

Desarrollo, educación y desigualdad: el Informe Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social del CONADE (Argentina, 1955-1973)

Natalia Vuksinic¹

El desarrollo es un banquete con escasos invitados, aunque sus resplandores engañen, y los platos principales están reservados a las mandíbulas extranjeras.

Galeano, E. (1971: 320).

Resumen

A partir de establecer los principales cambios y modificaciones que introdujo el *desarrollismo* en materia económica, pero sobre todo social en nuestro país, el presente trabajo intentará dar cuenta de cómo la variable educativa operó en dicha caracterización y por qué.

¹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Doctoranda del Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de

Muy conocida ha sido la frase *la educación como motor del desarrollo* para explicar este período histórico. Nos preguntamos entonces: ¿qué implicó pensar la educación como motor de desarrollo?, ¿qué características asumió dicho desarrollo en nuestro país?, ¿cómo se conjugaron esas características en materia educativa en relación con la creciente desigualdad?

Con el objetivo de indagar sobre la articulación entre desarrollo, educación y desigualdad, el presente trabajo se propone analizar el Informe del CONADE (1968) denominado *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social*, que da cuenta de la construcción de la premisa de una educación para el desarrollo, para la eficiencia y de la perspectiva economicista en materia educativa. El análisis aquí propuesto permite reconstruir sobre qué diagnósticos del sistema educativo y de la realidad social estaban basadas las permanentes reformas y qué consecuencias tuvieron a posteriori.

Palabras clave

Desarrollo, educación, desigualdad, CONADE, década de 1960.

Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Becaria de Finalización de Doctorado de CONICET. Contacto: [nati.vuksinic@gmail.com], institucional: [nvuksinic@fch.unicen.edu.ar].

Abstract

From establishing the main changes and modifications that introduced the developmentalism in economic matters but on social whole, both in Latin America and in our country, this paper will attempt to give an account of how the educational variable operated in such characterization and why.

Well known has been the phrase education as an engine for development to explain this historical period. We then ask ourselves what meant to think education as an engine of development? What features he assumed this development in our country? How do have combined those features in educational matters in connection with the growing inequality?

In order to determine the articulation between development, education and inequality, this paper proposes an analysis of the report of the CONADE (1968) Education, human resources and economic and social development, which gives an account of the construction of the premise of an education for development, for efficiency and the perspective economist in education.

² El presente artículo es producto del trabajo que se viene llevando a cabo en el marco de la realización de la tesis doctoral denominada *¿Quién forma a los docentes? Estado e Iglesia Católica: actores, debates e instituciones en una Argentina controvertida (1950-1980)*; y de las reflexiones y análisis que proporcionó el seminario de Posgrado *La desigualdad en América Latina:*

The analysis proposed here allows to reconstruct about which diagnostics of the educational system and the social reality were based the ongoing reforms and what consequences had a posteriori.

Keywords

Development, education, inequality, CONADE, decade of 1960.

Introducción

El presente trabajo² intentará dar cuenta de la relación entre desarrollo, educación y desigualdad en el período 1955-1973 en nuestro país, a partir de analizar las principales características que asumió el *desarrollismo* no sólo en materia económica, sino fundamentalmente en materia social, tanto en América Latina como en Argentina.

Para explicar el origen de la desigualdad en América Latina —región si bien no la más pobre, sí la más desigual del mundo— se han realizado diversos estudios dentro del campo de las ciencias

algunas reflexiones desde la historia, dictado por el Prof. Dr. Daniel Santilli (Instituto Ravignani, UBA-CONICET), en el Doctorado de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en el año 2017.

sociales, sobre los distintos factores que influyen en dicho fenómeno que hacen que, incluso en momentos caracterizados por un crecimiento económico, la desigualdad sea una constante en los países latinoamericanos. Esta situación de desigualdad se manifiesta no sólo en comparación con otras regiones del mundo, sino también hacia adentro de la región y de cada país (Santilli, 2017: 2).

Desde mediados del siglo XX, las diversidades que asumen los países en la aplicación o no de políticas orientadas al crecimiento económico, apoyándose en la ampliación del mercado interno, en la mejor distribución de los beneficios del crecimiento o asignando al mercado la función redistributiva, dan cuenta de políticas económicas aplicadas por gobiernos de diverso signo político, que procuraron enfrentar los problemas del atraso a través de la industrialización. Bajo lo que conceptualizamos como *desarrollismo* desde la década del cincuenta, y ante la ausencia de un plan de asistencia económica para resolver los problemas del *desarrollo*, se dio lugar al establecimiento del capital privado extranjero en la estructura productiva interna y, por lo tanto, a un endeudamiento creciente.

En 1961, por el temor de que el ejemplo de la revolución cubana se extendiera al resto de América latina, Estados Unidos propuso la Alianza para el Progreso (ALPRO) que significó una década de desarrollo económico planificado y de reformas sociales en la región. Los créditos públicos fueron usados en su mayoría

para cubrir los servicios de la deuda, con lo cual se acentuó el desequilibrio de la balanza comercial de los países latinoamericanos a favor de EE. UU.

Estas políticas llevadas a cabo en lo económico tuvieron su correlato en el ámbito educativo y cultural, se necesitó de un sistema educativo al servicio del desarrollo, pues de la mano de la ALPRO vinieron las reformas educativas en la región, desde una concepción tecnocrática, que proyectaron la modernización de la sociedad argentina y su conexión con el mercado internacional y que ubicaron en la escena del debate el papel del Estado, su vinculación con las dimensiones económicas y productivas; y la articulación más profunda de los aspectos ideológicos, culturales y educativos.

Con el objetivo de profundizar la articulación entre dichas dimensiones, el presente trabajo se estructura en dos momentos: en primer lugar, se propone describir y analizar el papel de la variable educativa en el esquema económico desarrollista, y en el escenario nacional a nivel político-institucional. Se intentará dar cuenta de las reformas educativas de la región que instalaron concepciones tecnocráticas y desarrollistas para la educación de nuestros países y situaron la premisa de la *educación como motor del desarrollo*, un desarrollo desigual, donde la creación de

circuitos diferenciados de educación colocó al sistema educativo como reproductor de esa desigualdad económica y social³.

