

X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2005.

La dimensión de lo político en el campo educativo. Actores, instituciones y prácticas políticas en Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX.

Lionetti, Lucía.

Cita:

Lionetti, Lucía. (2005). *La dimensión de lo político en el campo educativo. Actores, instituciones y prácticas políticas en Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-006/638>

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>.

**X Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia
Rosario 20, 21, 22 y 23 de setiembre de 2005.**

Mesa temática: “*Culturas políticas en diálogo. Argentina, América Latina y España (1812-1950)*”.

Coordinadores: Marta Bonaudo (CONICET / UNR)
Alejandro Cattaruzza (CONICET/UBA / UNR)

Pertenencia Institucional:

Instituto de Estudios Histórico-Sociales. Departamento de Historia de la
Facultad de Humanidades.

UNCPBA. Tandil (Pcia. de Buenos Aires)

Autor/es: Lucía Lionetti

Pinto 399. Tandil (7000).

Tel. 02293-4-21717.

e-mail: lucialionetti@ciudad.com.ar

La dimensión de lo político en el campo educativo.

**El magisterio como agente del espacio público en la Argentina
de fines del siglo XIX y principios del XX**

La conformación del sistema público de educación elemental permitió el surgimiento de un sector de funcionarios educativos con aspiraciones de convertirse en una elite intelectual, específicamente como referentes del movimiento pedagógico, en Argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. El proceso por el cual la educación devino en materia de cuestión de estado quedó asociado a las políticas que impulsaron la profesionalización del magisterio. Según las propias autoridades educativas, el diploma de magisterio permitía convertir a la actividad en una práctica honorable. El pasaje por una institución normalista era considerada la instancia imprescindible para adquirir una posición destacada en la escala del rango y del reconocimiento social, una forma de garantizar los honores. Aquellos “ritos de institución”¹ generarían el status de la profesión y su visualización social positiva. La *misión política* que

¹ J.Pitt-Rivers y J.C.Piristany (ed.), *Honor y gracia*. Alianza, Madrid, 1992.

debían cumplir ante la ciudadanía exigía el cumplimiento de un modelo de estricto de comportamiento social.

Si bien no se puede equiparar la situación del magisterio al proceso de profesionalización, a la construcción del ideal profesional y al énfasis en la carrera, la educación especializada y la meritocracia que se gestó en el caso de los médicos² y los abogados, lo cierto es que la carrera fue revestida de un discurso simbólico que apuntó a una formación normalista y a su correlato, la obtención de un título habilitante. Al mismo tiempo se recuperó la imagen del apostolado, el sacerdocio y el sacrificio para revestir la función docente de un carácter misional³. Esta imagen quedó, con el paso del tiempo, indefectiblemente asociada a la mujer y su ejercicio de la maternidad social.

Un efecto no esperado de esa formación profesional, presentados como los “sacerdotes de los tiempos modernos”, fue su activa participación en el espacio de la política. Las autoridades nacionales pretendieron, a través del nombramiento de estos funcionarios normalistas como maestros y maestras e inspectores, conseguir su objetivo de *socialización política* por el cual se generaría un modelo de comportamiento ciudadano. De hecho la creación de las Escuelas Normales provinciales, y el nombramiento de sus graduados y graduadas en las escuelas primarias, en la mayoría de los casos fue el resultado de una red clientelar gestada por la dirigencia nacional en su batalla por imponer el modelo de educación pública. Con el paso del tiempo, la producción del poder social que consiguieron los propios agentes del campo educativo, en las comunidades en las que desempeñaron sus tareas, hizo posible su activa participación en cuestiones de índole política. En un contexto político en el que convivía la hibridación entre imaginarios y prácticas antiguas y modernas⁴, se convirtieron en miembros destacados de la sociedad civil

² Las formas de ejercicio del poder, la búsqueda colectiva de prestigio y los procesos de “clausura social” en el campo de la profesionalización del “arte de curar” se han analizado en: Ricardo González Leandri, *Curar, persuadir, gobernar. La construcción histórica de la profesión médica en Buenos Aires, 1852-1886*. (Colección Biblioteca de Historia de América, 19), CSIC, Madrid, 1999.

³ Al respecto Safarti sostiene que en la conquista de la profesionalización se evocaron aspectos de una legitimidad tradicional que ayudaron a garantizar su papel para la constitución de un mercado para los servicios profesionales. Magalli, Safarti Larson, *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, University of California Press, Berkeley, 1979.

⁴ Cfr. François-Xavier Guerra, “De la política antigua a la política moderna: algunas proposiciones” en *Anuario IEHS*, N°18, p.213.

contribuyendo a la conformación y complejización de la esfera pública y de la cultura política de aquellos tiempos.

En este trabajo se analiza ese aspecto menos conocido de la historia social de la educación. El “quiebre del orden” y los “actos de indisciplina” vinculados a cuestiones de tipo políticas fueron más frecuente de lo esperado. Si bien han sido considerados como actores subalternos, en tanto difusores de las políticas educativas diseñadas por el Estado con la que se buscó construir un orden social hegemónico, aquí se pretende mostrar cómo estos maestros y maestras, valiéndose de su capital simbólico, y como miembros de una burocracia de nuevo cuño, a menudo formaron parte de redes clientelares, participaron en el marco de las de contiendas políticas y dejaron huellas de sus batallas ideológicas en la comunidad⁵. En definitiva, se trata de transitar una línea de trabajo en la que se pretende estudiar el papel de estos modernos agentes políticos e intelectuales con el propósito último de replantear la cuestión del poder y la autoridad dentro del sistema educativo.

