

HISTORIA 2.0

Conocimiento Histórico en Clave Digital

<http://www.bicentenarioipop.com/>, ©2010 Casa Malpensante.

Número 1
Bucaramanga, Marzo - Agosto de 2011
Historia Abierta - <http://historiaabierta.org>

ISSN 2027-9035



Revista Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital

Número 1

ISSN 2027-9035

Marzo-Agosto de 2011

Correo electrónico: historia20@historiaabierta.org

Dirección Electrónica: <http://historiaabierta.org/historia2.0>

DIRECTOR

Jairo Antonio Melo Flórez, jairomelo@historiaabierta.org

COMITÉ EDITORIAL

Miguel Darío Cuadros Sánchez, miguel@historiaabierta.org (Bucaramanga)

Diana Crucelly González Rey, nanaplanta@historiaabierta.org (Bucaramanga)

Sebastián Martínez Botero, smartiz@gmail.com (Madrid)

Gabriel David Samacá Alonso, davidsalon16@gmail.com (Bucaramanga)

Carlos Alberto Serna Quintana, sernaquintana@historiaabierta.org (Medellín)

ÁRBITROS

Mg. John Jaime Correa, Universidad Tecnológica de Pereira, correajoin@yahoo.com

Mónica Liliana González, Universidad Industrial de Santander, moligope2004@yahoo.es

Mg. Luis Ervin Prado Arellano, Universidad del Cauca, hystorym@gmail.com

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN Y DIGITALIZACIÓN

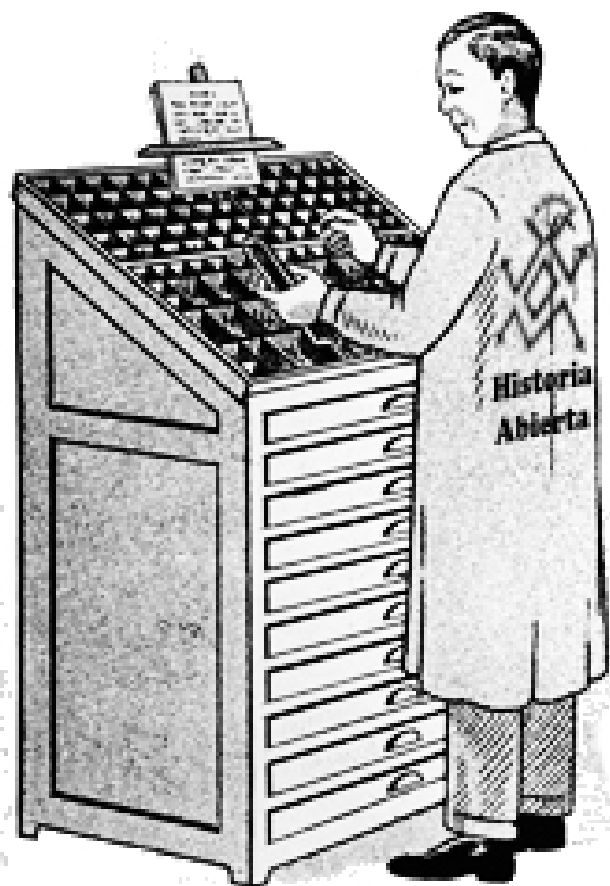
Historia Abierta - <http://historiaabierta.org>

Carátula: “Pablo Morillo”. Ilustración de Adrià Fruitós como parte de la exposición itinerante “Bicentenario Pop” organizada por la Alcaldía de Bogotá, la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y Casa Malpensante. Información <http://www.bicentenarioPOP.com/>, ©2010 Casa Malpensante.



Esta revista y sus contenidos están soportados por una licencia Creative Commons 3.0., la cual le permite compartir mediante

copias, distribución y transmisión de los trabajos, con las condiciones de hacerlo mencionando siempre al autor y la fuente, que esta no sea con ánimo de lucro y sin realizar modificaciones a ninguno de los contenidos.



EL CONFLICTO DEL MAGISTERIO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES EN 1925: LA IDENTIDAD DE UNA CLASE SIN NOMBRE

Cintia Mariela Mannocchi

Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo: mannocchicintia@yahoo.com.ar

En abril de 1925 el suicidio de una maestra desató un conflicto entre los maestros porteños y el Consejo Nacional de Educación. Según las asociaciones docentes reunidas en una Asamblea en homenaje a la fallecida, el suceso partía de conveniencias mezquinas y favores políticos que guiaban al Consejo al asignar cargos. Había llegado la hora de la acción docente, “una clase dormida despertaba” Días después, la prensa gremial publicó artículos acusando al CNE de inepto y corrupto. La respuesta fue contundente: dieciocho maestros exonerados. El decreto acusaba a un grupo minúsculo de subordinados corrompidos que emitía propaganda tendenciosa y hostil. En los meses siguientes hay un cruce de acusaciones constantes, muchos docentes son tildados de ácratas y deben defenderse aludiendo a la respetabilidad de “su clase” intentando diferenciarse del obrero con el que compartían penurias económicas pero del que diferirían en valores. En un borroso espacio social entre el proletariado y la élite, el magisterio pretendía darse una identidad de clase a partir del discurso de la moralidad. Analizaremos la confrontación como forma de comprender la posición social docente y qué nos dice ésta de la identidad de la clase media argentina en los años veinte.

The suicide of a teacher in April 1925 begins a conflict between teachers of Buenos Aires and the National Council of Education. According to teachers' associations held a meeting in honor of the late teacher, the incident stemmed from petty conveniences and political favors that guided the Council in the allocation of charges. It was time for action of the teachers, “wake a sleeping class” Days later, the association's newspaper published articles accusing the CNE of inept and corrupt. The answer was blunt: eighteen teachers are cast. The decree charged that a tiny group of corrupt subordinates emitting hostile propaganda. In the following months there is a constant exchange of accusations, many teachers are labeled as anarchists and they must be defended referring to the respectability of “class”. In a fuzzy social space between the proletariat and the elite, the teachers tried to be a class identity based on moral rather than material conditions. The aim of this article is to analyze the confrontation as a way of understanding the social position of teacher and what it tells us about the identity of the Argentine middle class in 1920s.

Palabras Claves

Maestros, identidad docente, **prensa**, discursos de clase, clase media

Key Words

teachers, teacher identity, **press**, class discourses, middle class

INTRODUCCIÓN

Cuando debo decir de qué trabajo, en situaciones tan variadas como la noche de un sábado o en el rellenado de un formulario, no lo dudo en segundo: soy docente. El problema surge cuando casi enseguida llega la pregunta-afirmación más habitual: “Ah ¿Sos maestra?” No podría explicar los motivos de mi enorme necesidad de esclarecer que no, que soy profesora, ni del fastidio ocasionado por el inmediato alzamiento de cejas del interlocutor, quizás preguntándose cuál sería la gran diferencia que me apura y sofoca en la aclaración. Y es aún peor cuando el arqueado de cejas es reemplazado con irritables frases elogiosas-peyorativas, al estilo de: “¡Lindo trabajo! ¡Entre paros, feriados y vacaciones no van nunca a la escuela!” Las paredes de las Salas de Profesores son testigos de los enfados y risas que despiertan estas situaciones cuando los pares se las cuentan cómplices. Pero ¿Por qué circulan en diversos ámbitos comentarios de subestimación hacia los docentes y de crítica a sus protestas? ¿Por qué un docente hoy se puede sentir ubicado en un lugar social marginal, el de la justificación, el de cierto sentimiento molesto al que no quiero llamar vergüenza, el de la demostración de lo que se es y de lo que se fue? Me oriento a pensar que la posición social que en el presente ostentamos con lamento muchos trabajadores de la educación no parte aisladamente de las transformaciones dadas en los últimos tiempos en el trabajo ni en las determinaciones ideológicas, ni siquiera en las relaciones sociales en las que se inserta hoy la docencia como grupo, sino que estas variables deben ser vistas como parte de un proceso más amplio en el que el origen social de quienes históricamente optaron y optan por la carrera convierten a la docencia en un sitio incómodo, el de la queja y la lucha -velada en ocasiones bajo los finos tules de la autonomía y el desarrollo profesional- en contra de la proletarización y la heteronomía que, para peor, constituyeron variables alimentadas por la institucionalización de la docencia en Argentina. La lucha se sigue dando, conocer las motivaciones y actuaciones de los docentes al igual que las reacciones que despertaron con las primeras confrontaciones es fundamental en el estudio de las concepciones de clase no sólo de ellos, también de amplios sectores sociales que en la primera parte del siglo XX se ubicaron en el difuso espacio entre los obreros y la élite complejizado todavía más con la conflictividad social e ideológica de la década del veinte.

Si bien muy lejos estamos aquí de querer hacer una historia de la docencia en Argentina, intentaremos sí arrojar un poco de luz sobre la constitución del magisterio en tanto fracción social, procurando comprender algunos elementos del proceso de formación y desarrollo de las relaciones que llevaron a pensar a los docentes como parte de un determinado segmento social y no otro. El objetivo que nos proponemos aquí es describir y analizar la posición social del docente y cómo ésta se pone en juego en una acción de demanda concreta como fue el conflicto entablado entre los maestros de la Ciudad de Buenos Aires y el Consejo Nacional de Educación en el año 1925. Pensamos que en las primeras décadas del siglo pasado el magisterio debió articular barreras sociales para diferenciarse de la cumbre y el llano social, construir una posición social y legitimar sus protestas por mejores condiciones materiales y de trabajo, barreras que tuvieron a los valores morales como parte principal.