En segundo lugar, se analizará como ejemplo de las visiones economicistas en educación en este período, el Informe del CONADE (1968) *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social*, para dar cuenta de la construcción de una ideología educativa de la eficiencia y de un estudio econométrico en materia educativa, que propuso un diagnóstico exhaustivo del sistema educativo y las consecuentes propuestas de reforma educativa en Argentina.

La variable educativa como motor del desarrollo, un desarrollo desigual

La década de los años sesenta en nuestro país se presenta como una época bisagra o como punto de inflexión que expresó en sí misma diversos contrastes. Al tiempo que los sectores de derecha se organizaron bajo el ala de los Estados Unidos, emergieron con fuerza sectores de izquierda, que reconfiguraron la

³ Un ejemplo de ello fue la propuesta de escuela intermedia en nuestro país, cuyos antecedentes remiten a 1916, cuando el Dr. Carlos Saavedra Lamas sometía a consideración del Congreso un proyecto de Ley de reforma a la Ley 1420 que abarcaba todo el sistema escolar y fundamentalmente la enseñanza secundaria. Dicha reforma tenía el propósito de desviar, como dice Tedesco (1986) a los sectores recientemente incorporados al sistema educativo hacia alternativas distintas, para que los estudios clásicos permanecieran en manos de

idea de revolución luego de la experiencia cubana. Sin embargo, es preciso aclarar que ni unos ni otros resultaron campos homogéneos de pensamiento y acción, sino que, por el contrario, en su interior contenían grupos diversos. Tal como expresa Puiggrós (2003: 46) en relación al campo educativo, los llamados *tecnócratas* se podían vincular tanto a sectores relacionados a la Unión Cívica Radical o aquellos que provenían de posiciones liberales de izquierda, que defendían la educación pública y laica, como a los *desarrollistas católicos*, que, por el contrario, *representaban intereses privados del liberalismo católico argentino*.

Dichos años estuvieron signados por la alternancia de golpes cívico-militares y gobiernos democráticos, debido, entre otras cosas, a la proscripción del peronismo y las presiones que ejercían las Fuerzas Armadas.

Por otra parte, el modelo económico de nuestro país se dirimía, según varios autores (Ferrer, 2007; Altamirano, 1998; Sanz Villaroya, 2004; Míguez, 2012), entre fomentar políticas de desarrollo industrial, sobre la base de capital extranjero, o llevar a cabo políticas liberales ortodoxas que promovían las estrategias del

una elite. Esta propuesta se reactualiza en la década del sesenta como parte de la reforma integral del sistema educativo con la aparición de un nivel intermedio, que sucede al nivel elemental y precede al nivel medio asignándole una duración de tres o cuatro años. Para profundizar sobre esta temática consultar el libro *La escuela intermedia en debate* (Bravo, 1971).

sector de exportaciones primarias, tensionando en la arena política los debates sobre la función del Estado y de la iniciativa privada en la dirección del desarrollo económico. En Argentina, después de Perón también había que *desperonizar la economía*, para «[...] volver a la Argentina agraria, a la Argentina preperonista» (Altamirano, 1998: 76). Si bien los capitales extranjeros ya habían sido parte de la política de los últimos años peronistas, lo que cambió rotundamente luego de 1955 fue la intervención del Estado y hacia qué sectores era dirigida (Bertola Ocampo, 2013).

Así como en la primera etapa del discurso frigerista la palabra clave no era la de desarrollo, sino la de integración, hacia la década del sesenta la democracia ya no será la condición política del desarrollo y este último será asociado a la noción de seguridad. El ataque al nuevo papel estatal hizo que hacia la década del sesenta y principios del setenta, se estableciera un desarrollo con menos participación del Estado, que en materia educativa implicó la subsidiaridad del mismo⁴, dando cuenta de las expresiones de los sectores más concentrados de la burguesía en el poder.

Bajo el gobierno del General Onganía, el nuevo régimen auspició la modernización económica y social del país y si bien no estaba interesado en incluir en el proyecto a otros actores, el apoyo social y sindical fue importante en sus inicios. Sin embargo, la pretendida alianza entre Fuerzas Armadas, dominación

⁴ El principio de subsidiaridad es el que describe a un tipo de Estado que, generalmente con el pretexto de *no perturbar el funcionamiento de las leyes del*

monopolista, establishment local y burocracia sindical nunca funcionó como tal y fue vulnerable hasta estallar en 1970 con otro golpe militar. No obstante, las ideas del desarrollismo se concretaron desde lo que diversos economistas (Diamand, 1972; Katz, 1992; Ferrer, 2007 y Rapoport, 2012) denominan un desplazamiento de la burguesía agraria, por burguesía industrial, financiera y comercial, asociada al capital extranjero que impactó sobre diversos sectores sociales, hecho que provocó grandes movilizaciones y un clima de violencia social.

Esta expansión del paradigma desarrollista no sólo incluyó aspectos económicos, sino que también implicó otras formas, como afirma Ferrer (2007), de organizar el Estado, la educación, lo público y lo privado, y la formación de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología. En este sentido el desarrollo, tal como describen Cardoso y Faletto, es en sí mismo «[...] un proceso social aún en sus aspectos estrictamente económicos» (1971: 11) y por lo tanto «[...] no se puede discutir desde lo estrictamente económico» (1971: 27).

Autoras como Puiggrós (2003) y Southwell (2003) coinciden en señalar a la década del sesenta como un punto de quiebre fundamental con respecto al campo de las ciencias sociales y, fundamentalmente, de la pedagogía. La variable educativa quedó expuesta a los requerimientos de este sistema económico, con el

mercado y fomento de la actividad privada, se limita a tener una acción efectiva solo en aquellos ámbitos donde la actividad particular no llega.

objetivo de formar sujetos con capacidades técnicas que permitieran fabricar bienes que anteriormente se importaban, lo que marcó, como expresa Southwell (2003), un viraje en las corrientes pedagógicas de la región, con la presencia de expresiones tecnocráticas, donde la educación pasaba a justificar su función como herramienta para la preparación de recursos humanos. Dichas concepciones se asocian al auge de la teoría del capital humano, que considera al conocimiento y el capital humano como factores determinantes del crecimiento económico en el largo plazo. Las minuciosas planificaciones empezaron a conformar lo que se llamó la *industria* de la educación. El control ideológico y la utilización de nuevas tecnologías como garantía de modernización se articularon con una noción de *profesionalización* docente entendida como eficiencia, vocación y eficacia técnica, producto de las llamadas orientaciones economicistas.

