

IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

¿Sacerdotes de la educación o empleados de clase media?.

Mannocchi, Cintia.

Cita:

Mannocchi, Cintia (2011). *¿Sacerdotes de la educación o empleados de clase media?. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/14>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LAS AUTOPERCECIONES DE CLASE DEL MAGISTERIO EN LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX

Cintia Mannocchi

Universidad Nacional de General Sarmiento

mannocchicintia@yahoo.com.ar

Resumen

Los historiadores de la educación coinciden en que la identificación del magisterio con un apostolado y su pertenencia a las capas medias han colocado trabas hasta los años setenta a la imagen de los docentes como asalariados, por ello sería interesante preguntarse sobre el modo en el que los maestros fueron construyendo sus autopercepciones de clase. La prensa docente de las primeras décadas del siglo pasado aporta valiosos datos acerca de la posición social asumida por quienes constituyen, a su vez, un excelente ejemplo de los grupos que ocuparon el heterogéneo espacio entre la élite y los obreros.

Nuestra hipótesis es que el magisterio estructuró su identidad -y sus demandas- en base a la adscripción a la clase media que se sirvió del modelo vocacional y de apostolado impulsado desde el Estado pero que de ningún modo se redujo a éste. Desde el borroso espacio social que ocupaba, la “clase enseñante” debió afirmar su originalidad a partir de una serie de valores morales que alternativamente podían acercarla u alejarla del obrero y de los sectores poseedores. La proximidad a un polo u a otro sumó complejidad a una construcción identitaria anclada en el capital simbólico.

Palabras clave: maestros, clase media, autopercepciones de clase, discurso, prensa educativa.

A partir del contexto en el cual se institucionalizó la profesión docente en Argentina, el maestro de finales del siglo XIX y principios del XX surgió con el mandato de convertirse en una especie de vicario de los valores de nación forjados por la élite, valores coincidentes -según algunas visiones- a los de la clase media que funcionaron como un simple correlato¹. 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 social con quienes construían el proyecto que debía llevar a la práctica. En este punto, dirían Varela y Álvarez Uria, que históricamente la tarea del docente, los intereses estatales y la escuela con sus reglas y métodos terminaron 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. Podemos encontrar varones y mujeres (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 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.

La heterogeneidad 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 período y que incluía a todos aquellos que no entraban en el proletariado de campo y ciudad ni en la élite.³ El magisterio contaba 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 otorgaran mayores prestigios, y estuvo integrado generalmente por las primeras generaciones que lograban el acceso al nivel medio de enseñanza. Una de las motivaciones para la inclusión en la docencia fue la perspectiva de la movilidad social y de progreso que impregnaba el imaginario de la época. Los maestros normales y, desde la segunda década del 1900, también los profesores secundarios sin estudios universitarios, fueron vivo ejemplo del discurso que encarnaban: la posibilidad de ascenso social por medio de la educación. La interiorización de la prédica moldeó las prácticas al igual que legitimó el trabajo pedagógico y dificultó la adscripción social de los maestros como trabajadores. Buena parte de la bibliografía niega la posibilidad de concebirlas como tales por lo menos hasta la década del 70.⁴ 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 en las primeras organizaciones gremiales. Sobre todo porque la tradición normalista y la visión de la docencia como sacerdocio colocaban trabas a la autoimagen como simples asalariados y servían a la construcción de un status socio-profesional imaginario⁵.

Analizaremos aquí la adscripción social del magisterio y sus autopercepciones de la posición de clase que ocupaban entre los años diez y veinte. Se tomarán discursos que han sido dirigidos a maestros normales y, especialmente, producidos por ellos mismos en publicaciones docentes de variado tenor.⁶ Nuestra hipótesis es que los maestros estructuraron su lugar en la sociedad en base a una adscripción a la clase media que se sirvió de una moralidad que excede la del modelo normalista, vocacional y

de apostolado impulsado desde el Estado.⁷ La intrincada posición social del magisterio se revelaba en sus discursos a partir de la mención de valores morales y culturales que hacían del éste una clase distinta a la obrera pero también a la poseedora, una clase que desde ese estatus construido simbólicamente realizaba sus demandas y fijaba sus necesidades.⁸

