

Transformaciones en curso de principios que regulan el trabajo docente

Gonzalo Martín Gutiérrez¹

Resumen

Este artículo se inscribe en el estudio sobre las transformaciones en la organización del trabajo escolar que da continuidad al análisis de las relaciones entre campo pedagógico y campo sindical docente en la provincia de Córdoba (Gutiérrez, 2014). Interesa desde una perspectiva sociohistórica, describir algunos principios que estructuraron el modelo de organización del trabajo escolar surgido con los estatutos docentes a fines de la década del 50, sus condiciones de legitimidad e implicancias laborales y pedagógicas, así como sus límites en el marco de los procesos de masificación escolar, nuevas demandas estatales hacia el trabajo docente y el progresivo reconocimiento de la educación como derecho. A partir de allí, se presenta a modo de hipótesis, la emergencia de nuevos principios que comienzan a regular la organización del trabajo escolar.

Trabajo docente - organización del trabajo escolar - estatuto docente

Ongoing transformations of principles that regulate teaching work

Abstract

This paper is part of the study on the transformations in the organization of the teaching school work that gives continuity to the analysis of the relations between pedagogical field and teachers' union field in Córdoba province. The aim of this paper is to describe, from a sociohistorical perspective, some

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: gutierrezg61@yahoo.com.ar

principles that structured the model of organization of the teaching school work arisen with the teachers' statutes in the late 50's; its legitimacy conditions and working and pedagogical implications; as well as its limits as part of the processes of educational massification, new state demands towards teaching work and the progressive recognition of education as a right. From there, the emergence of new principles that begin to regulate the organization of teaching work is presented as a hypothesis.

Teaching work – organization of the teaching school work – teachers' statute

Regulaciones sobre el trabajo pedagógico y Estatuto Docente del Magisterio en el gobierno de Luccini

La relación entre Estado y docencia hasta la sanción e implementación del Estatuto Docente se caracterizó por un régimen laboral y salarial diferenciado en función del ámbito (urbano/rural), los niveles (primario/medio), modalidades (común, nocturno, escuelas profesionales, etcétera) y áreas de conocimiento de desempeño (matemáticas y educación física, por ejemplo). Este régimen se asentaba en un conjunto de regulaciones pedagógicas y laborales por un lado e ideológico-políticas, por el otro (Gutiérrez, 2014) que funcionaron desde los orígenes del Sistema Educativo, aunque en este trabajo solo nos centraremos en algunas de sus características durante el período 1953-1958.

La sanción del Estatuto del Magisterio en el gobierno de Luccini, representó el intento de brindar una respuesta unificada, por parte del Estado, al conjunto histórico de reclamos laborales realizado desde las organizaciones gremiales docentes, mediante la construcción de criterios comunes de acceso, permanencia y ascenso al trabajo docente que, en conjunto, generaban condiciones de estabilidad laboral inéditas. Su publicación en el Boletín Oficial de la Provincia se produjo el 1 de enero de 1955, como ley 4.458 “Estatuto del Magisterio” y se dirigía a docentes provinciales de Nivel Primario. En él, se establecía como requisitos de ingreso: título docente habilitante; certificado de buena conducta policial para comprobar su solvencia moral; certificado médico que informara sobre su idoneidad física; dominio adecuado del idioma; 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- a, b, c, d, e).

En esta nueva regulación laboral, emergía como factor de legitimación para acceder a la docencia, el saber pedagógico. Ello se reflejaba en la construcción de criterios para definir el orden de mérito entre aspirantes a un mismo cargo valorando más las titulaciones docentes

específicas y la enseñanza. En el artículo 20 se proponían cinco categorías para la calificación anual docente:

- a. Preparación profesional: incluía preparación técnica y resultados de enseñanza en su aspecto formativo e instructivo;
- b. Laboriosidad, considerando 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, valorar en el puntaje la realización de cursos o publicaciones en revistas, diarios y/o 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.