Presupuestos conceptuales y metodológicos de nuestro estudio

Los estudios que han analizado el sistema educativo, en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX, han partido del presupuesto de considerar el poder y la autoridad en la escuela como un “*eficaz circuito de imposición ideológica*” realizado desde el Estado⁶. El sistema educativo argentino habría tenido en sus orígenes como finalidades principales disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares bajo el “colectivo” ciudadanos y funcionar como instancias de legitimación de las políticas implementadas por las elites gobernantes. El potencial democrático de este

⁵ Un trabajo muy interesante en el que se analizan las conexiones políticas y la inestabilidad del cuerpo docente de los Colegios Nacionales (haciéndose mención aislada de las Escuelas Normales) que era renovada anualmente es el de: Eduardo Saguier, “Los Rectorados y las Cátedras de los Colegios Nacionales como espacio de lucha facciosa. El caso de las provincias argentinas en el siglo XIX” en *Anuario de Historia de la Educación*, N°1, 1996/1997, Universidad de San Juan, 1997.

⁶ De los más relevantes sobre la época que abordamos podemos mencionar: Héctor Rubén Cucuzza, “La ley 1420 desde un ángulo de discusión ideológica sobre su significado histórico” en Héctor Bravo (comp.), *A cien años de la ley 1420*. CEAL, Buenos Aires, 1984. Héctor Rubén Cucuzza, *De Congreso a congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico*. Besana, Buenos Aires, 1986. Adriana Puiggrós, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna, Buenos Aires, 1990. Adriana Puiggrós (dir.), *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna, Buenos Aires, 1991.

modelo generado alrededor de 1880 habría radicado en que todos los sujetos posibles de ser “civilizados” debían concurrir a la escuela en igualdad de condiciones.

Estos enfoques parten del presupuesto de que el Estado fue capaz de diseñar un proyecto educativo convertido en uno de los instrumentos de dominación del joven estado moderno. Tratamientos algo monocromáticos, que no permiten captar la complejidad de las relaciones de poder. Las aproximaciones funcionalistas heredaron de la visión durkheimiana la preocupación por dos cuestiones principales: cuáles son los mecanismos de cohesión social y cómo se legitima una jerarquización social que responda a una división del trabajo social cada vez más compleja⁷. Desde estas perspectivas, el rol de la escuela sería el de homogeneizar y el de diferenciar, mediante la formación de individuos competentes y capacitados para su futuro desenvolvimiento en la sociedad, según el lugar que les toque ocupar en ella.

Las teorías de la reproducción en los estudios sobre la institución escolar le otorgan al sistema educativo un rol fundamental en la trasmisión de las diferencias de clase y del sistema de dominación⁸. Retomando a Bourdieu y la perspectiva foucaultiana⁹ de constitución de los cuerpos disciplinados se hace hincapié en el rol o función socializadora y política de la escuela, vinculada a la distribución de ideologías destacando en este sentido, el peso que sobre ella ha ejercido el Estado y sus políticas educativas. Estas perspectivas preocupadas por el consenso, la dominación y la hegemonía, suelen desdibujar el problema de cómo se construye el orden o la autoridad. El problema del poder – dominación- no se considera puesto que es concebido como un elemento dado, impuesto, externo a la institución y sus agentes.

Como sabemos, el concepto de hegemonía no excluye el uso de la coerción pero tampoco del consenso como parte de la aceptación del proyecto del Estado por la ciudadanía; por ejemplo la diseminación exitosa de ese proyecto por medio de lo que Louis Althusser llamó “Aparatos ideológicos del Estado”: instituciones dominadas por la elite, como escuelas, clubes, partidos

⁷ Daniel Filmus, *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*, Buenos Aires, Ed. Troquel, 1999, p. 124.

⁸ Passeron y Bourdieu, *La reproducción*. Madrid, 1977

⁹ Con respecto a estudios sobre la producción de cuerpos dóciles en la escuela ver Julia Varela-Fernando Alvarez Uria, *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta, 1991.

políticos y los medios informativos. La hegemonía lograda por el Estado es el resultado de procesos interactivos que incluyen a grupos sociales y entrelazan toda una multiplicidad de discursos y de intereses. Tal como la define, Florence Mallon a la hora de estudiar a las comunidades campesinas y la formación del Estado en México y Perú durante el siglo XIX, “es un conjunto de procesos, constantes y continuos por medio de los cuales se impugnan, legitiman y redefinen las relaciones de poder en todos los niveles de la sociedad. La hegemonía es el punto final y, por lo tanto, un equilibrio precario. Se llega a un acuerdo o contrato entre las fuerzas opuestas [...] Sólo entonces pueden gobernar mediante una combinación de coerción y de consentimiento”¹⁰.

