

Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas
Anuario de Historia de América Latina

62 | 2025 | 216-248

Josefina Ramos Gonzales

Universidad de Buenos Aires

**Las luchas de los estudiantes del
profesorado por la renovación de sus
planes de estudio durante la última
transición hacia la democracia en
Argentina (1984-1988)**



hosted by



Except where otherwise noted, this article is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0)

<https://doi.org/10.18716/ojs/jbla.62.3391>

Las luchas de los estudiantes del profesorado por la renovación de sus planes de estudio durante la última transición hacia la democracia en Argentina (1984-1988)

Josefina Ramos Gonzales

Resumen. – Este artículo analiza la incidencia de la movilización estudiantil en los procesos de renovación de la formación docente durante la última transición a la democracia en Argentina. A partir de un corpus empírico múltiple, el estudio evidencia los cuestionamientos del estudiantado de los profesorados sobre diversos aspectos de su experiencia formativa y examina cómo dichas demandas se articularon con la conflictividad político-educativa del período. En primer lugar, se abordan los años iniciales de la posdictadura, recuperando las reivindicaciones orientadas a impugnar las perspectivas, tendencias y modalidades formativas heredadas del régimen de facto, entre ellas la exigencia de derogación de los planes de estudio implementados en 1982 bajo la gestión del ministro Cayetano A. Licciardo durante la última dictadura cívico-militar. En segundo lugar, se analizan las respuestas del movimiento estudiantil, ya avanzado el gobierno alfonsinista, frente a dos innovaciones pedagógicas impulsadas por la recientemente creada Dirección Nacional de Educación Superior (DINES): las modalidades de participación articuladas al nuevo plan de estudios (MEB) y el régimen de evaluación sin examen final obligatorio, que suscitaron tanto resistencias como alternativas propositivas. El artículo concluye mostrando que la movilización estudiantil contribuyó a imprimir rasgos singulares a la implementación de las políticas educativas dirigidas al sector. En un contexto regional aún marcado por los efectos de la Operación Cóndor y por el advenimiento de tendencias a la mercantilización de la Educación Superior, estas acciones estudiantiles resultaron decisivas para configurar los contornos de una renovación pedagógica en los Institutos Superiores de formación docente.

Palabras clave: movilización estudiantil, reforma curricular, Institutos Superiores de Formación Docente, transición democrática en Argentina.

Abstract. – This article examines the impact of student mobilization on the renewal of the formative experience of teacher-education students during Argentina's most recent transition to democracy. Drawing on a multiple

empirical base, it reveals the challenges posed by this segment of the student body to several features of their academic training and analyzes how these demands intersected with the political conflict and educational policies of the period. First, the article focuses on the years of the so-called post-dictatorship, reconstructing the claims aimed at questioning the perspectives, tendencies, and training modalities inherited from the previous period—particularly the demand to revoke the curricula imposed in 1982 by Minister of Education Cayetano A. Lliciardo during the last *de facto* civil-military dictatorship. Second, it examines the student responses, during the more advanced stage of the Alfonsín administration, to two pedagogical innovations proposed by the newly created National Directorate of Higher Education (DINES): the modalities of student participation linked to the MEB curriculum and the implementation of non-mandatory final examinations—both of which elicited opposition as well as alternative proposals. The article concludes by reflecting on how student mobilization shaped the tempo and specific contours of the educational policies targeting the sector in a region still marked by Operation Condor, where a trend toward the marketization of Higher Education was beginning to crystallize.

Keywords: student mobilization, curricular reform, Higher Teacher Training Institutes, transition to democracy in Argentina.

Introducción

Este artículo se basa en investigaciones posgraduales propias de maestría y doctorado¹ a partir de las cuales se procuró producir una historia reciente de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la Ciudad de Buenos Aires, entre 1978 y 1988, otorgándole tratamiento y análisis a las experiencias de oposición² y resistencias³

¹ Josefina Ramos Gonzales, *La experiencia estudiantil en las instituciones formadoras de docentes en la etapa final de la última dictadura cívico militar. El Grupo Iniciativa (GI) del INSP Joaquín V. González (1981 – 1983)*, Tesis maestría, Universidad de Buenos Aires, 2020; Josefina Ramos Gonzales, *La historia reciente de los Institutos Superiores de Formación Docente en la actualmente denominada Ciudad Autónoma de Buenos Aires a través de las formas de organización y las pedagogías críticas emergentes en los años precedentes al ascenso del neoliberalismo (1984-1988)*, Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, 2023.

² Paul Willis, *Aprendiendo a trabajar*, Barcelona: Akal, 2017.

³ Henry Giroux, “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”: *Revista Cuadernos Políticos*, 44 (1985), p. 45.

protagonizadas por el estudiantado de la formación docente también denominado, en Argentina, *estudiantes terciarios*.

Los estudios referidos atendieron a la intersección entre la puesta en acto de la política de turno⁴ y las intervenciones que los sujetos organizados en los agrupamientos estudiantiles le imprimieron a este proceso durante el período comprendido entre el declive de la última dictadura militar y la transición a la democracia. En esta oportunidad, se focaliza en la movilización estudiantil propiciada especialmente en torno a las innovaciones pedagógicas correspondientes al período de la restauración del gobierno constitucional luego de la última dictadura cívico-militar que había sido parte de la Operación Cóndor⁵ y aún estaba vigente en otros países del Cono Sur Americano.

El trabajo reconstruye, de manera particular, las preocupaciones, demandas y posicionamientos del estudiantado de la formación docente frente a las reformas de los planes de estudio, con especial énfasis en las transformaciones del régimen académico. Para ello, se examinan las oposiciones, resistencias y alternativas pedagógicas formuladas por los colectivos estudiantiles y por la Federación de Estudiantes Terciarios (FETER). En conjunto, el estudio propone una caracterización de las singularidades que el movimiento estudiantil imprimió al proceso de implementación de las legislaciones ministeriales de la época en materia educativa, destacando su capacidad de incidir, disputar y resignificar los sentidos de dichas reformas.

La hipótesis general es que las luchas y resistencias estudiantiles lograron interrumpir el continuismo de las políticas de la dictadura proponiendo, incluso, medidas de renovación pedagógica. Estas acciones sumadas a otras de la comunidad educativa en general contribuyeron en nuestro país a la lenificación de los procesos de reforma de corte neoliberal que se instalaron, en cambio, de manera más rápida o abrupta en otros países de la región.

⁴ Stephan Ball / Richard Bowe, "Subject departments and the 'implementation of the national curriculum: an overview of the issues)": Journal of Curriculum Studies, 2 (1992), pp. 97-115.

⁵ Puesta en acto de prácticas represivas en la región coordinadas por organismos de inteligencia internacionales y organismos gubernamentales norteamericanos; y ejecutadas por las fuerzas armadas locales que ejercieron la conducción de los gobiernos *de facto* a los fines de la instaurar un tipo de sociedad.

Partiendo de allí, en primer lugar, se reconstruyen las reivindicaciones estudiantiles dirigidas a los flamantes funcionarios de la cartera educativa del Ministerio de Educación y Justicia (MEyJ) expresadas con el objetivo de interrumpir las continuidades pedagógicas impuestas por el gobierno *de facto* y remover las orientaciones curriculares sedimentadas hasta el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN).⁶ En segundo lugar, se visibilizan las oposiciones del estudiantado frente a la implementación de un plan de estudio piloto para la formación del profesorado de educación básica y preescolar, y se analizan las innovaciones propuestas para el conjunto de profesorados sobre las modalidades de evaluación y promoción final de las asignaturas. Ambas reconstrucciones se apoyan en una base empírica múltiple⁷ desde un enfoque transdisciplinario que se despliega en el próximos apartado metodológico.

Metodología

El presente trabajo adscribe a investigaciones precedentes orientadas por una matriz teórico-metodológica de carácter fronterizo que, trascendiendo lo disciplinar⁸, abreva en diferentes campos y vertientes teóricas propiciadoras de la reconstrucción de las genealogías de lucha y resistencia de los estudiantes de la formación docente en diferentes momentos de la recepción y puesta en acto de la política educativa propiciada hacia el sector entre 1978 y 1988. Temáticamente, se centra en el estudiantado de los Institutos Superiores de Formación Docente que, junto con las universidades, conforman el sistema de Educación

⁶ Expresión empleada por la Junta Militar para señalar la interrupción del gobierno constitucional por el ascenso de las tres Fuerzas. Este proceso también ha sido denominado, última dictadura cívico-militar.

⁷ Josefina Ramos Gonzales, “La reconstrucción de las formas de organización de los estudiantes del profesorado en los primeros años de la última transición democrática en Argentina”: Revista de la Red de Intercátedras de Historia de América Latina Contemporánea, 22: 22 (2025b), pp. 68-82.

⁸ Santiago Castro Gómez, *La hybris de punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la nueva granada (1750-1816)*, Tesis doctoral, Pontificia Universidad Javeriana, 2004.

Superior en la Argentina desde la regulación establecida por el Decreto-Ley 2779/1970 hasta la actualidad.