Las maestras conformaron para la época 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 de clase.⁹ Precisamente, el prestigio se basaba en unos supuestos atributos de decencia y honradez que, siguiendo los relatos de las revistas docentes generalmente escritas por normalistas varones, inhibían a la maestra en sus reclamos. El salario inferior para las mujeres fue una constante en los diferentes ámbitos laborales que se abrían para ellas en las primeras décadas del siglo pasado¹⁰ pero peor era la situación en el caso de las docentes que, según el imaginario vigente, no necesitaban grandes sueldos ya que no aportaban a la economía hogareña al proceder de “buenas familias” y poder invertir sus sueldos en “*artículos de toilette y otras banalidades*”¹¹

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 muchachas de modestos recursos en la que primaban niñas hijas de inmigrantes, cifra que asciende progresivamente por sobre las señoritas de alta sociedad.¹² El prejuicio se vinculaba sin dudas 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 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...”*¹³

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 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 *“maestro apóstol llegado de San Juan”* que por invitación de su alumno particular se presenta a una fiesta de la aristocrática familia que lo contrata y de la cual recibe sólo elogios sobre su cultura, modales y profesionalismo. Feliz y de una esmerada etiqueta comprada para la ocasión, recibe la indiferencia y la mirada de reprobación de la señora de la casa. Preso de la humillación más grande de su vida sale a la calle y grita: *¡Mundo hipócrita y ruin!*¹⁴ 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.¹⁵ Aunque la barrera social también podía ser colocada entre los maestros y los sectores más humildes, 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 en la campaña en las publicaciones pedagógicas, por ejemplo:

*“¡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, qué comprendan sus palabras, con las que comentar un libro?...”*¹⁶

*“Sostenemos una guerra sin cuartel con muchos vecinos refractarios a la educación, se nos mira mal y se imaginan que sus hijos están perdiendo el tiempo (...) allí nunca hay nada nuevo que alegre la vida, que distraiga (...) a veces se llega a alguna casa y el obsequiado infalible: un vaso de vino, y otro, y otro... ¿Qué hacer? ¿Tomar? ¡Oh! Es un sentimiento que ofende la moral y no hay otra cosa que “tomar las de Villadiego” para eludir el vicio. Todavía es más, a diez y más leguas del ferrocarril, sin médicos, ni boticas, y a veces sin almacenes donde comprar algo decente de comer, porque comer todos los días solamente caldo, puchero y locro es peor que vivir indigestado (...) el ambiente -se sabe- influye notablemente en todo individuo y aunque quiera mantenerse incontaminado, termina por adaptarse y perder la orientación de su apostolado”*¹⁷

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 aparecer como 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 polos sociales. Inclusive en la imagen bipolar de la sociedad que da el caso del pobre de Palmedón Guzmán y la señora Anchorena que nos invita a integrar al maestro dentro de lo popular, se ofrece en realidad 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 la época no se reparte ya asimétricamente entre distintos estratos sociales dado que las riquezas, el poder político y la siempre nombrada decencia no se concentraban en las mismas personas o en un solo grupo. Los simples educadores -junto a los trabajadores calificados o intelectuales, los pequeños comerciantes o los profesionales humildes- formaron parte de un sector que compartía un estilo de vida que se organizaba alrededor de la condición de ser dignos y correctos ciudadanos, un sector que se alejaba tanto como podía de la “plebe” pero que no alcanzaba a integrarse al “patriciado” al que, contradictoriamente, se criticaba y negaba de moralidad.

El “estar en el medio” o “no alcanzar a” menoscababa la honra de los maestros, causaba la vergüenza de ser y de no ser. Aquí el sentimiento 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 mejores títulos, rechazarán mucho de la cultura de los sectores humildes, rechazo que la misma Escuela Normal potenciaba y justificaba con sus reglas y contenidos. 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.¹⁸ En 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 se sentía hasta superior a la de la élite. Una moral ambigua que incluía lo mejor de las antagónicas clases sociales y que comprendía un mecanismo discursivo perfecto en la defensa del prestigio de la profesión ejercida. Pero ¿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 revelan su labor. Decía el texto:

