismo, trabajo y educación". En Revista Educación y realidad. Universitaria de Río Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

GENTILI, PABLO. (2002) "Un zapato perdido". En Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica para la libertad, Ed. Santillana, Bs. As.

GENTILI, P. y SADER E. (2001) La trama del Neoliberalismo, Ed. Eudeba, Bs. As.

GENTILI, P.. (2002) "Un zapato perdido". En Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica para la libertad, Ed. Santillana, Bs. As.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SAN LUIS (2000).La Formación Docente Continua en la Provincia de San Luis. Una propuesta de Transformación. Ed. Payné, San Luis, Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Documento A-14: Transformación de la formación docente continua. Argentina.

PELAYES, O. y RETA V. (2007) "Trabajo Docente y escuelas charter". En Revista Hermes - Nº 4, IFDC S.L., San Luis.

TIRAMONTI, G. (1994) "Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo". En NOVARO, M Y PALERMO, V. (Comp.) La historia reciente: Argentina en democracia, Ed. Edhasa. Bs. As.

TIRAMONTI, G. (2004). "La configuración fragmentada del sistema educativo. Argentino". En http://www.flacso.org.ar/educacion/imagenes/tiramonti.pdf, FLACSO, Bs. As.