Partiendo de ello, en primer lugar, los estudios referidos se abocaron a la reconstrucción de los condicionantes histórico-políticos que alcanzaron a las instituciones educativas en articulación con el análisis de las perspectivas y prácticas de los sujetos que participan de un campo social y educativo que constituye y en el cual ellos producen y reproducen significados e intervenciones.⁹ Este abordaje focalizó en la institución educativa para prestar atención a las formas en las cuales los recorridos, las vivencias y los sentires “individuales” se inscriben en relaciones sociales de poder históricamente situadas.¹⁰ Analiza los momentos de resistencia que se abren como líneas de fuga¹¹, así como los saberes y conocimientos¹² que en ese devenir generan los sujetos individuales y colectivos nucleados en diferentes formas de organización estudiantil.¹³

A tal efecto, se articuló el trabajo testimonial con fuentes documentales de procedencia heterogénea (prensa gráfica del circuito comercial y de izquierda; publicaciones estudiantiles; y documentación ministerial e institucional). Y, advirtiendo el sesgo constitutivo de la denominada evidencia empírica¹⁴, se consideraron algunos recaudos al momento del hallazgo: la producción, el análisis y la contrastación de estas colecciones que integran una nutrida base empírica múltiple referente a la conflictividad educativa de los años 80 a partir de la cual

⁹ Guillermo Almeyda, “Prólogo”: Madonessi, Subalternidad, antagonismo, autonomía, Buenos Aires: CLACSO- Prometeo, 2010, pp. 9-12 y Eduardo Restrepo, Antropología y Estudios Culturales, Buenos Aires: Siglo XXI, 2012, pp. 163-166.

¹⁰ Elsie Rockwell, La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos, Buenos Aires: Paidós, 2010.

¹¹ Hugo Zemelman, Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico, Barcelona: Anthropodos, 2005.

¹² Paulo Freire, Pedagogía de la esperanza, Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

¹³ Josefina Ramos Gonzales, “Un inédito viable a finales de la última dictadura cívico-militar en Argentina. La organización estudiantil en el Instituto Nacional Superior del Profesorado”: Trenzar. Revista De Educación Popular, Pedagogía Crítica E Investigación Militante, 4: 7 (2022a), pp. 19-36.

¹⁴ Frida Gorbach, “El historiador, el archivo y la producción de evidencia”: Frida Gorbach / Mario Rufer (eds.), (In)disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura, Buenos Aires: Siglo XXI, 2016, pp. 187-203.

presento estas contribuciones y continúo trabajando en investigaciones posdoctorales.¹⁵

Cabe aclarar que, cuando aquí se alude a la *base empírica múltiple*, se hace referencia a un dispositivo de producción de conocimiento que se configura a partir de la problematización del archivo. Este dispositivo emerge de la complementariedad dinámica entre archivos públicos y privados, cuya articulación posibilita la construcción de colecciones inéditas y situadas históricamente. En este sentido, la base empírica múltiple no solo amplía el espectro de evidencias disponibles, sino que permite interrogar los sesgos, los criterios de autoridad y las omisiones del archivo dominante mediante la incorporación de materiales que, de otro modo, permanecerían invisibilizados. Esta estrategia da lugar a una narrativa multirreferenciada, en la que no se privilegia un único punto de vista, sino que se entrelazan voces, memorias y documentos subalternizados. Con ello, se habilita la producción de narrativas más densas, relationales y dinámicas tanto de los procesos sociales examinados —como las movilizaciones estudiantiles— como de las políticas educativas en las que dichos procesos se inscriben.

En relación con la recuperación de artículos periodísticos de la época correspondientes a la prensa comercial (*Clarín* y *La Nación*)¹⁶ y de

¹⁵ Plan Postdoctoral en Ciencias Humanas y Sociales denominado “El Maestrazo. Genealogías de luchas y resistencias durante la huelga docente de 1988 (Bs. As. y Rosario), integrado al UBACYT “Izquierdas y movimiento obrero en la Argentina, 1880-1990: culturas políticas y experiencias de clase”, dirigido por el Dr. Hernán Camarero con sede en el Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani. Este artículo también se basa en el estudio de la conflictividad educativa de 1988 realizado en el marco de la estancia posdoctoral en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

¹⁶ Se trata de diarios que tienen una amplia distribución nacional y un alto volumen de lectores. Según los boletines del Instituto Verificador de Circulaciones, *Clarín* registra un promedio de 383.402 y *La Nación* de 159.812 ejemplares vendidos (véase Juan Pablo Dukuen, *Las astucias del poder simbólico: Las villas en los discursos de Clarín y La Nación*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Koyatún Editorial, 2010, p. 19). La magnitud de su circulación permite comprender cómo ciertos conflictos y actores adquieren visibilidad pública, lo que hace posible analizar el alcance de los conflictos en la formación docente y la resonancia de las movilizaciones estudiantiles en la agenda nacional durante el período estudiado

izquierda (*La Prensa Obrera*)¹⁷, se vinculó el trabajo en reservorios institucionales con el acceso a los archivos privados de testimoniantes¹⁸. Y, tal como plantea Núñez Espinel¹⁹, se consideró que este tipo de publicaciones pueden surgir como “voluntad de representación” (p. 24) de un sector específico, por ello se promovió el diálogo y contrapunto con otros conjuntos documentales.

Las publicaciones estudiantiles y docentes-estudiantiles, como ya se ha planteado en otros trabajos²⁰, cobran especial relevancia para comprender los vasos comunicantes y las intervenciones en el seno de las formas de organización. Su recuperación para el análisis requiere la combinación del potencial de “archivabilidad”²¹ de quienes preservaron piezas sueltas y pequeños conjuntos (folletos, boletines, volantes y revistas) con la inmersión en ese archivo personal para el despliegue de diferentes estrategias de preservación y organización de los acopios.

¹⁷ Se trata de uno de los primeros periódicos de la denominada izquierda trotskista, que comenzó a publicarse a nivel nacional con el retorno del gobierno constitucional. Mantiene una frecuencia semanal y continua en circulación de manera ininterrumpida hasta la actualidad, con una tirada de aproximadamente 15.000 ejemplares por semana.

¹⁸ Josefina Ramos Gonzales, “El trabajo con los archivos personales: Contrapuntos, complementariedades y ausencias, en los archivos institucionalizados” ponencia presentada en IV Jornadas de discusión / III Congreso Internacional. Archivos personales comúnmente extraordinarios: Experiencias, trayectorias y derivas, celebradas en el Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierda” (CEDINCI) en Buenos Aires, del 20 al 22 de septiembre de 2023.

¹⁹ Luisa Núñez Espinel, *El obrero ilustrado. Prensa obrera y popular en Colombia 1909-1929*, Tesis doctoral, Bogotá: Universidad de los Andes, 2006.

²⁰ Ruben Berguier /Eduardo Hecker / Ariel Schifrin, *Estudiantes secundarios: sociedad y política*, Buenos Aires: CEAL, 1986 y Josefina Ramos Gonzales, “Las publicaciones estudiantiles en las instituciones de formación docente a finales de la última dictadura cívico-militar (1982-1983). Formas de organización y primeras reivindicaciones”: *Revista de Investigación y Disciplinas-Revid*, 3: 4, (2021), pp. 83-102.

²¹ Alejandro Castillejo Cuellar, “Violencia, Inasibilidad y la legibilidad del pasado. Una crítica a la operación archivística”: Frida Gorbach / Mario Rufer (eds.), *(In)disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2016, pp. 114-139.

De este modo, además de construir un corpus empírico organizado en variadas colecciones²² inéditas que aportaron complementariedad y contrapuntos a las oposiciones, resistencias y alternativas pedagógicas, se generaron entrecruzamientos con el trabajo testimonial a partir del despliegue de entrevistas semiestructuradas.²³ Este abordaje amplió y complejizó la generación de conceptos sobre la movilización estudiantil del profesorado desde una perspectiva transdisciplinaria²⁴ de escasa presencia en la literatura científica sobre el tema. De modo que, comenzó a desestabilizarse la construcción histórica dominante sobre estos sujetos en los modelos institucionales tradicionales no solo en Argentina.²⁵

1. La relevancia historiográfica del período seleccionado

El recorte temporal propuesto para este trabajo abarca los años 1984 a 1988, un período postdictatorial que se inicia tras el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN). Esta última etapa dictatorial en Argentina se extendió por casi ocho años y coincidió con la intervención de las fuerzas armadas en otros países de América Latina bajo regímenes dictatoriales de diversa duración. En conjunto —

²² Conjunto de documentos reunidos según criterios subjetivos (un tema determinado, el criterio del coleccionista, etc.) y que, por lo tanto, no conserva una estructura orgánica ni responde al principio de procedencia.

²³ Elsy Bonilla / Penélope Rodríguez, *Más allá de los métodos. La Investigación en las ciencias sociales*, Bogotá: Ediciones Norma, 1997, pp. 161-172.

²⁴ Referente a la práctica de afectación que están a favor de la confrontación y el descentramiento de los anclajes disciplinarios (en ocasiones empobrecidos) y, desde ese lugar de enunciación, construye abordajes heterodoxos y problemas de investigación. Restrepo en L. F. Herrera, “Investigación colectiva y transdisciplinariedad. Entrevista a Eduardo Restrepo”: *Trans-pasando Fronteras*, 4 (2013), pp. 210-218.

²⁵ Antonio Guerrero Serón, “La construcción social del Magisterio: orígenes sociales, trayectoria educativa y motivaciones profesionales”: *Revista de educación*, 306 (1995), pp. 127-151; Pablo Pineau / Alejandra Birgin, *Esos raros peinados nuevos. ¿Qué traen los futuros docentes?*: Myriam Feldfeber / Dalila Andrade Olivera (eds.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Noveduc: Buenos Aires, 2006, pp 161-181 y Alejandra Birgin, “¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la Formación docente en Argentina”: *Revista Pasar la Palabra*, 6 (2013), pp. 2-6.

aunque con particularidades y articulaciones locales específicas en cada país— estos procesos formaron parte de una operación promovida desde Estados Unidos que, años más tarde, sería conocida como Plan Cóndor.