Esta noción se ha convertido en un nudo central y problemático del período abordado no sólo por la complejidad que adquiere en los procesos que se han mencionado sino fundamentalmente por la diversidad de discursos y concepciones asociadas a ella, que hacen posible su articulación y debate con otras nociones como las de vocación, trabajo, formación, cualificación, jerarquización. Sin embargo, es preciso aclarar que las nociones que han disputado sentidos en torno a la docencia —como la que aquí se presenta, la noción de profesionalización—, no son sólo nociones o terminologías, sino que han construido

políticas en el sector, han impulsado procesos y han configurado diversas realidades. Estos debates no sólo han articulado o en algunos casos enfrentado discursos, sino fundamentalmente intereses y actores, entre ellos el Estado, los organismos internacionales, las asociaciones gremiales y la Iglesia Católica.

Numerosos investigadores (Tenti Fanfani, 1988, 1995, 2007; Tedesco, 1995, 1998, 1999; Davini, 1995; Birgin, 1999; Vázquez y Balduzzi, 2000; Tedesco y Tenti, 2002; Southwell, 2003, 2007; Southwell y Vassiliades, 2014, entre otros) permiten aproximarse al sentido de la profesionalización que se instala en la década de los sesenta, bajo la concepción desarrollista y tecnocrática, y que discursivamente interpela al modelo docente hasta el momento vigente, sin abandonar viejas concepciones. Desde la década del cincuenta, se tensionan matrices contrapuestas que se fueron *aggiornando* a los requerimientos del sistema económico y el modelo desarrollista que imponen un nuevo paradigma. Estos sentidos se han profundizado y resignificado fundamentalmente en las reformas educativas de la década del noventa, que han fijado, en términos de Southwell (2007), al profesional de la educación como posición de sujeto, asignándoles una posición y una historia particular con determinados sentidos. La definición de los significados de la profesionalización de la

docencia ha delimitado también supuestos en torno a su formación y el trabajo docente⁵.

Dentro de este paradigma de profesionalización la planificación adquirió un lugar central como herramienta para transformar las estructuras educativas a las necesidades del desarrollo (Finkel *et al.*, 1977), se enfatizó así en la formación de docentes capaces de programar y evaluar los aprendizajes en términos de conductas observables, visualizándose la tarea del docente como una tarea políticamente *neutra*.

Sin embargo, pese a estas características, podemos decir que es una época que expresa contrasentidos, porque al mismo tiempo que el gobierno dictatorial restringía el espectro político reprimiendo, censurando y decretando reformas de diversa índole

⁵ Estos nuevos sentidos que se articulan en torno al *ser docente* en este período no dejan de estar relacionados con los rasgos que históricamente configuraron su tarea. Las bases de una nueva identidad y profesionalidad obligan a redefinir el oficio del docente, sin embargo, esas identidades no se constituyen sobre el vacío, sobre la nada. No se trata de procesos fundacionales que hacen borrón y cuenta nueva, aunque lo pretendan, sino que son redefiniciones que se constituyen mediante desplazamientos y subordinaciones de viejas formaciones, donde se producen nuevas articulaciones. Desde los orígenes de la escuela y los sistemas educativos modernos, el objetivo de *profesionalizar* la tarea docente se fue profundizando y ligando a diversos sentidos que reconfiguraron la figura del maestro, su función y su responsabilidad en la sociedad y en el Estado. De esta forma se fue construyendo una identidad que resultaba ser la confluencia de varios factores, fundamentalmente de emerger como funcionario público, portador de un mandato social, y al mismo tiempo como profesional, poseedor

que respondían a demandas más externas que internas, emergía en el país uno de los mayores momentos de movilización política, social, cultural y gremial, lo que Bugnone denomina «[...] la política aparecida» (2010: 1). Para la década del setenta gran parte de estos sectores se agruparon en una *nueva izquierda*⁶ que generó un clima de mayor politización y acciones de protesta en el interior del país (Corrientes, Rosario, Córdoba, Mendoza) protagonizadas significativamente por obreros y estudiantes, como respuesta a la política económica. Estas confluyeron en una serie de acciones, enmarcadas según Cavarozzi (1997), en el descrédito de la idea de democracia y la vía del consenso entre intereses.

Es en este contexto que la dictadura del Gral. Onganía puso en marcha una reforma educativa estructural, que delineaba

de ese saber experto, donde la noción de profesionalización se ligaba a la vocación como categoría afectiva. Tanto la noción de vocación y su imbricación con la de profesionalización han sido interpeladas y tensionadas en el siglo XX por las demandas de los propios docentes por el reconocimiento de sus derechos como trabajadores, fundamentalmente en lo concerniente al salario. Se entremezclan y persisten así la visión del maestro-sacerdote-apóstol, como la de maestro-trabajador sindicalizado, sentidos que van a ser reconfigurados a lo largo de todo el siglo XX, fundamentalmente por estos nuevos modelos que conciben al docente desde la tecnocracia educativa.

⁶ Se denomina así a una síntesis de ideas, prácticas y representaciones políticas que provenían de tradiciones diversas como el peronismo, la militancia cristiana, el nacionalismo y la izquierda, que aglutinaron sus discursos para oponerse a la dictadura, a partir de la expansión del ideario antiimperialista luego de la Guerra de Vietnam, para promover una lucha política diferente.

cambios en todos los niveles educativos del sistema, a través de la sanción de una serie de decretos y leyes desde el poder ejecutivo⁷. Estas normativas tenían como principal objetivo, tal como señalan Southwell y De Luca (2008), reestructurar el Sistema Educativo en relación a su gobierno y administración.

