

El trabajo docente en la primera mitad del siglo XX en Córdoba: exploraciones e hipótesis para la discusión

Teaching work in the first half of the twentieth century in Córdoba:
explorations and hypotheses for discussion

Recibido: 15/04/2025 – Aceptado: 01/06/2025

Gonzalo Gutiérrez

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH)
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
gutierrezg61@yahoo.com.ar

Resumen

En este artículo se analizan las principales características del trabajo docente en el nivel primario en Córdoba durante la primera mitad del siglo XX. Las transformaciones en sus regulaciones, entendidas como parte de un proceso de mediana duración, dieron lugar a la sanción y posterior implementación del Estatuto Docente en 1954 y 1958, respectivamente, así como al surgimiento de un nuevo modelo laboral con profundos efectos pedagógicos. Para ello, se recuperan resultados provenientes de dos líneas de investigación: una desarrollada a lo largo de las últimas dos décadas, centrada en el estudio de las relaciones entre política, pedagogía y sindicalismo docente en Córdoba; y otra, más reciente, abocada al análisis de la configuración del sistema educativo cordobés, en la que se procura describir y explicar las relaciones entre Estado, currículum, enseñanza y trabajo docente durante la primera mitad del siglo XX en la provincia.

Palabras clave: sistema educativo de Córdoba; escuela primaria; estatuto docente

Abstract

This article analyzes the main characteristics of teaching at the primary level in Córdoba during the first half of the 20th century. Transformations in its regulations, understood as part of a medium-term process, led to the enactment and subsequent implementation of the Teachers' Statute in 1954 and 1958, respectively, as well as the emergence of a new labor model with profound pedagogical effects. To this end, the article draws on results from two lines of research: one developed over the last two decades, focused on the study of the relationships between politics, pedagogy, and teachers' unions in Córdoba; and another, more recent, dedicated to analyzing the configuration of the Córdoba education system, which seeks to describe and explain the relationships between the State, curriculum, teaching, and teachers' work during the first half of the 20th century in the province.

Keywords: Córdoba education system; primary school; teacher statute

Cita sugerida: Gutiérrez, G. (2025). El trabajo docente en la primera mitad del siglo XX en Córdoba: exploraciones e hipótesis para la discusión. *Coordenadas. Revista de Historia Local y Regional*. 12 (1), 158-178.

Introducción

El Estatuto Docente de nivel Primario de Córdoba es considerado un analizador de los modos en que confluyen y se diferencian regulaciones pedagógicas y laborales, que recupera y condensa normativas elaboradas durante medio siglo y transforma modos discrecionales de relación entre Estado y docencia al rearticular, de modo novedoso, lógicas laborales y pedagógicas que inauguran nuevos mecanismos de acceso y ascenso en la docencia aún vigentes. Como dispositivo laboral con efectos pedagógicos, el Estatuto representa el caso particular de un proceso común y estructural en la regulación del trabajo docente, en tanto se inscribe en una tendencia más amplia de normativas similares en escuelas nacionales y en la mayoría de las provincias del país durante esos años.

Los sistemas educativos se constituyeron en torno a regulaciones de diferente orden. Las más exploradas son aquellas que se relacionan con procesos administrativos, organizativos y pedagógicos. Menos estudiadas y abordadas de modo poco articulado al funcionamiento de los sistemas educativos, se encuentran las regulaciones laborales. Uno de los desafíos de la historiografía educativa radica en avanzar en análisis que interroguen los modos en que lo laboral se ha ido amalgamando con lo pedagógico en diferentes tiempos, espacios y niveles educativos. En trabajos anteriores, hemos señalado que, en Argentina, la enseñanza y el trabajo docente comienzan a regularse de modo heterogéneo en tiempos, contenidos, territorios y dependencias estatales (Gutierrez, 2024). En este sentido, puede sostenerse, por un lado, que la enseñanza, en tanto trabajo regulado y remunerado, se institucionalizó como profesión de Estado en forma simultánea al proceso de conformación del sistema educativo. Por otro lado, se aprecia que el reconocimiento como trabajadores de quienes enseñan se produjo en procesos y temporalidades que varían según los niveles educativos, las singularidades de sus procesos de configuración y las dependencias involucradas (estatales/privadas y nacionales/provinciales, entre otras). En este marco, la categoría trabajo de enseñar (Gutierrez, 2014) posibilita considerar simultáneamente las dimensiones laborales y pedagógicas de la transmisión educativa institucionalizada por el Estado.

Sostenemos en este artículo, como hipótesis interpretativa, que los estatutos docentes en general y el estatuto de Nivel Primario de Córdoba sancionado en 1954 e implementado a partir de 1958, transformaron la relación entre Estado y docencia existente desde los orígenes del sistema educativo. Su construcción estuvo asentada en múltiples regulaciones administrativas, organizativas, pedagógicas y laborales elaboradas durante décadas anteriores. Sus efectos fueron tanto laborales (los que han recibido más atención de parte de los investigadores) como pedagógicos (el aspecto menos explorado).

Una hipótesis complementaria sostiene que la temporalidad en las reglamentaciones laborales varió en los diferentes niveles educativos en función del crecimiento de su oferta educativa y del acceso a la escolaridad. Un anticipo analítico a esta hipótesis lo formuló Birgin (1999), quien identificó la conformación de dos matrices diferenciadas entre Primaria y Media, paralelas a la secularización de la enseñanza y su normativización mediante la asalarización. De modo adicional a este planteo, sostendremos que fue la expansión cuantitativa –expresada en instituciones, docentes y estudiantes en los diferentes niveles y modalidades educativas– la que generó condiciones para la producción

de reclamos y normativas laborales que configuraron una matriz pedagógica sobre un conjunto de principios.

El análisis de las luchas docentes y sus procesos de organización sindical muestran en diferentes tiempos y espacios que las conflictividades con el Estado se han concentrado de modo recurrente en cuestiones comunes (Ascolani, 1999; Vázquez-Balduzzi, 2000; Gindin, 2008; Acri, 2012; Gutierrez, 2014; Balduzzi, Medina y Acri, 2023). Se destacan, en especial, los criterios para definir el acceso, la permanencia y el ascenso en la docencia, para lo cual ha sido nodal el debate sobre la titulación en cada salto cuantitativo de la oferta y el acceso a la escolaridad. A su vez, se advierten conflictividades relacionadas con salarios (montos, puntualidad, jubilaciones), condiciones de trabajo (infraestructura escolar, demandas de trabajo excesivas para la jornada laboral existente, distancias geográficas con los establecimientos, entre otros), disponibilidad de recursos para enseñar (libros de textos, recursos didácticos, laboratorios, etc.), participación política (en sindicatos y partidos). Estas cuestiones se han articulado de modos diferentes según niveles educativos, territorios (provincias, departamentos, zonas/regiones de escuelas), contextos socioculturales y económicos de las escuelas, y a orientaciones ideológicas en diferentes gobiernos. En esta multiplicidad de conflictividades se observa que saber pedagógico, salarios y condiciones para enseñar y aprender representan vértices anteriores a la sanción de la Ley 1420 y posteriores a la sanción de los estatutos docentes sobre las cuáles se organizó y organiza la relación entre Estado y docencia.