En el Cono Sur, la democracia comenzó a restaurarse durante los años 80 con elecciones en Perú (1980), Bolivia (1982), Argentina (1983), Brasil (1985), Uruguay (1985) y, tardíamente, en Chile (1989) y Paraguay (1989). En Argentina la salida democrática propició, principalmente, cambios políticos dado que las reformas económicas estructurales se condensaron a partir de 1989.²⁶

En esta dirección, el período abordado presentó novedades para la reestructuración capitalista²⁷ en la era democrática en ciernes, con una economía extravertida o de producción para el mercado exterior.²⁸ Esto sucede porque la restauración democrática en los estados-nación de la región se asentó sobre la vía del financiamiento por medio de la deuda externa “pública”.²⁹

Particularmente, para Argentina fue un momento de reestructuración de un nuevo esquema de correlación de fuerzas entre el poder político en reconstrucción, el poder militar en proceso de descomposición³⁰, y el poder económico en pleno proceso de concentración, expansión y transformación.³¹ Los balances de las

²⁶ Hugo Quiroga / Cesar Tcachar, Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia, Rosario: Homo Sapiens Editora, 2006; Gastón Beltrán. “Acción empresaria e ideología. La génesis de las reformas estructurales”: Alfredo Pucciarelli (ed.), Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

²⁷ Ignacio Rossi, “Las raíces de la democracia, La herencia democrática argentina de 1983: Buscar las raíces en las transformaciones dictatoriales”: Actas De Periodismo Y Comunicación Social, 5: 3 (2020), pp. 1-14.

²⁸ Alejandro Paredes, “La Operación Cóndor y la guerra fría”, Universum, 1 (2004), pp. 122-137.

²⁹ Rossi, “Las raíces de la democracia”, p 14.

³⁰ Pucciarelli, Los años de Alfonsín, p. 105. Allí Paula Canelo plantea, que, con el derrocamiento del general Viola en manos de la Junta Militar encabezada por Galtieri, se inicia un convulsionado proceso de descomposición del poder militar.

³¹ José Schvarzer, Implantación de un modelo económico. La experiencia argentina entre 1975 y el 2000, CABA: AZ, 1998; Ricardo Ortiz y Martín Schorr, “Crisis del Estado y pujas interburguesas. La economía política de la hiperinflación”: Alfredo

investigaciones revisadas arrojan que el primer gobierno de la transición democrática no supo imponerse al corporativismo militar.³² A pesar de la vulnerabilidad inicial del sector, una serie de acontecimientos —como los alzamientos de los militares “carapintadas” entre 1987 y 1988, la sanción de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final y, finalmente, los indultos a los responsables— reforzó el corporativismo de las Fuerzas Armadas. Este escenario favoreció, a su vez, un renovado intento de colonización del aparato del Estado por parte de la élite económica, que también había detentado un rol central durante el período dictatorial precedente.³³

1.1 El Proyecto Educativo Democrático

El Proyecto Educativo Democrático heredó, sin lograr revertirla, la reducción de la relación educación-sociedad al binomio educación-mercado que caracterizó al período anterior. Se trataba de una lógica que valorizaba el papel de los años de escolaridad en el mercado de trabajo. Basada en la teoría del “capital humano” como máxima expresión de este enfoque, esta perspectiva situaba a la escuela al servicio de un supuesto “despegue” económico.

Además, durante la última dictadura cívico-militar, se intentó instaurar un modelo político-pedagógico orientado a reorganizar el sistema educativo mediante el disciplinamiento, la persecución, la homogeneización ideológica, el empobrecimiento de los contenidos en los niveles obligatorios y la restricción del acceso a la educación superior. En la formación docente, este proyecto se materializó a través de lineamientos normativos, curriculares e institucionales que buscaban producir sujetos pedagógicos funcionales al orden autoritario, limitando la autonomía profesional y la participación crítica. Los ISFD fueron concebidos como dispositivos estratégicos para garantizar la reproducción del ideario del régimen, mediante planes de

Pucciarelli (ed.), *Los años de Alfonsín ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2006, pp. 461-510.

³² Pucciarelli, “Los años de Alfonsín”, pp. 119-122.

³³ Ana Castellani, “Los ganadores de la década perdida. La consolidación de las grandes empresas privadas privilegiadas por el accionar estatal. Argentina 1984-1988”: Alfredo Pucciarelli (ed.), *Los años de Alfonsín. ¿el poder a la democracia o la democracia al poder?*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2006, pp. 245-289.

estudio centralizados, mecanismos de supervisión estrictos y orientaciones pedagógicas que promovían una concepción tecnocrática y verticalista de la tarea educativa.³⁴

La periodización propuesta para este trabajo está fuertemente marcada por dos hitos. El primero es el 2.º Congreso Pedagógico Nacional³⁵ (Ley 23.114) que de acuerdo con Giovine y Mendez³⁶, a diferencia del 1er Congreso Pedagógico de 1882, buscó abrir el debate a toda la sociedad como un ejercicio de participación democrática con el fin de recoger opiniones sobre la importancia de la educación en la vida del país, con el objeto de asesorar al Gobierno en la elaboración de estrategias de reforma y diseño de una ley general. Esta fue una iniciativa del Poder Ejecutivo aprobada por unanimidad en ambas cámaras el 09/09/1984.

El segundo hito es la huelga docente de 1988 que, tras extenderse por cuarenta y dos días culminó en la denominada “Marcha Blanca”.³⁷ Esta fue una movilización desde todas las provincias hacia Capital Federal que visibilizó la capacidad de organización y lucha docente, a pocos años de recuperada la democracia. Sus reivindicaciones centrales fueron la apertura de paritaria³⁸ nacional docente y la implementación de un nomenclador que unificara el salario docente como puntapié de una Ley de Financiamiento Educativo.

En efecto, el período seleccionado no solo está signado en su apertura y cierre por estos dos acontecimientos fundamentales sino que también

³⁴ Josefina Ramos Gonzales, “Aproximaciones a las disputas, tensiones y contrapuntos sobre las identidades estudiantiles y docentes en los Institutos Superiores de Formación Docente entre el declive de la última dictadura y la postdictadura (1982-1984)”: *Polifonía. Revista de Educación*, 24 (2024), pp. 106-134.

³⁵ El Segundo Congreso Pedagógico Nacional concluyó el 16/03/1988, con la Asamblea de Embalse de Río Tercero.

³⁶ Renata Giovine / Jorgelina Méndez, “Revisitando el Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988)”: *Anales De La Educación Común*, 4: 1-2 (2023), pp. 183-193.

³⁷ Josefina Ramos Gonzales, “La huelga docente de 1988 en Argentina. Un ejercicio de problematización del archivo en el repositorio hemerográfico de la Biblioteca del Congreso de la Nación”: *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, 70: 253 (2025), pp. 305-316.

³⁸ Es un instrumento de regulación de la negociación del salario entre los funcionarios del Estado y los sindicatos que representan a las y los docentes.

se ubica entre dos etapas ampliamente estudiadas por la investigación educativa: por un lado, la última dictadura cívico-militar promotora del Proyecto Educativo Autoritario (PEA)³⁹; y por otro, el ciclo neoliberal base de una trilogía de leyes⁴⁰ que reorganizó por completo el sistema educativo y cuyas marcas perduran hasta la actualidad.

Las metas educativas del período estudiado apuntaron a desmontar los mecanismos autoritarios instalando formas democráticas en las instituciones. Braslavsky caracterizó este proceso como la configuración de un nuevo “estilo educativo democrático”.⁴¹ El gobierno radical buscó, al menos discursivamente, poner fin al control policial sobre estudiantes y docentes, así como revisar y sustituir los contenidos curriculares heredados de la Dictadura.⁴² Si bien aún no se habían estudiado en profundidad las normativas que impactaron específicamente a la formación docente en los ISFD, la literatura señala que el gobierno otorgó reglamentaciones a centros de estudiantes en las

³⁹ Organiza el sistema educativo sobre principios de conservación del poder y reproducción de un orden social autoritario. Véase Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky / Ricardo Carciofi, *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982*, Buenos Aires: FLACSO, 1983, pp. 17-45. En mis investigaciones analizo su impacto en la formación docente para un desarrollo más detallado, véase Josefina Ramos Gonzales, “El proyecto educativo autoritario y los lineamientos destinados a la formación docente durante la última dictadura cívico-militar en Argentina”: *Analecta Política*, 12: 23 (2022), pp. 188-207.

⁴⁰ Ley de Transferencia Educativa, Ley Federal de Educación (LFE) y Ley de Educación Superior (LES). Además de que la última sigue vigente solo con la modificación de dos artículos (art. 2 y art. 50) en 2015, las otras dos han dejado marcas en el sistema educativo que perviven hasta la actualidad, tales como: la descentralización de la gestión educativa, el reconocimiento de una gestión estatal y privada como constitutivas del sistema educativo público, entre otras.

⁴¹ Myriam Southwell, *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*, Buenos Aires: CLACSO, 2021, p. 446.

⁴² Para referirse al período de la última dictadura cívico-militar, se usa “Dictadura” con mayúscula, en consonancia con otras investigaciones, como las de Carlina Kaufmann y Pablo Pineau., o la abreviatura “PRN”, ya mencionada al principio del trabajo y usada en otros estudios referentes al campo educativo y cultural. Pablo Pineau, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires: Colihue, 2006 y Carolina Kaufmann / Delfina Doval, *Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura*, Rosario: Laborde, 2007, p.135.

escuelas secundarias⁴³ e intentó re establecer, en el ámbito universitario, los principios “reformistas”.⁴⁴

De ese modo, se produjo una marcada expansión del sistema educativo en términos de cobertura.⁴⁵ Sin embargo, dicho crecimiento no fue acompañado por una distribución verdaderamente igualitaria de bienes materiales, requeridos por la Educación Superior requería, ni de los saberes simbólicos que la escuela transmite. Esta desigualdad terminó por socavar el potencial democratizador de la propuesta.

