

## CAPÍTULO IV

### TRABAJO DOCENTE Y REFORMA EDUCATIVA (LA ARGENTINA DE LOS AÑOS '90)

#### 1. SITUACIÓN GENERAL DE CONTEXTO

EL “MUNDO DEL TRABAJO” Y LOS DOCENTES. FIN DE SIGLO EN EL CONO SUR.

Las alteraciones en las relaciones laborales de los educadores en esta etapa de globalización-mundialización de concentración del capital, están vinculadas a los acelerados cambios en el “mundo del trabajo” y al valor de la fuerza de trabajo en el mercado regional.

La reforma del Estado, la privatización de lo público y su creciente mercantilización (sector servicios en particular) profundizaron la brecha ya existente en una sociedad dual de injusta y desigual distribución de la riqueza.

Al hacer referencia al “mundo del trabajo” y al mercado laboral regional, se incluye tanto al sector laboral docente como al potencial a futuro, de los que son alumnos y están en la etapa de formación-socialización.

Los desequilibrios en el valor de la fuerza de trabajo y la necesidad de una fuerte desregulación laboral con la apertura de mercados, la flexibilización y competitividad con desarrollo intensivo en sectores clave de la industria y los servicios privatizados y/o tercerizados, estuvieron presentes como factores decisivos en las políticas educativas (reformas del sistema y legislación específica) de los 90; diseñadas e implantadas por los gobiernos nacionales con el modelo de desarrollo decidido para la región por los organismos internacionales de crédito (FMI, BM, BID).

En ese contexto, la reforma educativa en la Argentina estuvo pensada desde sus inicios como sector público para abastecer un mercado laboral potencial –a futuro– crecientemente descalificado y desvalorizado<sup>73</sup>. Por otro lado, y al mismo tiempo, un sector docente empleado en el sistema público de educación disciplinado como gran soporte de un crecimiento significativo de la matrícula y un grave deterioro de infraestructura y recursos financieros para salarios y capacitación, seguridad social y salud. En síntesis: el ajuste.

La ampliación de la obligatoriedad escolar y los cambios de estructura del sistema que la acompañaron, incrementaron el número de alumnos por escuela y por grupo-aula, provocando cambios en la organización escolar que de hecho, sin una planificación previsible y adecuada, impuso nuevas normas y prescripciones de funcionamiento, tanto en el plano laboral como en el curricular.

Esta situación acentuó el desconocimiento histórico por parte de los gobiernos de la educación, de los ejes constitutivos e inseparables del trabajo docente: lo laboral y lo pedagógico, afirmando la tecno-burocratización del sistema educativo y violentando aún más la fractura existente.

La dualización social ya señalada se acompañó de una fragmentación territorial y por niveles de enseñanza que desmembró y desintegró la educación pública en el país, tanto desde el lugar del alumno como del docente.

El crecimiento de poder burocrático de las jurisdicciones provinciales en detrimento de una ya debilitada “unidad nacional” terminó ejecutando una descentralización en la ejecución de la reforma y con una firme centralidad en las definiciones político-financieras localizadas en el centro del poder económico internacional, gerenciadas en el país por el gobierno que fuere.

Así como las reformas de la estructura del sistema tomaron modos de implantación y desarrollo diferentes en cada provincia, los salarios docentes, las formas de ingreso y contratación de los trabajadores de la educación variaron de acuerdo con decisiones financieras, fruto de la descentralización administrativo-contable.

La política de flexibilización laboral al interior del sistema educativo en cada jurisdicción o provincia llevó a sus respectivos gobiernos locales a desconocer parcialmente los estatutos del docente, norma legal vigente y de consenso gremial desde mitad del siglo XX, a no convocar negociaciones paritarias o convenciones colectivas de trabajo docente, y a decidir en forma arbi-

---

73 Mano de obra nacional abaratada respecto de la de Brasil y Uruguay, ya que el valor salarial argentino siempre había sido más alto que el de los vecinos y no podía competir.

traría en cada situación, ajustando económica y disciplinariamente al empleado a su puesto de trabajo, cada vez más precario.

De esta forma, cada provincia tiene normas laborales docentes desreguladas y dispersas, formas de contratación precarias y composiciones salariales diferentes, así como los calendarios de pago de sueldos, sin atender al tiempo y forma, con atrasos de varios meses y conflictos crecientes, más o menos expresados según la cohesión del sector docente y su conducción sindical.