En la primera sección del artículo se abordará la pertenencia social del magisterio argentino y su conformación como grupo social heterogéneo a fines del siglo XIX. En el siguiente se analizará la pertenencia social del maestro en la década del veinte a partir de la lectura de prensa educacional, intentando distinguir allí elementos de clase. En la tercera sección se retomarán algunos de estos elementos para estudiar el conflicto del magisterio de Capital Federal desde una mirada que pone especial atención a las condiciones socio-políticas de la época.

1. EL ORIGEN SOCIAL DE LOS DOCENTES

El maestro argentino de las postrimerías del siglo XIX y principios del XX surgió con el mandato, a partir del contexto en el cual se institucionaliza la profesión docente, de convertirse en una especie de vicario de los valores de la nación que coincidirían con los valores de la clase media que constituyen -según algunas visiones- su simple correlato, valores forjados desde los intereses del poder¹. El maestro se erigió como el permanente mediador entre dos mundos: la civilización y la barbarie, y ese “ser medio” lo alejaba de los “desajustados” al proyecto de Nación del mismo modo que planteaba una distancia con la élite constructora del proyecto que el maestro debía llevar a la práctica. En este punto, apoyándonos en las ideas de Varela y Álvarez Uria, decimos que la tarea del maestro, los intereses estatales, y la escuela con sus reglas y métodos terminan por hacer de él un individuo desclasado, individualizado, pero con constantes deseos de reclasamiento².

El ingreso al magisterio podía partir de tan distintas motivaciones como biografías que incluían muy disímiles orígenes sociales. Había muchachos y muchachas (de las provincias muchas veces) que veían en su conversión a maestros una forma de progreso no únicamente basado en el estatus de un trabajo no manual sino en las condiciones económicas que confería un empleo estable. Por otro lado, tenemos señoritas procedentes de familias económicamente consolidadas para las cuales la docencia se presentaba como un medio de acrecentamiento del capital cultural y una forma decente de adentrarse en la trama pública, a ellas y sus familias el sueldo poco les importaba. Existían también quienes habiendo pertenecido a la aristocracia caían en desgracia y la docencia les surgía como un empleo respetable. O quienes siendo hijas de pequeños comerciantes o industriales de escasa envergadura podían mejorar su posición en el mercado matrimonial a través de la Escuela Normal. Y, finalmente, una porción no menos importante del contingente se integraba por la llamada burocracia educativa, hombres –principalmente- que fueron ascendiendo en sus labores hasta convertirse en inspectores, visitadores o directivos que no sentían en carne propia la penuria de gran parte de los docentes y que en un considerable porcentaje durante los años del radicalismo (1916-1930) llegaba a ocupar esos puestos por favores políticos. Las capas superiores de esta burocracia se integraban por gente proveniente de sectores encumbrados, basta mirar a quiénes fueron ministros o presidentes del Consejo Nacional de Educación para encontrar abogados o médicos –entre otras profesiones liberales- con prestigiosos apellidos. Mismo

¹ Enrique Garguin, “Los argentinos descendemos de los barcos” *Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina (1920-1960)*, *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos*, ed. Sergio Visacovsky y Enrique Garguin (Buenos Aires: Antropofagia, 2009)

² Fernando Álvarez Uria y Julia Varela “Arqueología de la Escuela”, *La Maquinaria Escolar*, ed. Fernando Álvarez Uria y Julia Varela (Madrid: La Piqueta, 1991)

origen tenían los profesores de los Colegios Nacionales, egresados universitarios que veían en la función un empuje en su carrera de honores como políticos y hombres públicos.

La heterogeneidad y las desigualdades (de orígenes sociales y de tipo formación) dentro del colectivo docente del último tercio del siglo XIX y el primero del XX no era ajena al mosaico heteróclito que constituían los sectores medios en el mismo periodo, mosaico que incluía a todos aquellos que no entraban en el proletariado de campo y ciudad y la élite.³ Los docentes contaban con contrastantes procedencias aunque la amplia mayoría -subordinada dentro de las jerarquías institucionales- provenía de estos sectores que no eran ni pobres ni tan ricos como para acceder a otras carreras u ocupaciones que les otorgue mayores prestigios, y estuvo integrada por las primeras generaciones que lograban el acceso al nivel medio de enseñanza a través de las escuelas normales.

Justamente, una de las motivaciones para la inclusión en el magisterio fue la perspectiva de la movilidad social ascendente, perspectiva de progreso que impregnaba el imaginario de la época. Este origen social fue la constante entre los maestros normales y, desde la segunda década del 1900, de los profesores secundarios sin estudios universitarios, ellos fueron el ejemplo del discurso que encarnaban: la posibilidad de ascenso social por medio de la educación, el dejar atrás la condición de obreros de sus padres o abuelos.

³. Alain Rouquié, Poder Militar y Sociedad Política en la Argentina (Buenos Aires : Emecé, 1983)

⁴. Ver Adriana Puiggrós, Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo (Buenos Aires: Kapelusz, 1998)

⁵. Revista Tribuna del Magisterio, 22-8-1917

La interiorización de esta predica moldeó las prácticas al igual que legitimó su trabajo pedagógico y dificultó su adscripción social como trabajadores. Buena parte de la bibliografía niega la posibilidad de concebirlos como tales por lo menos hasta la década del 70. Para la lente que colocan los estudios abocados a la historia de la educación argentina, las reivindicaciones docentes mostraban la preponderancia de una concepción profesionalista de la docencia en las primeras organizaciones gremiales. Particularmente porque la tradición normalista y la visión de la docencia como sacerdocio colocaban trabas a la autoimagen de los docentes como simples asalariados y servían a la construcción de un status socio-profesional imaginario⁴.

2. LA CLASE ENSEÑANTE

Analizaremos aquí la adscripción social del magisterio y los elementos que componían a la llamada “clase enseñante”. Se tomarán para ello elementos discursivos producidos por maestros normales de organizaciones gremiales o independientes, elementos aparecidos en revistas docentes de variado tenor hacia la década del veinte.

La fragmentación del magisterio era la gran preocupación de los docentes que deseaban una actividad gremial seria y juzgaban la supuesta apatía e indiferencia del cuerpo docente:

“Es necesario golpear constantemente sobre la piedra fría y dura de la indiferencia egoísta del compañero descreído, escéptico, terco e inconsecuente. Deseamos ver a los maestros de la república en estrecho abrazo fraternal en franca comunidad de ideales, de acción (...) porque ello nos lo impone la vida con su cotidiana experiencia, porque ello lo exige la reivindicación del gremio ante los poderes y ante el concepto social...”⁵

La indiferencia podía explicarse por la cantidad abultada de mujeres en el cuerpo y su falta de autonomía tanto de los “mandatos morales” como del padre o el marido:

“Huelga decir que el inteligente del marido cuida de los intereses de su consorte con extraordinario celo, rayano a veces a la tiranía. La maestra queda inhibida para cualquier actitud tocante a su calidad de tal y de mujer...”⁶

Las maestras conformaron una nueva identidad que no incluía únicamente las características socioeconómicas. Por décadas, ser “maestra” fue considerada una profesión decorosa y la única que se admitió para la mujer sin que incidiera negativamente en el prestigio social de la misma y que, aún más, les diera el prestigio no otorgado por su posición social. Precisamente, el prestigio se basaba en unos supuestos atributos de decencia y honra que según los relatos inhibían a la maestra en sus reclamos. Para las mujeres el salario inferior era una constante y peor aún era la situación de las docentes que, según el imaginario vigente, no debían aportar siquiera a la economía hogareña al proceder de “buenas familias” y su salario se destinaba únicamente a la compra de “artículos de toilette y banalidades”⁷, creencia sin fundamento según la revista citada.

Esta visión no coincide con el hecho de que el 70% de la población de las escuelas normales a partir de 1890 estaba compuesta por mujeres de clase media y media baja en la que primaban niñas hijas de inmigrantes, cifra que asciende progresivamente por sobre las señoritas de alta sociedad.⁸ El prejuicio se vincula a una división cierta dentro del magisterio basada en diferencias socioeconómicas, habiendo una tensión evidente entre las maestras provenientes de la élite criolla y las “plebeyas” que acusaban a las primeras de banales y poco afectas al sacrificio que demandaba el trabajo en la escuela, así se podía leer en un relato muy convincentemente llamado “La Señorita aristocrática”:

“La Srta. Clotilde es una belleza (...) Sin embargo sus compañeras la detestan, sus alumnas no la quieren (...) es que sufren demasiado el genio hueco, la frivolidad y el desamor de la maestra (...) En el normal Clotilde fue siempre la más mimada, más aún de lo que ya lo era en su hogar. Se sacó notas altísimas sin haber dado jamás una lección (...) Nunca le faltaron suplencias y enseguida le llegó su nombramiento. No necesita trabajar. Sus padres, de posición holgada, no quieren un centavo de lo que gana Clotilde, y ella de ese modo puede invertirlo íntegramente en trapos (...) Clotilde no toca la tiza porque ensucia los dedos...”⁹

Es clara la existencia de un mecanismo de cierre social mediante el cual se aludía a ciertos valores que los sectores poseedores no tenían, negándole a las maestras de alta extracción social la posibilidad de realizar correctamente su labor, al tiempo que se daba cuenta de la división existente entre la “buena gente” y la aristocracia a la cual se cargaba de defectos: hipocresía, pedantería, lujo superfluo. Los buenos docentes sí actuarían honestamente y no guiados por la necesidad de distinción social que explicaba la banalidad de la clase alta; en paralelo marcaban el valor de ser “auténticos” a partir de la vocación que se convertía en

⁶ Revista La Maestra, 5-9-1919

⁷ Revista La Maestra, 18-1-1920 ⁸ Andrea Alliaud, Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino (Buenos Aires: CEAL, 1993)

⁹ La Obra, 20-9-1924

condición de idoneidad y en un rasgo propio de los maestros más alejados de la cúspide en la escala social.