Además, el proyecto educativo democrático se apoyó fuertemente en el papel de la educación en la conformación de sujetos para el orden democrático. Era necesario educar para la democracia y, con ese propósito, se introdujeron —aunque a ritmos distintos, como se verá en el caso de la formación docente—, cambios curriculares en todos los niveles destinados a incorporar contenidos acordes con dichos fines.

Desde la visión de autores como Filmus⁴⁶, estos modificaciones representaron una visión limitada de las transformaciones requeridas dentro del llamado orden instrumental, para lograr una verdadera democratización de la educación, con excepción de algunas jurisdicciones (Ciudad de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Mendoza, Río Negro) que reunieron las capacidades institucionales necesarias para avanzar en estos cambios. En el resto del país, tales transformaciones permanecieron como una deuda pendiente, lo que conspiró contra una mejora de la calidad educativa capaz de superar o revertir el vaciamiento de contenidos significativos heredado por el régimen dictatorial.

⁴³Iara Enrique, “Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: Aportes para el análisis”: Boletín de Antropología y Educación, 1 (2010), pp. 5-10.

⁴⁴ Yann Cristal, “La reorganización de los centros de estudiantes de la UBA tras la proscripción de la dictadura (1982-1983)”: Mariano Millán (ed.), Universidad, política y movimiento estudiantil en Argentina, entre la “Revolución Libertadora” y la democracia del 83, Buenos Aires: Final Abierto, 2014, pp. 176-198.

⁴⁵ De acuerdo con Adriana Puiggrós, entre 1983 y 1987 se duplicó el número de estudiantes universitarios y de niños en el nivel inicial, creció un 27% el alumnado de Enseñanza Media y un 14% en el caso de la Enseñanza Primaria. Adriana Puiggrós, Historia de la Educación Argentina IX. Avatares de la educación el período democrático (1983-2015), Buenos Aires: Editorial Galerna, 2021.

⁴⁶ Daniel Filmus, “La concertación de políticas educativas: una asignatura pendiente en la agenda latinoamericana de fin de siglo”: Paz V. Milet (ed.), Miradas a la Agenda Latinoamericana, Buenos Aires: Santillana, 1999, pp. 69-86.

Finalmente, a estos propósitos democratizadores se sumó, durante la segunda parte de la gestión alfonsinista, una mirada crecientemente centrada en la funcionalidad económica de la educación.⁴⁷ En ese marco, la educación reforzó su sentido instrumental al ser puesta al servicio de la recuperación económica.⁴⁸ Desde una concepción que recuperaba la teoría del capital humano, propia de los años 60, el servicio educativo estatal fue entendido como una inversión productiva orientada al desarrollo económico y a la mejora de las condiciones de vida y trabajo. Nuevamente, se advierte aquí un retorno a la lógica del período predictorial, en parte por la falta de modelos superadores. Según Wanschelbaum⁴⁹, a lo largo del período de restauración democrática, esta mirada economicista de la educación desplazó la concepción de la educación como derecho humano fundamental, sobre todo cuando se la pensaba en términos de servicio o inversión.

La propuesta educativa del alfonsinismo retomó así varios de los principios rectores de su proyecto político: “democratización” para superar el régimen autoritario anterior; “modernización” para superar el atraso tecnológico; “productividad” para revertir la tendencia a la desindustrialización; “libre de condicionamientos externos” para detener el creciente endeudamiento externo; y, finalmente, “justicia social” para invertir la creciente concentración de la riqueza.⁵⁰

Todos estos propósitos reformistas debían plasmarse o legitimarse a través de una ley orgánica de educación que emergiera como resultado de un gran debate nacional a cuyo efecto se realizó la convocatoria del 2.º Congreso Pedagógico Nacional. Sin embargo, su desarrollo evidencia nuevamente las ambigüedades y contradicciones del período transicional: el Congreso fue hegemonizado por sectores reaccionarios

⁴⁷ Julieta Pesce, “Política y economía durante el primer año del gobierno de Alfonsín. La gestión del ministro Grinspan”: Alfredo Pucciarelli (ed.), *En Los años de Alfonsín ¿el poder de la democracia o la democracia del poder?*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2006, pp. 67-80.

⁴⁸ Romina de Luca, “De los planes a la acción. La consolidación del proyecto educativo militar durante el alfonsinismo”: *Razón y Revolución*, 22 (2011), p. 145.

⁴⁹ Cinthia Wanschellbaum, “La educación en la postdictadura (1983-1989). El proyecto educativo democrático: una pedagogía de la hegemonía”: *Revista Contextos de Educación*, 13 (2013) pp. 1-9 y Cinthia Wanschellbaum, “La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983- 1989)": *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXV, 48 (2014), pp. 75-112.

⁵⁰ Braslavsky, “La discriminación”, en *Southwell, Ceremonias*.

y conservadores, vinculados a la Iglesia Católica, mientras que los grupos laicos, democráticos y progresistas, carentes de organicidad⁵¹ tuvieron una presencia acotada. Aun así, como señala Puiggrós, la sociedad, se pronunció allí en favor de una educación democrática que retomaba —actualizándolos— los principios liberales-laicistas y reformista. No obstante, la dilación en las decisiones que llegaron hacia el final de una gestión desgastada y con un creciente déficit de legitimidad⁵², sumada al carácter no vinculante de las resoluciones, impidió que se avanzara en una nueva ley educativa que llegará con el próximo gobierno.⁵³

En el orden de las realizaciones concretas, los logros de la gestión educativa fueron parciales o incompletos. La expansión del sistema educativo en un contexto de crisis fiscal acarreó un deterioro de las condiciones materiales de la educación que afectó también el salario y las condiciones laborales docentes. Las políticas de democratización del acceso a la educación no estuvieron acompañadas por transformación que garantizaran un ingreso y permanencia igualitaria en términos de calidad educativa. A esto se sumó que, en los últimos tiempos del gobierno alfonsinista, la profunda crisis económica, el aumento de la pobreza y la exclusión agudizaron los procesos de segmentación y diferenciación educativa que se habían iniciado en el período anterior.

Como sostienen los estudios referidos, la dificultad o imposibilidad de imaginar un nuevo modelo educativo –superador del PEA y del modelo clásico liberal que lo precedió– hizo que se diluyeran los efectos democratizadores de la propuesta de gobierno. Las políticas educativas del período configuraron más un movimiento de restauración de aquellos viejos cánones que fundaron nuestro sistema educativo, que de invención o construcción de un nuevo paradigma educativo. Esta alternativa o proyecto educativo democrático pudo haberse originado en otros circuitos que se desoyerón y/o no lograron expresarse, por

⁵¹ Laura Graciela Rodríguez, “La educación en los últimos treinta años”: *Cuestiones de Sociología*, 9 (2013), pp. 305-310.

⁵² Bárbara Briscioli, “¿Posibilismo? ¿Imposibilidad? Aproximaciones a la implementación del proyecto político alfonsinista”: *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 10 (2013), pp. 157-182.

⁵³ Liliana Olmos, “Educación y Política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina”: *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (2008), pp. 167-185.

ejemplo, en el 2.º Congreso Pedagógico Nacional. Esto dejó tierra fértil para que esa construcción fuera realizada, en la década posterior, de la mano de las políticas de corte neoliberal.⁵⁴

Si bien se han recogido los estudios que de algún modo colaboran en la comprensión de la relación entre la formación docente y la política educativa del período seleccionado, ciertamente, se ha dejado vacante el análisis de las normativas específicas que impactaron en el sector de los ISFD, las formas de organización emergentes y las pedagogías críticas producidas como respuesta, oposición, diálogo y/o alternativas a las prescripciones educativas propiciadas durante el período de interés, lo que confiere originalidad al estudio en el cual se basa este trabajo.

2. Las continuidades y vaivenes de la política curricular de la formación docente

Luego de los comicios para la restauración del gobierno constitucional en Argentina que tuvieron lugar en octubre de 1983, el estudiantado de la formación docente no demoró en peticionar el recambio de los planes de estudio heredados del PEA.

Si bien en los ISFD la formación de magisterio se desarrolló a partir de un amplio abanico de planes de estudio, tanto en los profesorados secundarios organizados por disciplinas como en los profesorados del Nivel Primaria e Inicial, ello no impidió que el estudiantado del sector sostuviera reclamos comunes. La demanda por el desmantelamiento de los lineamientos curriculares de facto, que aún continuaban estructurando y regulando la experiencia formativa, atravesó a los distintos profesorados. Además, estas reivindicaciones lograron difundirse en la prensa comercial junto con otras peticiones estudiantiles durante los primeros meses del gobierno constitucional:

¿Qué pedimos? Primero, que nos den libertad para trabajar, como dijimos antes. Segundo, que se nos reconozca oficialmente como centros. En tercer lugar, una serie de planteos de tipo académico, para mejorar nuestra formación. Hay una gran desconexión entre la realidad y la formación que recibimos los estudiantes de carreras docentes y desconexión entre lo científico-cultural y lo pedagógico,

⁵⁴ Pablo Gentili, "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina": Revista Archipiélago, 29 (1998), pp. 56-65.

que queremos remediar con modificaciones de planes y de métodos, cambios en los que queremos participar los estudiantes (subrayado propio).⁵⁵

Es relevante señalar que, en ese contexto, se encontraba en plenamente vigente la Resolución Ministerial nº 1196/1980 que implementa la asignatura Ética y Deontología Profesional para todas las carreras docentes de Nivel Terciario no universitario. Desde allí se producían mecanismos discursivos performativos que apuntaban a configurar un perfil docente centrado en la eficiencia y neutralidad. Estos contenidos, como he planteado en otros trabajos (Autor, 2022b), resultaban coherentes con la figura de un “nuevo docente” consagrado al profesionalismo en el estricto marco de una situación de aprendizaje totalmente descontextualizada de la realidad educativa y social.