Un tanto más extremo ha sido la afirmación del antropólogo William Roseberry cuando escribe que la hegemonía es la construcción conflictiva de un lenguaje para expresar a la vez la aceptación y descontento: un marco común para vivir, discutir y actuar en un orden social caracterizado por la dominación. La contención y la pugna ocurren dentro de “un campo de fuerza” que conecta a los gobernantes y a los subalternos en relaciones orgánicas¹¹.

Estas reflexiones fueron de suma utilidad a la hora de estudiar la el modelo de escolarización pública, obligatoria, gratuita, laica y gradual por el cual se proyectó la formación del ciudadano. Se puede afirmar que se asistió a la configuración de un campo de fuerza en el que intervinieron el Estado y la sociedad civil, siendo agentes fundamentales las autoridades educativas, docentes, directivos, alumnos y padres. A partir de aquello que las fuentes revelan se mediatiza estas posturas taxativas sobre la dominación. Las reflexiones de Chartier, en su análisis de las obras de Foucault, de Certeau y Marin, fueron valiosas en ese sentido. Como afirma, “cada uno a su manera y con su propio vocabulario, todos subrayan la distancia que existe entre los mecanismos que apuntan a controlar y someter y, por otro lado, las resistencias o insumisiones de aquellos -y aquellas- que son su objetivo. La tensión entre dispositivos de coacción e ilegalismos en Foucault, la oposición entre estrategia y táctica en de Certeau, la distancia entre las modalidades del

¹⁰ Florence Mallon, “Reflections on the Ruins: Everyday Forms of State Formation in Nineteenth-Century Mexico”, en Joseph y Nugent, *Everyday Forms of State: Revolution and The Negotation of Rule in Modern Mexico*. Durham, N.C., Duke University Press, 1994, pp. 70-71

¹¹ William Rosberry, “Hegemony and the Lenguage of Contention”, en Joseph y Nugent, *Everyday Forms...Op.Cit.*, pp.360-364

‘hacer creer’ y las formas de la creencia en Marin son otras tantas figuras de esa distancia”¹².

Atendiendo a esta cuestión es que merece una atención particular el “pulso” de la institución escolar con su dinámica propia de funcionamiento, las red de relaciones interpersonales, la cotidianeidad, la experiencia de los sujetos, la relación entre los dispositivos normativos y la capacidad de agencia de los actores. Un enfoque que desaparece en aquellos estudios que analizan el sistema educativo una mirada un tanto esquelética de lo que se presenta como “encauzamiento de la conducta”¹³, y que presentan a las instituciones escolares como uno de esos organismos modernos que, en tanto formaciones de la sociedad y de la cultura, constituyen el conjunto de las formas y las estructuras sociales que, instituidas por la ley y la costumbre, regulan las relaciones sociales, que nos preexiste y se imponen a nosotros, inscribiéndose en la permanencia¹⁴.

La concepción de Elías del poder como producto de un sistema de relaciones, obliga a ‘bajar’ la mirada para atender a los actores y sus experiencias. Entenderlo como producto del entramado de relaciones sociales y, por lo tanto, como parte de la cotidianeidad de los sujetos, permite rescatar también, las nociones de cambio y transformación, conflicto y equilibrio para el análisis del poder y la autoridad. Estas instituciones contaron con una taxonomía de funcionamiento que les permitió a los actores negociar y desplazarse al interior de ese mundo social¹⁵. En los intersticios entre la norma y la práctica existió un margen de maniobras más allá de la sanción¹⁶.

Al mismo tiempo que las instituciones forman a los individuos dentro de un sistema simbólico, por otro lado, estas instituciones estuvieron conformadas y construidas por sujetos activos que desde sus biografías personales y desde diferentes posiciones frente al poder, sostenían relaciones sociales de diferente naturaleza, tanto intelectuales como emocionales, que convirtieron a ese

¹² Roger Chartier, *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Ediciones Manantial, Buenos Aires, 1996.

¹³ Michel Foucault, *Vigilar y castigar*. Siglo XX, España, 1976.

¹⁴ Richard Kâes, *La institución y las instituciones*. Estudios psicoanalíticos, grupos e instituciones. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1992, p.22

¹⁵ Mary Douglas, *Cómo piensan las instituciones*. Alianza Universidad, Madrid 1996, p.28.

¹⁶ Jacques Revel, “L’institution et le social” en Albin Michel, *Les formes de l’expérience...Op.Cit*, p.83.

sistema simbólico en una instancia de disputa¹⁷. En ese margen entre la disposición del control previsto por las autoridades educativas y aquellos a los que se pretende controlar, se detectan puntos de conflictos recurrentes dentro de esa “institución total”¹⁸ que fue capaz de captar todos los aspectos de la vida de la social de la cual participaba.

No se desconoce la importancia que tiene la distribución de los recursos materiales en la sociedad como fuente de poder, pero creemos que es necesario también destacar la importancia que asumen las prácticas simbólicas en las relaciones de poder y autoridad. El mundo de lo simbólico es también campo de enfrentamientos y luchas por la apropiación de los significados a través de los cuales se define la realidad. De esta misma manera entendemos la autoridad. En la medida en que nos preguntamos por la ‘construcción’ estamos haciendo referencia a los procesos a través de los cuales la autoridad cobra sentido dentro de un grupo social. La dominación y la autoridad son consideradas como el resultado de las relaciones que los hombres establecen entre sí. El poder expresa relaciones sociales, y la autoridad es el resultado de esas relaciones. Para Elías la autoridad solo puede ser entendida en el marco de una configuración específica de las relaciones sociales¹⁹.