Otro buen ejemplo de las distancias sociales se nos brinda en un artículo de título muy sugerente: “El maestro del niño Anchorena”. Allí se percibe bien cómo los capitales simbólicos que definen la identidad de las personas y su ubicación en la jerarquía social se encuentran en constante disputa y redistribución. Se trata de un docente que por invitación de su alumno se presenta en una fiesta de la rica familia que lo contrata, y de la cual recibe sólo elogios. Feliz y de una esmerada etiqueta comprada especialmente, recibe la indiferencia y la mirada de reprobación de la señora de la casa. Preso de la humillación, sale a la calle y grita: ¡Mundo hipócrita y ruin!¹⁰ Las relaciones conflictivas entre la élite y lo popular –oculto- en este maestro, llevan la impronta de las estrategias de las fuerzas en pugna dentro de campos construidos históricamente.¹¹

¹⁰: La Maestra, 18-5-1921

¹¹: Pierre Bourdieu, *La distinción* (Madrid: Taurus, 2007)

¹²: La Obra, 15 de abril de 1924

Pero la barrera social también la colocaba el docente frente a los sectores pobres, una distancia clara entre ellos que sí eran “personas decentes”, conocedoras de los buenos modales y las normas de urbanidad necesarias en la vida civilizada y aquellos bárbaros que se convertían en inmorales por sus conductas-inconductas y vicios, en ese rumbo iban las constantes referencias a la vida de los maestros de campaña en las publicaciones pedagógicas:

“¡Nadie querrá vivir la soledad y la tristeza del maestro rural! (...) sufriendo la falta de agua potable, llevando una vida muy precaria (...) ¿Cómo se podrá formar allí? ¿Acaso hay personas con las que pueda conversar, que comprendan sus palabras, con las que comentar un libro?...”¹²

La móvil sociedad argentina de la época presentaba un heterogéneo conjunto –en el que sin dudas podemos integrar a los maestros- pugnando por diferenciarse de los grupos más bajos- vistos como viciosos o incivilizados y ser moralmente superiores a los más altos intensificando los mecanismos de distinción. La prestancia social determinada por el auto esfuerzo más que por el abolengo, o por los méritos y el reconocimiento social logrados gracias a la práctica de unas virtudes que el conjunto social consideraba dignas, era lo recalcado por los maestros como modo de distinción de los distintos polos sociales. Inclusive en la imagen bipolar de la sociedad que da el caso del pobre de Palmedón Guzmán y la señora Anchorena integrando –pareciera ser- al maestro dentro de lo popular, hay algo del orden del capital simbólico que provoca a la dueña de casa a saludarlo con indiferencia y no a invitarlo a retirarse como haría con cualquier otro empleado. El respeto social en esta década del veinte no se reparte asimétricamente entre distintos estratos sociales dado que las riquezas, el poder político y la decencia no se concentraban en las mismas personas o en un solo grupo. Los simples educadores como Palmedón –junto a los trabajadores calificados, pequeños comerciantes o profesionales humildes entre otros- formaron parte de un sector que compartía un estilo de vida organizado en torno a la dignidad y la condición de buen vecino, un sector alejado tanto como podía de la “plebe” pero que no alcanzaba –obviamente- a integrarse al “patriciado” que, contradictoriamente, también era criticado y negado de moralidad.

Ese “estar en el medio” o “no alcanzar a” menoscababa la honra de los maestros, causaba la vergüenza de ser y de no ser. Aquí la vergüenza podía presentarse como un valor social que sólo tendría cierta clase de gente o como sanción por no haber llevado a cabo las aspiraciones personales y sociales. La vergüenza es parte esencial del desclasamiento, los docentes que en su gran mayoría provenían de sectores sociales demasiado altos como para no adscribir a la clase obrera y demasiado bajos como para ocupar ocupaciones con mayor prestigio, rechazarán mucho de la cultura de los sectores humildes, rechazo que la misma Escuela Normal potenciaba y justificaba. Para Álvarez Uria y Varela, un signo típico de la escuela moderna es la formación de un profesorado que intenta transmitir su admiración por la cultura burguesa a la que no están totalmente integrados y a la que sin éxito intentan integrarse.¹³ Para el caso en particular optamos por pensar que estos maestros argentinos más que ser parte de los hábitos y costumbres de la burguesía imitándolos infructuosamente como harían los cronopios con los famas en los relatos de Cortázar, querían hacer de sus hábitos los realmente válidos para toda la sociedad, su moral sería y se sentía inclusive superior a la de la élite. Una moral ambigua que incluía lo que a sus ojos era lo mejor de las antagónicas clases sociales y que comprendía un mecanismo discursivo perfecto en la defensa del prestigio de la profesión ejercida. ¿Los maestros se creían realmente prestigiados? Una editorial titulada “Maestros vergonzantes” pareciera decirnos que no, que -en cambio- se veían en la necesidad de “forzar” el prestigio. Allí se relata la situación de dos maestros que se encuentran en la vía pública y deben apenas musitar en qué escuela trabajan, deben incluso ocultar los libros que los revelan su labor:

Todos tenemos la púdica costumbre de velar con tules ficticios y envidiablemente poéticos nuestra situación (...) Señores venidos a menos, grandes señores arruinados, somos, que debemos trabajar con cara de dolor y gesto de displicencia en el vil oficio. Terminada la jornada, y reintegrados a nuestra importancia -no por subjetiva, menos real- vamos erguidos con “tan gentil semblante y continente” que quien no nos conozca nos tomará por duplo y más de lo mucho que ya somos¹⁴

¹³. Álvarez Uria y Varela, 36

¹⁴. La obra, 5-9-1924

En el mismo texto se comparaba al maestro con el arrogante escudero de Tormes que vivía de los restos de pan traídos por el lazarillo que él por su honra no podía mendigar. Por ésta y por una supuesta dignidad aristocrática el escudero debía mantener al muchacho secretamente, como harían los maestros con su profesión. El estatus social superior no era revalidado por una holgada situación económica y allí la causa de la humillación de los docentes que -siguiendo el relato- enfatizaba sus valores como forma de sentirse cerca de la alta sociedad. A diferencia de los educadores hombres, las normalistas eran sí representadas en las calles cansadas pero orgullosas de cargar sus libros, de vestir el delantal, de su misión, de decirse maestras.

Eran los maestros varones quienes contarían con recursos asociados a un determinado capital cultural -vedado al acceso de los obreros- que los haría sí merecedores de recompensas económicas acordes a sus virtudes:

“Los tienen como Cristos crucificados. Con menos consideración que al más bajo de los obreros. Pobres muchachos que llegan de la provincia y están solos, tienen derecho a formar su propio hogar, tener su casa y su familia ¿pero cómo lo van a ser con un sueldo tan miserable como incierto? (...) Nadie valora aquí los conocimientos, el don de gente, las virtudes cívicas, su afán de progreso”¹⁵

Se alimentaba el mito de la clase sufriente del que habló Parker para el caso peruano aunque no en base a la necesidad de mantener cierto nivel consumo¹⁶ que sí tendrían los docentes y no los obreros –en la cita vinculado a la exigencia de la casa propia- sino fundamentalmente en la falta de una correcta recompensa al esfuerzo y los méritos de “buen ciudadano”, respetuoso de la ley, educado, pacífico y culto.