En el presente trabajo desarrollamos un análisis a partir de un amplio conjunto de fuentes periodísticas (artículos del diario *Los Principios* y *La Voz del Interior*), legislativas (diario de sesiones de la Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba), anteproyectos legislativos presentados por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) y la Asociación de Maestros de la Provincia de Córdoba (AMPC), la *Revista de Educación* publicada por el Consejo General de Educación de Córdoba, decretos, leyes provinciales, actas de asambleas de la UEPC, el articulado del Estatuto del Magisterio sancionado en 1954 y los cambios que dieron lugar al Estatuto de la Docencia Primaria en 1958. A partir de este corpus, buscamos identificar las transformaciones en la relación entre el Estado y la docencia.

Primeras conflictividades docentes en la organización de la Educación Primaria de Córdoba

Uno de los primeros conflictos públicos de magnitud entre Estado y docentes en Córdoba se remonta al retraso de 14 meses en el pago de salarios en 1892. Aquella circunstancia puso de manifiesto tanto la situación salarial crítica de quienes enseñaban, las insuficientes fuentes de financiamiento educativo y tensiones entre la nación y las provincias como la precariedad de las condiciones laborales y la ausencia de organizaciones sindicales representativas de las demandas e intereses de las y los docentes. Al describir las consecuencias del retraso en el pago de salarios, Endrek (1981) señala tres cuestiones relevantes: la intervención de inspectores para evitar el desalojo de docentes que en diferentes localidades no podían pagar sus alquileres; la entrega por parte del gobierno de la provincia de bonos que en comercios eran aceptados por menos del 50 % de su valor: y

la respuesta negativa del Consejo Nacional de Educación (CNE) a la solicitud realizada por “varios maestros” para que el inspector nacional pagara la parte de la subvención nacional que correspondía a cada maestro. En el punto 8 de la resolución del CNE en la que se respondía al reclamo de los maestros cordobeses, se señalaba:

Que faltando el gasto hecho por la provincia con rentas propias cesa la causa de la subvención, que sólo es auxiliar concedido en razón y proporción de los que se invierten en el sostén de las escuelas, y que, por consiguiente, si resulta comprobada la denuncia hecha por los maestros de Córdoba, no tendrán estos derecho a que les pague la Nación, porque esta no coopera a su sostenimiento sino condicionalmente, pero sí habrá lugar a que se haga un cargo a las autoridades de dicha provincia por haber cobrado una subvención que excede a la proporción legal en que ellos han hecho el gasto.

Es importante señalar que tanto la cuestión salarial como las condiciones de acceso y permanencia en el cargo formaban parte de la agenda educativa, aunque no a partir de reclamos formalmente organizados –como ocurriría desde la década de 1930–, sino en el marco de los esfuerzos por organizar el sistema de educación primaria en Córdoba. En relación con ello, la Ley 1426, sancionada en 1896, establecía entre los requisitos para el ejercicio de la docencia la necesidad de “observar una conducta que pueda servir de modelo a los alumnos y a los vecinos de la localidad en que hayan de ejercer o ejerzan el magisterio” (art. 70, inc. 2). Asimismo, reconocía como habilitantes el título de maestro o profesor normal expedido por la Nación, las provincias o el extranjero, siempre que este último fuera revalidado por el Consejo General de Educación (art. 71), y habilitaba la designación de docentes interinos sin título “profesional” (art. 72). Un año más tarde, con la sanción del Reglamento General de Escuelas en 1897, se estableció en su artículo 80 que “los puestos de maestros efectivos de las escuelas públicas son inamovibles mientras dure su competencia y conducta” (Fernández, 1965, p. 185).

Como puede apreciarse en el caso, los conflictos de finales del siglo XIX eran salariales, pero también, presupuestarios y laborales. Estos tres elementos se fueron articulando de modos diferentes durante la primera mitad del siglo XX con una particularidad: su variación como parte del proceso de configuración y expansión del sistema educativo cordobés. Es en dicho marco donde se encuentran coordenadas para describir la construcción de tramas normativas sobre el trabajo docente y explicar su articulación con los procesos pedagógicos.

La noción de configuración es una categoría teórico-metodológica que permite analizar de manera articulada el proceso de formación de los sistemas educativos, atendiendo a su estructura (ciclos, niveles y modalidades), su organización (normativas administrativas, laborales, pedagógico-curriculares e institucionales, entre otras) y su funcionamiento (gobierno, financiamiento, formación docente, evaluación, etc.). Según Viñao (2002), en los procesos de configuración de los sistemas educativos se producen articulaciones internas, con diferenciaciones verticales y horizontales, sostenidas en estructuras de gobierno con ritmos, evoluciones y características propias que remiten a sus singularidades. En el caso cordobés, es posible reconocer dinámicas diferenciadas entre la

educación primaria y la secundaria, tanto en relación con la expansión de la oferta como con el acceso educativo. Estas diferencias contribuyen a comprender por qué en el nivel primario se consolidó antes que en el secundario un cuerpo relativamente estable de normativas pedagógicas y laborales.

Configuración, diversificación de la oferta educativa y crecimiento de las normativas pedagógico-laborales en Córdoba

Desde la primera década del siglo XX, el nivel primario en Córdoba tuvo estabilidad en su oferta institucional, con un bajo grado de diversificación. La Ley Láinez 4874, sancionada en 1905, mostró rápidamente sus efectos y alcanzó, hacia la década de 1930, una matrícula que representó aproximadamente un cuarto del total de la oferta educativa. Simultáneamente, se apreció que la creación de nuevas escuelas primarias nacionales y provinciales estuvo acompañada por una disminución del sector de gestión privada, tanto en lo relativo a la oferta (véase Tabla 1) como al acceso de estudiantes (véase Tabla 2).

Tabla 1. Distribución y Evolución de las escuelas primarias existentes en la provincia de Córdoba por dependencia

Año	Total	Nacional		Provincial		Municipal		Privada		Vecinal		Popular	
		Escuelas	%	Escuelas	%	Escuelas	%	Escuelas	%	13	3,17	6	1,47
1900	420	51	1,2	213	51,95	28	6,82	145	35,37	26	4,62	3	0,56
1910	541	55	10,7	310	57,3	20	3,7	128	23,65	-	-	-	-
1920	1003	197	19,64	632	63,01	25	2,49	149	14,86	-	-	-	-
1930	1159	309	26,66	690	59,53	32	2,76	128	11,05	-	-	-	-
1940	1373	434	31,61	785	57,17	27	1,97	129	9,25	-	-	-	-
1950	1653	491	27,3	1045	64,07	20	1,17	97	7,46	-	-	-	-
1960	2083	538	25,83	1327	63,7	52	2,5	166	7,97	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Censos e Investigaciones (1966). Informe sobre Enseñanza Primaria 1900-1966. Provincia de Córdoba: Ministerio de Hacienda Economía y Previsión Social.