Del mismo modo, los profesorados de Educación Primaria e Inicial, —denominados entonces elemental y preescolar, respectivamente—, continuaban regulados por el plan de estudio, elaborado durante la gestión del ex ministro de facto, Cayetano Licciardo, promotor de un estricto régimen de equivalencias y correlatividades que lentificaba el avance en las carreras. Esta continuidad normativa, además del rechazo explícito de la Mesa Procoordinadora⁵⁶ de Estudiantes Terciarios integrada por representantes de distintos profesorados, generó el descontento de un amplio espectro de sectores del campo educativo sindical, en particular, la Central de Trabajadores de Educación de la República Argentina (CTERA) y la Unión de Docentes Argentinos (UDA).

Finalmente reclamaron la anulación del Plan 146/82, que no se reglamentó la participación estudiantil, sino que se den solo pautas, y la entrega de un edificio al Instituto Superior de Formación Docente de Bernal, que fuera donado a la UCALP. ‘La entrevista fue un paso adelante -finalizaron los delegados estudiantiles- pero creemos que se camina demasiado despacio” (subrayado propio).⁵⁷

⁵⁵ “Los alumnos terciarios reclaman una decisión sobre los centros”. La Nación, 13 de febrero de 1984.

⁵⁶ Fue la expresión organizativa previa a la legalización de Federación de Estudiantes Terciarios (FETER) con el primer congreso de mayo de 1984. Josefina Ramos Gonzales, “Las primeras luchas de la Federación de Estudiantes Terciarios en la Argentina de la última transición democrática (1983-1985)”: REVUELTAS. Revista Chilena de Historia Social Popular, 7 (2023a), pp. 52-74.

⁵⁷ “Se legalizarán los centros de los institutos terciarios”. La Nación, 19 de febrero de 1984.

Las peticiones académicas convivían con una nutrida agenda de reivindicaciones que señalaban el conjunto de transformaciones regresivas de las cuales el sector había sido objeto durante el PEA. En particular, la tendencia a la pervivencia de la pedagogía procesista (Kaufman y Doval, 2007) tenía su origen en la Dirección Nacional de Educación Médica y Superior (DINEMS) durante la conducción de María Luisa Serrano Redonnet, funcionaria que expresaba una abierta simpatía con el gobierno militar. De hecho, durante la gestión de Cayetano Licciardo, y a pocos meses antes de las elecciones democráticas de octubre, Serrano Redonnet emitió la circular nº 142/1983 mediante la cual intentó asegurar la continuidad de dichas orientaciones en uno de los ámbitos centrales de la formación del magisterio: el Departamento de Aplicación de los Profesorados anexos a las Escuelas Normales Superiores. A continuación, la reproducción completa de esta normativa continuista:

Dirección Nacional Educación Media y Superior. Circular 142

Buenos Aires 22 de agosto de 1983

Sr/Sra Rector/a

Tengo el agrado de dirigirme a usted para hacerle llegar el nuevo “Reglamento para Departamentos de Aplicación” aprobado por Resolución N. 871 del 21 de junio de 1982 que figura como anexo de la presente, el que comenzará a regir a partir de 1984.

A la brevedad se remitirán a las escuelas normales aclaraciones sobre la implementación del citado reglamento.

Saludo a usted con toda consideración.

En los anexos se destaca e propósito de seguir exaltando tanto los símbolos nacionales como los principios cristianos, junto con una actitud de perfeccionamiento y actualización constante. También se reafirma un modelo de conducción centrado en el cumplimiento disciplinar y en una vigilancia espontánea (Art. 54). Del mismo modo, se fijaban indicaciones precisas para el cuerpo docente sobre “la pulcritud, moderación y armonía en los colores de su vestimenta a fin de constituirse como un modelo de identificación” para los alumnos de la escuela primaria y los estudiantes de la formación docente (Art. 18).

Estas orientaciones se reforzaban aún más, en el Profesorado de Enseñanza Inicial o *Kindergarten*, especialmente durante las prácticas

docentes, mediante el uso del Diseño Curricular vigente para el Jardín de infantes.⁵⁸ Dicho documento promovía entre sus postulados⁵⁹, una articulación entre el quehacer pedagógico y los valores trascendentales de la vida cristiana, la organización de la enseñanza por objetivos centrados en “conductas visibles y evaluables” y la eliminación del “exceso de imaginación” en el juego, la literatura y la expresión musical. Cabe señalar que este diseño curricular era un material de consulta obligatoria al que recurían practicantes y residentes para idear, planificar y organizar la enseñanza en el marco de sus talleres de prácticas docentes en las salas de Jardín de Infantes. A su vez, el resto de estudiantado lo utilizaba para la reflexión didáctico-pedagógica que tenía lugar en las asignaturas teóricas donde era tomado como objeto de análisis y performatividad de la identidad docente, dado que aún se encontraba de plenamente vigente.

A la luz de estas reconstrucciones, coincidimos con Krawcyk, Malajovich y Vior (1985) cuando aseveran con relación a la política curricular del país que:

Es característico que los gobiernos autoritarios de la Argentina elaboren currícula o programas que quedan como herencia para los gobiernos democráticos; por ejemplo, la Provincia de Buenos Aires en el año 1980 pone en vigencia el ‘Nuevo Programa de Actividades Curriculares y Orientaciones didácticas para la Educación Preescolar’.⁶⁰

⁵⁸ Debora Kantor, “Maestras jardineras, entre la burocracia y la creación”, *Revista educco, por una educación alternativa*, 7 (1988), p. 23.

⁵⁹ “Nuevo Programa de Actividades Curriculares y Orientaciones Didácticas para la Educación Preescolar” publicado por la dictadura en 1980 para la Provincia de Buenos Aires, con una marcada influencia tecnicista y personalista, que se hizo presente en la formulación de objetivos en términos de conductas visibles y evaluables. En regla con los seminarios dictados entre agosto y septiembre de 1979 por la entonces Dirección de Educación Preescolar de Ciudad de Buenos Aires, también con un encuadre tecnicista –a partir del cual se enuncia un listado de conductas aisladas y observables que se deben alcanzar, siendo el docente un mero instrumentador– se expresa la relación de los objetivos planteados con los de la política educativa. La renovación curricular para el Nivel Inicial no se pondrá en vigencia formalmente sino hasta 1989. Ana Malajovich, “Conmemorando una historia de vida: Hebe San Martín de Duprat”: Silvia Lafranconi (ed.), *Biografías maestras*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 76.

⁶⁰ Nora Krawczyk / Ana Malajovich / Susana Vior, “Aportes para una desmitificación”: *Revista Argentina de Educación*, 4: 6 (1985), p. 39.

Este panorama de continuidad pedagógica respecto del período precedente desencadenó una intensa movilización estudiantil durante los primeros meses del recién inaugurado gobierno democrático, con efectos directos en la DINEMS. La disputa no giraba solo en torno a la suspensión del controvertido plan de estudio *de facto* reglamentado por Cayetano Licciardo, sino en torno a una decisión de fondo: definir si se avanzaría hacia una renovación curricular acorde con los preceptos democráticos que el gobierno de turno pregonaba, o si solo se restauraba el plan de estudio vigente hasta antes del PRN.

Bajo el titular “*Tratarán hoy los terciarios sus planes de estudio*”, la prensa comercial dio a conocer las tensiones que el estudiantado causaba entre los funcionarios de la DINEMS con estas exigencias:

El plan vigente durante el último período constitucional (1973-1976), que estaba a punto de ser reimplantado, fue objetado a último momento por funcionarios que colaboraron con el ministro Cayetano Licciardo y que aún continúan en la DINEMS (*Clarín*, 29 de febrero de 1984).⁶¹

Este ámbito del MJyE también reflejó los vaivenes de la “arena” política de un Estado en pleno proceso de recambio de funcionarios con algún grado de continuidad ya sea ideológica o de ejercicio de funciones con el período *de facto*. En este sentido, coincidimos con Popkewitz⁶² en que la instauración de una normativa refleja relaciones de poder y modos particulares de concebir la realidad. La reglamentación curricular, en este caso, hizo visibles las tensiones entre el movimiento estudiantil y quienes detentaban poder de decisión en los ámbitos estatales, en un momento en que conforme a las aspiraciones del Proyecto Educativo Democrático⁶³ debía iniciarse el desmantelamiento el aparato represivo del Estado.

3. El primer intento piloto de renovación curricular de la democracia

Ni el espacio ni los recursos disponibles permitían, por entonces, engancharlo a la gran utopía de la transformación, pero ocurre que el deseo, las fantasías y un

⁶¹ “Tratarán hoy los terciarios sus planes de estudios”. *Clarín*, 29 de febrero de 1984.

⁶² Thomas S. Popkewitz, *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 2000, p 150.

⁶³ Cinthia Wanschellbaum, “La educación en la postdictadura”.

cierto voluntarismo hacen de los pedagogos puestos a funcionarios una suerte de redentores inveterados.

Ovide Menin, 1999

No será sino hasta noviembre de 1987, a propuesta de la DINES y a través de un proyecto piloto semiestructurado para la formación docente inicial más conocido como MEB, que veintitrés⁶⁴ profesorados anexos a las Escuelas Normales Superiores se incorporen de una reforma integral de su plan de estudios.