¹⁵. Tribuna del Magisterio, 20-7-1920

¹⁶. David Parker, “Movilización de clase media y el lenguaje de estamentos: de ‘casta’ a ‘categoría’ en la Lima de principios del siglo XX”, *Moralidades, economías e identidades de clase media Estudios históricos y etnográficos*, ed. Sergio Visacovsky y Enrique Garguin (Buenos Aires: Antropofagia, 2009) 201-202

¹⁷. Tribuna del Magisterio, 25/8/ 1921

Siendo, como vimos, el cuerpo docente sumamente heterogéneo, eran los valores morales los que se utilizaban para unir a los maestros en un mismo discurso de clase, tan presente como confuso:

“Hay un divorcio casi absoluto del pueblo y la escuela que confirma la falta de solidaridad de las clases sociales. Por un lado la llamada burguesía y aristocracia creen manchar su blasón acercándose al maestro que no es más que un empleado a sueldo –y a sueldo mísero-; por otro lado, el proletariado o la clase obrera, que también lo mira con recelo, porque el maestro le representa la burocracia obligada, quieras que no, a instruir a sus hijos y otras veces es el maestro quien mira con desdén al obrero que no quiere enviar su hijo a la escuela...”¹⁷

En este tipo de fragmentos se ubica a los maestros en el medio del espacio social, manteniendo distancia del poder y del pueblo llano y desde esa posición miran, se relacionan y disputan con el resto el capital económico debido a que el que tienen no correspondería con la función social cumplida ni con el capital simbólico que los define. Buscan enfatizar su identidad destacando las peculiaridades distintivas del grupo, marcan una diferenciación clara entre un “ellos” y un “nosotros” a partir de barreras morales: como los son las características personales de honestidad, ética del trabajo, integridad personal, cultura. Los docentes, aun conociendo los conflictos entre capital y trabajo, se podían situar discursivamente por encima de esa contraposición a raíz de los elevados valores que representaban. Esta “posición única” en el espacio social se vislumbraba distinta y próxima simultáneamente a la de los sectores obreros vistos con conmisericordia en ocasiones o con franco horror cuando su comportamiento se consideraba inmoral.

La “originalidad” en relación a la posición social y de clase del magisterio comprendería lo que para Bourdieu sería parte de la lucha simbólica por la apropiación de signos distintivos, como son los bienes económicos o bienes culturales, que tiene como apuesta última la imposición de un estilo de vida legítimo. Tomando conceptos del mismo autor, la docencia –como grupo social- comienza a existir para los docentes y para los otros cuando es distinguida en base a propiedades simbólicas que expresan una forma de autoimagen o de percepción de las propiedades materiales como el sexo y el tipo de formación y que la

diferencian de los demás grupos. Distinguirse es obtener el reconocimiento social, herramientas en la lucha por la implantación de cierta visión del mundo que parten –paradójicamente- de la aceptación de valores tradicionales. Los docentes construían la distinción y la originalidad de su “clase” en base a estos valores que de modo vehemente se remarcaban en situaciones de reclamos ante los poderes estatales - como veremos luego- o en la llamada de una definitiva unidad del gremio:

“... que los maestros se penetren de la necesidad de agruparse todos bajo su amplia bandera y de ser todos, de hecho y de verdad, miembros activos asociados entre si: una clase culta, trabajadora y honrada como somos no puede ofrecer el espectáculo de desinterés, de desorganización y de desconocimiento del más elemental de los deberes de solidaridad, cual es el de la protección mutua. Es necesario retemplar en nosotros el espíritu y la conciencia de clase que tienen los gremios inferiores...”¹⁹

No se especifica a qué se hace referencia al hablar de clase: ¿simplemente a un grupo de personas que comparten una misma actividad: el colectivo docente? ¿El concepto abarca aspectos socioeconómicos? Cualquiera sea el caso quedan claros los elementos que la caracterizarían: cultura y esfuerzo. Retórica de clase claramente marxista se utilizó en el emblemático año 1917 en la revista de docentes con mayor llegada en el país con el objeto de acercar el maestro al obrero. No obstante, y aquí lo llamativo, los caracteres que se le asignaban al primero – al igual que en la cita anterior- en alusión a una conciencia de clase dormida eran los propios de la ideología burguesa y quedaban resumidos en un vistoso término: “clase enseñante”.

“Cierto que hay maestros para los cuales la palabra gremio suena muy mal. El magisterio no es un gremio, dicen. Eso se deja para los obreros, afirman. (...) Por encima de todas las causas que malogran la unificación gremial del magisterio ¿no hay, acaso, vínculos mutuos y anhelos generales que permiten alimentar la esperanza de un próximo y feliz cambio de ambiente? Si lo hay, existe y nadie podrá negarlo una fuerte conciencia de clase que hace que nos sintamos heridos cuando se hiere a un compañero, que repudiamos a la autoridad cuando ésta atenta contra la escuela y los docentes (...) el hombre instruido tiene una pesada obligación moral para cumplir con el país y es nuestra clase, la clase enseñante, la que ha recibido educación profesional, la más obligada a llenarla...”²⁰

En relación a la responsabilidad profesional, Nicos Poulantzas señala que es la nueva pequeña burguesía integrada por sectores que surgen en el desarrollo capitalista, asalariados no productivos ligados a los servicios sociales que han ido alcanzando niveles de mayor responsabilidad en la estructura social, la que teme por sus constantes posibilidades de proletarización. Siguiendo al mismo autor, es a partir del “saber”, de su parcelación y mitificación, que esta pequeña burguesía instalaba la diferencia con el proletariado y legitima la parcela de autoridad delegada que ejercen²¹ como modo de evitar la proletarización.

Por la situación de complejidad e inestabilidad de la Argentina de principios del siglo XX, la Argentina del capitalismo dependiente y del horizonte de ascenso social –mito o realidad-, las expectativas que se generaban tanto en los padres e hijos de la pequeña burguesía

¹⁹ El Magisterio, 9-4-1924

²⁰ Tribuna del Magisterio, 16-8-1917

²¹ Nicos Poulantzas, Las clases sociales en el capitalismo actual (México: Editorial Siglo XXI, 1978) 182

respecto a sus posibilidades de “ascenso” y las amenazas de “proletarización” podían originar un compromiso ideológico ambiguo y muy bien evidenciado en los discursos docentes que toman del “internacionalismo” algunos conceptos para luego realizar mil aclaraciones conceptuales. Poulantzas podría resumirlo así: “... el subconjunto ideológico pequeño-burgués es un terreno de lucha y un campo de batalla particular entre la ideología burguesa y la ideología obrera, pero con la propia intervención de los elementos específicamente pequeñoburgueses”²².

No se debe olvidar, respecto a las condiciones de ascenso social de amplias capas de la sociedad en las que podemos incluir al magisterio, que en gran parte del siglo XIX la educación secundaria era arancelada, por lo que el acceso a la misma estaba restringido a las

clases más pudientes. Su formación era humanística y preparatoria para la universidad, por allí pasaban los futuros gobernantes y no, por ejemplo, los futuros comerciantes. El desarrollo de la Escuela Normal como institución no paga, que además becaba, fue un factor de alto impacto educativo para los sectores menos protegidos ya que permitieron su acceso a niveles más altos de escolaridad en los primeros decenios del siglo pasado y realizar ocupaciones no manuales²³.

²² Nicos Poulantzas, 236

²³ Adriana Puiggrós, *Escuela, democracia y orden* (1916-1943) (Buenos Aires: Galerna, 1992)

²⁴ Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1982)

²⁵ Ricardo González Leandri, *La élite profesional docente como fracción intelectual subordinada* (1999) En línea: <http://estudiosamericanos.revistas.csic.es/index.php/estudiosamericanos/article/download/214/218>.

La construcción del sistema educativo signada por las necesidades políticas hizo de la escuela primaria el lugar de extensión de los saberes básicos y —especialmente— de las normas de conducta esperables para el buen argentino, y de la escuela media y superior el sitio de formación de una clase política homogeneizada en la adhesión a las pautas modernizantes del sector porteño²⁴. Las docentes quedaban en el medio entre la escuela elemental y la formación propia de los colegios nacionales destinada a la élite y a los hombres, por supuesto. En la Escuela Normal la oferta era profesionalista y menos exclusiva. Se genera de tal modo una cuestión paradójica en torno a la profesionalización del magisterio, las características de la docencia como

trabajo asalariado o como profesión y su identidad de clase. Si tomamos de referencia otras profesiones liberales, efectivamente el normalismo alcanzó un relativo protagonismo con respecto a los médicos y abogados, no obstante la elite profesional docente, como fracción subordinada, habría perdido ante la competencia librada con las elites de las profesiones tradicionales por el dominio de la abstracción teórica.²⁵ Esto último no se discute, pero si se atiende a que muchos de esos miembros del normalismo provenían de sectores medios y medios-bajos de la sociedad, sin dudas podemos reconocer que la mayoría de los docentes vivieron un ascenso social o —mejor dicho— una instancia de reconocimiento por parte de la comunidad que no se vinculaba siempre con sus condiciones económicas sino con el prestigio social y los valores morales que en teoría representaban y los colocaban un escalón por encima de los obreros.