El salario docente en general perdió su valor adquisitivo en forma significativa (más del 80%). La forma de pago se deterioró dramáticamente, tanto por las demoras como por el medio de pago: bonos, tickets de compras, devaluaciones locales, etc. Así, la única asignación obtenida a escala nacional (arbitrariamente llamada “incentivo”) se paga con demoras de más de un año, con fondos centralizados.

La regulación y normativa existente desde la sanción de la Ley Federal de Educación y las formas cotidianas de control en el local de trabajo escolar y en la realización de la actividad áulica (proceso de enseñanza-aprendizaje/proceso de trabajo docente específico) se desarrollaron de manera errática según la jurisdicción o provincia y el modo local de implantación<sup>74</sup> de la reforma educativa, tanto en las modificaciones de la estructura (EGB y sus ciclos) y los cambios referidos a la ampliación de la obligatoriedad escolar y el incremento en el número de alumnos por grupo, como a las formas burocráticas de control del trabajo, asistencia, información, evaluación, etcétera.

La prescripción referida a la capacitación y actualización docente obligatoria fue impuesta con ejecución en horas extra laborales<sup>75</sup>. La forma “en servicio” no fue utilizada en las jurisdicciones en donde la implantación de la reforma se realizó más aceleradamente. En algunas provincias, los reclamos sindicales y de los docentes en general lograron mantener una jornada mensual de actualización, hasta que los ajustes presupuestarios y otras medidas de disciplinamiento laboral las cancelaron, entre 1997 y 1998.

Esta situación –de obligatoriedad para aceptar los tiempos de capacitación fuera del horario de trabajo– implicó una sensible intensificación del trabajo y una mayor complejidad de la tarea. La sobre-edad en el contin-

---

74 En este apartado se emplea intencionalmente el término “implantación”, ya que el mismo es utilizado en el sector docente para mostrar y dejar al descubierto la crudeza con la que se manejó el gobierno en todo el proceso de “implementación” de la reforma.

75 El tema de la capacitación es desarrollado con más extensión en el apartado Políticas de capacitación de la reforma, elaborado por Silvia Storino.

gente escolar por turno se incrementó en el tercer ciclo, y la convivencia de niños y niñas adolescentes y jóvenes planteó nuevas formas de conflictividad. Los cargos directivos soportaron una mayor presión y aumento en las horas de trabajo, dentro y fuera de la escuela; la gestión administrativa, ahora más compleja y exigente, agregó carga de trabajo en todos los puestos docentes con responsabilidad de conducción, además de tener que salir voluntariamente a recaudar “fondos privados” para mantener la escuela pública.

Al maestro de grado, y en menor medida a los profesores de tercer ciclo y polimodal o media y técnica (cuando se mantuvo esa modalidad de nivel), se le incrementó también la carga de trabajo en tiempo-cantidad de alumnos por grupo y la complejidad de la tarea de enseñanza, con nuevas responsabilidades sociales y laborales no siempre explícitas y formales.

A esta situación general de precarización del trabajo docente se agrega la privatización de la atención de riesgos de trabajo por medio de empresas de seguros (la mayoría del sistema bancario privado), forma mercantil implantada desde 1996, coherente con las políticas de transferencia de las responsabilidades del Estado al sector empresarial.

La experiencia de esta cobertura es negativa, ya que los trabajadores de la educación no son atendidos en sus necesidades de capacitación, asistencia de accidentes de trabajo, prevención y seguridad ante los riesgos del trabajo por las empresas contratadas, y menos aún por los gobiernos responsables del problema.

Las obras sociales e institutos de seguridad social provinciales –responsables de la atención de la salud de trabajadores y familias–, desfinanciadas, desreguladas y en quiebra en su mayor parte, o en transición a convertirse en empresas privadas o tercerizadas, no cumplen su función, y las necesidades de atención de patologías recurrentes y en incremento, en número y gravedad, que presenta el sector docente, no están resueltas. En especial la creciente demanda de tratamientos psicoterapéuticos cada vez más necesarios por las razones antes descriptas de intensificación de la carga y la complejidad de trabajo y de incertidumbre ante la desregulación normativa, no tiene una oferta de servicio adecuada. Además, en la mayor parte de las provincias es inexistente. El docente recurre a la atención privada o al sindicato, cuando este tiene servicios específicos de asistencia médica y psicológica.