Durante su breve período (1987-1999) el MEB generó diversas discusiones. En lo que refiere a la participación estudiantil, impulso un perfil docente crítico y autónomo⁶⁵ sustentado en lineamientos pedagógicos generales que dejaban ver la manera en que la DINES concebía la formación de los futuros enseñantes implicados en la reforma.

De acuerdo con su principal promotor, el Dr. Ovide Menin, el MEB propuso una formación de maestros basada en "la autonomía personal e institucional"⁶⁶ desde una concepción democratizante del currículum que se convirtió en emblema de la innovación curricular de la época, que también fue declarada en una entrevista al propio director:

O.M: El currículum entendido como un proyecto (decíamos así) un proyecto político, científico y técnico.

E: ¿Y político? ¿Por qué?

O.M: Político realmente porque es... Primero es una particular filosofía política desde la cual uno quiere ponerlo en marcha, ¿verdad? Vamos a hacer dos grandes alternativas: una política conservadora, construye un currículum que responda a esa filosofía, a la filosofía conservadurista. Una política libertaria, también. Una política democrática, trata de construir un proyecto, donde el ejercicio

⁶⁴ Organización de los Estados Americanos, Una experiencia innovadora en la formación de docentes: Argentina 1987-1989, Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE/OEA), p. 214.

⁶⁵ Josefina Ramos Gonzales & Marcela Dubini, "Los grandes movimientos de transformación curricular en la formación docente inicial: Reflexiones contemporáneas desde el análisis del pasado próximo. The great movements of curricular transformation in initial teacher training: Contemporary reflections from the analysis of the near past": Revista de Educación, 0: 32 (2024), pp. 65-88.

⁶⁶ Ovide Menin, Proyecto institucional para la formación. Una experiencia alternativa: el MEB, Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, 1999, p. 67.

democrático se instrumente en todos los niveles: en la clase, en la convivencia, en el recreo, en la relación con el cuerpo directivo, entre los alumnos entre sí.⁶⁷

Pese a estas convicciones, las concepciones democratizantes que supuestamente orientaban el Plan de Estudio presentaban notorias incongruencias respecto de las normativas vigentes sobre la participación de las juventudes, muchas de las cuales habían sido reglamentadas en tiempos de la DINEMS, y conservaban plena validez especialmente en la Escuelas Normales Superiores, donde el estudiantado del Nivel Medio y Superior dependía de un mismo Rectorado.

Desde los inicios de la transición democrática, diversos agrupamientos estudiantiles —independientes, de izquierda e incluso algunos vinculados a la Franja Morada⁶⁸, en principio afín al gobierno nacional— impulsaron acciones de repudio frente a estas normativas que regulaban la participación estudiantil en las instituciones educativas. Una de las iniciativas más significativas consistió en la elevación de documentos y petitorios directamente al ministro de Educación.

⁶⁷ Ovide Menin, director de la DINES entre 1987-1989. Entrevista presencial, octubre de 2008. A cargo de Rocío Slatman.

⁶⁸ Agrupación estudiantil principalmente universitaria que mantiene un vínculo histórico y político con la Unión Cívica Radical (UCR). Se nutrió y a la vez incidió en el avance del alfonsinismo y la consolidación de un nuevo “ideal democrático”.

Al Sr. Ministro de Educación y Justicia
Dr. Carlos P.S. Alconada Aramburu
S / D

Teniendo conocimiento de la resolución N°3 de la Subsecretaría de Conducción Educativa dependiente del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, los alumnos abajo firmantes manifestamos nuestro rechazo total a las directivas insertas en dicha resolución, que desvirtúan el carácter gremial, natural y soberano que deben tener los Centros de Estudiantes, como se expresa en los párrafo de la resolución ...

...Por ello exigimos:

La derogación de la resolución N°3 de la Subsecretaría de Conducción Educativa, como así también la no intervención del Ministerio y las autoridades en la organización de los Centros de Estudiantes, eliminando todas las restricciones que pueda impedir la participación y movilización del estudiantado secundario.

Firma **Aclaración** **Documento**

Figura 1. Petitorio estudiantil publicado en *La Chispa para la Argentina Socialista* el órgano de la juventud del Movimiento al Socialismo (MAS), mayo de 1984. Archivo Fundación Pluma. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Las modalidades de participación reglamentadas desde el inicio del gobierno constitucional para las escuelas secundarias habían sido concebida en clave recreativa, cultural y de participación cívica.⁶⁹ Esto generó una profunda contradicción con una de las innovaciones principales del MEB: la extensión de la carrera docente a cuatro años mediante la incorporación de los 4.os y 5.os años del Nivel Medio a la formación del magisterio. Esta articulación del Profesorado de Educación Primaria (P.E.P) y el Profesorado de Educación Preescolar (P.E.P.E) con los últimos dos años de la secundaria constituyó el fundamento centro para no dotar a ambas carreras de un gobierno institucional propio mediante un Consejo Directivo (CD).

La concepción reglamentada prevista para estudiantes secundarios se correspondía más bien con un modelo no resolutivo en los asuntos de la vida institucional estructurado a partir de un Consejo Consultivo⁷⁰

⁶⁹ Enrique, "Movilización estudiantil" y Josefina Ramos Gonzales, "40 años de democracia en Argentina. La democratización de los Institutos Superiores de Formación Docente": *Revista Ciencias y Humanidades*, 16 (2023b), pp. 7-36.

⁷⁰ La adjetivación de *consultivo* y sus características disímiles del CD quedarán explicitadas en la Circular N° 10 (21/04/1987) emitida por la DINES y también en

(CC) promovido mediante diversas circulares. Esta modalidad distaba de satisfacer las expectativas del estudiantado del profesorado generando oposiciones y resistencias. Así lo expresó la agrupación “Frente 12 de Mayo” de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas nº 2 “Mariano Acosta”:

Nos plantean la alternativa de un consejo consultivo, donde la manija la siguen teniendo ellos (los Rectores), pero con la gran sensibilidad democrática de hacernos sentir consultados en torno a sus decisiones.⁷¹

Si bien la propuesta de la DINES efectivamente ampliaba márgenes de autonomía a través de la toma de decisiones para la selección de contenidos curriculares, —un avance significativo para un segmento estudiantil que hasta ese momento se encontraba fuertemente “secundarizado”⁷²—, ese reconocimiento no se correspondía con las modalidades de participación política que los estudiantes reclamaban para sus gremios y el cogobierno institucional. Desde la perspectiva del estudiantado, se trataba de un otorgamiento insuficiente.

El propio Ovide Menin explicaría las razones por las cuales el Nivel Superior de las Escuelas Normales Superiores no fue alcanzado por los beneficios del Decreto 1763/1987⁷³, que estableció jerarquías diferenciadas entre las formas de gobierno de los distintos profesorados. En la revista *Terciando. En la escuela y la sociedad*, Año 1, nº 0, una publicación de la época, producida, editada y difundida por colectivos estudiantiles del Nivel Terciario, puede leerse un reportaje de cuatro páginas al director de la DINES, publicado en noviembre de 1987, donde se incluye el siguiente intercambio al respecto:

E: ¿los normales no entran en los cogobiernos?

las declaraciones de Ovide Menin a los medios de comunicación, así como en reportajes donde tomaron la palabra los agrupamientos estudiantiles.

⁷¹ Folleto nº 4 de la Agrupación “12 de mayo”. Programa para las elecciones del CEINPS (1988).

⁷² Braslavsky / Carciofi / Tedesco, El proyecto educativo-autoritario.

⁷³ Argentina, 1987. Poder Ejecutivo Nacional. Decreto 1763/87 (Jerarquización de los Institutos de Enseñanza Superior no universitarios).

O.M: Sí, por ahora son para los profesorados puros, pero tiene que ver con la reestructuración que deben sufrir los Normales. Mientras dependan del secundario no.⁷⁴

Con todo, el Plan MEB constituyó, en sentido estricto, la primera renovación curricular de la formación docente de la era democrática, ya que hasta entonces solo se había logrado una reimplantación del plan de estudio vigente hasta 1976. Por otra parte, aunque no alcanzó a colmar las expectativas condensadas en las consignas estudiantiles, implicó un avance significativo en relación al lugar asignado al estudiantado en la definición curricular, especialmente si se considera la ausencia casi total de participación que había caracterizado la toma de decisiones sobre su propia formación.

4. La evaluación con final obligatorio: oposiciones, resistencias y alternativas pedagógicas

Aunque ya había pasado bastante tiempo después de que Raúl Alfonsín accediera a la presidencia, los estudiantes del profesorado reconocían en la cotidianidad de los ISFD una cantidad no desestimable de profesores que, aún sin explicitar aspectos ideológicos directamente relacionados con los preceptos de la dictadura, continuaban asumiendo en las aulas prácticas controversiales y, especialmente ponderadas, en algunos momentos como en las mesas de exámenes finales. En otras palabras, el claustro estudiantil continuó experimentando incongruencias entre aquellos postulados popularizados por el Proyecto Educativo Democrático y las modalidades pedagógicas que organizaban la evaluación de las asignaturas en toda la Educación Superior.

Los exámenes de promoción final, en las instituciones de formación docente igual que en el resto de las universidades, habían instaurado cierta relación entre docentes y estudiantes caracterizada por una suerte de juicio de “expertos”.⁷⁵ En efecto, este tipo de examen final consistía en la conformación de un tribunal de tres profesores que

⁷⁴ Revista Terciando. En la escuela y en la sociedad. Año 1, Nro. 0, noviembre-diciembre de 1987.