El acceso a la escolaridad del nivel primario acompañó el crecimiento de la oferta educativa. A las escuelas de gestión nacional asistía un cuarto del total de la matrícula, mientras que en las escuelas provinciales accedían 6 de cada 10 estudiantes. El sostenimiento en el tiempo de la oferta educativa estatal (nacional o provincial) incidió en la disminución constante de estudiantes que concurrían a escuelas de gestión privada.

Tabla 2. Distribución del total de alumnos matriculados en las escuelas primarias por sexo y dependencia, 1930-1960

Año	Total	Nacional			Provincial			Municipal		
		T	V	M	T	V	M	T	V	M
1930	131.649	37.226	19.302	17.924	77.224	41.162	36.062	3.006	1.738	1.268
1940	190.395	57.106	30.018	27.088	113.379	59.528	53.851	3.809	1.960	1.849
1950	237.123	66.803	35.222	31.581	151.031	80.293	70.738	3.116	1.638	1.478
1960	273.783	70.634	37.140	33.494	160.615	81.381	73.280	9.122	5.063	4.059

Año	Privada			Vecinal			Popular		
	T	V	M	T	V	M	T	V	M
1930	14.193	6.515	7.678	654	386	268	329	204	125
1940	16.101	6.409	9.692	1492	715	777	119	90	29
1950	16.173	5.808	10.365						
1960	33.412	12.774	17.898						

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Censos e Investigaciones (1966). Informe sobre Enseñanza Primaria 1900-1966. Nivel Superior 1956-1966. Provincia de Córdoba: Ministerio de Hacienda Economía y Previsión Social.

Esta modalidad de expansión de la oferta y del acceso a la educación primaria muestra que fueron las escuelas estatales provinciales las que concentraron la mayor cantidad de docentes, estudiantes y establecimientos. En torno a este subsistema se produjo el cuerpo normativo, curricular y laboral más relevante de la provincia, particularmente a partir de la sanción, en 1916, de la resolución que estableció los *Programas e Instrucciones para las Escuelas Primarias de Córdoba*. Estos programas estuvieron vigentes hasta 1937, cuando, durante el gobierno de Sabattini, el Consejo General de Educación aprobó nuevos *Programas de Instrucción Primaria*, que se mantuvieron en vigor hasta 1942. Luego, el peronismo impulsó sus propias regulaciones curriculares. No obstante, en 1955 se restablecieron por un breve período los programas de 1937, hasta que fueron finalmente reemplazados, en 1956, por los *Programas para las Escuelas Primarias de la Provincia*.

El plano curricular de la configuración del sistema educativo cordobés presentó una estabilidad diferente de la que caracterizó a las regulaciones laborales. Estas últimas fueron sistemáticamente objeto de análisis, debates, proyectos y resoluciones de diverso orden.

Así, por ejemplo, en 1917 el inspector de escuelas municipales de Córdoba, Eusebio Bustos, señalaba:

no hay casi leyes protectoras; la inseguridad de la posición, la falta de estímulo, la escasa retribución del maestro, la tarea fatigosa en fin, que realiza, forman un cortejo de males que gravitan intensamente sobre este noble artífice de la cultura pública, el más descuidado tal vez, en la vida administrativa de nuestro país.

Frente a esta situación, Eusebio Bustos presentó un proyecto orientado a establecer la inamovilidad de los cargos, criterios para el ascenso a puestos directivos –basados en la antigüedad y los méritos–, licencias con goce de sueldo por enfermedad o maternidad, la exigencia de título expedido por una Escuela Normal (nacional o provincial), una conducta irreprochable, el pago de un adicional por antigüedad y salarios diferenciados según la titulación, el turno (diurno o nocturno), la modalidad y las áreas de enseñanza, con remuneraciones menores previstas para los maestros de labores y economía.

Entre las décadas de 1920 y 1950 se produjeron múltiples normativas sobre el trabajo docente, a través de resoluciones, decretos y reglamentaciones pedagógico-curriculares que, de manera reiterada, retornaron sobre los mismos tópicos: las formas de acceso, permanencia y ascenso. Fueron estos los puntos en torno a los cuales se unificaron, con el paso del tiempo, los reclamos de los docentes organizados sindicalmente (Gutiérrez, 2014). En lo que respecta al nivel medio, es posible sostener como hipótesis que la diferenciación institucional fue constitutiva de su modo de configuración y que la expansión del acceso resultó tardía en relación con el crecimiento de la oferta (véase Tabla 3). En este sentido, si bien se apreció una evolución constante de la matrícula, esta creció de manera más significativa durante la década de 1950, tanto antes como después del golpe de Estado de 1955.

Tabla 3. Enseñanza Media. Distribución y Evolución de establecimientos y matrícula en la provincia de Córdoba clasificados por modalidad (1900-1920)

Modalidad	Décadas					
	1900		1910		1920	
	Establecimie nto	Estudiant es	Establecimien tos	Estudiant es	Establecimien tos	Estudiant es
Normal	2	143	5	289	6	838
Bachillerat o	1	179	1	321	4	926
Bachillerat o Especializa do						
Comercial					1	416

Técnica Industrial					2	169
Minería						
Técnica Profesional Femenina					1	369
Misión Monotécnica						
Orientación Práctica						
Agropecuaria						
Artística	1	30	1	109	1	73
Música	2	395	1	419	1	442
Curtiduría						
TOTAL	6	747	8	1138	16	3232

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Censos e Investigaciones (1968). Informe sobre Nivel Medio 1900-1966. Nivel Superior 1956-1866. Provincia de Córdoba: Ministerio de Hacienda Economía y Previsión Social.

Tabla 4. Enseñanza Media. Distribución y Evolución de establecimientos y matrícula en la provincia de Córdoba clasificados por modalidad (1930-1940)

Décadas				
Modalidad	1930		1940	
	Establecimiento	Estudiantes	Establecimientos	Estudiantes
Normal	8	1047	11	2738
Bachillerato	4	1265	14	3246
Bachillerato Especializado	-	-	-	-
Comercial	1	404	3	795
Técnica Industrial	2	343	9	879
Minería	-	-	-	-

Técnica Profesional Femenina	2	570	2	851
Misión Monotécnica	-	-	-	-
Orientación Práctica	-	-	-	-
Agropecuaria	1	63	2	169
Artística	2	244	1	191
Música	1	374	2	494
Curtiduría	-	-	-	-
TOTAL	21	4310	44	9363

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Censos e Investigaciones (1968). Informe sobre Nivel Medio 1900-1966. Nivel Superior 1956-1866. Provincia de Córdoba: Ministerio de Hacienda Economía y Previsión Social.

Tabla 5. Enseñanza Media. Distribución y Evolución de establecimientos y matrícula en la provincia de Córdoba clasificados por modalidad (1950-1960)

Décadas				
Modalidad	1950		1960	
	Establecimientos	Estudiantes	Establecimientos	Estudiantes
Normal	29	5678	66	15168
Bachillerato	18	4114	53	12570
Bachillerato Especializado	-	-	22	4110
Comercial	6	2248	63	7332
Técnica Industrial	10	2150	32	6775
Minería	1	30	2	324
Técnica Profesional Femenina	5	1241	29	3192
Misión Monotécnica	-	-	9	195

Orientación Práctica	2	363	19	3610
Agropecuaria	1	90	1	81
Artística	4	348	9	626
Música	2
Curtiduría	-	-	1	6
TOTAL	78	16262	306	53989

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Dirección General de Estadísticas Censos e Investigaciones (1968). Informe sobre Nivel Medio 1900-1966. Nivel Superior 1956-1866. Provincia de Córdoba: Ministerio de Hacienda Economía y Previsión Social.