En “Mezcla y combinación social” se pueden distinguir cuáles serían los elementos específicamente pequeños burgueses que se mantendrían inalterables en cualquier práctica social, traducidos en valores y pautas morales que orientaban el hacer y pensar de los docentes

como grupo social “moralmente elevado”, esto iba en relación a las vivencias de los maestros de campaña:

“Imaginad un maestro, bien criado y culto, que se ve compelido por su trabajo a vivir entre gente sin educación y sin higiene. Se amalgamara al medio para subsistir y para ejercer su tarea con dedicación y amor pero no logrará congeniar con el espíritu de tales semejantes. No es prejuicio, no es mala voluntad, quienes lo separan, sino una incapacidad intrínseca del ser, es decir: la naturaleza moral del individuo o del grupo al que pertenece”²⁶

Dispuestos a abordar la posición social de los maestros normalistas, hemos analizado aquí la demarcación social que hacían los maestros desde sus publicaciones utilizando supuestas características que los distanciarían tanto del proletariado como de los sectores poseedores. Nos detuvimos en el modo en que hablaban de su lugar en la sociedad y afirmaban la originalidad de “su clase” mediante atributos correspondientes a valores morales que en algunas ocasiones los acercaban al obrero (sacrificio, humildad, honestidad) y en otras a los sectores poseedores (cultura, higiene, serenidad). La proximidad a un polo u a otro sumó complejidad a una construcción identitaria anclada en el capital simbólico, en forma de decencia y honradez. A pesar de las constantes referencias que hacen los maestros de sus miserias en las revistas visitadas, es claro que estas penurias económicas no son asumidas como un modo de identificación o, más no sea, de aproximación de intereses con los trabajadores asalariados. Esto se hizo evidente en el conflicto de 1925.

3. LA CLASE ENSEÑANTE VS EL CNE

La disputa se desencadenó en abril de 1925 con el suicidio de una maestra, Leonor de Fernández Suárez, postergada en su carrera profesional. La Confederación Nacional de Maestros sostuvo en una Asamblea convocada en homenaje de la fallecida que “el Consejo corrupto guiado por favoritismos y la tan mencionada cuña” le impidió a la maestra ascender en el escalafón, “su esfuerzo y sus méritos nada le valieron”. El CNE se convertía ante la sociedad en “el único responsable del entristecedor suceso, cuerpo de gobierno formado por malos ciudadanos que solicitados por conveniencias de índole mezquina abandonan la senda del deber”²⁷. Se debía “demostrar que la docencia argentina no tiene desidia y está dispuesta a luchar por sus derechos y el fin de los mecanismos fraudulentos (...) se deben acabar los maestros serviles”²⁸

Leonor habría tomado “la heroica y lamentable decisión” al no acceder a un cargo directivo y “favorecerse en cambio a alguien con una categoría inferior, quién sabe los motivos”; de este modo se convirtió en “símbolo de la época funesta en la que se debate la educación argentina” y en un ejemplo “del concepto de dignidad profesional que se debe tener y que está siendo manoseado por las autoridades escolares que prefieren ascender injustamente a sus amigotes o crear puestos para sus comprovincianos”.²⁹ Puede apreciarse que el suicidio se convirtió en el elemento aglutinador que faltaba dentro del magisterio capitalino dividido y avergonzado por no pertenecer a los estratos más altos de la población, división que les impedía erigirse como clase. Artículos como el siguiente se podían leer en la revista

²⁷ Discurso del presidente de la Confederación Nacional del Magisterio, Luciano Schilling. Pronunciado en la Asamblea realizada el 5 de abril de 1925. Citado en el órgano oficial de la Confederación, Revista Tribuna del Magisterio, 12/4/1925.

²⁸ Discurso de Julio Barcos. Ídem.

²⁹ Tribuna del Magisterio, 10/04/1925

La Obra:

“...tenemos el rubor de ser maestros. Apenas si dejamos transparentar nuestra condición y ocultamos como falta el hecho de ser sólo maestros (...) Generalmente nos miramos con desconfianza y aprovechamos cualquier excusa para formar grupo aparte (...) es lógica la existencia latente de nuestra clase”³⁰

La Confederación Nacional de Maestros a la cabeza de otras asociaciones docentes escriben en la Asamblea un memorial dirigido al presidente de la República Marcelo Torcuato de Alvear donde se levantaban una serie de cargos graves contra el Consejo acusándolo de corrompido. Se elevó además un petitorio que subrayaba especialmente, junto al pago

puntual de haberes y la apertura de nuevas escuelas en relación a la desocupación docente que aumentaba cada día el “ejército de reserva”, la renovación de los miembros del CNE junto a su reemplazo por maestros capaces, ascensos sólo a quienes cuenten con título habilitante y el fin de los puestos inútiles creados en el Consejo. Estos docentes no sólo querían hacer de la docencia una “profesión autónoma” desde la cual se tomen las decisiones, sino que ante todo se imponían la tarea de vaciar de corrupción al organismo y la responsabilidad de marcar una conducta moral ejemplar para las autoridades abusadoras del poder. Sin desestimar el peso del pedido de mejoras laborales y materiales en la lucha de la Confederación³¹, sería inocente sostener que las demandas se realizaban desde la inmediatez de las necesidades, aisladas de lo que podía ser una crítica general al orden sociopolítico.

En tiempos del presidente radical Hipólito Yrigoyen (1916-1922) el empleo público se tornó un modo de retribuir los favores políticos. La capacidad, el mérito o cierta posición social fueron dando lugar a la militancia partidaria o afiliación al comité a la hora de nombrar funcionarios y empleados estatales. Unos meses antes de la llegada de Alvear, Yrigoyen ocupó gran cantidad de cargos públicos vacantes y creados con sus partidarios, entre los puestos estaban el del presidente CNE y sus vocales, a quienes los maestros desde sus publicaciones acusaban de incompetentes y desconocedores de la situación escolar³². La situación no cambió con el nuevo presidente radical, e incluso se agudizó desde la inevitable división del radicalismo entre personalistas y antipersonalistas.

El patronazgo político a la hora de asignar cargos –ya sean de altas esferas o de simples maestros de escuela- o las múltiples denuncias por malversación de fondos del CNE sirvieron de marco en la “relajación de la disciplina” de los docentes implicados en el conflicto, entre los que se cuentan principalmente maestros normales pero también directivos y visitantes, algunos de ellos no contaban con actividad gremial previa. La docencia, percibida como medio para ascender socialmente en buena parte de los casos, había interiorizado la prédica que colocaba al esfuerzo, el mérito y la educación como trampolines sociales, y veía en las maniobras clientelistas lo peor de la vieja política. La burocracia que mediaba la relación entre maestros y Estado empleador no era acusada sólo de incapaz, la reprobación

³⁰. La Obra, 20/04/1924

³¹. La Confederación integró para Ascolani una vertiente gremial legalista e independiente del poder político, nace en 1917 en Capital Federal con la vocación de extenderse al resto del país, orientada a la lucha por el salario y el escalafón, identificada con los valores nacionales y el evolucionismo social que la llevan a tomar, por ejemplo, una posición conservadora durante la Semana Trágica.

³². Ana Persello, “Los gobiernos radicales: debate institucional y práctica política”, Nueva Historia Argentina, Tomo VI. Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930), ed. Ricardo Falcón (Buenos Aires: Sudamericana, 2000)

tenía sus raíces en una esfera mayor, la de la inmoralidad, la del mal ejemplo cívico. Las críticas dirigidas al gobierno escolar reflejan así mucho de la política nacional:

“Debemos agradecer que no sea ya desde el Jockey Club donde se gestionan las subvenciones y ascensos, que sean los campeones de la democracia los que según su propio juicio retribuyen el trabajo de los ‘buenos maestros’”³³

El repunte económico del país durante el gobierno de Alvear no se apreció en el aumento del gasto y la obra pública. Su decrecimiento nos ayuda a explicar el abrupto descenso de la matrícula en todos los niveles de enseñanza, junto a la escasa apertura de nuevos centros educativos, excepto los establecimientos de Formación Profesional y de Artes y Oficios que sí fueron ampliamente fomentados.³⁴ Esta decisión político educacional constituía un límite al acceso a estudios superiores para las capas medias y un achicamiento de las fuentes de trabajo para los docentes que pedían la apertura de nuevas escuelas frente a una mayúscula cifra de casi 25.000 maestros desempleados que sentían una verdadera ofensa en la asignación de cargos por cuestiones extraescolares. La prensa se hacía eco de la humillación: “Mientras miles de maestros buscan trabajo, el CNE se ‘equivoca’ y nombra frecuentemente recomendados sin diploma”³⁵

El clientelismo radical según Rock explicaría el raquitismo de las clases medias argentinas dependientes de la expansión estatal; ya que habría estimulado una mentalidad no competitiva que se sostuvo en el tiempo.³⁶ Más allá de la veracidad de la hipótesis, existía sí en la percepción de los docentes un desfase entre la bochornosa realidad y el discurso de la importancia de la competencia individual en el progreso social, propio del bagaje ideológico de la UCR y antepuesto a la importancia de tener un apellido reconocido durante la Argentina oligárquica. La diatriba de los gobiernos radicales se había fundado en la eficacia de la experiencia democrática real en la realización de la “ciudadanía”, en el marco de una sociedad donde existía movilidad, integración y oportunidades para todos los “plebeyos”. Los maestros agremiados, contagiados por el mismo discurso, pedían de algún modo la plenitud de esta experiencia ciudadana. Cuestionaban, por extensión, los métodos de caudillismo político y del clientelismo:

“El individuo que en virtud de los procedimientos hoy en auge alcanza a escalar un puesto que no se merece y le queda grande a sus medios, usa de su situación privilegiada en modo desatentado e impúdico (...) se entiende pues el achatamiento colectivo del gremio ¿Para qué comprar libros, asistir a la biblioteca, estar al tanto de los adelantos frecuentes de la ciencia y el arte? ‘Seigual’”³⁷

Unos días después de la Asamblea que había homenajeado a la fallecida en el periódico “Verdad”, dirigido por Julio Barcos,³⁸ en “La Prensa” y “Tribuna del Magisterio” salen artículos que despotricaban contra el Consejo, acusándolo de estafador y “vil explotador del magisterio”, las palabras llevaban la

³³ Revista La Maestra, 6-4-1924.