Otro aspecto donde puede apreciarse el modo en que el Estatuto Docente procuraba limitar arbitrariedades laborales existentes hasta entonces, se encuentra en el escalafón profesional. Allí se sostenía que toda promoción en la carrera docente requería una antigüedad en el cargo inmediato anterior. La antigüedad se transformaba, así, en condición necesaria el ascenso a cargos jerárquicos por medio de concursos. Esta medida se asentaba en dos supuestos: a mayor antigüedad, mayor experiencia y por tanto mejor enseñanza o desempeño en cargos de gestión; y que la conducción del sistema educativo y las escuelas podían sostenerla mejor quienes hubieran enseñado previamente, fortaleciendo de este modo, una identidad pedagógica en cierto modo corporativa para la conducción escolar.

El Estatuto sancionado durante el peronismo 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 ideológicas, laborales y pedagógicas. Las referencias más explícitas de esta continuidad se encontraban en los artículos 9, 16 (inciso e) y 22. El artículo 9 además de demandar la identificación con la doctrina nacional, planteaba comprobar la “solvencia moral” mediante el registro de “...testimonios concretos de buena conducta en el medio social...” (Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba, 1954, p. 322). El artículo 16 establecía como criterio para asignar cargos por concursos en su inciso “e” la realización por parte de los aspirantes de una “Prueba escrita sobre un tema de política social, constitucional o de la doctrina nacional” (Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba, 1954, p. 323). Por último, el artículo 22 planteaba como 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” (Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba, 1954, p. 324).

Derogación del Estatuto del Magisterio y elaboración de nuevas pautas para la organización del trabajo escolar 1955-1958

El 18 de noviembre de 1955, con posterioridad al golpe de Estado, mediante el decreto n° 1.052 serie A, se suspende la ley 4.458 del Estatuto del Magisterio y se propone modificar los artículos referidos a postulados de justicia social, soberanía política e independencia económica, de “la doctrina nacional impuesta por el gobierno anterior”, creándose para ello, una “Comisión Pro reforma del Estatuto”. Los derechos laborales docentes adquirirían gran ambigüedad, al ser reconocidos en tanto no cuestionaran el modelo político vigente. De este modo, la modalidad de relación entre Estado y docencia era similar a la existente durante el peronismo con un reconocimiento restringido de derechos políticos a los docentes² y una precariedad laboral, reflejada en discrecionales condiciones de ingreso, permanencia y ascenso a la docencia.

El 14 de mayo de 1957 el boletín oficial de la provincia publicaba el decreto ley n° 1.910, serie E, por el cual se aprobaba el Estatuto de la docencia primaria de Córdoba. En él, se reflejaba, por un lado, el peso del nacionalismo católico cordobés (Roitenburd, 2005) cuando en el inciso b del artículo 4 se establecía como obligación docente: “promover en los alumnos una conciencia nacional de respeto a la constitución, a las leyes, a nuestras auténticas tradiciones espirituales y a la vocación democrática”. Por otro lado, aún subsistían dificultades para diferenciar el espacio de la vida privada del 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”. En el artículo 5, planteaba cuestiones que aludían al trabajo docente en una concepción aún limitada sobre sus derechos ciudadanos, pues si bien se establecía la estabilidad en el cargo (inciso, a), la igualdad de oportunidades (en función del mérito y la capacidad) de ascenso y traslado (artículo seis, inciso b), persistía una concepción de ciudadanía tutelada de la docencia que no diferenciaba entre dimensiones públicas y privadas de los trabajadores. Ello se reflejaba en su inciso i al establecer “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”.