Estas cuestiones hacen posible repensar ese proceso de profesionalismo en el magisterio y rever el concepto de “intelectual vigilado”²⁰. Los maestros y maestras normales se consagraron como el “símbolo de la escuela laica” a partir de la disposición de un capital cultural²¹, y por extensión social. La adquisición de ese capital hizo posible que conectaran comunidades y sectores sociales distantes entre sí cumpliendo su “misión” de socializar a las nuevas generaciones de ciudadanos en la cultura “nacional”. El “habitus”²² de

¹⁷ W.H.Jr. Sewell, "The concept(s) of culture", en Victoria E. Bonnel y Lynn Hunt, *Beyond the cultural turn. New directions in the study of Society and Culture*, University of California Press, 1999. R.Rosaldo, *Cultura y verdad: nueva propuesta de análisis social*, México, Grijalbo, 1991. W. Roseberry, *Anthropologies and histories. Essays in cultures, history and political economy*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1989.

¹⁸ Erving Goffman, *Asylum. Essay on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York, 1961.

¹⁹ Norbert Elías, *El proceso de civilización*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 1993.

²⁰ Claudia Van Der Horst, "La Escuela Normal una institución para el orden" en Adrián Ascolani (comp.), *La educación en Argentina. Estudios de Historia...Op.Cit.*, p.133.

²¹ Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid, Siglo XXI, 1997.

²² *Ibidem*, pp. 32-33.

su perfil laboral permaneció en el tiempo y fue transferido dentro de la institución formadora y reproducido por los propios agentes de la educación. Al tiempo que se remarcó la prioridad de profesionalizar el magisterio, se habló de una vocación de servicio, de entrega y humildad.

A partir de una formación pedagógico devinieron en intelectuales llegando a pronunciarse sobre temáticas tan complejas y centrales como la cuestión de la ciudadanía, la formación de la nacionalidad, la participación y la vida política, la familia, la infancia, la sexualidad, la virilidad y la feminidad, la higiene, la conducta y los desvíos en el comportamiento, la criminalidad, etc. Desde ese punto de vista se puede decir que muchos de esos maestros y maestras tuvieron aspiraciones intelectuales. Como lo expuso Elliot Freidson, existe una creciente confluencia teórica entre los términos “intelectual” y “profesional”, más allá de mantenerse atentos a las realidades y tradiciones distintas de su procedencia²³. En ese sentido, en un sentido abarcativo y difuso del término, tal como lo propone José Alvarez Junco, el rasgo fundamental del intelectual es que crea, administra o difunde cultura, esto es, signos, símbolos, palabras, dotados de un significado aceptado por una comunidad humana; el intelectual es, por encima de todo, un “publicista o educador en el sentido más amplio de estos términos”²⁴. Como sostiene Foucault, hace bastantes años que los intelectuales han adquirido una forma más concreta y específica de actuación. Surgió así el intelectual “específico” en oposición al “universal”²⁵.

Se puede considerar a los docentes normalistas de alto rango como miembros del colectivo de liberales reformistas²⁶ que participaron de las políticas sociales impulsadas por el sector más modernizador de la clase gobernante con el objeto de imponer una política civilizadora que garantizara la estabilidad de la nación. Aunque los más altos directivos, ministros y presidentes del Consejo fueron cargos ocupados por miembros de la elite de las profesiones tradicionales, no se puede desconocer que los maestros y

²³ Elliot Freidson, *Profesión of Medicine: A Study in the Sociology of Applied Knowledge*. Harper and Row, New York, 1970.

²⁴ José Alvarez Junco, “Los intelectuales: anticlericalismo y republicanism” en Tuñón Lara, Marcelo, *Los orígenes culturales de la II República*. Madrid, Siglo XXI, 1993, p. 102.

²⁵ Cfr. Michael Foucault, *Estrategias de poder*. Obras esenciales. Vol. II, Barcelona, Paidós, 1992, pp. 49 a 51.

²⁶ Este es una categorización utilizada en el texto de Eduardo Zimmermann, *Los liberales reformistas. La cuestión social en Argentina (1890-1916)*. Sudamericana-Universidad de San Andrés, 1994.

formadores pedagógicos que alcanzaron el “honor y prestigio” de ser referentes del movimiento educativo de aquellos años.

Las instituciones normalistas, el magisterio y las luchas políticas

Estas reconsideraciones teóricas fueron valiosas para comenzar el análisis de una problemática sugerente como es la conexión entre el magisterio y la política. En ese sentido, cabe destacar que un primer indicio de ese vínculo se encuentran en las propias fuentes oficiales en las que se denunció que el magisterio era víctima de “*los avatares de las políticas de turno que lo habrían convertido en una carrera de signos burocráticos*”²⁷, al tiempo que se señalaban los asiduos escándalos que afectaban al normalismo por intervenir en cuestiones de “*politiquería insignificante*”²⁸.