Estas reformas llegaron de la mano de la política de una serie de organismos que se fueron configurando tanto a nivel internacional como nacional, y que pusieron en marcha en los diferentes países latinoamericanos algunas medidas significativas. Es así que a nivel internacional la ALPRO se constituyó en el ámbito donde estos países, bajo la tutela de los Estados Unidos, delinearon las metas educativas para la década. Irrumpieron las recomendaciones y proyectos especiales que se promovían desde dichos organismos, como es el caso de la Organización de Estados Americanos (OEA) o UNESCO. De esta manera se consolidó una tradición de elaboración de informes, diagnósticos y recomendaciones por parte de estos organismos internacionales para impulsar cambios en materia educativa, que fueron

⁷ Un punto fundamental dentro de esa reforma estructural fue la implementación de una política de descentralización de las escuelas primarias nacionales, traspasando la responsabilidad sobre las mismas a las provincias, que, aunque ya había sido delineada en el gobierno de Frondizi, no había podido implementarse con éxito. Por otra parte, la acción más violenta se dio en el marco de la intervención de las universidades públicas, consideradas por el gobierno foco de subversión y diseminación de ideas comunistas. En el caso de la escuela primaria además del proceso descentralizador se implementó, como

delimitando las prioridades para el sector. Dicha tradición se tradujo en nuestro país, como en otros, con la creación de organismos nacionales, encargados de la planificación y conducción de los procesos de desarrollo.

En este sentido, en Argentina, el principal organismo fue el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) que se creó durante este período para traducir aquello que delineaban dichos organismos a nivel internacional en una propuesta y plan de acción nacional. En tanto institución modelo de la acción estatal, el CONADE estuvo sometido a los vaivenes de la situación institucional argentina y supo influir en la capacidad técnica del Estado, aunque formalmente los planes nacionales de desarrollo no pudieron aplicarse. Dicha traducción, sobre todo en materia educativa, articuló los lineamientos de los organismos internacionales con los intereses locales que permitieron que algunas líneas de política se consolidaran, es decir más allá de las recomendaciones, la articulación con el interés de la burguesía

se mencionó antes, una reforma organizacional que creaba un nivel entre este y el secundario llamado *Escuela Intermedia*. Otra de las reformas, que prosperó y se implementó, fue la de la formación de maestros que implicó el traspaso al nivel terciario de los estudios y la consecuente desarticulación de la Escuela Normal Nacional. Todos los cambios se plasmaron en la llamada *Ley orgánica de Educación* que expresaban una tendencia a favor de la educación privada, la descentralización de los servicios educativos y el rol subsidiario del Estado.

local hizo que se materializaran propuestas y políticas concretas como fue el caso de la descentralización-regionalización educativa.

El CONADE fue creado en 1961, durante la presidencia de Frondizi, en el marco de los compromisos asumidos ante la ALPRO y bajos lineamientos directos de CEPAL. El principal objetivo era orientar el desarrollo en todos sus aspectos y, fundamentalmente, desde la planificación económica, como requisito de los organismos internacionales de crédito que comenzaban a exigir, como condición para el otorgamiento de préstamos, que las solicitudes se encuadraran en planes y proyectos integrales. Durante el gobierno de Illia, se organizó el *Sector Educación* que quedó a cargo de Norberto Fernández Lamarra. El principal estudio de este sector se denominó *Educación, recursos humanos y desarrollo* que fue presentado en el año 1968. Se trató de un extenso trabajo de recopilación de datos cuantitativos sobre los niveles y modalidades del sistema educativo argentino que presentaba prospectivas de matrícula, crecimiento y entrecruzamiento de datos con análisis de la demanda de egresados a partir del cual se elaboraron conclusiones para reformar la educación argentina.

Los datos y recomendaciones presentados por el CONADE fueron utilizados por las gestiones ministeriales de Onganía, en la preocupación de algunos por los costos sociales que tenían las reformas impulsadas. En un período en que se perfilaban nuevas modalidades de desarrollo, «[...] la CEPAL analizaba el costo social

del ajuste, el papel de la educación y las condiciones de participación ciudadana, entre las nuevas condiciones del desarrollo social, siendo este último un componente central de la propuesta de transformación productiva con equidad» (Revista de la CEPAL, 1996: 79-80).

Sin embargo, desde una visión crítica a este esquema, la educación como motor del desarrollo, como mencionamos al principio, implicó para algunos autores como Carnoy (1988) una educación para el dominio, donde el sistema educativo y la escuela como institución, se reducían en términos economicistas y de mercado, a la lógica del desarrollo, desde una ideología de la eficiencia, permeada en el escenario internacional luego de la Segunda Guerra Mundial por los modelos norteamericanos hegemónicos. Carnoy se pregunta cuál es la real contribución de la escuela al desarrollo, «[...] si en una sociedad todos reciben más instrucción escolar, ¿eso significa que todos producirán y ganarán más?» (1988: 19), reflexionando de fondo sobre si la economía de un país necesita invertir en la enseñanza escolar formal para incrementar su producción económica nacional per cápita. El autor afirma que «[...] para explicar por qué la mayor escolaridad no mejora la distribución de los ingresos o la movilidad social, hemos de explicar cómo la escuela hace encajar a los niños en los papeles sociales y económicos de la estructura capitalista» (1988: 27). En una distorsionada estructura educativa en América Latina, con sectores de la población altamente educados y otros «[...] de

escolarización nula o incipiente» (UNESCO, CEPAL y PNUD, 1981: 10), se requería de circuitos diferenciados de educación.

La reproducción, a través del sistema educativo, de la desigualdad, supone comprender este clima de época de los cincuenta/sesenta, a partir no sólo de las transformaciones y los cambios que implicó su llegada, sino también, como consideran Cosse, Felitti y Manzano (2010), de las permanencias. Ello hace que, en materia educativa, podamos pensarla como una década *bisagra* que unió dos momentos diferentes, uno previo que refleja ciertos elementos de cambio en la década del cincuenta, y las reformas noventistas posteriores, donde esas transformaciones terminan por consolidarse. Bisagra porque implicó un momento de apertura y de cierre que articuló y unió elementos en un continuum de tiempo. El clima de época noventista entrecruzó elementos de épocas pasadas con nuevos sentidos, en donde *lo viejo* y *lo nuevo* se imbricaron a través de una amalgama discursiva que recuperaba matrices previas y las complementaba con otras que emergían. Si se examina esto que venimos analizando en la larga duración y en un período de tiempo más amplio, puede corroborarse que la transformación educativa de los noventa fue un momento de síntesis de tendencias con una larga trayectoria, algunas de las cuales pueden encontrarse en el período aquí abordado. Si bien se ubican en contextos políticos diferentes (dictadura y democracia), los dos momentos dieron lugar a reformas orgánicas que afectaron al conjunto de los niveles

educativos y a la totalidad de los aspectos de la vida escolar (estructura del sistema, gobierno, currículum, evaluación, normativa disciplinaria, formación docente, etcétera). Ambos momentos buscaron consolidar una serie de tendencias que atraviesan, hasta hoy, al sistema educativo argentino.