Las transformaciones en el modo de relación entre Estado y docencia

Un reclamo histórico de las organizaciones sindicales docentes giraba en torno a la reglamentación de un régimen laboral que otorgara estabilidad mediante reglas de acceso

² El 10 de noviembre de 1956, en el Diario Los Principios, el Ministro de Educación recordaba la imposibilidad docente de participar en actividades políticas según el decreto 2524 y la resolución 115.

y asenso comunes asentadas en el saber y la experiencia. Estos reclamos poseían gran complejidad en tanto suponían que el Estado renunciara a ejercer el poder discrecional de incorporar y/o cesantear docentes; aceptara que los docentes pudieran tener posiciones políticas y culturales diferentes al gobierno de turno; que los criterios para definir el acceso o asenso en el sistema educativo tomaran como referencia un saber y un saber hacer acreditado, por títulos docentes y/o concursos. Esto implicaba comenzar a reconocer que la dinámica del sistema educativo debía regularse por criterios políticos y pedagógicos que actuaran como categorías supra-ordenadoras de lógicas laborales, organizativas, y didácticas.

Las regulaciones sobre el trabajo docente surgidas del Estatuto, se constituyeron en dispositivos ordenadores y estructurantes del sistema educativo en lo administrativo, laboral y pedagógico. El calendario escolar, las horas de enseñanza, los modos de acreditación escolar, los mecanismos para evitar perder clases por ausencia docente mediante la inclusión de suplentes remunerados, fueron medidas que amalgamaron una organización del trabajo escolar donde se produjo una simbiosis entre modelo laboral y modelo pedagógico. El Estado podía, en adelante, exigir al docente valores en tanto estos no implicaran la obligación de adherir a los gobiernos de turno. De este modo, puede sostenerse que con la implementación del Estatuto Docente se reconocieron derechos laborales que ordenaron y estructuraron el trabajo escolar.

El estatuto docente tuvo otro efecto de importancia en relación a lo pedagógico. Hasta entonces, las discusiones por las condiciones de trabajo docente habían atravesado gran parte de los debates educativos desarrollados desde la década del 20 y en especial, los parlamentarios en la del 30. Sin embargo, con la sanción e implementación del nuevo estatuto en 1958, los análisis sobre las condiciones salariales y laborales invisibilizaron el lugar de lo pedagógico en la definición del contenido de trabajo docente. Como efecto de esta situación, en adelante, los discursos políticos y sindicales tendieron a diferenciarse de los pedagógicos. Se reforzó así, el distanciamiento que venía produciéndose entre sindicalismo docente y sectores intelectuales desde comienzos de la década del cuarenta (Gutiérrez, 2014), despedagogizando así, al Estatuto Docente que se transformó de este modo, en un dispositivo neutro, aséptico, libre de implicancias políticas y sin vínculos claros con el trabajo de enseñar.

Considerando que el trabajo de enseñar involucra contenidos culturales, formas y escalas de trabajo (individuales/colectivas institucionales/áulicas/comunitarias, etcétera) que insumen diferentes tipos de tiempo (para enseñar, corregir, reunirse con otros docentes, o familias), es posible sostener que las regulaciones laborales promovidas (o a promover en el futuro) se ajustaron (y se ajustarán) a definiciones políticas que dialogan con supuestos pedagógicos específicos para cada uno de los aspectos señalados. En este sentido, la categoría de trabajo escolar, permite visibilizar articulaciones entre lógicas laborales y pedagógicas que refuerzan la hipótesis según la cual la regulación laboral del trabajo docente fue también una regulación de la enseñanza.

Límites del modelo de organización del trabajo escolar construido en la década del 50

Con la sanción e implementación del Estatuto Docente se configuró un modelo escolar que reforzó tradiciones pedagógicas donde la inclusión educativa se producía mediante la homogeneización y subordinación de los sectores populares a valores, códigos de comunicación y saberes dominantes. Allí, mérito, individualismo y verticalidad conformaron una trilogía de principios que garantizaban derechos laborales y un marco de contención a una variedad de discursos y prácticas educativas. Estos entraron en crisis durante las últimas décadas, con la ampliación de la obligatoriedad y el reconocimiento de los aprendizajes escolares como derechos que debe garantizar el Estado.