Es importante señalar que la CTERA realiza una investigación continua sobre la salud laboral docente desde 1993, año en el que aplicó una encuesta nacional/estudio epidemiológico. Luego se actualiza con estudios parciales

y centrados en temas de urgencias y en el desarrollo del Código de Salud en la Escuela para las Américas (programa de sindicatos docentes y organizaciones sociales de América, en funcionamiento desde 1999, con participación de diversos países, desde Canadá hasta Argentina).

Los riesgos de trabajo en la educación se incrementaron por la presión de la reforma educativa y las nuevas formas de intensificación-flexibilización del trabajo y alta competitividad estimulada desde los gobiernos (nacional y de provincias) para lograr sus fines.

La complejidad de la tarea docente –sin disponer de condiciones de trabajo adecuadas para resolver nuevos y urgentes problemas derivados de la alta conflictividad social–, en los niveles de dirección y de conducción del aprendizaje, provoca patologías graves, tanto agudas como crónicas, por una fatiga y desgaste no conocidos en la docencia en el país.

Un factor de riesgo mundialmente reconocido como el número de alumnos por aula en espacio inadecuado (más de 25 en menos de 1,50 m<sup>2</sup> por alumno y menos de 3 m<sup>2</sup> para el docente) y una población escolar de más de 1.000 alumnos por edificio, ocasionan múltiples problemas, tanto en la enseñanza y el aprendizaje como en la seguridad de docentes y alumnos en su convivencia cotidiana. Esa situación ya ha sido calificada como “insalubre” por expertos de muchos países.

Alto riesgo de trabajo, violencia social y conflictividad creciente en las relaciones laborales es una situación frecuente que vive la escuela pública en su conjunto, con variaciones en todo el país, según la zona y el grado de desempleo, pobreza e indigencia.

## **2. RELACIONES DE PODER Y CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO “PROFESIONAL DOCENTE”**

La docencia es una práctica histórica como dispositivo público, con capacidad de producir escuela, ciudadanía, *cultura* en el sentido de la producción de bienes simbólicos (Bourdieu). Soporta, contiene y asimila cambios en las modalidades y organizaciones tradicionales de la acción pública, impulsados desde modelos de gestión de gobierno mercantilizados.

El sector docente media o acorta la distancia entre el gobierno de la educación o del sistema educativo y los ciudadanos, la escuela y la comunidad. Los gobiernos del modelo neoliberal ejercen un monopolio del poder real y la participación ciudadana es formal, electoral o subsidiaria de los poderes locales.

Esta situación en las relaciones de poder —a escalas local y global— es producto de la tensión que atraviesan las democracias representativas, en especial por las crisis de representatividad que transitamos desde mediados del siglo pasado. La escuela pública, como soporte del conflicto social —fruto del incremento de la desigualdad—, es un escenario único para procesar los cambios en el trabajo asalariado en el final de siglo y en las recortadas expectativas de ascenso social de las nuevas generaciones. El mercado de trabajo y sus nuevas distribuciones y regulaciones tienen con el sistema educativo una nueva relación tal vez más directa que en el siglo anterior. Las reformas educativas de los '90 realizaron determinaciones en los mapas de oferta y demanda de mano de obra, mucho más planificadas que en las anteriores etapas del desarrollo capitalista.

La globalización impuso a los mercados regionales desafíos de orden interno muy exigentes, y la educación fue y es uno de los resortes que no podía quedar con la autonomía relativa que disponía en el modelo liberal clásico.

En tanto, el trabajo docente, cuyo valor resultó variable de ajuste, sufría su más dolorosa precarización: la pérdida de derechos de reciente conquista y de valorización socioeconómica<sup>76</sup>.

La frágil unidad de clase con el conjunto de los trabajadores se desliza a un nuevo aislamiento como trabajador asalariado que goza de estabilidad relativa en medio de la desocupación y flexibilización laboral de la mayor parte de los sectores industriales, comerciales y de servicios tercerizados y privatizados, aunque tiene un futuro amenazante ante la avanzada de privatización de la educación pública.