La reforma educativa llevada a cabo por la dictadura de Onganía se colocaba en sintonía con una serie de tendencias que se venían desarrollando desde 1955, tales como la descentralización del sistema y la regionalización curricular. Sin embargo, su carácter integral les imprimiría un nuevo dinamismo y una nueva extensión a todas esas tendencias previas, buscando ahora su consolidación. Si bien la reforma fue desarticulada prontamente (aunque no en todos sus aspectos), sus huellas permanecerían en los procesos de transformación educativa posteriores. Finalmente, la reforma de los años noventa consolidaría, definitivamente, aquellas tendencias ya presentes en los años sesenta. A partir de ese momento, la descentralización abarcaría al conjunto del sistema, la regionalización del currículum sería generalizada, la orientación de una educación para el trabajo se traduciría en un régimen de *alternancia*, las demandas de profesionalización y autonomía de los docentes se traducirían en políticas que enfatizaban la formación continua, en el establecimiento de sistemas de evaluación de los docentes; y en la definición de nuevas carreras laborales junto al establecimiento de criterios para definir las escalas salariales en base al mérito, entre otras cuestiones.

El Informe Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social, CONADE, 1968⁸

Ejemplo de la construcción de una ideología educativa de la eficiencia y de un estudio econométrico en materia educativa en este contexto fue, como mencionamos, el Informe del CONADE *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social*, editado por el sector educación en 1968. Dicho Informe, en sus dos volúmenes, propuso un diagnóstico exhaustivo del sistema educativo y las consecuentes propuestas de reforma educativa en Argentina. Sus resultados mostraron cómo se estructuró una nueva ideología para su funcionamiento y cómo ella se tradujo en la práctica.

Sin embargo, la preocupación por la elaboración de diagnósticos sobre la evolución, problemas y perspectivas del sistema educativo no fue un rasgo original o privativo de la Argentina. Desde mediados de la década del cincuenta, a nivel internacional, se realizaron distintas reuniones periódicas con el objetivo de indagar sobre el destino de la educación, que presuponía un importante vector de desarrollo. Dicho paradigma concebía el funcionamiento de la maquinaria educativa como *formador* de la futura fuerza de trabajo que garantizaría el *despegue* de la economía. Para América Latina, los aportes de la CEPAL colocaron el eje sobre la planificación y sus técnicas, pues a partir

de ellas, se diseñarían distintas acciones tendientes a impulsar el crecimiento económico en la región. Si bien originalmente la programación contaba con un sesgo netamente económico, en una segunda etapa, cobraron fuerza las problemáticas sociales y, en particular, la educación. Así, en sucesivas reuniones, congresos y conferencias vinculadas al mundo educativo proliferó una importante cantidad de informes, con datos cuantitativos y cualitativos mundiales, regionales o locales. El cúmulo de las cifras que allí se obtenían introducían algunos interrogantes claves: cuál era el papel de la educación para el conjunto de la sociedad, cómo se hallaban administrados los sistemas educativos; cuáles eran sus éxitos y fracasos; de qué forma se adecuaba lo enseñado a las necesidades productivas de aquel momento; cuál era el nivel del gasto educativo. De la respuesta a esa serie de preguntas emergerían distintas prioridades. Las propuestas giraban en torno a expandir el sistema o bien *aggiornarlo* acorde a los cambios tecnológicos, mejorar sus resultados, extender la obligatoriedad, gastar más, entre otros.

Argentina siguió las recomendaciones de dichos informes y avanzó en la delimitación de sus problemas, así como en la elaboración de una agenda propia de planificación. La descentralización apareció en la propuesta como una forma de racionalización que revertiría la *inorganicidad* que provocaba la

⁸ Cfr. Consejo Nacional de Desarrollo (1968). *Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico Social*. Tomos I y II. Buenos Aires: CONADE.

duplicidad de costos educativos y el gasto ineficiente. Se fundamentó allí la propuesta de provincialización como la mejor forma de aprovechar una tendencia previa: las provincias participaban, cada vez más, en la gestión y administración del sistema. Sin embargo, omitían que ese proceso fue fruto de políticas de gobierno implementadas desde la administración nacional, a partir de 1961.

El Informe del CONADE se centró básicamente en analizar los requerimientos educacionales que exigía nuestro país de cara a la evolución de la economía proyectada para el período 1960-1980, comparando dichos requerimientos con la oferta del sistema educativo. Dentro del desarrollo de las variables que el Informe analizó se prestó especial atención a la educación técnica y a la educación científica y tecnológica en el nivel superior:

Dado que el desarrollo económico involucra rápidos y profundos cambios en los métodos de producción y que una de las funciones del sistema educativo es proveer a la fuerza de trabajo de las habilidades y conocimientos requeridos por la actividad productiva, dicho sistema debe ajustarse adecuadamente a los requerimientos de la producción económica (CONADE, 1968a: 119).

El plan de educación estaba pensado así, en la integración con la planificación del desarrollo económico, por lo tanto debía incluir, como sus anexos estadísticos lo expresan, las necesidades

del personal con distintas calificaciones, la evolución proyectada de la fuerza de trabajo, las calificaciones educacionales para cada ocupación, información sobre el *producto* requerido en cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo, y los correspondientes requerimientos de matrícula, personal docente, edificios, equipamiento, etcétera.

De acuerdo a este objetivo, en los dos primeros capítulos el informe se centró en la estructura ocupacional y educacional de dicha fuerza de trabajo, utilizando para ello la información relevada por el Censo Nacional de Población de 1960. Los datos que presentaron y analizaron provenían de una muestra del 20 % de dicho censo.