En la educación media, entre las décadas de 1930 y 1950, existió una amplia diferenciación institucional, reflejada en doce ofertas (véase Tabla 3). Entre ellas predominó el modelo institucional hegemónico conformado por el bachillerato y las escuelas normales, que constituyeron poco más del 50 % de la oferta educativa. La modalidad técnica representó, en la sumatoria de sus distintas expresiones institucionales, menos del 30 % de la oferta del nivel medio y atendió a casi un cuarto de la matrícula. Esta tendencia se sostuvo incluso con la interrupción del proyecto político-pedagógico del liberalismo radical y la irrupción del peronismo en la década de 1940.

Resulta relevante señalar que la década de 1950 mostró un marcado crecimiento de la oferta educativa del nivel secundario, que se incrementó en más del 100 % y, en términos porcentuales, superó el crecimiento registrado en la década de 1930. Al mismo tiempo, se observó una disminución abrupta de las escuelas normales y una pérdida de peso relativo de los bachilleratos. Mientras que en 1950 ambas modalidades concentraban el 60 % de la oferta, en 1960 representaban el 49 %. Esta reducción se produjo de manera simultánea al incremento de la modalidad comercial, cuya oferta pasó de seis establecimientos a veinticinco en 1955 y a sesenta y tres en 1960. De este modo, es posible sostener que la estabilización de la oferta institucional se dio en paralelo a una profunda segmentación de los públicos estudiantiles. Hacia fines de la década de 1950 existían 136 establecimientos de gestión privada, 60 de gestión nacional y 52 de gestión provincial. Es decir que, a diferencia de lo ocurrido en el nivel primario, la oferta educativa se asentó fundamentalmente en la gestión privada y en el Estado nacional.

A su vez, en el nivel medio, en comparación con el nivel primario, se apreció un proceso de configuración diferente, vinculado al papel del Estado provincial –que concentró una menor oferta educativa–, a su temporalidad –dado que la expansión de la oferta y del acceso se produjo con posterioridad a la del nivel primario– y al carácter de las regulaciones curriculares, que presentaron menor estabilidad debido a los cambios en las orientaciones de la escolaridad y a una mayor fragmentación como consecuencia de la multiplicidad de opciones educativas. Estos rasgos diferenciales de la configuración del sistema educativo cordobés permitieron comprender que fuera en torno al nivel primario –con mayor

cantidad de escuelas, docentes y estudiantes– donde se dieron los debates político-pedagógicos más intensos, la mayor producción de normativas laborales y una sindicalización más temprana, desde fines de la década de 1910. Fue, precisamente, el nivel primario de Córdoba el primero en obtener la sanción, en 1954, y la posterior implementación de un estatuto docente, mientras que el nivel secundario lo logró recién en 1963.

El trabajo de enseñar en la primera mitad del siglo XX

La relación entre el Estado y la docencia, hasta la sanción del Estatuto Docente en 1954 y su implementación en 1958, se caracterizó por una dinámica laboral y salarial diferenciada en función del ámbito (urbano o rural), los niveles (primario y medio), las modalidades (común, nocturno, escuelas profesionales, etcétera) y las áreas de conocimiento (como matemáticas o educación física). Este funcionamiento se asentó en un conjunto de regulaciones pedagógicas y laborales, por un lado, y de carácter ideológico-político, por otro, que se elaboraron, modificaron y superpusieron desde la década de 1920 (Gutiérrez, 2014), y que coexistieron con las normativas vigentes para las escuelas nacionales y municipales.

Dichas regulaciones fueron el resultado de disputas docentes –organizadas o no sindicalmente– poco visibles en la historiografía y de difícil reconstrucción para la labor investigativa. Algunas de estas disputas han sido analizadas por Lamelas (2021), quien señala que ya hacia 1896, con la sanción de la Ley de Educación 1426, se dispusieron medidas tendientes a garantizar la estabilidad del magisterio “mientras dure su competencia y buena conducta” (p. 155), y que el salario “no dependía únicamente del cargo, sino también de la categoría de la escuela y de su lugar de radicación” (p. 155), diferenciándose según se tratara de escuelas graduadas, infantiles o elementales.

Por su parte, Tcach y Camaño Semprini (2019) sostienen que, hacia 1936, la ruptura de relaciones entre el Senado –en manos del Partido Demócrata– y el Poder Ejecutivo provincial, encabezado por el gobernador radical Amadeo Sabattini, como consecuencia del conflicto entre laicismo y clericalismo, imposibilitó la sanción de una ley orgánica provincial y derivó en que el Ejecutivo avanzara con modificaciones en los reglamentos educativos. De manera complementaria, los análisis sobre la configuración del sistema educativo cordobés entre 1920 y 1974 (Gutiérrez y Tosolini, 2022) muestran que, durante esos años, existió una marcada heterogeneidad en las regulaciones laborales y pedagógicas, producidas con un bajo nivel de articulación recíproca. Entre las principales reglamentaciones sancionadas en ese período se destacan: la Resolución del 15 de octubre de 1936, según la cual el pago de los sueldos docentes quedaba a cargo de los directores de escuela; el Decreto 38.661 serie A, de 1937, mediante el cual se reguló el funcionamiento de las escuelas particulares; y el Reglamento General de Escuelas de 1938, en el que únicamente el artículo 70 establecía las condiciones para desempeñarse como director o maestro de grado: “Ser ciudadano argentino; tener antecedentes morales intachables y no padecer enfermedad repugnante o contagiosa o defecto físico que lo inhabiliten para la enseñanza; y acreditar [tanto] una residencia no menor de un año en la provincia” (inc. 1) como “su idoneidad con el título profesional expedido por escuelas normales de la Nación o de esta provincia” (inc. 2).