³⁴ Susana Vior, María Misuraca y Stella Mas Rocha, “La Nación”, el Estado y la educación: entre el liberalismo social y el liberalismo conservador” (2002). En línea <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/078.pdf>

³⁵ Crítica, 11-01-1925

³⁶ David Rock. El radicalismo argentino 1890-1930 (Buenos Aires: Amorrortu 1977)

³⁷ La Obra, 15-04-1925

³⁸ Militante anarquista y maestro que hacia 1910 dirigía la “Liga Nacional de Maestros”, organismo gremial y político que encabezó luchas contra el progresivo anquilosamiento del CNE y del sistema educativo. Durante el gobierno de Sáenz Peña es enviado a

Estados Unidos para estudiar el desarrollo de la escuela intermedia en una misión de seis meses, pero a los cuatro meses se lo deja allí varado y sin sueldo demostrándose la clara intención de Saavedra Lamas, Ministro de Instrucción Pública, de alejarlo del país.

firma de varios docentes. La respuesta fue rápida y contundente por parte del CNE: el 20 de abril dieciocho maestros son exonerados. El decreto hablaba de un grupo minúsculo de subordinados que se encontraban en situación de alzamiento hace varios años y atacaban a la institución constituyendo una presencia perturbadora para el personal dependiente.³⁹

El apoyo total a los exonerados se hizo llegar desde el grueso de la prensa nacional –aunque diarios conservadores como La Razón y La Nación tuvieron algunos reparos– y, obviamente, desde la prensa educacional que hablaba de una resolución dictatorial clásica del autoritarismo gaucho. En los artículos y editoriales, los docentes viraban constantemente en sus concepciones, hablaban de la docencia como un trabajo o una profesión, como un apostolado o una misión, llamándose a sí mismos “obreros de la cultura” o “misioneros del progreso”. Es notable cómo a lo largo de los seis meses del conflicto, el magisterio va radicalizando su protesta en la misma medida que se afirma como patriota y “buen ciudadano”. Y como los periódicos acordaban con sus pedidos –y hasta abucheaban al Consejo– en igual forma que percibían en el maestro un ideal de serenidad y delicadeza extrañamente dañado por la contienda. Por su lado, el órgano de difusión del CNE insistía en el carácter vocacional o de apostolado de la docencia, discutía sobre la moral supuestamente perdida como modo de encausar al magisterio a la obediencia, y –ante todo– se burlaba de su gremialismo.

³⁹. Monitor de la Educación Común, 5-05-1925

⁴⁰. Tribuna del Magisterio, 16-05-1924

El conflicto fue llevado adelante principalmente por los maestros agremiados, franca minoría, puesto que el grueso de los docentes se encontraban “desmayados por la apatía y la indiferencia propia de los que aún no han abrazado el espíritu de clase”⁴⁰ o verían en la sindicalización un acercamiento intolerable a las costumbres y formas de los simples trabajadores que contaban con ideas apátridas y reaccionarias contrarias a su supuesta honradez. Con límites poco definidos el magisterio capitalino fue articulando en la prensa un discurso de clase que ganaba en claridad al expresarse posiciones a favor o en contra de los exonerados, de la agremiación, de la protesta, posiciones que terminaban por decantar en una división social clara: maestros que se representan como plebeyos y maestros que se perciben cerca de los valores del “patriado”. Aquellos discursos que reclamaban la unidad gremial –emitidos desde el primer polo– debían convencer al segundo de su simple condición de empleados y, ante todo, de que agremiarse no significaba la pérdida de valores éticos, sino más bien de la afirmación del sentido común.

Los docentes se basaban en que la Constitución Nacional –tomada como un elemento políticamente neutro– otorgaba el derecho de asociarse y publicar en la prensa sus ideas sin censura; en cambio el CNE se amparaba en la ley 8871 que disponía que todo funcionario público debía abstenerse de cualquier actividad política. Desde su órgano oficial, el Consejo era muy claro en un punto: los maestros no debían hacer suyo el discurso de los obreros, y mucho menos parecerse a ellos con su accionar.

Incluso la recién creada Asociación de Trabajadores del Estado expuso ante el conflicto, en una de sus Comisiones, que los empleados estatales tenían legítimo derecho de sindi-

calizarse pero la ATE no admitiría en ellos la práctica de huelga o la crítica excesiva que sí tenían permitido realizar los obreros estatales. La asociación decidió luego de una larga discusión no enviar siquiera un apoyo moral a los maestros, hacerlo respondía a un compromiso moral con consecuencias desagradables para la entidad. Se planteaba de ese modo una división entre empleado (maestro) y obrero no basada simplemente en distinciones técnico-económicas o ligadas a las condiciones materiales que –por otro lado- eran similares, sino en distinciones de clase, concebida como categoría social que agrupa personas con valores y conductas similares. Personas que movilizadas -sin llevar siquiera una bandera extrema- generaban amenazas en el orden social y peligros de represalia para este sindicato que decide por temor darles la espalda. Julio Barcos debió en reiteradas ocasiones desde la publicación Verdad alentar en el movimiento obrero la adhesión a los docentes, de algún modo intentó sin resultados hacerle entender a los sindicatos que la causa no les era ajena.

La prensa vapuleó al Consejo con variada artillería, se repetían las acusaciones por falta de moral (que incluía el despilfarro del dinero del presupuesto y falsificación de datos vinculados al equipamiento de escuelas) en contraste a los grandes valores del magisterio en lucha. Así, el diario Crítica no dudaba de la “inocencia” de los exonerados, quienes no habían hecho más que defender la escuela pública, alejados de cualquier manifestación de ideologías convulsivas⁴¹. El socialista La Vanguardia iba un poco más allá:

“Afirmamos que el actual Consejo Nacional de Educación, como los anteriores del tiempo de Irigoyen, carecen de autoridad moral y administrativa para reprimir y reprender a los maestros que se alzan contra graves irregularidades cometidas por el gobierno escolar”⁴².

El mismo diario socialista festejaba “la sólida y consciente organización gremial de esta clase” y continuaba pidiendo que tanto el gobierno como el pueblo vean en el movimiento colectivo docente un síntoma de cultura, “sólo así la paz y tranquilidad natural volverá al magisterio”⁴³. La serenidad propia de la “gente civilizada” era la característica asignada por la prensa a “esta clase”. La docencia la describía, se describía, sumando otras cualidades comunes y atemporales puestas en juego durante el conflicto. Nótese en la siguiente cita la frustración o la desvalorización que podía significarle al docente que las representaciones sociales hagan de “su clase” una sin autonomía:

“...inquieto, culto, estudioso, activo, díscolo a veces; ha sabido mantener el magisterio su personificación como clase y plasmar un vínculo común entre sus miembros (...) al maestro le agrada pensar con su cabeza y defiende con ahínco su independencia (...) Mientras la autoridad escolar ha tenido el buen tino de respetar la idiosincrasia descripta, el magisterio ha seguido con su obra silenciosa y eficaz...”⁴⁴

Es curioso que La vanguardia, habiendo aplaudido la conciencia gremial de la “clase enseñante” se burlara a la vez de la acusación de rebeldía anárquica y antinacionalismo que pesaba sobre los maestros. Subestimaba así al movimiento con adjetivos variados no del todo compatibles a los usados por el magisterio a la hora de calificarse: era simpático, llamativo, sugestivo y se le admitían “exageraciones teatrales”⁴⁵.

⁴¹ Crítica, 14/7/1925.

⁴² La Vanguardia, 12/7/1925.

⁴³ La Vanguardia, 16/8/1925

⁴⁴ La Obra, 22/5/1925

⁴⁵ La Vanguardia, 18/8/1925

En tiempos de oleadas revolucionarias que amenazaban el orden capitalista, no era únicamente el movimiento obrero el que preocupaba a la clase dominante, también lo hacían los intensos lazos de solidaridad y lucha en común que los trabajadores podían tejer con amplios sectores medios. El riesgo de que el “internacionalismo” llegara a ellos quizás no era tan sólo una burla o una excusa orquestada por el Consejo como se leía en *La Vanguardia* o el anarquista *La Protesta* (que subestimó el movimiento de “maestritos”) Pensemos por ejemplo en las huelgas de maestros de Mendoza (1919) y Santa Fe (1921) donde existió un apoyo explícito de la izquierda.