En este contexto histórico, los gobiernos de la educación insisten en profesionalizar a los docentes. Así, aluden a la autonomía de la escuela y, por ende, a la de cada maestro en el aula para justificarla, con la incongruencia de ofrecer capacitación para esa ilusoria autonomía:

– Sin cambios en la organización del trabajo docente y la administración escolar, regulada como en el siglo XIX.

– Sin desajustar los presupuestos educativos ni financiar una actualización en servicio y una formación adecuada inicial y permanente de todo el sector docente.

– Sin, finalmente, tocar un resorte esencial para una posible vida autónoma de cada escuela: su presupuesto real de funcionamiento. Con indicadores justos y precisos, no derivados de un costo por alumno estimado sin los

---

<sup>76</sup> Se plantea como “reciente”, ya que CTERA cumplió 30 años y el estatuto del docente, algo más de 50 años.

requisitos de calidad que el mismo discurso del sistema enuncia como exigencia para los docentes.

Es en la relación Estado-mercado en donde se debe resignificar la identidad y condición de trabajador asalariado del docente (signo que no ha perdido todavía), ubicado en el ámbito específico escolar público.

Una división del trabajo con carácter desigual –soporte funcional de la forma tecnoburocrática que desarrolló el sistema educativo– ha llevado a denominar “los profesionales de la educación” a las personas que se desempeñan en la planificación, las asesorías, el diseño de políticas y el gobierno de la educación. Mientras en las aulas, en las conducciones de las escuelas trabajan “los que deben ser profesionalizados” para estar a nivel del conjunto. Es un planteo falso.

¿Quiénes son los profesionales? No depende sólo de los títulos de grado o de formaciones especializadas, o de su ubicación en la estructura jerárquica-administrativa o técnica el carácter de profesionalidad en el desempeño de una tarea.

Haciendo una reflexión a partir de la perspectiva de Bourdieu, se puede decir que, historizando el concepto en el desarrollo de otros campos del conocimiento y del trabajo, es posible seguir un tránsito de formas empíricas, vocacionales, fundamentalmente no mercantiles, de producción de bienes culturales y servicios. Militares, escritores, políticos, actores han pasado de formas autónomas, reguladas por pares y/o grupos de pertenencia social a modelos institucionales, profesionales, regulados desde el poder hegemónico. De la guerrilla y la milicia popular al ejército nacional, de la militancia política a la profesionalización de partido, de los escritores y actores vocacionales a la prensa y empresa editorial, del teatro vocacional al comercial. En los servicios se pasó de la partera empírica al obstetra, y del parto en la casa a la clínica, etc. (nacer y morir se profesionalizaron, también del velatorio en la casa a las salas de la empresa funeraria). Así, lo profesional aparece como naturalizado y necesario por razones sanitarias, de control social y económico-comercial, además de nutrir una considerable gama de empleos. Al respecto, dice Bourdieu que la paradoja es que al mismo tiempo que comienzan a verificarse procesos de profesionalización del escritor, el autor muere como tal: o se convierte en un mero efecto del campo intelectual.

Es por eso que la noción de “campo intelectual sólo puede sostenerse en oposición al mercado. Es decir, si vale la pena sostener la autonomía (absoluta o relativa) del campo intelectual, hay que plantear que esa autonomía es una función tanto respecto del campo del poder como del mercado. Así, el ascenso u ocaso de los intelectuales no serían sino la consecuencia de la vio-

lencia con la que el mercado de bienes simbólicos operó durante la segunda mitad del siglo XX sobre el campo intelectual”.

La cita a Bourdieu vale para los docentes, en tanto trabajo intelectual y producción de bienes simbólicos a realizar en la escuela. La desvalorización de tareas no mercantiles en un mundo que no acepta la diferencia en el modo de producir bienes y servicios, es una forma de autoritarismo reaccionario en el ejercicio del poder. Así, profesionalización, institucionalización y gobernabilidad van juntos.

El Estado no desaparece subsumido en el mercado, sigue hegemonizando el control, la estandarización y la igualdad sin justicia ni respeto por las diferencias. Como trabajadores de la cultura, como productores de bienes simbólicos, es necesario hacer la distinción con los bienes de mercado: Internet, prensa, editoriales, enseñanza privada, etc. En el capitalismo, los docentes son fuerza de trabajo mercantilizada. El valor del trabajo no se define sólo en el mercado de trabajo. También participan elementos sociales y políticos.