A partir de las estadísticas relevadas en el informe, el problema que se presentaba era el del *exceso* de ciertos profesionales y técnicos de acuerdo al área o sector de la economía, debido a la falta de capacidad de absorción de *capital humano* en ciertos sectores como el secundario (CONADE, 1968a: 130). Ello hacía que muchas personas se desempeñaran en sus ocupaciones sin tener el nivel educacional requerido y otras cuyas ocupaciones estaban escasamente relacionadas con los estudios cursados, dando cuenta de una pauta deficiente en la utilización de los recursos humanos disponibles (CONADE, 1968b: 2-3).

Esta premisa implicó que las necesidades educacionales eran mayores que los recursos para satisfacerlas, por lo que la pirámide educacional se estrechaba generalmente a partir de la

enseñanza media en los países más desarrollados, y en los países menos desarrollados durante el nivel primario. El problema era que, si la escolaridad se consideraba, económicamente hablando, un bien escaso, estaba distribuida socialmente entre diferentes grupos sociales y de acuerdo a condiciones de talentos o aptitudes individuales. Es decir, el grupo socio-económico al que pertenecían los individuos condicionaba el nivel de escolaridad que alcanzaban y el tipo de educación elegida, por lo que las oportunidades educacionales eran desiguales para cada uno de esos grupos, existiendo en consecuencia desajustes entre el talento y su utilización.

Las aproximaciones realizadas subrayan que los objetivos de desarrollo económico exigían que el sistema educacional provea de la fuerza de trabajo calificada que requería la producción económica. En este sentido, teniendo en cuenta el largo período de tiempo requerido por la formación escolar, las decisiones educacionales debían basarse en los requerimientos de mano de obra a largo plazo. Ello exigía la formulación de juicios de valor acerca del curso futuro del desarrollo y de la influencia potencial de la oferta educacional tanto cuantitativa como cualitativa. Un punto importante fue el de la utilización de la mano de obra calificada, especialmente de alto nivel. En tal sentido, les interesaba detectar la mala utilización de recursos humanos altamente calificados que se manifestaba en la sobre o subutilización de su formación profesional.

Por ejemplo, en relación al personal docente, señalaban, además de su inadecuada utilización, que «[...] existe un marcado déficit en su capacitación, especialmente para el desempeño de funciones de supervisión, por la falta de un sistema masivo y de perfeccionamiento y actualización para todos los docentes en actividad» (CONADE, 1968b: 9). Como la mayor parte de los gastos en educación eran destinados al funcionamiento del sistema, especialmente remuneraciones del personal docente; el monto de lo que se dedicaba a inversiones era prácticamente nulo, y esa situación provocaba a lo largo del tiempo un déficit.

El número anual que presentaron de docentes egresados del sistema de formación superaba la demanda en el mercado laboral (CONADE, 1968b: 343), lo que hacía que el número total de maestros graduados entre 1940 y 1964 duplicara el número de maestros ocupados en el nivel primario en 1965. Este argumento de la «[...] sobreproducción de maestros» (Vuksinic, 2015: 28) no es privativo de este período, pero es aquí donde resulta funcional a las reformas que se implementan en la formación docente, basadas en el «[...] exceso de graduados del ciclo de magisterio común en relación con el número de vacantes de cargo docentes de escuelas [...] y con el déficit de maestros especializados y de

establecimientos destinados a su formación» (Decreto n.º 8051/68: 6)⁹.

La solución para este problema se presentó a través de la reforma que dio lugar a la reestructuración de la carrera de magisterio, ampliando los contenidos en la formación, prolongando la duración de la carrera, y transfiriéndola al nivel superior, a través de la *terciarización*, es decir del cierre y supresión de los ciclos normales en el nivel secundario, y la creación de los Institutos Superiores de Formación Docente de nivel superior (Vuksinic, 2015).

Este argumento fue criticado y rechazado por los gremios docentes que analizaban cómo la política de transferencia al nivel superior suponía acciones de privatización en el ámbito de la formación de docentes: «[...] como las instituciones privadas superan a las oficiales, si se guarda la misma relación con la creación de los ISFD, tendremos en el país más de 300 institutos y por ende se produciría una superproducción más costosa que la precedente» (Suplemento ATEP, 1971: 1)¹⁰. Por lo tanto, ese *exceso*

⁹ Cfr. Secretaría de Estado de Cultura y Educación (1968). *Boletín de Comunicaciones n.º 50-51, Decreto n.º 8.051: Suprímese el ciclo de Magisterio*. Buenos Aires, 16 de diciembre de 1968.

¹⁰ Cfr. Agronomía Tucumana de educadores provinciales (1971). “La reforma educativa. Análisis crítico de todos los docentes oficiales”, en *Suplemento de ATEP en marcha*.

¹¹ De 1917 a 1967 las escuelas normales oficiales aumentaron de 84 a 248, o sea el 295 %, las privadas de 13 a 565, o sea el 4346 %. La superproducción de

para los gremios implicó una política de favoritismo a la actividad privada que recibía suculentos subsidios del Estado¹¹.

En este contexto de privatización, el Informe, en sus últimos capítulos, realizó un análisis detallado sobre el encuadre de los gastos en educación en el contexto económico nacional, respecto a la relación de los gastos en educación con el PBI (CONADE, 1968b: 379). La información disponible ofrecía las cifras referentes a gastos en educación del Sector Oficial (Gobierno Nacional y Gobiernos Provinciales), los cuales son desagregados en gastos en educación —concepto que incluye los subsidios transferidos al Sector Privado— y gastos en enseñanza oficial propiamente dicha. La serie de gastos en educación del Gobierno Nacional —que cubre el período 1955-1965— muestra relaciones que van entre el 1,4 % y el 1,9 % respecto del PBI a precios corrientes de mercado. La tendencia fue levemente ascendente, aunque 1965 presentó un inesperado crecimiento con respecto a la tendencia anterior. Las causas de estas oscilaciones fueron buscadas, en este Informe, a través de los cambios en la política

maestros y el exceso de escuelas normales han sido fenómenos vinculados, según este documento, a la falta de horizontes educativos y ocupacionales para la mujer en un país subdesarrollado (por la falta de una estructura económica, industrial y agraria moderna) y a las especulaciones del sector privado que ha hecho un magnífico negocio. En Bases para la reforma del Magisterio, OSDE, 1969 y en publicaciones posteriores se elude a las verdaderas causas de ese fenómeno, único en el mundo (ob. cit., 1971: 7).

educativa del período, y en la importancia relativa otorgada al Sector Educación en la política de asignación de recursos del Gobierno Nacional. En segundo lugar, se buscaban explicaciones en las «[...] características de inelasticidad en la prestación corriente del servicio educativo —por su carácter de servicio esencial—, que la hacían a corto plazo poco sensible a las variaciones del PBI» (CONADE, 1968b: 379)¹².