Recortar una parte de los sectores populares y darle un lugar de orgullosa superioridad frente a los trabajadores mediante valores morales inmutables, era una manera de trazar una frontera identitaria que contrarrestara los lazos políticos entre clase baja y grupos medios, pero el poder sólo debió hacerlo en situaciones críticas pues bastante internalizados tenían, en este caso el grueso de los docentes, los lemas del liberalismo que impedían la proletarianización en el buen sentido que le da Apple: “proceso que aproxima los intereses de los obreros a los de los enseñantes”⁴⁶

El Consejo intentó con ahínco en los seis meses que duró el conflicto desprestigiar a los do-

⁴⁶. Michael Apple, *Educación y poder* (Barcelona:1987, Paidós)

⁴⁷. Adriana Puiggrós, *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino 1885-1916* (Buenos Aires: Galerna, 1990)

centes que se unían a la protesta mediante proclamas y asambleas, para ello aludió a su moral corrompida o a la pérdida de los valores éticos e ideales colectivos que durante años habían engalanado a los maestros argentinos. Por su lado, desde las publicaciones docentes y diarios como *La Prensa* y *El Telégrafo* se mofaban de los valores del docente apóstol erigidos en nombre de la mentada vocación y su pretendido deber de heroicidad y pobreza, valores que eran reclamados desde una institución corrompida por el clientelismo.

Este tipo de comentarios apostaban a la verdad y la justicia de la causa de los exonerados, aunque los mismos maestros en conflicto se sintieran en el incesante deber de mencionar su lejanía de la izquierda que aterrorizaba a los sectores sociales medios y altos y, especialmente, a los propios colegas. Nutridos de ideas positivistas y de falaces intenciones de ser apolíticos en defensa de la educación laica y estatal, desde las extensas editoriales de *Tribuna del Magisterio* estos docentes terminaban por juzgar que su deber y trabajo no dejaba de ser imponer la cultura de la cual eran portadores “a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso”⁴⁷, sujeto que en nada se les parecía.

El reconocimiento de clase del magisterio se vincularía a una perspectiva cognitiva signada por la contradicción, en la medida en que en su retórica sí existían clases contrapuestas - una élite y un proletariado al que en ocasiones se sienten cercanos-, también se negaba paralelamente la existencia de las clases en el sentido materialista, asociándose, por el contrario, a una imagen liberal de la sociedad que reconoce la responsabilidad, la cultura y el esfuerzo como los resortes fundamentales de la movilidad y posición social. Es en ese sentido que los valores morales instaurados como hegemónicos eran los elementos en disputa entre los docentes y el Consejo. Así, mientras los obreros reprimidos en las huelgas

sufrían de violencia activa, los maestros -representantes de la argentinidad, con el peso del capital cultural institucionalizado hecho cuerpo - se convertían en las perfectas víctimas de una violencia simbólica que ellos mismos cristalizaban en sus discursos que orientaban la acción a los medios decentes y pacíficos de reclamo.

“El anarquismo va más allá, es la disolución, como los son las manifestaciones obreras violentas que realizan algunos exaltados ignorantes (...) Decimos estas cositas porque sabemos que algunos maestros y maestras han querido ver en nuestra predica principios revolucionarios disolventes, nada más lejano...”⁴⁸

A seis meses de las exoneraciones, finalmente en octubre renuncia el presidente y los vocales del CNE por pedido expreso del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública que durante meses fue llamado a actuar desde la prensa. Los maestros habían ganado, aunque faltarían más de tres décadas para conseguir un marco regulatorio del escalafón. Cuando finalmente asume el cargo mayor del CNE el doctor Gondra, decide tras los pedidos de los medios de prensa que imploraban por “la solución más decorosa para los maestros”⁴⁹ dejar sin efecto las exoneraciones del veinte de abril. No encuentra en su resolución mejor forma de justificar la decisión que aludir al escaso peligro y la ignorancia del gremio docente de la cuestión social demostrada en “teorizaciones vagas y candorosos desahogos retóricos, destituidos de todo alcance revolucionario, hasta por la circunstancia de revelar un profundo desconocimiento de las doctrinas comúnmente calificadas de subversivas”⁵⁰ Del mismo modo Gondra habló de “pseudosindicalismo balbuceante” o “jocoso gremialismo”

⁴⁸. Tribuna del Magisterio, 11/8/1925

⁴⁹. La Vanguardia, 12/9/1925

⁵⁰. Citado en el Monitor de la Educación Común, 25/10/1925

⁵¹. La Razón, 5/10/1925

⁵². La Vanguardia, 14/10/1925

Sin embargo, no todos se mostraban complacidos con la reincorporación ni consideraban inofensivos a todos los exonerados, para La Razón -por ejemplo- era inadmisibile que “móviles tendenciosos de carácter antisocial vuelvan a la escuela a inculcar a los niños prejuicios hostiles al sentimiento antipatriótico”.⁵¹ El Comité del Magisterio contestaba en relación a las acusaciones que “sólo el fascismo con sus órganos fofos y corporaciones ilícitas pueden considerar antipatriota al magisterio argentino”.⁵² Las palabras no iban exclusivamente dirigidas al periódico, el otro gran destinatario era la Liga Patriótica, grupo de choque de la derecha más radical que acusaba al magisterio a partir de sus desavenencias con el Consejo de utilizar ideas extrañas al ejercicio del “sacerdocio” de la educación.

Entre los docentes, sin lugar a dudas, ya lo dijimos, el liberalismo individualista constituía la ideología dominante, yendo en disonancia al discurso pedagógico hegemónico con el que se habían formado y en el que el nacionalismo tuviera un lugar destacado. Aunque en las escuelas normales la educación tomaba un matiz autoritario en base a una tecnología pedagógica más dirigida a la homogeneización que al desarrollo individual, los maestros tenían arraigados como valores supremos la libertad democrática y la voluntad en los seres humanos en el cambio de sus destinos. Eran ante todo ciudadanos, y esta categoría no puede referir únicamente al voto cuando las filas del magisterio se integraban mayoritariamente por mujeres. Ser ciudadano comprendía “respetar los principios de moralidad y legalidad del país y que se respeten los elementales derechos individuales que en toda democracia

son sagrados”.⁵³ No obstante, parecían desconocer que el liberalismo democrático que vino a suplantarse al oligárquico precisaba de conquistar y retener el favor ciudadano de formas variadas, entre ellas el clientelismo y el patronazgo estatal. Reclamaban por ello una eticidad en el terreno cívico y político que, en realidad, nunca había existido en la Argentina moderna, bogaban por la hegemonía de principios éticos por sobre las facciones y personalismos. El liberalismo de finales del siglo XIX se sostenía en la idea de una pertenencia común a partir de un mismo origen y un mismo conjunto de prácticas culturales que debían crear una unidad especial dentro de una población heterogénea con preponderancia población criolla y europea inmigrante. “Nación” desde la concepción liberal significaba “pueblo consciente” y por tanto sólo participaban de la misma un reducido número de “escogidos”. Los docentes argentinos se sentían portadores de los valores necesarios y, como tal, parte de la población escogida. Desde allí reclamaban a las autoridades competentes, a los elementos del gobierno radical frágil y fraccionado, gobierno que a sus ojos – y de muchos más – había incumplido con la regeneración moral de la sociedad prometida a las capas medias:

“... Por razones jerárquicas el Consejo ocupa las alturas y los maestros el llano. Pero el desigual nivel no es todo para que surja aquel vínculo moral. Sólo lo hacen nacer virtudes reales: austeridad, decoro, sabiduría, justicia, pensamiento recto y conducta ejemplar, en suma, en los tiempos que vivimos el respeto no se puede imponer ya por la violencia, se gana por el comportamiento, no es privilegio de la aristocracia ni de las investiduras...”⁵⁴

⁵³ La Acción, 10/05/1922

⁵⁴ La Prensa, 12/6/1925

⁵⁵ Carta del presidente del CNE al presidente de la Confederación del Magisterio. En El Monitor de la Educación Común, 2/11/1925)

⁵⁶ Tribuna del magisterio, 11/11/1925

El presidente de la CNM agradeció a Gondra la actitud de levantar las exoneraciones, sin obtener de éste una respuesta de reconciliación. Por el contrario, el funcionario fundamentó su contestación en una comparación entre magisterio y proletariado, marcando de modo deslegitimador las distancias que debiera haber entre uno y otro, abismales y violadas por los hechos, el orden y la sobriedad que habían perdido los maestros con “sus vagos ideales de orden gremial (...) la vocinglería y exhibicionismo que sólo son esperables del proletariado rebelde...”⁵⁵

El gremio percibía el desprecio del CNE y su indiferencia a los reclamos de transparencia en el escalafón y escala de sueldos. Los pedidos no dejaban de ser parte del bagaje ideológico liberal y de acompañarse –por extensión– de aclaraciones en relación a la moralidad de la clase enseñante, construcción simbólica en la que la posición social tenía un lugar destacado y que les permitía despegarse de una imagen subversiva o revolucionaria impropia para los valores de nacionalismo, medida y orden que como maestros debían transmitir:

“Los maestros no alientan vagos ideales de orden gremial sino anhelos de ese orden social perfectamente lícitos y pertinentes. Han bregado por conseguir el respeto y la consideración a la que son acreedores aún sin nacer en cuna de oro (...) y bregaran por obtener las mejoras profesionales y económicas que les correspondan contribuyan a la moralidad y progreso ético de la clase enseñante...”⁵⁶

4. CONSIDERACIONES FINALES

Con este trabajo nos propusimos dar cuenta de las nociones de clase que circulaban dentro del magisterio o las representaciones sociales dadas alrededor de la figura del maestro y observar qué valores o actitudes inherentes a su posición social se pusieron en juego durante el conflicto de Capital Federal en el año 1925.