“Los habemos y no en número inferior al de la importancia de la que nos hallamos inflados (...) 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 somos”*¹⁹

Se comparaba allí 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 -desde el relato- enfatizaban sus valores como forma de alzarse sobre el resto de los mortales, de aparentar²⁰

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. Las mujeres que integraban el magisterio no eran figuradas en los relatos sufriendo carencias materiales, por lo general se hacía de ellas misioneras que cumplían su labor sin esperar recompensa material, ya sea por provenir de familias acomodadas o porque el ejercicio de sus cualidades sentimentales no pedía mayor retribución que la de ver conseguida “su noble y digna misión”. Estas concepciones se visibilizaban incluso en el discurso del Estado que hablaba -desde una distinción que unía invariablemente género y clase- de maestros “nativos o integrantes de las clases populares” y de “señoritas alegres, delicadas y cargadas de vocación”²¹ 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”*²²

El mito de la clase sufriente no se alimentaba aquí solamente por la necesidad e imposibilidad de mantener cierto consumo diferencial -en la cita vinculado a la exigencia de la casa propia-, ni tampoco las cualidades innatas basadas en “diferencias biológicas” o de color de piel -recordemos de nuevo al ficticio/real Palmedón Guzmán como a los cientos de maestros de provincia, los “colored men” que según se lee en las revistas docentes honraban a las escuelas capitalinas-, se nutría el mito de forma esencial por la falta de una correcta recompensa al esfuerzo y a los méritos de “buen ciudadano”, respetuoso de la ley, educado, pacífico y culto. Siendo, como vimos, el cuerpo del magisterio sumamente heterogéneo, estos valores morales 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 (...) un asalariado aristocrático de las clases sociales intermedias”²³

“Dignificar la enseñanza es también dignificar al educador, al maestro. No es posible que transmita una educación fecunda en altiveces y patriotismo un maestro que teniendo conciencia de su rol social ve que la sociedad, desde arriba y desde abajo, le mira con recelo y desconsideración. Para alcanzar estas finalidades habrá que empezar mejorando la condición económica del educador”²⁴

En este tipo de fragmentos se ubica a los maestros en el medio del espacio social manteniendo distancia del poder y del pueblo llano. Desde esa posición miran, se relacionan y disputan con el resto de la sociedad el capital económico que no correspondería con la envergadura de 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 entre lo que les es propio y les es ajeno a partir de barreras morales: 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 lo 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 conmiseración en ocasiones o con franco horror cuando su comportamiento se consideraba inmoral. En este cuento escrito por una maestra para la Revista La Obra se presenta el primer caso: la obrera que con el esfuerzo, la serenidad y el trabajo sacrificado se unía en valores con la maestra, era “santificada” como ella:

“En el balcón de enfrente se asoma mi vecinita, al caer la tarde, es una tarde gris y su percal gris armoniza con el cielo (...) Hoy después de un corto tiempo de meditación luego de llegar del trabajo te dispusiste a tus habituales labores en el bastidor, fiel compañero de tus horas (...) ¡No estás ni estarás sola mi dulce vecinita! Cuando llegue el invierno y las inclemencias del tiempo te obliguen a mantener la ventana cerrada y las luces de tu piecita me indicaran tu presencia (...) yo sabré que no sólo en mis libros se descubre virtud espiritualina”²⁵

La “originalidad” en relación a la posición social 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. Distinguirse es obtener el reconocimiento social y las herramientas necesarias

en la lucha por la implantación de cierta visión del mundo que parten 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 reclamo ante los poderes estatales o en el llamamiento a la 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 sí: 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...”²⁶

No se especifica a qué se hace referencia al hablar de clase: ¿simplemente a un grupo de personas que comparten una misma actividad? ¿al colectivo docente? ¿El concepto abarca aspectos socioeconómicos? Cualquiera sea el caso quedan claros los elementos que la caracterizarían: honradez, cultura y esfuerzo. Retórica de clase claramente marxista se utilizó en el emblemático año 1917 con el objeto de acercar el maestro al obrero en la revista docente con mayor llegada en el país. 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”. Esta clase se decía distinta 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 con alguna categoría que permita a los científicos sociales más puntillosos dar su dictamen, 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 en reiteradas oportunidades a forjar un espíritu de clase:

“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...”²⁷

Es destacable 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. Al hacer un repaso sobre el conflicto que se desató en 1925 entre los maestros de Capital Federal y el CNE por cuestiones vinculadas a las irregularidades en el escalafón, una editorial de la revista pedagógica La Obra decía:

“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...”²⁸

En relación a los deberes y responsabilidades profesionales, Nicos Poulantzas señaló 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 y a partir del “saber”, de su parcelación y mitificación, se ocupa de instalar la diferencia con el proletariado y legitimar la parcela de autoridad delegada que ejercen²⁹. 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 generadas en la pequeña burguesía 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 pequeño burgueses”³⁰.*

En *“Mezcla y combinación social”* se relataban las vivencias de los maestros de campaña, pudiendo nosotros distinguir allí 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”:

“Pensamos que en la sociedad tienen lugar los fenómenos que se observan en la física y en la química (...) Si dos cuerpos se ponen en contacto; sus moléculas se compenetran al parecer de modo indisoluble. Sin embargo basta un simple procedimiento para observar que las partículas de uno y otro no han sufrido alteración y que pueden disociarse volviendo al estado anterior. Eso es

una mezcla (...) Así las cosas parece posible aplicar el criterio químico a las multitudes humanas. En toda sociedad habrá siempre mezclas y combinaciones entre los elementos agregados. Pero cuáles serán las cualidades intrínsecas que produzcan uno u otro fenómeno social: la educación. Comprendiendo este vocablo la adquirida en el hogar, la escuela, en el trabajo y la adquirida hereditariamente en forma de instintos y costumbres (...) 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”³¹

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.³² 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 permitió su acceso a niveles más altos de escolaridad en los primeros decenios del siglo pasado y realizar ocupaciones no manuales³³. La construcción del sistema educativo signada por las necesidades políticas hizo de la escuela primaria el lugar de extensión de los saberes básicos y 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 porteño³⁴. Las docentes quedaron 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 el normalismo alcanzó un relativo protagonismo con respecto a, por ejemplo, los médicos y abogados. 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.³⁵ Esto último no se discute, pero si se atiende a que muchos de los 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 a las condiciones económicas ostentadas sino al prestigio social y los valores morales que en teoría representaban y que los colocaba por encima de los trabajadores. Sin embargo, no podían evitar sentir dolor ante la mirada social despectiva de quienes tenían profesiones liberales. El normalista Passarelli en un ensayo dirigido a los docentes decía que esa injusta sensación de mediocridad se desprendía del hecho de que “*el batallón sagrado de la*

*cultura argentina (...) que ha tenido que formarse entre los hijos de la clase media de la sociedad*³⁶ Les sugería por ello acrecentar conocimientos para mejorar su condición y crecer por sobre abogados e ingenieros, entre otros, que se creían más y miraban al docente como a un “*don nadie*” o como un “*hombre que gana poco y mal pagado*”. W. Salinas – otro docente, intelectual y uno de los fundadores de la Liga Nacional de Maestros- sostenía que el magisterio provenía de “*las clases viles*” o “*desheredadas de la fortuna*” que incluían a las “*familias pobres pero honestas*”; mediante el talento y el trabajo duro ellos serían capaces de subir en la escala social para mostrarle la importancia de su acción al “*patriciado y el enriquecido*” que se consideraban “*más arriba*”³⁷

No es viable pensar las demandas y las huelgas docentes dadas en la época por la mejora económica escindidas de una sensación de vergüenza social frente a ciertos sectores y profesiones que contaban con otra “*ley de origen social*”³⁸ La fracasada huelga de maestros iniciada en 1912 en Capital Federal por cuestiones salariales nos brinda excelentes muestras de esto en la prensa docente esforzada por dar cuenta de las pautas estéticas y culturales de diferenciación social del maestro vinculadas a ciertos códigos de consumo que lo separaban rotundamente del obrero. El debido respeto de clase se ligaba muchas veces a una adecuada reputación de género ya que sólo con dinero se alcanzaría la sobria elegancia de señorita, la cultura del varón y el ahorro mediante el cual ascender por sobre los demás empleados o profesionales que se creían más y mejores.