Esa participación política, así como la ingerencia de los favores políticos de turno permitió la creación de muchas escuelas normales en las ciudades de provincia, según algunas opiniones, sin atender las auténticas demandas

²⁷ *La Nación*, 23 de marzo de 1894.

²⁸ *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública*. Buenos Aires, Imprenta La Penitenciaría, 1895, p.347. El vínculo entre la política y el magisterio no ha sido una particularidad de Argentina. Han sido variados, de excelente calidad y de invalorable aporte una serie de trabajos que dan cuenta de esos vínculos para otros casos de Latinoamérica y de Europa. Devenidos en transmisores de las políticas educativas de estado, en dirigentes de proyectos culturales-educativos orientados a la *socialización política del ciudadano*, estos educadores y educadoras formularon su autorrepresentación como intelectuales encargados de la misión patriótica de llevar la palabra *civilizadora* a la comunidad. Desde ese lugar, muchos de ellos, se proyectaron y participaron de la esfera pública y política de la época. Son ilustrativos para analizar ese papel jugado por maestros/as, pedagogos/as para el caso de la III República Francesa de: Jacques Ozouf, *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*, Gallimard-Julliard, 1973. Jacques Ozouf- Mona Ozouf, *La République des Instituteurs*. Gallimard, París, 1992. Además de los distintos tratamientos que se han consultado para ver de qué modo el magisterio se consolidó como un referente político e intelectual para el caso de Europa y los Estados Unidos, se han consultado aportes que estudian el magisterio en los países de América Latina. Un trabajo sugerente para el caso español, en tanto permite una mirada comparativa con la Argentina de fines del siglo XIX, es: Giner de los Ríos, *Ensayos Menores sobre educación y enseñanza. Obras Completas*. Madrid, Ts.XVI y XVII. Claudio Lozano, *La escolarización*. Barcelona, Montesinos, 1980. F.Medillán, *La revolución laica. De la Institución libre de Enseñanza a la escuela de la República*. Madrid, Siglo XXI, 1983. E.Medina, *La lucha por la educación en España. (1770-1970)*. Madrid, 1977. Alfonso Capitán Díaz, *La educación en la Primera República Española*. Valencia, Nau libres, 1997. En ese sentido, varios trabajos que han analizado la política educativa en el México revolucionario ideada por José Vasconcelos, entre ellos podemos citar: Guillermo Palacios, *La Pluma y el Arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción socio cultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*. México. El Colegio de México, 1999. Para la misma época un trabajo de cita obligada es el excelente estudio de Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México, FCE, reedición 2001.

educativas. Voces como las de José B. Zubiaur, señalaban que la ausencia de una administración directa que se ocupara de la enseñanza normal la exponía a la inestabilidad provocada por los permanentes recambios de ministros de instrucción. Precisamente lo que más se cuestionó fue que el magisterio se habría convertido, en algunos casos, en una carrera visualizada como una posible vía de acceso a un empleo del estado. Según se denunciaba había quedado expuesta a ese mal de la *empleomanía*.

Leopoldo Lugones en su carácter de inspector general señaló que el problema mayor residía en que las escuelas normales no estaban bajo jurisdicción del CNE sino del Ministerio de Instrucción que poco y nada consultaba sus decisiones. Con poca información y víctima de juegos ajenos a lo educativo, los ministros atendían reclamos de políticos locales que solicitaban una nueva fundación de instituciones normalistas para proporcionar trabajo a las personas que resultaran favorecidas por los puestos²⁹.

En el ejercicio de sus funciones había comprobado que la Capital Federal desbordaba de maestros, sobre todo de maestras, en tanto muchas regiones del país debían entregar la enseñanza a personas sin título profesional. Según sentenciaba aquel *“despilfarro de la enseñanza”* era el producto de una confusión: *“El magisterio no es una profesión liberal, sino una carrera esencialmente burocrática”*³⁰ generando varios inconvenientes como la injusticia en la distribución de las becas y el desalojo de los alumnos varones, necesarios en las poblaciones como las colonias agrícolas rusas y alemanas de Entre Ríos y de Misiones, donde la nacionalidad estaba en juego.

Fueron varios los intentos de reformas que no prosperaron buscando reformar los colegios nacionales y las escuelas normales para que no quedaran expuestos *“a las solicitudes de la política local y al capricho muchas veces de politiqueros de pacotilla”*³¹. Los debates en el recinto legislativo terminaban por dilatar las medidas³².

²⁹ *El Monitor de Educación Común*, Año XXVIII, N°52, 1908. Lugones expresó estos conceptos en ocasión de escribir su obra *Didáctica* publicada en esta revista, por encargo del entonces presidente del CNE, José Ramos Mejía. En adelante, *El Monitor*.

³⁰ Idem.

³¹ *La Nación*, 20 de setiembre de 1900.