En 1938, el Consejo General de Educación aprobó dos resoluciones de especial relevancia. La primera reglamentó la instrucción de sumarios al personal de inspección, directivo y docente. La segunda estableció una escala de calificación para el Concepto Profesional, que integraba el legajo personal de cada docente y se actualizaba anualmente: los puntajes 1 y 2 correspondían a deficiente; 3 y 4, a regular; 5 y 6, a bueno; 7 y 8, a muy bueno; y 9 y 10, a sobresaliente. Entre los aspectos considerados para la elaboración del Concepto Profesional, se establecieron los siguientes criterios:

Preparación Profesional: abarca la general y la pedagógica. Al considerarla prescíndase del diploma que se posee: debe tenerse en cuenta la suficiencia demostrada en la actuación diaria del cargo, en las conferencias y demás oportunidades que ofrece la vida escolar; **Habilidad para enseñar:** en la disposición natural o adquirida, el ingenio, la facilidad para dar lecciones provechosas y aprovechables; **Aptitudes disciplinadoras:** se refiere a las que revela el maestro en el manejo de los alumnos para el mantenimiento del orden; **Dotes de gobierno:** se refiere a los directores. Comprende las aptitudes para el manejo del personal y el mantenimiento de relaciones con las autoridades, los padres de familia y con el público; **Condiciones de sociabilidad:** refiere a las cualidades para actuar en el medio social, a la cultura, la afabilidad, etc.; **Concepto público:** se refiere a la reputación que goza el director o maestro por la conducta que observa, debe calificarse con las palabras bueno, regular o malo; **Apreciación sintética:** es el juicio que merece el maestro o director, tomado en conjunto, por la obra que ha realizado y no un promedio de las calificaciones anteriores. La preparación profesional, la laboriosidad y el aprovechamiento de los alumnos son las cosas que nos llevarán más directamente para formular dicha apreciación cuando se trate de un maestro; las dos primeras y las dotes de gobierno cuando se trate de un director.

Los intentos de regular el trabajo de enseñar en Córdoba se inscribieron en procesos similares desarrollados en otras jurisdicciones del país. Al respecto, Puiggrós (1993) señala que, hacia la década de 1940, los docentes reclamaban la elaboración de un cuerpo normativo que reconociera la especificidad pedagógica de su trabajo y limitara la politización de la educación, a través de la sanción de un Estatuto que estableciera criterios de Estado –y no de gobierno– en materia de estabilidad, mecanismos de acceso al trabajo docente y pautas salariales.

En Córdoba, uno de los principales ámbitos de debate sobre la regulación del trabajo docente fue el Consejo General de Educación de Córdoba (CGEC). En mayo de 1941, la *Revista de Educación* publicó un proyecto de reglamentación de los trámites de licencias, en el que se establecían criterios para su otorgamiento con goce de haberes y mecanismos de cobertura de los cargos mediante docentes suplentes. Un año después, el CGEC aprobó una resolución que fijaba los criterios para el acceso a cursos de capacitación; en su punto 4 se establecía que “los maestros asistentes a los cursos serían sustituidos en sus escuelas por maestros suplentes” (p. 83). En 1943, durante la gobernación de Santiago del Castillo y a instancias del CGEC, se aprobó el Decreto 40.968, que reglamentaba el ingreso a la carrera del magisterio y los traslados docentes. No obstante, ante la ausencia de un marco normativo integral sobre el trabajo docente, estas intervenciones se tradujeron en regulaciones parciales y de escasa continuidad, ya que con cada cambio de autoridades se revisaban, derogaban o elaboraban nuevas disposiciones. Estas microrregulaciones

coexistieron con reiterados intentos por sancionar un marco laboral integral que, por distintas razones, no logró sostenerse en el tiempo. Así, por ejemplo, en junio de 1943 ingresó para su consideración un proyecto de Estatuto del Magisterio elaborado por Antonio Sobral, el cual fue aprobado por el CGEC y elevado al Poder Ejecutivo; pero en agosto fue dejado sin efecto. Un año más tarde, en septiembre de 1944, se elevó un nuevo proyecto de Estatuto del Magisterio para su consideración por el Poder Ejecutivo, que tampoco fue aprobado.

La década del cincuenta en Córdoba se inició con un conjunto de regulaciones caracterizadas por establecer criterios laborales y pedagógicos diferenciados para trabajos similares, según los distintos sectores del sistema educativo provincial. En este contexto, la demanda sostenida desde mediados de la década del veinte por los sindicatos docentes para la sanción de un Estatuto encontró una primera concreción en 1954 con el Estatuto del Magisterio, el cual fue suspendido tras el golpe de Estado de 1955 e implementado, con reformas, en 1958. Cinco años más tarde, en 1963, se sancionó el Estatuto Docente para el Nivel Secundario. La distancia temporal entre ambos marcos normativos puede comprenderse a partir de la mayor presión ejercida por los sindicatos que representaban a docentes del Nivel Primario –más numerosos– y la centralidad que tuvo la UEPC en la articulación de estos reclamos. Creada en 1953, unificó el funcionamiento de diecisiete sindicatos de la provincia y sostuvo una activa participación pública incluso durante la intervención impuesta por la dictadura de 1955 (Gutierrez, 2014).

El Estatuto Docente del Magisterio en el gobierno de Lucini

La sanción del Estatuto del Magisterio en el gobierno de Raúl Lucini (1952-1955) representó una respuesta al conjunto de reclamos laborales realizados por las organizaciones gremiales docentes desde décadas atrás. En los debates previos a su sanción participaron todos los sectores gremiales: peronistas, representados por la UEPC; católicos y conservadores, por el Sindicato de Docentes Privados (SDP) y la Federación Católica de Educadores (FCE); y liberales, por la Asociación de Maestros de la Provincia de Córdoba (AMPC).

Tanto USEPC como la AMPC presentaron propuestas de Estatuto. El de la primera de ellas ingresó en junio de 1953. Proponía que solo pudiera participar el sindicato legalmente reconocido en tribunales de concurso docente y dar seguridad jurídica a quienes sostuvieran prácticas sindicales: “La presente ley otorga a los dirigentes gremiales todas las garantías necesarias que a ellos incumben a fin de que puedan intervenir con libertad y eficacia en los distintos aspectos de la misma”. Por su parte, el anteproyecto presentado por la AMPC contemplaba a docentes de todos los niveles y modalidades de Córdoba, expresando su preocupación por la estabilidad laboral y proponía atender “las seguridades y garantías de que debe gozar el maestro para realizar su función civilizadora, con la tranquilidad espiritual, la fe y el optimismo que su sacerdocio le exige”.

El planteo de USEPC fue considerado en el articulado del Estatuto sancionado durante el gobierno peronista, mientras que el de la AMPC se recuperó en la versión implementada en 1958 con el peronismo proscripto. La publicación del Estatuto en el *Boletín Oficial* de la Provincia se produjo el 1 de enero de 1955 como Ley 4458 “Estatuto del

Magisterio” y se dirigía a docentes provinciales de Nivel Primario. En él, se establecían como requisitos de ingreso: título docente habilitante (art. 9, inc. a); certificado de buena conducta policial para comprobar solvencia moral (art. 9, inc. b); certificado médico que informara sobre idoneidad física art. 9, inc. c); dominio adecuado del idioma (art. 9, inc. d) y:

Jurar las constituciones de la Nación y la Provincia ante la Dirección General de Enseñanza Primaria, como testimonio de identificación con los principios fundamentales que las informan y con los postulados de justicia social, soberanía política e independencia económica de la doctrina nacional (art. 9, inc.e).