El mérito como principio que legitimó el acceso a los puestos de trabajo docente a fines del 50, emerge como la conquista gremial más trascendente de mediados del siglo XX que recuperaba uno de los principios de la reforma de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba. La sanción de los estatutos docentes posibilitó superar un modelo laboral caracterizado hasta entonces por su discrecionalidad y menosprecio al saber pedagógico, donde el acceso, la permanencia y el ascenso en la carrera docente se definía por la subordinación de los trabajadores a las demandas de los gobiernos de turno. Con el estatuto docente, el mérito acreditado por certificaciones y concursos públicos posibilitó legitimar el saber pedagógico como criterio para acceder, permanecer y ascender en los puestos de trabajo sin demandar adhesiones e identificaciones con las políticas públicas. Permitió, también, reforzar y fue funcional a un modelo escolar que no cuestionaba las desigualdades educativas existentes. Es decir, el principio del mérito se constituyó en un criterio de justicia con relación a las formas discrecionales de acceso al cargo docente previo a la sanción del Estatuto, pero no a los derechos de los niños/as y jóvenes a la educación. La lógica subyacente era del tipo: si acceden a la docencia los mejores, la educación será la mejor, siendo lo “mejor” aquello que fuera acreditado como saber legítimo con independencia a su dimensión ético-política. Pero ¿qué ocurre con el mérito, cuando la política pública sostiene que todos los niños y jóvenes tienen derecho a la educación pública y que el trabajo de enseñar debe asumirse como una herramienta para la inclusión educativa? El mérito deja de ser eficaz porque la demanda hacia el trabajo docente se amplía de un saber y saber-hacer hacia un compromiso con los procesos de inclusión educativa y cuidado de la infancia/juventud. Como atender el derecho a la educación promoviendo los mejores docentes, sin abrir las puertas a nuevos mecanismos discrecionales de selección (articulados con lógicas político partidarias) es el eje de las discusiones actuales sobre las transformaciones necesarias en la organización del trabajo escolar.

El individualismo parte del modelo pedagógico fundante de nuestro sistema educativo, estructuró los puestos de trabajo docente desde una concepción donde enseñar era una práctica solitaria del docente frente al grupo de alumnos/estudiantes.³ El sentido de la tarea

³Dichos como “cada docente con su librito”, “cuando se cierra el aula, el docente es quien decide”, etcétera son un reflejo del modo en que fue permeando este principio en prácticas y discursos pedagógicos. La responsabilidad

en la escuela y en especial, en el aula, se construía en diálogo con la verticalidad del Sistema Educativo. Esta fue también una estrategia de poder funcional a un modelo de escolarización que, de ese modo, debilitaba resistencias y oposiciones a la política pública. En la medida en que acceden y permanecen en la escuela nuevos sectores sociales, el tradicional modelo individualista de trabajo escolar deja de ser eficaz, pues se hace necesario construir sentidos compartidos entre docentes, estudiantes y familias sobre la función y relevancia de la escuela, así como sobre los criterios pedagógicos que en ella se despliegan. Desde hace más de dos décadas, el Estado demanda formas colegiadas de organización y trabajo con proyectos escolares que implican nuevos y múltiples tiempos y espacios de trabajo: para desarrollar proyectos pedagógicos y comunitarios, realizar el seguimiento a las trayectorias estudiantiles y, más recientemente, la lectura y respuesta a correos electrónicos, la participación en grupos de WhatsApp, Facebook, etcétera. Son estos tiempos y espacios que tensionan lo previsto en regulaciones laborales previstas por el estatuto docente en dos aspectos: requieren de nuevas prácticas, que no encuentran referencias en las instancias de formación inicial e implican tiempos alternativos a los de enseñar. De este modo, en algunos casos, las regulaciones laborales comienzan a modificarse informalmente por medio de regulaciones pedagógicas que establecen contenidos de trabajo, modos de sostenerlos y tiempos en que deben implementarse, que alteran lo formalmente previsto en los estatutos docentes. En otros casos, se producen nuevas regulaciones laborales en el marco de programas ministeriales específicos.