Si bien en las primeras décadas del siglo XX la expresión “clase media” no fue de frecuente uso en nuestro país, es aceptable discutir acerca de la falta de conciencia que existía de la presencia de ésta, para eso es útil observar qué dicen y hacen los propios actores, cómo construían ellos su identidad, qué representaciones sociales había al respecto. Durante el período que hemos aquí abordado, además de los maestros, se organizaron bancarios, periodistas, trabajadores del telégrafo y empleados de correo llegando a protagonizar huelgas e importantes conflictos que aportarían valiosos datos acerca de la construcción de la clase media argentina más que como concepto como un objeto de discurso en el mejor sentido foucaultiano.

En efecto, aunque el empleo del concepto de “clase media” era escaso o nulo aún en los años veinte, el discurso de clase estaba fuertemente arraigado a lo que se entendía como “gente respetable”, es decir una importante parte de la sociedad que sin pertenecer a la aristocracia -tan criticada en las revistas docentes- combinaba en sus individuos lo que se juzgaban actitudes educadas y morales que otorgaban cierto reconocimiento social. Es por ello que cuando los maestros en conflicto pudieron “ser confundidos” con agitadores izquierdistas, debieron diferenciarse discursivamente de los obreros subrayando cualidades inherentes a “su clase”, es en este terreno que, creemos, se debe hurgar para entender por qué los acercamientos entre la docencia y el proletariado se tiñeron durante tanto tiempo de ambigüedades y contradicciones en nuestro país. Aún sin ir a la huelga, los maestros tuvieron que dar cuenta en cada asamblea y petición de que no eran rebeldes y de que no tenían ninguna proximidad con las corrientes revolucionarias, sólo bogaban por el “progreso, la verdad y la libertad responsable de pensamiento”⁵⁷. La defensa del escalafón era la defensa del ascenso social y del progreso, era también una reprobación política a los procedimientos de gobierno.

⁵⁷. Tribuna del Magisterio, 6/6/1925

Los gremios docentes movilizados provocaron que el Estado desde el órgano de difusión del CNE acudiera con fuerza al discurso de la moralidad pública y el discurso sobre qué es ser maestro elaborado a fines del siglo XIX, aunque sin encontrar ya una respuesta de adhesión plena por parte de los docentes y los medios. Surgen, en contrapartida, manifestaciones contrahegemónicas burlándose de esa moral impostada, de valores como la decencia y la austeridad, del esfuerzo como modo de ascenso, virtudes que se predicaban pero que ni el “patriado” ni los “hombres de levita” practicaban. Los maestros aquí hicieron de “los” valores, “sus” valores; tornaron contestatario a lo hegemónico y a partir de allí construyeron identidad.

Los sectores dominantes tenían necesidad de convencer: de la austeridad, honradez, humil-

dad, serenidad, sobriedad, del sacerdocio. Pero los docentes se sentían ya dueños de esos elementos y el capital simbólico que constituían, por ello la persuasión no rendía íntegramente sus frutos y la “vergüenza de clase” se convertía en el otro buen recurso discursivo al aproximar al docente con el obrero intentando generar en el primero el miedo de ver disminuido su prestigio, tarea no difícil.

La “clase enseñante” se decía distinta y superior al portar valores, normas y conductas reconocidas por todos que la volvían original, al cargar un capital que -diría Bourdieu- justificaba su existencia social y la arrancaba de un triste sentimiento de insignificancia ante las autoridades, la cúspide y el llano de la sociedad. Estos elementos no alcanzaban a integrar al magisterio en una clase social diferenciada nominalmente pero sin dudas hacen pensar en una distinción social clara entre ellos, la masa y la élite basada en principios morales o estéticos más que materiales, de allí el llamado del gremio a “forjar una conciencia o espíritu de clase” Lo destacable en el caso es la existencia de una retórica de conflicto de clase sin clase; cómo se habla de experiencia común, de explotación, de lucha, de conciencia, reconocimiento social y resistencia sin acercarse siquiera un ápice al proletariado:

“Existe entre los docentes y se consolida a medida que pasa el tiempo y a través de la experiencia, las tormentas y conflictos ruidosos, una conciencia de clase que impone la noción del deber moral y profesional, y vincula los anhelos de todos los maestros por igual, convirtiéndolos de orden general en afanes colectivos. La resistencia al normalismo y las acusaciones falsas que se hacen en ciertas esferas sólo se explican por la certidumbre que en estas se tiene en la cohesión en las filas del magisterio, la resistencia del magisterio, su combate que se hace en nombre del progreso...”⁵⁸

⁵⁸ La obra, 20/1/1926

OBRAS CITADAS

ALLIAUD, Andrea. Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: CEAL, 1993.

ÁLVAREZ URÍA, Fernando y Varela, Julia “Arqueología de la Escuela”, La Maquinaria Escolar. Ed. Fernando Álvarez Uriá y Julia Varela. Madrid: La Piqueta, 1991.

APPLE, Michel. Educación y poder. Barcelona:1987, Paidós.

BOURDIEU, Pierre. La distinción. Madrid: Taurus, 2007.

GARGUIN, Enrique. “Los argentinos descendemos de los barcos’ Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina (1920-1960)”, *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos.* Ed. Sergio Visacovsky y Enrique Garguin. Buenos Aires: Antropofagia, 2009.

PARKER, David. “Movilización de clase media y el lenguaje de estamentos: de ‘casta’ a ‘categoría’ en la Lima de principios del siglo XX”, *Moralidades, economías e identidades de*

clase media Estudios históricos y etnográficos. Ed. Sergio Visacovsky y Enrique Garguin. Buenos Aires: Antropofagia, 2009.

PERSELLO, Ana. “Los gobiernos radicales: debate institucional y práctica política”, Nueva Historia Argentina, Tomo VI. Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930). Ed. Ricardo Falcón. Buenos Aires: Sudamericana, 2000.

POULANTZAS, Nicos. Las clases sociales en el capitalismo actual. México: Editorial Siglo XXI, 1978.

PUIGGRÓS, Adriana. Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino 1885-1916. Buenos Aires: Galerna, 1990.

PUIGGRÓS, Adriana. Escuela, democracia y orden (1916-1943). Buenos Aires: Galerna, 1992.

PUIGGRÓS, Adriana. Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo. Buenos Aires: Kapelusz, 1998.

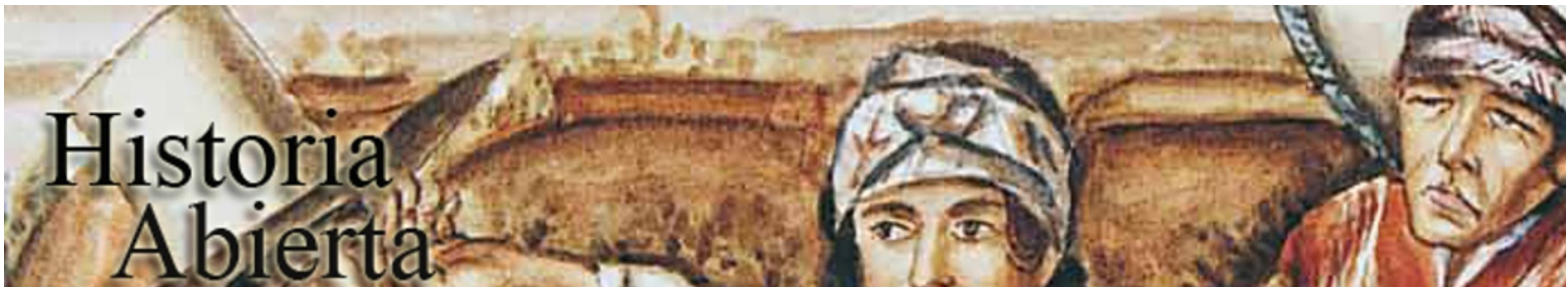
ROCK, David. El radicalismo argentino 1890-1930. Buenos Aires: Amorrortu, 1977.

ROUQUIÉ, Alain. Poder Militar y Sociedad Política en la Argentina. Buenos Aires : Emecé, 1983.

TEDESCO, Juan Carlos. Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900) Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1982.

Manocchi, Cintia Mariela, “El conflicto del magisterio en la ciudad de Buenos Aires: la identidad de una clase sin nombre”, *Historia 2.0*, 1 (2011): 35-55.

Recibido el 30 de noviembre de 2010
Aceptado el 20 de febrero de 2011



Historia Abierta es un proyecto de Historia Digital que nace desde el año 2009 como una forma de difundir la producción de los estudiantes y profesionales noveles de la carrera de Historia de la Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga - Colombia). En un principio se había pensado como un centro de difusión de textos, pero pronto se dirigió hacia el modelo de Red Social de Historiadores, donde se busca que los historiadores de diferentes niveles, y aún los que están en formación, compartan sus ideas y avances investigativos de una manera abierta y gratuita a través de blogs, foros y comentarios en una plataforma social.



<http://historiaabierta.org>

mail: coordinacion@historiaabierta.org

facebook: <http://facebook.com/historiaabierta>

twitter: <http://twitter.com/historiaabierta/>

scribd: <http://es.scribd.com/habierta>

youtube: <http://www.youtube.com/user/historiaabierta>