En este Estatuto, el saber pedagógico emerge como nuevo factor de legitimación para acceder a la docencia. Por eso, en la construcción de criterios para definir el orden de mérito entre aspirantes a un mismo cargo, se valoraban con mayor puntaje las titulaciones docentes específicas y la enseñanza. En el artículo 20 se proponían cinco categorías para la calificación anual docente: a) preparación profesional (que incluía preparación técnica y resultados de enseñanza en su aspecto formativo e instructivo); b) laboriosidad (que tenía en consideración la dedicación, colaboración, puntualidad, exactitud, prolijidad e inasistencias injustificadas); c) aptitudes docentes y de gobierno reconociendo la vocación, el espíritu de disciplina, la formación espiritual y la capacidad para bastarse a sí mismo; d) función social y cultural, atendiendo al prestigio social, cultural y la participación en el medio social; e) constitución de sociabilidad, valorando sus prácticas dentro y fuera de la escuela.

De este modo, la presencia de principios pedagógicos –como poseer título docente habilitante, y valorar en el puntaje la realización de cursos o publicaciones en revistas, diarios y folletos– continuaba conviviendo con demandas de adhesión ideológicas y otras poco fundamentadas como otorgar puntaje adicional por ser hijo de un docente para ingresar a la docencia. Un aspecto novedoso del Estatuto del Magisterio, orientado a resguardar derechos laborales, se encontraba en la incorporación de los sindicatos docentes a la gestión parcial del sistema educativo provincial mediante su inclusión en los tribunales de concurso docente integrados por el inspector de zona, un director, un representante de los concursados y otro del gremio con voz y voto (art. 31), que participaría en la definición de quiénes podrían acceder o no a dichos puestos de trabajo. Otro aspecto en el que puede apreciarse el modo en que el Estatuto procuraba limitar arbitrariedades laborales existentes se encuentra en el escalafón profesional. A la vez que se sostenía la verticalidad existente entre docentes, directivos, supervisores y autoridades gubernamentales, se transformaba su principio de legitimidad. La dimensión político-partidaria quedaba restringida a la posición de autoridades de gestión, mientras que el resto de las posiciones requerían de una legitimidad asentada en un saber pedagógico validado mediante concursos y antigüedad en el cargo inmediatamente anterior.

Por eso, se sostenía en su artículo 27 que “toda promoción en la carrera docente requería una antigüedad en el cargo inmediato anterior”. La antigüedad se transformaba así en condición necesaria para el ingreso a la docencia (al brindar puntaje especial a las suplencias) o el acceso a cargos jerárquicos (inspector, director de escuela, vicedirector)

por medio de concursos. Se regulaba, de este modo, una tradicional práctica estatal caracterizada por incorporar o promover docentes a cargos jerárquicos de forma automática, independientemente de su idoneidad. Esta medida reflejaba una concepción pedagógica con dos supuestos de fondo: que, a mayor antigüedad, mayor experiencia y, por tanto, mejor enseñanza o desempeño en cargos de gestión, lo cual legitimaba la existencia de la verticalidad en la toma de decisiones político-pedagógicas. Desde este principio, la conducción del sistema educativo y las escuelas podían sostenerla mejor quienes hubieran enseñado previamente. El Estatuto establecía, también, criterios de seguimiento y traslado docente que restringían las tradicionales arbitrariedades gubernamentales contra aquellos a quienes se figuraba como enemigos políticos y cuyas consecuencias eran el desarraigo familiar o la renuncia al trabajo. En tal sentido, se estableció que “para el seguimiento del docente se instituye el cuaderno de actuación profesional” y que “anualmente se confeccionará el escalafón de traslado que resolverá sobre las bases expuestas en lo referido al orden de mérito” (art. 28).

El análisis de los principales aspectos del estatuto sancionado durante el peronismo permite apreciar que el núcleo del vínculo laboral entre Estado y docencia continuaba siendo estructuralmente similar al de décadas anteriores en lo referido a su imposibilidad de reconocer una ciudadanía plena a los docentes, diferenciando las esferas ideológica, laboral y pedagógica. Las referencias más explícitas de esta continuidad se pueden comprobar en los artículos 9, 16 (inciso e) y 22. El artículo 9 demandaba la identificación con la doctrina nacional y planteaba comprobar la “solvencia moral” mediante el registro de “testimonios concretos de buena conducta en el medio social”. A su vez, el artículo 16, en su inciso e, establecía como criterio para la asignación de cargos por concursos la realización por parte de los aspirantes de una “prueba escrita sobre un tema de política social, constitucional o de la doctrina nacional”. Por último, el artículo 22 planteaba que serían causas suficientes para la exoneración “actos contrarios o ignorancia inexcusable a la constitución de la Nación o de la Provincia, a la Doctrina Nacional, a la organización institucional de la República o sus leyes”.

Derogación del Estatuto del Magisterio y nuevas pautas para la organización del trabajo escolar (1955-1958)

Con el golpe de Estado de septiembre de 1955, se restableció la enseñanza de la religión y el subsidio estatal a las escuelas confesionales, se modificaron contenidos curriculares suprimiendo referencias a la doctrina nacional, fueron despedidos docentes identificados con el peronismo y reincorporados cesanteados durante el período anterior (Gutierrez, 2018). El 18 de noviembre de 1955, con el Decreto 1052, serie A, se suspendió la Ley 4458 del Estatuto del Magisterio y se planteó “la necesidad de adecuar el desenvolvimiento del personal docente de la provincia dentro de los postulados que sustenta el gobierno de la Revolución Libertadora”. Se propuso, a su vez, modificar los artículos referidos a postulados de justicia social, soberanía política e independencia económica de “la doctrina nacional impuesta por el gobierno anterior” y la creación de una “Comisión Pro reforma del Estatuto”.

La modificación de este articulado estuvo acompañada del recordatorio a los docentes de no participar en actividades políticas mediante el Decreto 2524 y la Resolución 115. Meses después, el 15 de enero de 1956, la denominada Comisión Pro reforma del Estatuto emitió un comunicado público donde sostenía que la Ley 4458 se encontraba influenciada por “las características que le imprimió la dictadura” y que ello se había reflejado en “la derogación del Consejo General de Educación como administración autónoma y el derecho de los maestros a agremiarse libremente”. Estas medidas reflejaban, en términos generales, que la modalidad de relación entre Estado y docencia era similar a la existente durante el peronismo en lo relativo al reconocimiento restringido de derechos políticos, la precariedad laboral y la continuidad de discrecionales condiciones de ingreso, permanencia y ascenso. Dada esta situación, un factor aglutinante en las posiciones sindicales fueron los reclamos por mayor estabilidad laboral y la implementación del Estatuto Docente.

En respuesta a la presión sindical, meses más tarde la intervención militar creaba otra comisión encargada de elaborar un nuevo proyecto de Estatuto con el que se comprometía a:

consultar la opinión de las asociaciones gremiales y de los docentes en general solicitando a estos efectos hagan llegar al seno de la comisión, las sugerencias o recomendaciones que consideren pertinentes a los fines de tener en cuenta su opinión.