⁷⁵ Categoría nativa tomada de la entrevista presencial en diciembre de 2022 realizada por la autora al primer presidente del Centro de Estudiantes José María Méndez.

expedía un juicio de valor acompañado de una calificación numérica luego de escuchar la presentación, coloquio o exposición estudiantil sobre los contenidos de determinada asignatura. Así es caracterizado el dispositivo por tres testimoniantes que fueron estudiantes durante el período de interés:

Yo hice, una vez di un examen, brillante, una materia que se llamaba Historia de la Historiografía, brillante porque contesté todo, porque armé todo y todo perfecto y me fui feliz porque bueno, [me imaginé] me va a poner un diez... Y me puso un ocho y vos decís "bueno, te eximiste", pero bueno no se trataba de eso. Y fui y le dije, profesora, disculpé: ¿por qué el 8? Y me dice: (cambia el tono de la voz intencionalmente, más aguda) Piovera, ¡la presencia! Yo me había ido con una camisa sport (era verano, ¡eh!) y un jean. Ella, era como que había que estar con saco igual. Viste, ese tipo de cosas en las mesas de examen... Por eso, te digo que eran inimaginables.⁷⁶

Había profesores que tenían animosidad con algunos alumnos, no los aprobaban nunca. Entonces pedíamos que alguien esté en la mesa, que alguien vea la mesa. La relación del examen de juicio de expertos es durísima. El profesor te mete miedo. Por ese lado, yo diría violencia didáctica, violencia pedagógica.⁷⁷

Teníamos casos como la compañera Nora Domingo que tuvo que dar con Chiapella ocho veces. A mí, Austral me hizo volver seis veces, era un capo, muy buen profesor, pero si se le metía en la cabeza que vos no tenías que recibirte de profesor, no te aprobaba.⁷⁸

Estas prácticas evaluativas resultaban fácilmente cuestionables por su carácter poco objetivo o directamente abusivo. Carácter que, en apariencia, formaba parte de un período superado que quedaría todavía más eclipsado frente al nuevo contexto que comenzaba a impactar en la experiencia formativa del resto de la Educación Superior. La apertura de las cátedras universitarias y el retorno de docentes desde el exilio, "desembarcando" luego de haber cursado maestrías y doctorados en el

⁷⁶ Piovera, Rodolfo. Estudiantes del Profesorado de Historia de "JVG" ingreso 1979 suspendió la carrera en 1985. Entrevista presencial, mayo de 2019 a cargo del autor.

⁷⁷ Mendes, José María. Estudiante del Profesorado de Historia del INSP "JVG". Presidente del CEINSP "1984. Ingresó en el Instituto en 1981 y egresó en 1987, Entrevista presencial 22 diciembre de 2021 a cargo del autor.

⁷⁸ Fiscina, Marcelo. Estudiante del Profesorado de Historia del INSP "JVG". Presidente del CEINSP en 1986. Ingresó en 1979 y egresó en 1987. Entrevista presencial, junio de 2022 a cargo del autor.

exterior, auguraba una oxigenación de las propuestas curriculares con efectos democratizadores en la relación que se establecía entre los claustros, por ejemplo, a partir de la evaluación.

Este escenario resultó propicio para comenzar a cuestionar el histórico sistema de promoción con examen final prescripto como modalidad única de acreditación vigente para el alumnado de los ISFD desde 1957. En efecto, el artículo 41 del Reglamento Orgánico Institucional (ROI) 57 establecía la categoría de “alumno regular” a diferencia de la Reforma de 1918 habilitadora de la “asistencia libre”. Esto requería en los ISFD, a diferencia del régimen universitario, tres requisitos ineludibles para promocionar las materias: 1) tener un porcentaje mínimo de asistencias; 2) aprobar al menos dos exámenes durante la cursada y; 3) rendir un final o examen oral obligatorio frente a un tribunal de expertos sin excepción.

Partiendo de allí, el estudiantado del sector avanzó en diferentes jurisdicciones con un conjunto de reivindicaciones que denunciaban esta situación y planteaban alternativas para la regularización o aprobación de las materias. Una crónica publicada en el número 77 de *Prensa Obrera*, titulada “Los terciarios se organizan”, dejaba entrever cómo algunas de estas demandas académicas fueron parte nodal de las preocupaciones estudiantiles:

Luego de todo un proceso de organización colegio por colegio, eligiendo y construyendo cuerpos de delegados sobre la base de la lucha por el ingreso irrestricto (el cambio de los planes de estudio y la regularización de las materias) los estudiantes terciarios de Rosario también necesitamos de una coordinadora que nos agrupe y unifique en las luchas.⁷⁹

Estas inquietudes habían estado presentes en el estudiantado desde fines del PRN e impulsaron el cuestionamiento sobre las prácticas de promoción también denominada “regulación” de las asignaturas, una preocupación que también se incorporó tempranamente al pliego reivindicativo en distintas jurisdicciones del país como Rosario y Capital Federal, aunque recién comenzaría a encauzarse hacia el final del gobierno alfonsinista.

Dos institutos para el profesorado de Nivel Medio y Superior fueron el escenario de experimentación pedagógica donde se llevaría adelante,

⁷⁹ “Formar la coordinadora es la gran tarea de la hora”, *Prensa Obrera* nº 77, 25 de octubre de 1984.

de manera pionera, una transformación en sintonía con las peticiones estudiantiles y en coincidencia con el paso de Ovide Menin como rector normalizador en ambos establecimientos antes de asumir como director de la DINES. Así lo testimonia uno de los presidentes del Centro de Estudiantes del Instituto Nacional Superior del Profesorado (CEINSP) del período analizado:

Yo recuerdo que, en la gestión de él (Ovide Menin) como Rector, por primera vez logramos flexibilizar el régimen de correlatividades. Y otra cosa importante que logramos, fue la promoción sin examen, en algunas materias a modo de prueba. Dos aspectos que, por suerte estaba él como rector y dio causa. Surgió la discusión con los docentes eh, porque los docentes no querían, la mayoría obviamente.⁸⁰

Con la experimentación previa en estos institutos, el 26 de marzo de 1987 Ovide Menin ya desde su cargo de director nacional de la DINES, remitió al conjunto nacional de profesorados terciarios la Circular nº 6. Allí se apuntó a desarmar la modalidad única de promoción prescripta desde 1957 y se propuso un desdoblamiento en el régimen de evaluación. De esta manera, se establecieron dos tipos de promociones: i) una promoción sin examen final; y ii) una promoción mediante examen final oral.

En la práctica, y dentro de los establecimientos, esta circular facultó a los rectores normalizadores a brindar (o solicitar) a los profesores de todas las materias la posibilidad de evaluar el aprendizaje “promediando el rendimiento de todas las actividades teórico-prácticas del curso: participación, asistencia, pruebas escritas, trabajos prácticos, coloquios y otros” (Circular nº 6/ 1987) o sostener la modalidad previa. Estableciendo, además, para el primer caso, un máximo de tres y un mínimo de dos evaluaciones por asignatura.

Esta propuesta representó para el claustro estudiantil la ampliación de posibilidades de promoción, pues permitió acreditar las asignaturas optando por alguna de las 2 (dos) modalidades. Además, el movimiento institucional propiciado desde la DINES mediante esta circular, en palabras del propio Menin, buscó “golpear en el plexo cardíaco del pequeño poder omnímodo del docente vertical y conservador”.⁸¹ En tal

⁸⁰ Weissberg, Adrián. Estudiante del Profesorado de Historia. INSP “JVG”, ingresó en 1984 y egresó en 1987. Presidente del CEINS 1987 y secretario general de FETER en 1988. Entrevista virtual, 23 de febrero de 2022 a cargo del autor.

⁸¹ Menin, “Proyecto institucional”, p. 22.

sentido, coincidió con la preocupación estudiantil de desterrar “el juicio de expertos” como única vía para la promoción de materias y resultó una oportunidad para el destierro de prácticas autoritarias. Sin embargo, la modalidad de legislación que, de acuerdo con el estudiantado, fue instaurada “desde arriba”⁸², se toparía con una oleada de críticas que luego se encauzaron entre varias posiciones detractoras y alguna propuesta superadora.

Las oposiciones tuvieron asidero no solo en el claustro de estudiantes. Los profesores sumarían sus controversias sustentadas en razones pedagógicas y gremiales. Pedagógicamente, se cuestionó la concepción de “innovación” implícita en la modalidad de implementación que adoptó la normativa. Se hizo especial énfasis en la falta de participación docente, pues habían sido informados tardíamente cuando ya estaba en curso el ciclo lectivo 1987, es decir, con los programas resueltos y la planificación anual encaminada. En consecuencia, se habían puesto en juego algunos supuestos que, desde la óptica docente, los consideraban como una “tabula rasa” omitiendo su protagonismo y desoyendo su voz.⁸³

Gremialmente, se cuestionó la sugerencia en la diversificación de actividades para el reemplazo de la promoción del examen final en aulas superpobladas con 50 o más alumnos por curso. Es importante advertir que el claustro docente terciario solo contaba con el apoyo de ayudantías, con nombramientos *ad honorem*, que ni siquiera estaban reglamentadas y, por lo tanto, no contaban con una certificación que otorgase puntaje a los estudiantes que asumían ese rol (DINES; circular 31/1987). En este cuadro, la docencia se preguntaba en torno a la promoción de las asignaturas sin examen final: “¿Cómo realizarlo si no se tomó en cuenta un aumento de horas de clase y extra-clase? ¿Cómo llevarlo a cabo si no se previó presupuesto ni una infraestructura adecuada para ello?”.⁸⁴

Por su parte, las propuestas superadoras fueron ideadas por los estudiantes y formaron parte de los debates en el marco de los comicios del CEINSP de 1988 a través de los programas presentados por los agrupamientos que disputaban el gremio estudiantil. Fue la lista 7 “Reconstruir” que postuló a Susana Aime como candidata a la

⁸² Revista Terciando. En la escuela y en la sociedad, 2: 1 (1988), p. 9.