De acuerdo con este criterio se observa que, en general, la relación creció, o por lo menos se mantuvo relativamente alta, ya sea en los años de crisis económica, o en los casos en que se produjeron cambios en favor del Sector Educación en la política de asignación de recursos.

Asimismo, las transferencias otorgadas al Sector Privado aumentaron su importancia a lo largo del período que observan. En el caso del Gobierno Nacional, la participación de las transferencias en el total de gastos de educación es de un 3,6 % en 1955 y del 9,4 % en 1965. Las transferencias realizadas por los Gobiernos Provinciales relacionadas con sus gastos en educación casi duplicaban su participación relativa pasando del 2,2 % en 1959 al 4 % en 1963¹³.

¹² Por ejemplo, en 1958, la tasa era del 1.79 %, mientras que en 1963 era del 1.78 %. Puede observarse que la tasa es prácticamente la misma, pero su significado es distinto en ambas oportunidades. En 1958 se alcanzaron esos valores debido a que se aplicó, por primera vez, el Estatuto del Docente, que introdujo mejoras sustanciales en las remuneraciones del personal. En 1963, año

De acuerdo a las conclusiones a las que llega el Informe, la situación educativa se caracterizaba por el mal rendimiento cuantitativo de todo el sistema, que determinaba así su baja rentabilidad. La solución a ello suponía la existencia de un adecuado volumen de recursos destinados a educación y de una eficiente utilización de los mismos. Los gastos en educación en Argentina habían aumentado gradualmente durante los últimos años hasta llegar a ser equivalentes a un 4 % del PBI (CONADE, 1968b: 410-411). Sin embargo, para alcanzar determinados objetivos de desarrollo era necesario un incremento de los montos absolutos dedicados a educación, que debía estar precedido por un aumento del PBI.

Frente a estos problemas se planteaba la necesidad de elaborar regulaciones que adecuen el régimen institucional del financiamiento y la estructura de la administración a las exigencias de una racionalización del servicio de educación. En estas condiciones era posible llevar a la práctica medidas que exigían la aplicación de un gran volumen de recursos y que eran «[...] indispensables para mejorar el rendimiento del sistema y adecuar

de caída de la actividad económica, la relación resulta relativamente alta, al mantenerse la prestación corriente del servicio. De ahí que sea necesario diferenciar entre ambos tipos de causas para medir la evolución del Sector Educación.

¹³ Cuadro n.º I. VI. 2. Cfr. Informe CONADE (1968b: 382).

la estructura educacional a la demanda de recursos humanos» (CONADE, 1968b: 410).

De esta manera, el Informe del CONADE se constituyó en un documento de base para la elaboración de políticas y planes globales de educación (entre ellos la propuesta de racionalización y descentralización-regionalización educativa y las políticas de transferencia del período), el cual debía ser complementado y profundizado por estudios a realizar por los diversos organismos interesados en el desarrollo de la educación argentina.

Algunas consideraciones finales

A lo largo del trabajo se intentó dar cuenta de la relación entre las variables económicas y educativas, sobre todo cómo permean concepciones —en el período seleccionado— que configuraron a modo de bisagra reformas en ambas variables posteriormente. En relación a los modelos de desarrollo que sucesivamente prevalecieron en América Latina en la segunda mitad del siglo XX, es central el papel asignado al Estado. En el paradigma *cepalino* se puede observar cómo las tareas de guía, estimulador y partícipe directo del Estado en el desarrollo productivo, fueron perdiendo eficacia, a medida que el mismo era capturado por intereses particulares. Era evidente luego de la crisis del treinta, que las respuestas dadas hasta entonces a los dilemas planteados por la inserción en el mercado mundial no eran

satisfactorias. La sustitución de importaciones fue la respuesta a la escasez de bienes que ya no podían importarse por la caída de la capacidad de pagos externos, por lo que, a fines de la década de 1940, el Estado había asumido roles que eran inexistentes antes de la crisis.

El crecimiento asociado a la primera globalización y a la etapa de crecimiento hacia afuera, no implicó, sin embargo, menor desigualdad. Hacia la segunda globalización, discursivamente fue mucho mayor el peso que se le dio al desarrollo en términos de *desempeño económico*, pero paradójicamente fue el período de menos crecimiento, si tenemos en cuenta una multiplicidad de factores, entre ellos los sociales y educativos. Si bien fue el período de expansión de la matrícula a nivel general, también fue el período de mayor crecimiento de la educación privada, en el corrimiento a un estado subsidiario, donde se percibe un avance de pensamiento anti monopolio estatal que en materia educativa se vio materializado en el año 1958 con la discusión Laica o libre, pero también en las décadas del sesenta y setenta.

La teoría del capital humano se convirtió en el fundamento para guiar el comportamiento público y privado de la oferta y demanda educativa, en un discurso que legitimaba a la educación como servicio, y como inversión, partiendo de una sociedad meritocrática, con igualdad de oportunidades, donde el individuo motivado y capacitado es el único responsable de su ubicación y movilidad social, y también de sus fracasos y errores.

No muy alejadas son estas concepciones de las políticas que se aplicaron en la década del noventa, que tenían ideológicamente un origen en el liberalismo y no en el desarrollismo, pero que tomaron de este modelo de desarrollo, de estado, de economía y de educación, varios de sus principios y se materializaron en las reformas educativas neoliberales en América Latina.