La verticalidad implicaba regular el trabajo pedagógico de arriba hacia abajo, con escaso espacio para el disenso. Articulada con la individualidad, en la lógica verticalista, los docentes no estaban necesariamente involucrados con el contenido del trabajo pedagógico, pues solo debían realizar lo previsto por el poder político. Esta lógica entra en crisis cuando los procesos de escolarización requieren construir sentidos compartidos sobre el *para qué enseñar*, transfiriendo cuotas de autonomía hacia el trabajo docente en su doble faz, como reconocimiento de saberes pedagógicos que escapan al poder político y académico y como transferencia de responsabilidades del sistema a los individuos por las decisiones adoptadas. Se produce allí una profunda tensión porque la política pública sostiene la verticalidad en el gobierno educativo, pero promueve la horizontalidad para dar respuesta a aquello que no logra resolver. Es así como en las escuelas se trabaja horizontalmente para solucionar numerosos problemas, lo cual es reconocido y valorado, en la medida en que de ello no se deriven cuestionamientos hacia las políticas públicas por las implicancias pedagógicas de sus propuestas o las condiciones de escolarización no generadas para atender a sus propias demandas.

de lo que ocurría era de los individuos, porque de ellos eran también las planificaciones, los estudiantes y sus problemas.

Emergencia de nuevos principios que estructuran la organización del trabajo escolar

Las tensiones entre mérito, verticalidad y horizontalidad se insertan en el centro de la organización del trabajo escolar actual. Cuál es el punto de equilibrio entre lógicas donde convergen diferentes escalas del sistema educativo, que tipo de regulaciones laborales, administrativas y pedagógicas siguen vigentes y cuáles requieren transformarse, forman parte de fisuras en un modelo escolar pensado para otra época, otra sociedad y otros destinatarios que asiste a la emergencia de tres nuevos principios que denominaremos compromiso, cooperación y responsabilidad pública.

El “compromiso” tiende a desplazar la centralidad del mérito, rearticulándolo en una nueva jerarquía de prioridades, reforzándolo e incluso en ocasiones, anulándolo. Aquí, el “saber” y el “saber-hacer” se subordinan al valor del “compromiso” hacia lo definido como sentido de las políticas públicas. Así, por ejemplo, las políticas educativas desplegadas durante las últimas décadas (con independencia del signo político de los gobiernos nacionales o provinciales), han generado programas educativos con mecanismos de selección docente donde las certificaciones de saber se subordinan al compromiso demandado por políticas educativas que pueden adquirir sentidos y contenidos muy diferentes. Reflejo de ello son los programas socioeducativos desplegados durante el kirchnerismo y las fundaciones contratadas por el Estado nacional para que prevean profesionales con vocación de servicio y docencia durante el macrismo. En ambos casos, los criterios de selección docente otorgan centralidad al “compromiso” de los sujetos y se acompañan de precarias condiciones de contratación, en algunos casos por medio de monotributo, en otros, con la figura del voluntariado.

La “cooperación”, emerge como principio que, en forma similar a lo ocurrido con el mérito, tiende a desplazar la centralidad de la individualidad, rearticulándola en una nueva jerarquía de prioridades que pueden reforzarla o anularla. La cooperación implica el desarrollo de intercambios que permiten a sus participantes (con trayectorias e intereses diferentes y en conflictos muchas veces), obtener beneficios del encuentro. Es decir, como principio, promueve la comprensión mutua de expectativas, necesidades y demandas, como modo de construir respuestas colectivas a los imponderables del trabajo escolar. Según Sennett (2012), ella requiere de habilidades sociales y dialógicas vinculadas con el saber escuchar, comportarse con tacto, encontrar puntos de acuerdo y gestionar la desavenencia o evitar la frustración en una discusión difícil. Se parte, aquí, de reconocer que el trabajo docente no se restringe al aula y requiere de tiempos adicionales a los previstos en los tradicionales modos de contratación docente para el desarrollo de proyectos escolares, la socialización de experiencias pedagógicas (con otras escuelas y entre compañeros) el diálogo con las familias y la construcción de dispositivos de participación escolar, etcétera. El principio de cooperación puede inscribirse en políticas educativas de articulación verticales (entre jurisdicciones y dependencias ministeriales) y horizontales (entre escuelas y actores de la sociedad civil) o, en el otro extremo, formar parte de políticas que transfieren responsabilidades del Estado a

instituciones o individuos y fomentan su competitividad mediante financiamientos selectivos a proyectos escolares, becas de perfeccionamiento docentes y/o de desempeño estudiantil.