³² Sólo a modo de mención se puede recordar la que impulsó Osvaldo Magnasco como Ministro de Instrucción Pública en 1899, que contó con la estrecha colaboración de Lugones, por la cual se propuso fusionar Colegios Nacionales y Escuelas Normales del Interior. Otro intento que puede mencionarse fue el de Carlos Saavedra Lamas en 1915 que reformó el

Las redes personales de las que formaron parte, las conexiones con notables de la política, su influencia en el periodismo, se las puede detectar a través de un minucioso seguimiento de sus trayectorias personales y profesionales. De hecho hace un tiempo se vienen reconstruyendo los trayectos de personajes como el maestro y periodista Angel Ferreyra quien fuera afiliado del PAN y luego miembro del Comité Nacional de la UCR en 1892. Víctor Mercante³³, reconocido maestro y pedagogo, colaborador de la Revista dirigida por Ramos Mejía y Veyga, asesor pedagógico de la reforma de Carlos Saavedra Lamas. Una trayectoria similar cumplieron Rodolfo Senet y Pablo Pizzurno, ambos referentes indiscutidos del movimiento pedagógico argentino, que realizaron una carrera burocrática dentro del sistema educativo y fueron estrechos colaboradores del Ministerio de Instrucción Pública y del Consejo Nacional de Educación, con estrechas conexiones políticas con dirigentes notables de la política nacional. Carlos Vergara, apodado el “loco”, considerado el gestor de un modelo pedagógico alternativo y, sin embargo, fue colaborador y aliado de Ramos Mejía en su gestión como presidente del CNE. El conocido pedagogo anarquista Julio Barcos³⁴ con una impronta notable entre los maestros y maestras que adherían a este ideario y con estrechas conexiones con educadores como Francisco Ferrer Guardia, quien impulsó la Escuela Moderna en España. Alicia Moreau, Raquel Camaña, Alfonsina Storni, Julieta Lanteri, Elvira Rawson o Herminia Brumana³⁵, con sus matices de ideas, son nombres indiscutibles que hablan de una nueva presencia de la mujer en el espacio público y en su lucha por su emancipación civil. Entre otros, estos

alcance de la Ley 1420 reduciendo la obligatoriedad escolar a cuatro años y creando Escuelas Intermedias para los varones. También buscó desvincular al normalismo de la política, dejándolas nuevamente bajo jurisdicción del Ministerio y, además suprimió las becas para las alumnas maestras puesto que consideraba que igual poblarían las aulas de estas instituciones.

³³ La acción de este maestro y pedagogo ha sido trabajada en: Lucía Lionetti, “Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo en la Argentina de principios del siglo XX”. Aceptado para su publicación en *Prohistoria*, N° 10, 2006.

³⁴ Como presidente de la Liga Nacional de Maestros -surgida en 1911 en el congreso de educación de San Juan-, propuso que el presidente del Consejo Nacional de Educación fuera elegido por sufragio popular y que por única vez se nombrara una comisión de cinco miembros encargada de redactar un proyecto de Ley General de Educación. Los integrantes de la misma deberían ser personas de “*talento, honorabilidad y acción*”, por lo cual propuso a Leopoldo Lugones como presidente, acompañado por Ernesto Nelson, J.J. Millán, Leopoldo Herrera y Carlos Norberto Vergara como vocales.

³⁵ Algunas de estas figuras han sido trabajadas en: Lucía Lionetti, “Las no-ciudadanas en la plaza pública. Voces y acciones de educadoras, escritoras y militantes” en Pilar Pérez Cantó-Susana Bandieri (comp.), *Educación, género y ciudadanía*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, 2005.

personajes son referencia obligada a la hora de mostrar la proyección pública de los educadores y de una acción orientada a la pedagogización de la política. Casos notables, por no decir “vidas ejemplares”, que dan cuenta del peso que tuvieron en la sociedad y de sus conexiones con la vida política y partidaria. Sin embargo, aquí se ha optado mostrar algunos ejemplos de ese amplio registro en el que aparecen nombres desconocidos de maestros y maestras que fueron denunciados, exonerados e incluso defendidos por su actuación pública que tanto preocupó a las autoridades educativas y de gobierno.

Esas evidencias muestran la participación de los educadores en ese espacio de mediación entre la sociedad civil y el Estado o el poder político³⁶. Participaron de esa republicanización de la política³⁷ vinculándose a partidos políticos, asociaciones civiles y a la prensa como directores de y columnistas recurrentes para manifestar sus opiniones. En sus columnas editoriales atacaron a personajes notables de la comunidad y dejaron constancias de ideas políticas y de acción partidaria. Tal fue el caso de la maestra Josefa Venegas que ejerció sus funciones en la pequeña comunidad de Tandil – sudeste de la provincia de Buenos Aires-. Intervino en cuestiones de la política local y fue miembro activa de entidades de beneficencia. Esposa de José Venegas, comerciante respetado de la zona, quien actuó como miembro de la Comisión Examinadora de la Escuela de Varones y fue redactor del periódico *La Luz*, órgano de prensa de la logia masónica local Luz del Sud, a través del cual defendió principios liberales como la enseñanza laica en las escuelas. Josefa fue una pieza clave dentro del movimiento masónico local. Fue la primer mujer en escribir en las páginas del diario local *El Eco de Tandil* un artículo en el que se pronunció a favor de la educación de sus congéneres³⁸. Como

³⁶ Sobre el tema existe una vasta bibliografía que manifiesta la renovación en los estudios de historia política, por una cuestión de economía de espacio citamos el clásico trabajo de: Hilda SABATO, “Citeenship, Political participation and the Formation of the Public sphere in Buenos Aires, 1850s-1880s”, *Past and Present*, agosto de 1992, núm.136, p.151. Un trabajo reciente que analiza el complejo mundo de la ciudadanía decimonónica atendiendo a su construcción entre pares y las prácticas de la sociedad civil de los sectores subalternos es el de Marta Bonaudo: “Revisitando a los ciudadanos de la República Posible (Santa Fe 1853-1890) en *Anuario IEHS*, N° 18, Tandil, 2003.