Apenas unos días antes de iniciarse el movimiento huelguístico, y en el contexto de agitación del gremio, la Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo³⁹ defendía con ahínco los derechos de los docentes dando una extensa descripción del lugar del maestro de escuela en la sociedad y frente a otras profesiones, de sus orígenes y porvenir:

*“El maestro es el elemento de cultura dentro de los círculos inmediatos del pueblo, con su acción educadora, su porte, su decencia, donde ha de seguir siendo el mismo maestro-ejemplo, vivo modelo de sencillez racional, cuasi estímulo moderador, un arbitrer (...) que debe estar acompañado de una exterioridad discreta (...) el magisterio milita la modestia porque su tradición lo ha querido así (...) El maestro se siente avasallado ante el rinde material de otras actividades (...) Quisiera ser mejor y lo desea con impaciencia, porque lleva más que otros muchos sentimientos que su cultura han puesto en él y que en su impotencia (...) han de servirle más bien para comparar la distancia que le separa de realidades objetivas accesibles y necesarias”*⁴⁰

Para la sanción del aumento del 20 % del sueldo que finalmente se consigue en 1913 existieron reiteradas discusiones en el Congreso sobre la conveniencia de brindar un aumento cuando las finanzas públicas se encontraban en situación endeble. La comisión de presupuesto se enfrentó a la de instrucción pública, saliendo por vencedora la última con argumentos que destacaban la

existencia de consumos “necesarios” dada la posición social del maestro, por ejemplo:

“No hay que mencionar (...) la misión altísima, el verdadero sacerdocio que está a cargo del magisterio, en una país como el nuestro cuya evolución se ha de operar precisamente a base del alfabeto y la cultura intelectual. Es, pues, una de las necesidades más imperiosas y urgentes colocar a estos sacerdotes de la cultura en condiciones de hacer frente, por lo menos, con cierta holgura, a las necesidades de la existencia, y a aquellas otras que la misma posición social del gremio impone...”⁴¹

De las necesidades “extra” hablaron también los maestros de la asociación de General Pico una vez sancionado el aumento, los legisladores no debían pensar que con esa mínima suba finalizarían las aspiraciones del magisterio pues éste no sólo vivía *“de pan, sino que le son indispensables ciertos elementos de otro orden que afectan más intensamente a la misión que le es encomendada”*, en el estrado no era posible cubrirse con camisas de franela ⁴² La mala situación económica tenía que subsanarse por razones de orden moral y cultural vinculadas al concepto social docente en declive y a las formas sociales que tenía que cumplir:

“...el puesto del maestro no admite la misma presentación que otro, no es el escenario cuya decoración pueda sostenerse con la renta fija de un salario. La libreta de su contabilidad doméstica no admite parangón con otras profesiones de más rinde. Será una tradición o una necesidad, creo que siempre está obligado a una exterioridad más dispendiosa (...) Parece que ha formado (el Consejo de Educación) el criterio de que sus ingresos deben ser equivalentes a egresos, al día, ¿y el ahorro?...”

Matices similares tomaron los discursos que en agradecimiento a Lainez y Joaquín V. González, quienes presentaron el proyecto para conceder la suba salarial, se publicaban en el órgano del CNE refiriéndose a que el nivel de vida del docente era mucho más caro al del obrero al tener que satisfacer consumos culturales (ir al teatro, comprar libros y revistas, informarse, etc.) o consumos vinculados a una *“cultura estética”* (higiene personal, paseos saludables, vestimenta decorosa) Una maestra no podía llevar ropa anticuada y calzado ordinario y deforme, un maestro no debía vestir los trajecitos baratos de Gath y Chávez⁴³. Los docentes no podían vivir al día, precisaban cierta holgura si se quería cubrir los gastos concernientes a la respetabilidad de su tarea y a la ocupación de un espacio destacado en la sociedad. Recordamos al respecto algunas palabras de Salinas:

“Las clases superiores de la sociedad (...) le exigen un progreso constante, un continuo conocimiento de lo que ocurre (...) una aclimatación a sus costumbres y todo esto se traduce en sacrificios económicos (...) los artículos que podríamos llamar (...) de lujo o superfluos que el maestro no puede ni debe rechazar desde que se hallan dentro de los hábitos civilizados, no son cosas que se adquieren con una pequeña renta como el sueldo que gana”⁴⁴

Siguiendo con las imágenes que unen consumo y posición social del magisterio, podemos traer a cuentas al docente Solís que nos pinta Manuel Gálvez (quien fue inspector de escuela) en “La maestra normal”, uno que motivado por el ascenso social, por comenzar a ser en la provincia ese alguien que no pudo ser en la capital, lucha en vano por olvidar cómo las muchachas se reían de los raídos y “*célebres chaqués de los normales*”. Del mismo modo para Salinas la sociedad entera era la que reía al ver a los docentes convertidos en sastres remendones y planchadores al no poder comprar prendas de vestir decentes⁴⁵

Recapitulando, según los autores que han estudiado el magisterio de las primeras décadas del siglo que nos precede, la identificación del docente con el apóstol y su pertenencia a las capas medias han sido características salientes. Aquí, dispuestos a abordar las autopercepciones de la posición de clase de los maestros normales, hemos hecho hincapié en el último carácter a través de un análisis discursivo ocupado en la demarcación social que éstos hacían desde sus publicaciones utilizando supuestas características morales que los tornaban distintos del proletariado y de los sectores poseedores. Nos detuvimos en el modo en el que se retrataba su lugar en la sociedad y la originalidad de “su clase” mediante atributos y valores que en algunas ocasiones acercaban al obrero (sacrificio, humildad, honestidad) y en otras a la élite (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 hacían los maestros de sus miserias en las publicaciones visitadas, es claro que estas penurias económicas no eran asumidas como un modo de identificación o, más no sea, de aproximación de intereses con los trabajadores asalariados con los que ni siquiera se decía compartir las mismas necesidades de consumo, éstas a su vez se ligaban más a la moralidad construida discursivamente en relación a la condición de conformar una clase decorosa y responsable que de integrar un sacerdocio de la enseñanza.

En un borroso espacio social entre el proletariado y la élite, el magisterio pretendía darse una identidad de clase con un discurso de moralidad que nos hace dudar mucho de la eficacia del mito de una sociedad “sin clases” y “sin colores” impulsado por los sectores dominantes en la segunda parte del siglo XIX. Que sea la docencia -formada al calor de un mandato normalizador férreo y misionero de la “argentinidad”- la que pone en duda este mito, habla de la medida del éxito real de la homogenización ideológica que respondió al proyecto hegemónico del liberalismo oligárquico y que se habría mantenido vigente hasta la irrupción del peronismo.

¹ Ver Garguin, E. (2009). 'Los argentinos descendemos de los barcos' Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina (1920-1960). En Visacovsky, S. y Garguin, E. (comp.), *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos* (pp.61- 95) Buenos Aires: Antropofagia.

² Álvarez Uria, F. y Varela, J. (1991). Arqueología de la Escuela. En. *La Maquinaria Escolar*. Madrid: Ediciones La Piqueta. .

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

⁴ Vázquez, S. y Balduzzi, J. (2000). Antecedentes de la lucha por la unidad docente. En *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente (1957-1973)* Buenos Aires : Instituto de Investigaciones educativas Marina Vilte.

⁵ Puiggrós, A. (1998) *Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.

⁶ Si bien la prensa docente en nuestro país tiene una amplia trayectoria, las publicaciones periódicas (sean oficiales, pedagógicas, gremiales o independientes) de las primeras décadas del siglo pasado que se pueden encontrar actualmente son escasas y se encuentran muy desperdigadas. Se han tomado para este trabajo, entre otras, "Tribuna del Magisterio", órgano oficial de la Confederación Nacional de Maestros, con una línea moderada ; "La Maestra", revista quincenal independiente fundada por un grupo de maestros capitalinos en 1920 y dirigida "a la maestra fecunda de amor y sacrificio que junto a sus compañeras lucha diario en contra de dos grandes enemigos: la ignorancia y la injusticia" (La Maestra, 15/8/1920) ; y "La Obra", medio de difusión que nace en 1921, no gubernamental y con un estilo de tipo opositor y crítico aunque no ligado a corrientes de izquierda.