⁸³ Revista Terciando. En la escuela y en la sociedad, 1: 0 (1987), p. 11.

⁸⁴ Revista Terciando. En la escuela y en la sociedad, 1: 0 (1987), p. 12.

presidencia del CEINSP, quien fuera una de las primeras estudiantes mujeres del sector terciario promovida para ese cargo, la que ideó y propuso un dispositivo pedagógico alternativo al juicio de expertos como puede leerse en sus postulados programáticos:

Proponemos implementar el régimen de promoción sin examen mediante la metodología del “aula taller” que implica la concurrencia a clase para la tarea y no para llenar una libreta de asistencia con un seguimiento grupal e individual y una evaluación de los productos de aprendizaje y no mediante dos parciales de apuro repetitivos.⁸⁵

De esta manera, el “Aula Taller” se planteó como alternativa pedagógica a la modalidad de examen hegemónico de la época: “el juicio de expertos”, pero también fue más allá señalando las limitaciones que la innovación evaluativa tenía. Así, los estudiantes organizados pertenecientes a la carrera de Letras, a partir de los conocimientos sobre el área, consideraron la posibilidad de evaluar los contenidos mediante producciones escritas de forma procesual a lo largo de todo el cuatrimestre.

Con ello, este agrupamiento problematizó una tendencia preponderante en el uso temporal de las aulas de Educación Superior no universitario, desnaturalizando el “tiempo-exposición” focalizado en el protagonismo del profesor y que confinaba al estudiante a una posición pasiva o, al decir de Paulo Freire, de “vasija vacía”.⁸⁶ Y, a contramano, propuso como alternativa el “tiempo-producción” centrado en el quehacer del estudiante en tanto sujeto activo del proceso de aprendizaje que a la vez desestabilizaba rasgos tradicionales del rol docente requiriendo de este un andamiaje por medio de las correcciones periódicas.

Una segunda propuesta fue de la Lista 2, “Frente Arturo Jaureche”, también conformada con el propósito de participar en los comicios de 1988, la cual abordó la problemática del régimen de promoción, incluyendo esta demanda dentro de lo que denominó “el programa de requerimientos académicos del estudiantado”.⁸⁷ En este sentido, la lista

⁸⁵ Lista 7 “Reconstruir”. Programa para las elecciones del CEINPS (1988).

⁸⁶ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.

⁸⁷ Otras preocupaciones que forman parte de su programa fueron: Cooperativa Estudiantil, Obra Social y turismo, Bolsa de vivienda, Inserción social de estudiantes, trabajo en las secretarías (Programa -Lista 2 candidatos al CEINSP 1988).

planteaba la necesaria incorporación de las Juntas Académicas Departamentales con representación de todos los claustros como única vía para la renovación de los planes de estudio y el tratamiento de otras modalidades como la promoción de asignaturas y la toma de examen.

Estas propuestas estudiantiles superadoras tenían lugar en el Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González” uno de los institutos que, como mencionamos, había resultado “laboratorio” pionero en la exploración de alternativas pedagógicas. En efecto, una encuesta de la época buscó conocer la opinión de los estudiantes sobre los impactos que la promoción sin examen tenía en su formación profesional o identidad docente futura. La consulta arrojó que el 53% del estudiantado consideraba a estas transformaciones como “eficaces”, mientras el 35% las calificaba como “poco eficaces” y, finalmente, un 12% como “ineficaces”.⁸⁸ Aunque los resultados favorables podrían haber sido el caldo de cultivo que impulsó las propuestas alternativas aquí reconstruidas no todos los sectores de los ISFD, como dimos cuenta, presentarían un panorama de aceptación a estas innovaciones.

Conclusiones

El presente trabajo examinó las respuestas estudiantiles a las normativas de la política alfonsinista que delimitaron las innovaciones pedagógicas de la época. En particular se analizaron las tensiones por el recambio de contenidos curriculares emergentes en los ámbitos estatales, las declaraciones controversiales de funcionarios de la época y las críticas planteadas y alternativas pedagógicas desarrolladas por los agrupamientos estudiantiles de las carreras docentes durante el retorno del gobierno constitucional en Argentina.

A partir de la reconstrucción analítica sustentada en un corpus empírico múltiple, se observan —ante las persistencias de la doctrina nacional-procesista — las demandas estudiantiles orientadas a renovar los planes de estudio que van a instalarse progresivamente a través de sus publicaciones (revistas, folletos, programas y pronunciamientos) y trascender hacia la sociedad civil mediante la prensa gráfica del circuito comercial y la izquierda. Desde estos canales el estudiantado hizo llegar a los funcionarios de la cartera educativa sus críticas sobre aspectos

⁸⁸ Revista Terciando. En la escuela y en la sociedad, 2: 1 (1988), p. 8.

académicos que, desde su perspectiva, eran incongruentes con el denominado Proyecto Educativo Democrático.

La tendencia a cuestionar y renovar la pedagogía “heredada” por la última dictadura cívico-militar presentó dos momentos estrechamente vinculados con las transformaciones internas en el Ministerio de Educación y Justicia (MEyJ). La primera etapa en tiempos de la DINEMS abarca desde diciembre de 1983 a octubre de 1984. Aquí, de acuerdo con el análisis, pudo observarse cierta coincidencia en los reclamos de los colectivos estudiantiles de los ISFD —más allá de la diversidad disciplinar para el caso de los profesorados de enseñanza secundaria, o la diversidad de niveles educativos para el caso de los profesorados de primaria y *kindergarten* “anexos” a las Escuelas Normales Superiores—, los cuales tenían por objeto remover de los planes de estudio las marcas del Proyecto Educativo Autoritario. Incluso en el caso de los P.E.P y P.E.P.E, se llegó a aceptar como primera victoria la restauración curricular con la reimplantación del plan de estudio vigente hasta 1976.

Este período inaugural, marcado por una fuerte efervescencia social, favoreció la problematización de múltiples dimensiones de la experiencia formativa del futuro magisterio. Entre ellas se analizaron, las dos innovaciones pedagógicas más sobresalientes: el cuestionamiento a los estrechos márgenes de participación estudiantil propuestas en el marco de la primera renovación de planes de estudio de la democracia y la desestabilización de la única modalidad de exámenes desde los orígenes de los ISFD y, en general, de la educación superior.

En la segunda etapa que transcurre bajo la órbita de la Dirección Nacional de Educación Superior (DINES) entre 1985y 1988, particularmente durante la gestión de Ovide Menin, junto con la denuncia estudiantil —de la ya referida persistencia de lineamientos doctrinarios del periodo autoritario— se observa un avance hacia intervenciones más propositivas que buscaban impactar en la política educativa del sector para atender a las preocupaciones del estudiantado. Así, se encauza un intento piloto de transformación de los planes de estudio y se proponen nuevas formas de evaluación para la promoción de materias, pero, en ambos casos, las innovaciones implementadas por la DINES serían fuertemente cuestionadas por los agrupamientos estudiantiles y la Federación de Estudiantes Terciarios (FETER).

En su conjunto, estas dos etapas están fuertemente signadas por las luchas y demandas del estudiantado para desarticular: la veneración de la identidad nacional y los principios cristianos; el enfoque tecnicista que exageraba la valoración de la técnica en detrimento de la reflexión contextualizada y teórico-ideológica; una participación heterónoma centrada en la vigilancia y la disciplina; la enseñanza expositiva con la incorporación de una dimensión más procesual y activa del estudiante en las modalidades de evaluación.

Puede afirmarse que, en una primera etapa, la DINES contó únicamente con cierta capacidad de recibir y escuchar estas demandas manteniendo instancias de diálogo con los dirigentes estudiantiles. Solo, más adelante con la conformación de la DINES —ya casi al finalizar el primer gobierno democrático— se avanzó en propuestas orientadas a atender los reclamos académicos planteados, aunque sin llegar a satisfacer plenamente las expectativas del estudiantado.

A partir de los aportes de mi investigación, también es posible señalar que la relevancia de las luchas protagonizadas por el movimiento estudiantil del profesorado —integradas a un conjunto más amplio de resistencia de las comunidades educativas y de las universidades apoyadas por la sociedad en su conjunto en el retorno de la democracia—, radicó en demorar la implementación de las tendencias mercantilistas que buscaban consolidar su hegemonía regional desde el Plan Cóndor. En este sentido, coincidimos con Chiroleu e Iazzetta⁸⁹ en que, dada la complejidad propia del campo de la Educación Superior —y particularmente en el caso de la formación docente—, su reforma adquirió características específicas que la diferenciaron del resto del sistema.

En efecto, estas luchas de acuerdo con las reconstrucciones brindadas, impactaron favorablemente en la consolidación de una tendencia a la renovación pedagógica de la experiencia formativa y posibilitaron la restauración de las democracias institucionales, aunque con una incumbencia limitada del estudiantado.

⁸⁹ Adriana Chiroleu / Osvaldo Iazzetta, “La Educación Superior en la agenda de gobierno argentina en veinte años de democracia (1983-2003)”: Eduardo Rínesi / Germán Soprano / Claudio Suasnabar (eds.), Universidad, reformas y desafíos, Buenos Aires: Prometeo, 2005, pp. 39-57.