³⁷ Paula Alonso, *Entre la revolución y las urnas. Los orígenes de la Unión Cívica Radical y la política argentina en los años '90*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2000,p.49.

³⁸ Cabe destacarse que la primer referencia que se hace en *El Eco* a esta maestra es el 21-9-82 cuando la nombraron Sub-preceptora de la Escuela de Niñas, cargo que había desempeñado en la localidad de Rauch. El 25-2-83 aparece su artículo titulado “La educación de la mujer”, en el que asume la defensa de la educación de las “hijas del pueblo” de carácter

presidenta de la Hermana de los pobres, una sociedad de beneficencia que libró arduas disputas con las Damas de la Caridad, regentado por señoras que tenían estrechos vínculos con la Iglesia³⁹. Dictó charlas y conferencias pedagógicas en la Biblioteca Pública de evidentes conexiones con la masonería. Integró la comisión, en representación de los maestros del pueblo junto a quien fuera intendente Pedro Duffau y a otro notable local como Marcial Etcheverry, que convocó a los vecinos –vinculados a la masonería– a la creación de esta institución. Formó parte del directorio y fue accionista del banco Popular Argentino (también lo fueron otras mujeres notables del pueblo).

Los vaivenes de la política local y el cambio de dirección en el diario *El Eco*, llevó a que la figura de los Venegas fuera cuestionada. El matrimonio se convirtió en el centro de las noticias del diario, aunque Josefa siempre fue rescatada por sus condiciones como educadora y “mujer de conducta intachable”.

No caben dudas que las acciones de esta no-ciudadana en la plaza pública revelan una arista interesante para seguir trabajando en esta línea al tiempo que sugiere que, además de sus conexiones personales por ser la esposa de un destacado hombre del pueblo, habrá que considerar el nuevo espacio político que se abrió para muchas mujeres a partir de su condición de educadoras. Otro aspecto que no deja de ser interesante es que las autoridades mostraron una particular sensibilidad con respecto a los maestros varones y sus vínculos con la política, reproduciendo aquella imagen de las maestras como figuras obedientes y disciplinadas. De todos modos, no dejan de registrarse casos en los que se remueve o sancione a maestras por denuncias en las que quedaban involucradas en reyertas políticas o porque su figura resultaba poco simpática a los ministros de turno⁴⁰.

integral, atendiendo aspectos intelectuales, físicos y morales, tal como proclama la Ley 1420. Sobre el tema ver: Lucía Lionetti, “Ciudadanas útiles para la patria. La educación de las ‘hijas del pueblo’ en argentina (1884-1916)” en *The Americas*, 58:2, October 2001, pp.221-260.

³⁹ Esta disputa ha sido trabajada en la tesis de licenciatura de Yolanda de Paz Trueba, “*mujeres: del espacio doméstico a la esfera pública. El largo camino hacia la inclusión*”, defendida en abril de 2006 en el Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA.

⁴⁰ Tal fue el caso de la destitución de María Villarino del Carril que generó la inmediata reacción de Luis del Carril. Desde Milán denunció a Roca que el ministro Wilde había cometido en San Juan “el acto más injusto nada menos que con la madre de Alejandro del Carril mi primo que despempeñaba el puesto de Rectora de la Escuela Normal (...) María Villarino era nieta e hija de educacionistas, pues su Sra. Madre era la célebre y renombrada Manuela Cabezón de

Efectivamente esa sensibilidad llevó a prestar una particular atención a los hechos en los que quedaron involucrados maestros. Una preocupación que se exacerbaba en tiempos en los que el clima político se calentaba. De allí que se procediera habitualmente a la separación de profesores tildados como “*enemigos*” para ser sustituidos “*por amigos que nos ayudan*”⁴¹. En el mismo sentido, el Ministro de Instrucción Pública le informaba al Presidente Juárez Célman, “*nuestro amigo [Abasalón] Rojas quedará bien satisfecho pues así en el Colegio nacional como en la Escuela Normal, todos los puestos que había disponibles han sido llenados con recomendados suyos exclusivamente*”⁴².

Esas destituciones venían acompañadas de un decreto en el que se argumentaba la razón de la medida y en la que se recordaba que estos funcionarios docentes no podían participar de la “política mezquina”. Así lo dispuso el decreto del ejecutivo nacional en el que se informaba:

“Teniendo conocimiento el Ministro de Instrucción pública, que el director de la Escuela Normal de maestras de Santiago del Estero, señor Víctor A. Dupuy, el vicedirector, señor Juan O. Gauna y el regente de departamento de aplicación Sr. Máximo S. Victoria, son redactares del diario titulado Unión Cívica, en cuya hoja se hace propaganda subversiva contra el gobierno, empleando términos violentos e injuriosos, llegando hasta el insulto y la amenaza; considerando que los empleados inferiores de la administración tienen restricciones y deberes que no pueden salvar, que les inhiben de todo acto de protesta pública contra sus superiores inmediatos, -y teniendo en cuenta razones de mejor servicio, el presidente de la República decreta (...):

*Quedan igualmente separados de sus funciones los señores Víctor Dupuy, Juan O. Gauna y Máximo S. Victoria. (...)*⁴³.