⁷ No nos vamos a atener aquí a una definición universal del término clase media, simplemente diremos que no partimos de un reduccionismo economicista propio de las formulaciones marxistas, sino de un planteo weberiano que distingue entre una posición de clase y un estatus social que incluye el honor, el prestigio y la moral junto a características culturales y conductuales.

⁸ La ponencia se inserta en el desarrollo de una tesis de maestría que se concentra de modo puntual en cuatro conflictos docentes: la huelga del magisterio de Buenos Aires en 1912, las exoneraciones de 1914, la huelga de los maestros santafecinos en 1921, el conflicto de la docencia metropolitana en 1925.

⁹ Para el análisis del proceso de feminización y feminilización del magisterio, ver Yannoulas, S. (1996). *Educar: ¿una profesión de mujeres?: la feminización del normalismo y la docencia: 1870-1930*. Buenos Aires: Kapelusz.

¹⁰ Lobato, M. (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*. Buenos Aires: Edhasa

¹¹ Revista La Maestra, 18-1-1920

¹² Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: CEAL.

¹³ La Obra, 20-9-1924

¹⁴ La Maestra, 18-5-1921

¹⁵ Bourdieu, P. (2000) *La distinción*. Madrid: Taurus

¹⁶ La Obra, 15-4-1924

¹⁷ Tribuna del Magisterio, 26-2-1922

¹⁸ Álvarez Uria y Varela, Op. Cit., p. 36

¹⁹ La Obra, 5-9-1924

²⁰ En relación a las "falsas apariencias sociales", otra revista docente de la época en el artículo "La acción de la escuela" afirmaba que dicha institución debía devolver a la sociedad la "salud moral" perdida bajo el influjo de "la enfermedad de moda", la de "el delirio de grandeza impuesto en todas las clases sociales" e inclusive "en la clase" de los maestros que también se creían parientes de Anchorena. Sobrarían, continuaba el texto, los hogares en los que en nombre de las apariencias se sacrificaban las necesidades más apremiantes de la vida y se prefería así ir a una fiesta ataviados a comprar carbón para calentarse (Revista de la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, marzo de 1925)

²¹ Monitor de la Educación Común, 12-07-1920

²² Tribuna del Magisterio, 20-7-1920

²³ Tribuna del Magisterio, 16-8-1918. La existencia de prejuicios de los trabajadores hacia el maestro parece constituir una verdad para el período. En el contexto de las escasas huelgas o conflictos docentes que se dieron en Argentina durante el primer tercio del siglo XX, se editaban artículos en diarios obreros que daban muestra de ello. Reseñando la huelga del magisterio mendocino, el periódico *La Campana* de Santa Fe habló de los maestros como asalariados aristocráticos que no reconocían su esclavitud y que hipócritamente, debiéndole al panadero para poder pagarle al sastre, se empeñaban en considerar una herejía que se lo comparara con un herrero o cualquier otro obrero que incluso ganara un sueldo mayor. En el mismo conflicto, *La protesta* retrató a los maestros como burócratas serviles con ínfulas de superioridad. Algo similar sostuvo *El Comunista* durante la huelga de 1921 en Santa Fe, para el cual los docentes se creían parte de la “*taimada invención burguesa que se ha dado a llamar clase media*” (El comunista, 11-8-1921)

²⁴ La Maestra, 20-6-1921

²⁵ La Obra, 12-2-1922

²⁶ El Magisterio, 9-4-1924

²⁷ Tribuna del Magisterio, 16-8-1917

²⁸ La obra, 20/1/1926

²⁹ Poulantzas, N. (1978) *Las clases sociales en el capitalismo actual*. México: Editorial Siglo XXI, p.182.