En aquella comisión participó todo el arco sindical que dependía de escuelas provinciales: UEPC (que se encontraba intervenida), la AMPC, el SDP y la FCE. El 14 de mayo de 1957, el *Boletín Oficial* de la provincia publicaba el Decreto Ley 1910, serie E, por el cual se aprobaba el Estatuto de la Docencia Primaria de Córdoba. Esta nueva versión contempló gran parte de las demandas sindicales planteadas durante décadas. En su articulado, establecía quiénes serían considerados docentes (Capítulo I) y consignaba los deberes y derechos del docente (Capítulo II), aunque también subsistían dificultades para diferenciar el espacio de la vida privada de lo laboral al señalar que los docentes debían “observar una conducta pública y privada conforme a normas morales y a las que establezca en forma especial el código de ética profesional que sancionen con aprobación de la autoridad educacional, los organismos gremiales”. Con relación a los derechos de los docentes, se establecía la estabilidad en el cargo (art. 5, inc. a) y la igualdad de oportunidades (en función del mérito y la capacidad) de ascenso y traslado (art. 6, inc. b). Se introducía, además, en el inciso d. la consideración de un conjunto de reclamos sindicales referidos a condiciones de trabajo adecuadas, al plantear como derecho docente:

El ejercicio de sus actividades en las mejores condiciones pedagógicas de local, higiene, material didáctico y número de alumnos, e idénticas condiciones de higiene y confort para la vivienda del educador y su familia, siempre que las posibilidades de la provincia lo permitan.

En lo que refiere a los derechos políticos persiste por entonces una concepción de ciudadanía restringida de la docencia que no diferenciaba entre dimensiones pública y privada de los trabajadores. En tal sentido, el artículo 5 en su inciso i afirma: “el reconocimiento de los derechos políticos inherentes a su condición de ciudadano, quedando absolutamente prohibida la militancia partidaria activa. La afiliación a partidos políticos reconocidos no está comprendida en la interdicción precedente”. A su vez, se puede considerar una conquista de sectores sindicales antiperonistas lo que se infiere del inciso j del mismo artículo, el cual considera un derecho “la libre agremiación para el estudio de los problemas educacionales y la defensa de sus intereses profesionales”. Así también, a medio camino de los derechos profesionales y políticos se establecía que los maestros tenían derecho a intervenir en el gobierno escolar, las juntas de clasificaciones y los tribunales de disciplina (inc. k); al goce de una retribución digna (inc. g), el reconocimiento de las necesidades del núcleo familiar y el goce de un sistema integral de asistencia social (inc. h). Los intentos de implementar el Estatuto se toparon con reiteradas dilaciones. Si bien la intervención militar ratificó su interés en efectivizarlo, y de hacerlo con el mayor consenso posible, con su postergación permanente continuaba sosteniendo la discrecionalidad en la incorporación y cesantía de docentes, así como en el ascenso a cargos directivos. Esto motivó la reacción pública de la AMPC mediante una nota dirigida al presidente del Consejo de Educación fechada el 24 de junio de 1957, en la que se solicitó la suspensión de designaciones sin concurso de cargos vacantes de inspectores seccionales. Recién a mediados de 1958 se implementó el Estatuto de la Docencia Primaria con un articulado que, si bien sostenía gran parte de lo elaborado en la primera versión de 1955 y los cambios incorporados durante el período de la intervención militar, eliminaba las restricciones políticas que hasta entonces subsistían. Un nuevo modelo de relación entre Estado y docencia emergía entonces bajo principios liberales de mérito, verticalidad e individualidad.

Con la implementación del Estatuto Docente surgieron articulaciones políticas específicas entre dos dimensiones de un mismo hacer, la laboral y la pedagógica. Complementariamente, se advierte que el Estado construyó diálogos y consensos con las principales organizaciones sindicales que, aún con las diferencias que pudieran tener con la intervención o con parte del articulado de dichas normativas, las apoyaron decididamente. Un nudo central del proceso de regulación laboral docente lo ocupó la necesidad de superar el principio de “ciudadanía docente restringida”, que negaba su derecho a la participación política. Otro nudo de discusión se concentró en torno al lugar que tendrían los sindicatos docentes en las nuevas normativas y regulaciones laborales. Mientras la UEPC defendía el criterio derivado de la Ley de Asociaciones Profesionales que reconocía a un solo sindicato por rama de actividad, el resto de las organizaciones sindicales reclamaba un reconocimiento estatal similar. La relevancia de esta discusión, estriba en que, al sostenerse el criterio de reconocer a UEPC como única representante sindical en el marco de lo establecido en la Ley de Asociaciones Profesionales, se definiría su hegemonía en el campo sindical durante los siguientes 70 años (Gutierrez, 2018).

Mérito, verticalidad e individualidad: principios del modelo pedagógico y laboral que inauguran los estatutos docentes

Entre la sanción del Estatuto (1955) y su implementación (1958) se produjo una profunda transformación en los modos de relación entre Estado y docencia en tanto los sucesivos y diferentes gobiernos debieron renunciar a ejercer el poder discrecional de incorporar y cesantear docentes, aceptar que estos podrían tener posiciones políticas y culturales diferentes al gobierno de turno, y definir criterios para el acceso o ascenso en el sistema educativo que tomaran como referencia un saber y un saber hacer acreditado por títulos docentes y concursos.

Con todo esto, la dinámica del sistema educativo comenzó a regularse por criterios políticos y pedagógicos que actuaron como categorías supraordenadoras de lógicas laborales, organizativas y didácticas. En este marco, es posible proponer como hipótesis que el establecimiento de pautas comunes para ingresar, permanecer y ascender en la carrera docente mediante la sanción del Estatuto fue funcional a dos procesos con temporalidades y contenidos muy diferentes entre sí: por un lado –y de modo circunstancial a fines de la década de 1950– a un proceso de unificación sindical en los reclamos, independientemente de sus afinidades políticas, religiosas y pedagógicas y de sus dependencias con diferentes jurisdicciones (nacionales, provinciales, municipales o de gestión privada); por el otro, y de modo más estable en el tiempo, a una legitimación del saber y la experiencia pedagógica como criterio nodal para definir el acceso y la movilidad al interior de la carrera docente.

Las regulaciones sobre el trabajo docente surgidas del Estatuto de la Docencia Primaria se constituyeron en dispositivos ordenadores y estructurantes del sistema educativo, tanto en lo administrativo y laboral como en lo pedagógico. El calendario escolar, las horas de enseñanza, los modos de acreditación, los mecanismos para evitar perder clases por ausencia docente mediante la inclusión de suplentes remunerados, son algunas de las cuestiones que se amalgamaron en una organización del trabajo escolar que produjo una simbiosis entre modelo laboral y modelo pedagógico. El Estado podía, en adelante, exigir al docente valores morales, éticos, culturales entre otros, en tanto estos no implicaran la obligación de adherir a los gobiernos de turno. Esta limitación era también un reconocimiento al derecho, tantas veces negado, de ciudadanía plena para los docentes que los habilitaba a participar sin restricciones en la vida política, cultural y social. De este modo, toma forma una hipótesis según la cual la implementación del Estatuto posibilitó el reconocimiento de derechos laborales que ordenan y estructuran el trabajo escolar y que, a la vez, abrieron el camino a nuevos dispositivos de regulación sobre el trabajo de enseñar como el currículum, la evaluación y las políticas de formación docente que, con el correr de las décadas, adquirieron relieve en las políticas educativas por las diferentes tensiones que generaban y generan las articulaciones entre lo demandado pedagógicamente y lo establecido laboralmente.