El principio de Responsabilidad Pública coloca en el centro de la escena nuevas articulaciones entre Estado, sociedad civil y trabajo docente. La demanda de mayor cooperación “entre”: docentes, directivos, equipos técnicos, áreas sociales de otras dependencias estatales, familias, estudiantes, organizaciones sociales y/o fundaciones, redefine modos tradicionales de entender las responsabilidades públicas por los logros educativos y el sentido del trabajo docente, generando interrogantes como los siguientes: ¿cuáles son las responsabilidades del Estado, las instituciones y los docentes en los resultados educativos obtenidos? ¿Quién debe rendir cuentas a la sociedad sobre los logros y obstáculos educativos? ¿el Estado, las escuelas, los docentes? ¿todos (y que le correspondería a cada escala)? ¿Cómo evaluar las responsabilidades educativas en las diferentes escalas del sistema y qué lugar ocupa en ellas el trabajo docente? ¿Cuáles son las consecuencias sobre los resultados Educativos para el Estado, las escuelas y los docentes? Los modos responder estos interrogantes explican posiciones que oscilan entre la asunción de una corresponsabilidad (de diferentes escalas del sistema) por los resultados educativos, interrogándose sobre las condiciones de escolarización (que incluyen las salariales y de trabajo) presentes y ausentes y; por otro lado, aquellas posiciones que, entendiendo al Estado como proveedor de oportunidades, transfieren responsabilidades hacia las instituciones y los docentes. Las consecuencias de estos polos analíticos son profundas para el trabajo docente, porque de ellas se derivan políticas que se proponen mejorar la educación por medio de propuestas como la construcción de cargos docentes en la escuela secundaria que reemplacen las designaciones por horas cátedra, incrementos salariales y designaciones a término en función del desempeño de los estudiantes, adicionales salariales por presentismo o por canasta cultural (para la compra de libros), financiamiento a la demanda educativa de las familias que incentivaría los procesos de mejora escolar, nuevos mecanismos de evaluación docente, nuevos modelos de carrera docente, etcétera.

Los seis principios presentados se articulan de modos muy diferentes entre sí, porque coexisten aún rasgos estructurales del modelo pedagógico y laboral surgido en la década del 50 con propuestas de cambios producidas durante las últimas tres décadas. En este nuevo escenario, las discusiones sobre cambios en las regulaciones laborales docentes se dan como parte de discusiones pedagógicas, de modo tal que no pueden dissociarse los debates sobre cómo mejorar las oportunidades educativas de niños/as y jóvenes, del análisis sobre las condiciones de trabajo docente necesarias para ello.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2000) La huelga y la acción política. En *Cuestiones de sociología*. España: Editorial Itsmo.

Gutiérrez, G.M. (2014) Transformaciones Sindicales y Pedagógicas en la Década del Cincuenta. Del Ocaso de la AMPC a la emergencia de UEPC. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.

Rointenburd, S. (2000) Nacionalismo Católico. Educación en los dogmas de un proyecto global restrictivo, Córdoba 1862-1943. Tesis Doctorado, Universidad Nacional de Córdoba.

Documentos consultados

Decreto Ley n° 1910, serie E. Aprobación del Estatuto de la docencia primaria de Córdoba. 14 de mayo de 1957. Boletín oficial de la provincia de Córdoba.

Decreto n° 1052 serie A, se suspende la ley 4458 del Estatuto del Magisterio. 18 de noviembre de 1955.

Diario de sesiones Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba. 3 de agosto de 1954.

Ley 4458. Estatuto del Magisterio.