Y no muy alejadas están estas concepciones de lo que hoy vemos en los diarios y discursos gubernamentales sobre la educación en términos de meritocracia. La supuesta orientación desarrollista entra en contradicción con la aplicación de políticas desreguladoras de corte neoliberal, que hace que algunos se atrevan a hablar de *desarrollismo neoliberal*. El desarrollismo siempre se ha manifestado en un híbrido con otros discursos, que hace que en materia educativa lo relacionemos incluso con tradiciones filosóficas consolidadas en la pedagogía tradicional, sobre todo el espiritualismo de raíz católica de la década del treinta, y el nacionalismo católico de los sesenta, que actúa de ideólogo político de las reformas que se implementan, alternando concepciones desarrollistas en lo económico con nociones de la seguridad nacional, la subsidiaridad estatal y la moral cristiana. Estas concepciones que el desarrollismo instaló no sólo en materia económica, sino fundamentalmente en lo social y cultural, condicionaron desde su auge la política educativa, instalando la meritocracia, la evaluación, la calidad, la formación de recursos humanos, la competitividad en términos de mercado, en el

funcionamiento del sistema educativo, que hizo y hace que a través del mismo se reproduzca la desigualdad de origen. Más desarrollo implicó más desigualdad, dicho desarrollo, como recuperamos al principio de este trabajo fue y es *un banquete con escasos invitados*, en donde *los platos principales están reservados a las mandíbulas extranjeras*.

Recibido: 26 de junio de 2019

Aceptado: 6 de septiembre de 2019

Referencias bibliográficas

Altamirano, Carlos (1998). “Desarrollo y Desarrollistas”, en *Prismas, Revista de Historia Intelectual*, número 2, pp. 75-94.

- Bértola, Luis y Ocampo, José Antonio (2013). *El desarrollo económico de América Latina desde la independencia*. México: FCE.
- Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Bravo, Alfredo (1971). *La escuela intermedia en debate*. Buenos Aires: Humanitas.
- Bugnone, Ana Liza (2010). “La política aparecida: los sesenta”, en *Question*, volumen 1, número 27.
- Cardoso, Fernando y Faletto, Enzo (1971). *Dependencia y desarrollismo en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carnoy, Martín (1988). *La educación como imperialismo cultural*. España: Siglo XXI Editores.
- Cavarozzi, Marcelo (1997). *Autoritarismo y democracia (1955-1996) La transición del estado al mercado en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.
- Consejo Nacional de Desarrollo (1968a). *Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico Social*. Tomo I. Buenos Aires: CONADE.
- Consejo Nacional de Desarrollo (1968b). *Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico Social*. Tomo II. Buenos Aires: CONADE.
- Cosse, Isabella; Felitti, Karina y Manzano, Valeria (2010). *Los ‘60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: pedagogía y política*. Buenos Aires: Paidós.
- Diamand, Marcelo (1972). “La Estructura Productiva Desequilibrada Argentina y el Tipo de Cambio”, en *Desarrollo Económico*, volumen 12, número 45, disponible en [<https://bit.ly/3amXo8B>], consultado el 15 de noviembre de 2017.
- Ferrer, Aldo (2007). “Globalización, desarrollo y densidad nacional”, en Vidal, G. y Guillén, R. (comp.) (2007). *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de*

- globalización. Homenaje a Celso Furtado*. ISBN: 978-987-1183-65-4.
- Finkel, Sara; Labarca, Guillermo; Vasconi, Tomás y Recca, Inés (1977). *La educación burguesa*. México: Nueva Imagen.
- Katz, Claudio (1992). *Economía latinoamericana: de la década perdida a la nueva crisis*. Buenos Aires: Letra Buena.
- Míguez, María Cecilia (2012). “Década del sesenta: Desarrollismo y golpes de Estado. Deuda Externa y FMI. Illia y Santo Domingo: de las columnas de Primera Plana al golpe de Estado”, en *Ciclos en la historia, la economía y la sociedad*, volumen 20, número 40.
- Puiggrós, Adriana (2003). “Normalismo, Espiritualismo y Educación”, en Puiggrós, Adriana. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Rapoport, Mario (2012). “Una década de inestabilidad (1955-1966)”, en Rapoport, Mario. *Historia económica, política y social de la Argentina, 1880-2003*. Buenos Aires: Emecé.
- Revista de la CEPAL*, número 58, abril de 1996, pp. 191-204.
- Santilli, Daniel (2017). *La desigualdad en América Latina: Algunas reflexiones desde la historia*. Programa Seminario de Posgrado. Doctorado de Historia. Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA, Tandil.
- Sanz Villaroya, Isabel (2004). *Las tendencias a largo plazo de la economía argentina*. España: Universidad de Zaragoza.
- Southwell, Myriam (2003). “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado de espiritualismo y el tecnocratismo”, en Puiggrós, Adriana (dir.). *Historia de la Educación en Argentina, Tomo VIII, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- (2007) “Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales” en *Anuario de la SAHE*, número 8.
- Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2014). “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”, en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* del Instituto

- para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. (General Pico, La Pampa), volumen XI, número 11.
- Southwell, Myriam y De Luca, Romina (2008). “La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía”, en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de Rosario.
- Tedesco, Juan Carlos (1995). *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda-Anaya.
- (1998). “Profesores de Enseñanza Secundaria: papel de futuro”, en *Aprender para el futuro: La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid: Fundación Santillana.
- (1999) “Fortalecimiento del rol de los docentes”, en Ávalos, B. y Nordenflycht, M. E. (1999). *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Chile: Ediciones Santillana.
- Tedesco, Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio (2002). “Nuevos maestros para nuevos estudiantes” en AA. VV. *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Buenos Aires: PREAL-BID.
- Tenti Fanfani, Emilio (1988). *El arte del buen maestro*. México D. F.: Pax México-Césarman.
- (1995). “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE-UBA), año IV, número 7.
- (2007) “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente”, en *Educação & Sociedade*, volumen 28, número 99, mayo-agosto, revista del *Centro de Estudos Educação e Sociedade* (Campinas, Brasil), disponible en [<http://www.cedes.unicamp.br>].
- UNESCO-CEPAL-PNUD (1981). *El cambio educativo: situación y condiciones. Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*.

Vázquez, Silvia y Balduzzi, Juan (2000). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973 Historia de CTERA*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Vuksinic, Natalia (2015). *Lógicas en torno a la “terciarización” de la formación docente: la Escuela Normal de Tandil (1968-1972)*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Tandil, Buenos Aires.