Lo profesional es tema de análisis, sin oponerlo a trabajador ni imponerlo desde fuera del sujeto. Históricamente, los saberes profesionales fueron saberes de la práctica histórica, no de la formación institucionalizada. El ser docente estuvo unido a una forma de relación con el mundo y con lo público, en el sentido de una construcción social colectiva y a la vez singular, unido a las potencialidades de lo humano y a la sociedad de la época, materializado en una escuela concreta y a una historia real, toma su valor.

### **3. EL DEBATE PROFESIONALIZACIÓN-PROLETARIZACIÓN DE LOS DOCENTES**

La creciente pérdida de control de los docentes sobre su proceso de trabajo llevó a los estudiosos del trabajo a plantear este debate frente a las reformas educativas en marcha y en diseño, allá por los años '80 en Europa, en especial en España, Francia e Inglaterra. Debate que no alcanzó al sector docente en su conjunto como interlocutor activo y que se diluyó luego en negociaciones sindicato-gobiernos, más centradas en las reivindicaciones salariales y en las formas de actualización y capacitación con reconocimiento salarial (merito-cráticas) que en la organización del trabajo y el control del proceso real.

A los estados europeos no les preocupó avanzar en esta situación de descalificación y cambio de status de los docentes, hasta que como fuerza de trabajo calificada y especializada comenzó a escasear. Las jóvenes generaciones de la Europa del Mercado Común ya no están interesadas en la docencia como identidad profesional ni como trabajo permanente. Es, en el mejor de los casos, un empleo transitorio hasta que se finaliza un estudio universitario



o se obtiene otro trabajo más deseado en otros campos. La educación, como campo de desarrollo humano, ha perdido centralidad en el interés de los jóvenes –la utopía se realiza en otro lugar–, a pesar del discurso político que les otorga gran cantidad de expectativas a futuro sin concretar nada nuevo en la materialidad de la escuela como local de trabajo, ni pensar una forma más adecuada de producir conocimiento nuevo en ella.

La escisión burocrática, superada en la industria de tecnología de punta, permanece intacta en el ámbito educativo (en el sistema piensan y en la escuela ejecutan), determinada por el imaginario de los funcionarios de gobiernos nacionales, regionales y organismos internacionales.

Estas situaciones de la vida política mundial llegan muy desvanecidas a nuestros debates locales. De hecho, no se ha planteado un verdadero análisis del proceso de trabajo docente para encontrar en él, concretamente, la real pérdida de control del mismo por parte de los docentes. En las prácticas de la escuela básica primaria (en sus tres ciclos), a los vaivenes de la reforma los docentes respondieron con una resistencia defensiva de su autonomía de producción ante cualquier desfavorable condición de trabajo, por encima de las nuevas exigencias y normas o de lo peor de la reforma: una desregulación normativa caótica, autoritaria y demagógica.

En esta etapa de la implantación de la reforma, la incertidumbre y la ambigüedad dominaron la cotidianeidad del trabajo en la escuela, en el aula, en la clase de una asignatura y en la desordenada e irritante (por las crecientes desigualdades) relación de docentes inter-ciclos e inter-niveles. Aún en esas condiciones, puede encontrarse un producto real, genuino, realizado por el trabajador de la educación, no siempre re-conocido por él mismo, por el colectivo o por la autoridad responsable de su calificación profesional. Esto es posible dado a una relativa autonomía que conservan la escuela y el trabajo docente con referencia al sistema educativo. Y... a pesar de él.

Respecto del interés de las nuevas generaciones en el trabajo docente, y a diferencia de Europa, la decadencia y la crisis financiera de nuestro país ha sobrevaluado (por la estabilidad y mejor salario comparativo a otras ofertas del mercado laboral, francamente desregulado y flexibilizado sin las ventajas del europeo) al empleo docente como salida laboral deseable. Al mismo tiempo, el acceso a la formación docente tiene una novedosa composición social diferente de la del siglo XX. Llegan a la carrera magisterial personas procedentes de sectores de clase deprimidos por el modelo económico y se desinteresan sectores de clase media que conservaron su poder económico durante la crisis. Es decir, la supuesta proletarización del docente no puede afirmarse claramente ni por la pérdida de control de su proceso de trabajo ni por la precarización de

sus condiciones de trabajo. Aún conserva una relativa autonomía y le permite realizar un producto de conocimiento no mercantilizado, aunque difícil de transmitir y comunicar. Es como un objeto artesanal de factura singular precapitalista, y eso lo salva de la expropiación en un mercado potencial.