³⁰ *Ibíd.*, p. 236

³¹ Tribuna del magisterio, 7-9-1922

³² Según Tedesco el desarrollo económico (en particular en servicios y comercio), el crecimiento de la burocracia administrativa y del proceso de urbanización de las zonas rurales a impulso del crecimiento agrícola, sumado a la difusión relativa del sistema educativo dentro de un sistema político oligárquico, provocaron la aparición de las capas medias que pugnaron por la apertura del poder político a sectores más amplios “(...) en tanto la enseñanza era una de las formas principales de acceso a las fuentes de poder político, su orientación y su control tenían incidencia directa en las aspiraciones políticas de cualquier sector con intereses de ese tipo”. (Tedesco, 1982: 177) De este modo, ante las dos alternativas que aparecieron como posibles a los ojos de algunos sectores de la oligarquía –frenar el progreso educacional, lo cual ideológicamente era contrario a los intereses modernizantes de aquellos sectores, o bien, diversificar la enseñanza media hacia carreras técnico profesionales, que eliminaran un número considerable de candidatos preparados para el ejercicio del poder-, se optó por la segunda y esto se percibe en los proyectos de reforma. Las funciones primordialmente políticas antes que económicas en orden de importancia dentro del sistema educativo articulado desde 1880 permiten explicar la aparente paradoja de que fueran sectores provenientes de la oligarquía quienes promovieron intentos de transformación educativa -fallidos- en un sentido industrialista, así como el comportamiento de sectores medios, más interesados en consolidar el sistema educativo tradicional –que promovía una formación humanista y enciclopedista- que en modificarlo. Estos sectores medios centraron su enfrentamiento con la oligarquía en la lucha por democratizar las vías de acceso al poder y en el enfrentamiento el ingreso a la educación media y superior se tornaba fundamental

³³ Puiggrós, A (1992) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.

³⁴ Tedesco, J. (1982) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

³⁵ González Leandri, R. *La élite profesional docente como fracción intelectual subordinada*. 1999. En línea:

<http://estudiosamericanos.revistas.csic.es/index.php/estudiosamericanos/article/download/214/218>.

³⁶ Passarelli, V. (1919) *El maestro moderno*. La Plata: Christmann y Crespo, p. 25

³⁷ Salinas, W. (1910). *El magisterio argentino y su organización*. La Plata: Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, p. 41.

³⁸ Passarelli, Op. Cit., p. 32

³⁹ Esta asociación del norte de La Pampa agrupaba colaboraciones de docentes de variadas jerarquías y no sólo se mostraba atenta a la información de las escuelas de la provincia y a la difusión de la cultura normalista (Finocchio, 2009: 114) sino también a las reivindicaciones gremiales y materiales bajo un tono a veces literario o metafórico.

-
- ⁴⁰ Revista de la Asociación de Maestros 1er.Centenario de Mayo, 9-07-1912
⁴¹ Sesión Cámara de Diputados, 26-09-1912
⁴² Revista de la Asociación de Maestros 1er.Centenario de Mayo, 9-10-1912
⁴³ El Monitor de la Educación Común, 4-10-1912.
⁴⁴ Salinas, Op. Cit., p. 73
⁴⁵ Salinas, Op. Cit., p. 81

Bibliografía

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: CEAL.
- Álvarez Uriá, F. y Varela, J. (1991). Arqueología de la Escuela. En. *La Maquinaria Escolar*. Madrid: Ediciones La Piqueta. .
- Bourdieu, P. (2000) *La distinción*. Madrid: Taurus
- Finocchio, Silvia (2009) *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa,
- Garguin, E. (2009). 'Los argentinos descendemos de los barcos' Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina (1920-1960). En Visacovsky, S. y Garguin, E. (comp.), *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos* (pp.61-95) Buenos Aires: Antropofagia.
- Lobato, M. (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*. Buenos Aires: Edhasa
- Passarelli, V. (1919) *El maestro moderno*. La Plata: Christmann y Crespo, p. 25
- Poulantzas, N. (1978) *Las clases sociales en el capitalismo actual*. México: Editorial Siglo XXI
- Puiggrós, A (1992) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1998) *Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rouquié, A. (1983). *Poder Militar y Sociedad Política en la Argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- Salinas, W. (1910). *El magisterio argentino y su organización*. La Plata: Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires.
- Tedesco, J. (1982) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Yannoulas, S. (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres?: la feminización del normalismo y la docencia: 1870-1930*. Buenos Aires: Kapelusz.