El Estatuto de la Docencia Primaria tuvo otro efecto importante con relación a lo pedagógico: hasta entonces, las discusiones sobre las condiciones de trabajo docente habían atravesado gran parte de los debates educativos desarrollados desde la década del veinte y, en especial, las discusiones parlamentarias en la del treinta (Roitenburd y Foglino, 2005). Sin embargo, con la sanción e implementación del nuevo Estatuto se fragmentaron las miradas sobre el contenido del trabajo docente. En este sentido, se puede apreciar que los análisis sobre las condiciones salariales y laborales comenzaron a producirse de forma

independiente a las demandas, expectativas e implicancias de los modelos pedagógicos hacia el trabajo docente. Se profundizó así la diferenciación iniciada a comienzos de la década del cuarenta entre política (como modo de gobierno educativo sin participación sindical), sindicalismo docente (centrándose en cuestiones relativas a salarios, condiciones de trabajo y cumplimiento de los estatutos) y sectores intelectuales (centrados en la producción de saber pedagógico en forma autónoma con respecto al campo político y el sindicalismo docente).

Reflexiones finales

Es posible sostener que el modelo laboral estructurado con la sanción del Estatuto de la Docencia Primaria se asentó en los principios de mérito, verticalidad e individualidad que dieron marco a un modelo pedagógico relativamente estable durante las siguientes décadas. El mérito acreditado por certificaciones y concursos públicos posibilitó que se legitimara el saber pedagógico como criterio para acceder, permanecer y ascender en los puestos de trabajo sin demandar adhesiones e identificaciones con las políticas públicas. Reforzó además, un modelo escolar que no cuestionaba las desigualdades educativas existentes, en tanto se constituyó en un criterio de justicia relacionado con formas discrecionales de acceso al cargo docente previas a la sanción del Estatuto, sin considerar la relevancia de que las y los estudiantes contarán simultáneamente con docentes que los reconocieran como sujetos de derecho.

La lógica subyacente se podría sintetizar en los siguientes términos: “si acceden a la docencia los mejores, la educación será la mejor”, asumiendo que lo “mejor” sería aquello que fuera acreditado como saber legítimo con independencia de su dimensión ético-política. Un segundo principio que cristaliza el Estatuto de la Docencia Primaria con efectos en las dinámicas escolares es el de la verticalidad, con el cual se legitima la regulación del trabajo pedagógico desde arriba (con mayor saber) hacia abajo (colocado de modo implícito como ámbito de menor saber y visión, así como de implementación de lo ya definido). En consecuencia, los docentes no deberían estar necesariamente de acuerdo con los saberes a transmitir (definidos por otros) ni habría espacio formal para el disenso. En la actualidad, la verticalidad, aunque cuestionada y debilitada en su validez pedagógica, regula pasos formales en procesos administrativos y pedagógicos de la carrera docente: de un docente a un integrante del equipo directivo, de este a su supervisor de zona, y de este último a la supervisión regional, para finalizar el recorrido en la dirección de nivel correspondiente (la propia del nivel o alguna otra dependencia de rango ministerial similar).

Complementariamente, es posible reconocer a la individualidad como organizador del puesto de trabajo docente. Aunque se encuentra desde los orígenes del sistema educativo, con el Estatuto de la Docencia Primaria, la unidad de valoración de la escuela son los docentes quienes se vuelven más merituables en la medida en que planifican, enseñan y evalúan individualmente según lo establecido por sus autoridades. De este modo, implícitamente, quedan sin posibilidades de acreditación en términos de lo meritorio aquellas capacidades de trabajo colectivo y de cooperación entre pares. Se refuerza así el supuesto según el cual la enseñanza es una práctica solitaria del docente frente al grupo de estudiantes.

Estas articulaciones entre mérito, verticalidad y horizontalidad ocupan en la actualidad, el centro de los debates sobre la organización del trabajo escolar que, a diferencia de cuando se sancionaron los Estatutos Docentes, se inserta en debates entre normativas que consideran la educación como un derecho de las y los estudiantes y una responsabilidad a garantizar por parte de las políticas educativas, incluso con un gobierno nacional que, en nombre de la libertad, procura desmontar la tradición igualitaria de la educación pública y las regulaciones laborales y pedagógicas en que ella se asienta.

Referencias bibliográficas

- Acri, M. (2012). *Conflictos Pedagógicos, luchas y organización de los docentes en Argentina. 1881-1973*. Barcos.
- Ascolani, A. (2022). ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943). *Anuario de Historia de la Educación*, (2), 87-102.
- Balduzzi, J. (Coord.). (2023). *¡No dejamos de enseñar, enseñamos a luchar! Historia de la CTERA II (1973-1988)*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología en la escuela primaria*. Paidós
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel.
- Bourdieu, P. (2000). La huelga y la acción política. En *Cuestiones de Sociología*. Istmo.
- Ministerio de Hacienda Economía y Previsión Social. Dirección General de Estadísticas Censos e Investigaciones de la Provincia de Córdoba. (1968). *Informe sobre Nivel Medio 1900-1966. Nivel Superior 1956-1866*.
- Ministerio de Hacienda Economía y Previsión Social. Dirección General de Estadísticas Censos e Investigaciones de la Provincia de Córdoba. (1966). *Informe sobre Enseñanza Primaria 1900-1966. Nivel Superior 1956-1862*.
- Endrek, E. (1981). *La instrucción primaria en Córdoba (1880-1890)*. Dirección de Historia, Letras y Ciencias.
- Fernández, R. (1965). *Historia de la Educación Primaria de Córdoba*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gutierrez, G. (2014). *Transformaciones Sindicales y Pedagógicas en la Década del Cincuenta. Del ocaso de la AMPC a la emergencia de UEPC*. Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Gutierrez, G. (2018). Regulaciones del trabajo docente y desafíos para las organizaciones sindicales en la provincia de Córdoba durante la segunda mitad del siglo XX. En A. Ascolani y J. Gindin (Comps.), *Sindicalismo docente en Argentina y Brasil. Procesos históricos del siglo XX*, (pp. 193-220). Laborde.
- Lamelas, G. (2012). Condiciones materiales y simbólicas del trabajo de enseñar (Córdoba, Argentina; 1890-1910). En E. Rebolledo y G. Lamelas (Comps.), *Tramas en la historia de la educación desde Córdoba*, (pp. 149-166). CLACSO.
- Puiggrós, A y Bernetti, J (1993). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Galerna.

- Roitenburd, S. y Foglino, A. (2005). Democracia, laicismo y escuela nueva en Córdoba: el debate en torno a los proyectos de ley de instrucción primaria durante los años 30. En *Tradiciones pedagógicas de Córdoba. Educación e imaginarios reformistas*. Brujas.
- Tcach, C. y Camaño Semprini, R. (2019). Laicismo y clericalismo en Córdoba: la batalla por la educación (1923-1925). *Estudios*, (42), 131-150.