La identidad de proletario no aparece clara en el sector docente, ya sea por su extracción de clase como por una explícita y manifiesta solidaridad de clase con otros sectores del mundo del trabajo que sólo aparece en la militancia sindical –ya sea en el campo del empleo público en general como en el campo de la salud y la administración del Estado. En realidad, el carácter de proletario no se otorga desde fuera del sujeto, sino precisamente desde su práctica histórica asumida colectivamente como identidad.

Enfrentado al concepto de profesional, independiente, autónomo, auto-suficiente y propietario de su producto de trabajo, nos parece forzada la confrontación con el concepto de proletario. Salvo, claro, que profesional se ligue a burgués.

Sin embargo, hay una tendencia a aludir a la existencia o no de una burguesía nacional sin mencionar a su par: el proletariado que esta contrata. Es que las nuevas formas de organización del trabajo, en casi todos los campos de la industria y la producción de bienes y servicios, están flexibilizadas y desconcentradas de modo tal que ya quedan escasos procesos de trabajo francamente colectivos para que se constituya un proletariado en el taller, fábrica, comercio, banco o empresa de cualquier ramo. El crecimiento de formas variadas de tercerización y cuentapropia han forzado el trabajo individual, “independiente” sin jefe, pero también sin compañeros. La subjetividad proletaria no tiene lugar, no hay razones materiales de solidaridad sin una tarea colectiva, sin un producto y un patrón visibles.

¿Cómo llevar este análisis a la escuela? ¿Es pertinente? Este debate, impuesto en abstracto, es inútil para los trabajadores de la educación. Lo necesario es desenmascarar el falso discurso oficial de “profesionalización” desde afuera, desde un poder ejercido desde el sistema educativo sobre docencia y escuela.

Avanzar a un nuevo y verdadero interés social en la escuela pública como derecho y como bien colectivo es el debate pertinente.

La solidaridad en el trabajo se da actualmente en la realidad de la construcción de una nueva relación concreta de producción entre alumnos y docentes, padres, madres y organizaciones sociales-comunidad. La escuela, como territorio de lucha, de realización de conocimientos y nuevos sujetos colectivos, toma un perfil de carácter inédito resignificado socialmente. Es un espacio público en recuperación popular.

Los implantes de la reforma se desmontan.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. 1997 *Regresividad Tributaria y Distribución del Ingreso* (Buenos Aires: Losada/UNICEF).
- Altimir, Oscar y Beccaria, Luis 1999 *Distribución del Ingreso en la Argentina* (CEPAL) Serie Reformas Económicas, noviembre.
- Altimir, Oscar y Beccaria, Luis s/d *Efectos de los cambios macroeconómicos y de las reformas sobre la pobreza urbana en Argentina*, mimeo.
- Asociación de Abogados Laboristas s/d *Declaración sobre el Decreto 843/2000 reglamentario del Derecho de huelga*.
- Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE Provincial) *Memorias* [Publicaciones anuales correspondientes a los años 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001 y 2002].
- Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE) Delegación Rosario 1995 *Escuela Mía* (Rosario) Año 3, N° 8, noviembre.
- Balduzzi, Juan 2002 “Desigualdad y exclusión educativa en el ‘Tercer Ciclo’ de la Provincia de Buenos Aires” en *Cuadernos de Informes e Investigaciones* (Buenos Aires: SUTEBA) N° 2.
- Balduzzi, Juan y Suárez, Marta 1999 “La implementación del octavo año en las escuelas bonaerenses” en *Cuadernos de Informes e Investigaciones* (Buenos Aires: SUTEBA) N° 1.
- Balduzzi, Juan y Vázquez, Silvia Andrea s/d *Neoliberalismo, resistencia y democracia*.
- Banco Mundial-Dirección Subregional Argentina, Chile y Uruguay 1999 *Argentina: Cartera de Préstamos del Banco Mundial*, noviembre. En <[www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)>
- Basualdo, Eduardo 2001 *Sistema político y modelo de acumulación* (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes).
- Basualdo, Eduardo y Lozano, Claudio 2001 *A 25 años del golpe. La economía argentina luego de la dictadura* (Buenos Aires: IEF-CTA).
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA) 2002 “Crónicas del malestar docente” en *Ensayos y Experiencias* (Buenos Aires: Novedades Educativas) N° 42.
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)-Junta Ejecutiva *Memorias* [publicaciones anuales correspondientes a los períodos 1992-1993, 1993-1994, 1994-1995, 1996-1997, 1997-1998, 1998-1999, 1999-2000].

- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)-Junta Ejecutiva 1999 *Documento final II Congreso Educativo Nacional de CTERA*, junio.
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)-Junta Ejecutiva 2003 *Canto Maestro, Suplemento especial "30 años de Lucha y Compromiso"* (Buenos Aires).
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)-Junta Ejecutiva y Escuela Marina Viste 1997 *Canto Maestro, "Congreso Educativo Nacional de CTERA, Conclusiones"* (Buenos Aires) Año 8, N° 10, abril.
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)-Secretaría de Prensa 1998 *Síntesis informativa del conflicto educativo en la Argentina* (Buenos Aires) septiembre.
- Damill, Mario 2000 "El Balance de Pagos y la Deuda Externa Pública bajo la Convertibilidad" en *Boletín Informativo Techint* (Buenos Aires) N° 303, julio-septiembre.
- Estudio Jurídico de Marcelo F. Bustos Fierro & Asociados s/d *Breve análisis sobre la conformación de la estructura sindical en la República Argentina y su evolución desde la vigencia de la Ley 23.551*.
- Estudio Jurídico de Marcelo F. Bustos Fierro & Asociados s/d *La atomización del Derecho laboral y la fragmentación de la clase trabajadora*.
- Feldfeber, Myriam 2000 "Una transformación sin consenso: Apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem" en *Versiones* (Buenos Aires) N° 11.
- Gilly, Adolfo 1984 "Las Malvinas, una guerra del capital", en AA.VV. *La década trágica* (México: Tierra del Fuego).
- Iñíguez, Alfredo 2000 "El salario docente: un síntoma del estado de la educación en Argentina" en *Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Viste* (Buenos Aires: CTERA) Año 1, N° 2.
- Labarca, Guillermo 1995 "¿Cuánto se puede gastar en educación?" en *Revista de la CEPAL* (Santiago de Chile) N° 56, agosto.
- Lo Vuolo, Rubén; Barbeito, Alberto y Rodríguez Enríquez, Corina 2002 *La inseguridad socio-económica como política pública: Transformación del sistema de protección social y financiamiento social en Argentina* (Buenos Aires: CIEPP) mayo.
- Martínez, Deolidia; Valles, Iris y Kohen, Walter 1997 *Salud y Trabajo Docente. Tramas del malestar en la escuela* (Buenos Aires: Kapelusz).

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación 1996-1999 *Zona Educativa* (Buenos Aires) Nº 2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 29, 32, 32, 33, 34.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación *Gasto Público Educativo 1991-2000*, Proyecto Costos del Sistema Educativo.
- Neffa, Julio C. 2000 *Modos de Regulación, regímenes de acumulación y sus crisis en Argentina* (Buenos Aires: EUDEBA).
- Panaia, Marta 1997 *Competitividad y salud laboral. Tres sectores críticos: petroquímica, construcción y docentes* (Buenos Aires: La Colmena).
- Rauber, Isabel 1998 *Una historia silenciada* (Buenos Aires: Pensamiento Jurídico).
- Rodríguez, Lidia 2003 *Evaluación de los sistemas educativos nacionales. Informe II* (CTERA-Red Sepa) mimeo.
- Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA) 1996 *La educación en nuestras manos* (Buenos Aires) Año 4, Nº 38, diciembre, 36-37.
- Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA) 2001 “Desigualdad y exclusión educativa en el Tercer Ciclo de la Provincia de Buenos Aires” en Cuadernos de Informes e Investigación (Buenos Aires) Nº 2.
- Vázquez, Silvia 1998 “La dignidad como herramienta política. Crónica de un año de la Carpa Blanca” en *Crítica Educativa* (Buenos Aires) Nº 4, octubre.
- Verbitsky, Horacio 1991 *Robo para la Corona. Los frutos prohibidos del árbol de la corrupción* (Buenos Aires: Planeta).