Recelo particular ante estos hechos que llevaron a generar un debate en torno a los límites de la participación política que se debía imponer a los funcionarios, y en particular a los educadores. Una gran mayoría coincidió que

Villarino, a quien le debe Chile la educación de la mujer (...) Al lado de su madre, (...) se crió y aprendió a dirigir los colegios a la que en toda su crueldad acaba de destituir Wilde obedeciendo a una de esas intrigas que en San Juan con tanta frecuencia y maldad se urden”, Luis Carril a J.A.Roca, Milán 19-IV-1883, Archivo General de la Nación, Sala VII, Arch.Roca, Leg.30. En adelante, AGN

⁴¹ Abasalón Rojas a J.A.Roca, Santiago del Estero, 8-I-1885, AGN, Sala VII, Arch.Roca, Leg.43. Cabe consignar que en ese entonces Rojas era Senador Nacional por la provincia de Santiago del Estero.

⁴² Eduardo Wilde a Juárez Célman, Buenos Aires, 16-II-1886, AGN, Sala VII, Arch. Juárez Célman, Leg.24.

⁴³ *La Nación*, 3 de enero de 1894.

por su misión no debían quedar involucrados en cuestiones de “politiquería” sino que debían cumplir con sus estrictos deberes como ciudadanos. En ese sentido, las palabras de José Zubiar presidente del CNE son significativas:

“(…) No nos ocuparemos de rebatir la espaciosa tesis de los que creen que el empleado público, aunque éste sea de rama tan especialísima como la educación, está a la merced del gobierno que lo nombra o le hace liquidar el sueldo que le asigna la ley del presupuesto; pero sentiremos una vez más la de que el maestro o el profesor debe ser el último politiquista y el primero en cumplir con sus deberes de ciudadano. En democracia la abstención es un crimen. En democracias embrionarias como la nuestra, en que las clases educadas deben dar el ejemplo a la mayoría ignorante, ese crimen se convierte en tal desde el momento que no se cumple con el deber elementalísimo de inscribirse y de votar. El maestro debe hacer algo más: no debe reservar jamás su opinión política. Pero de esto a que se inscriba en clubs, se embandere incondicionalmente en partidos, redacte periódicos que no nos atrevemos a calificar, se convierte en fin, en un demagogo más o menos moderado, hay una gran distancia”⁴⁴.

Eran esas acciones llevaban a tomar medidas correctivas por ser consideradas como *“una falta grave a la investidura de la misión docente”⁴⁵*. Faltas graves que llevaba a los directivos a que se solicitara la urgente intervención de autoridades nacionales para evitar *“la desmoralización del establecimiento y que ponen de manifiesto la urgente necesidad de que el ministerio de instrucción pública adopte medidas serias y enérgicas”⁴⁶*.

Así lo entendieron el presidente de la nación Julio A. Roca que, junto a su ministro de instrucción -Osvaldo Magnasco-, dispuso un decreto destituyendo a varios profesores de colegios nacionales y escuelas normales, puesto que:

“Informando este ministerio que varios miembros del personal docente del colegio nacional, escuela normal mixta del Paraná y de la escuela normal de maestras de San Juan, como asimismo del actual inspector de instrucción primaria de la provincia de Entre Ríos, aparecen

⁴⁴ *Ibíd*em, 23 de marzo de 1894.

⁴⁵ *El Monitor*, Año XXIV, Tomo VII, 1894, p.354

⁴⁶ *La Nación*, 7 de diciembre de 1895. Los diarios locales denunciaban para el caso de la Escuela Normal de Maestras de San Luis, los continuos actos indisciplinarios y la falta de competencia de la dirección puesto que se “necesita una profesora que haya estudiado, que sea capaz de formar maestras, de vincular al personal docente, de hacer amar la carrera, de enseñar, de inspirarse en el bien colectivo; una profesora de carácter que no regle sus actos por chismes, intrigas políticas o adulaciones de funcionarios de turno”. *La Reforma*, 19 de marzo de 1899.

suscribiendo convocatoria en la que se invita al pueblo a concurrir a reuniones de carácter político, lo que importa asumir públicamente el rol de elementos militantes en la política provincial, sin que haya tenido conocimiento de que dichos empleados hayan hecho rectificación alguna al respecto. Considerando perniciosa para los intereses superiores de la educación la injerencia activa en las contiendas de los partidos locales por parte de las personas que ejercen el magisterio o funciones íntimamente ligadas con él, quienes tienen el deber moral de no tomar participación en movimiento de tal carácter (...) que en consecuencia deben adoptarse las medidas disciplinarias que reclaman la actitud de los empleados aludidos (...), se resuelve:

Suspender sin goce de sueldo por el término de dos meses: al Director Francisco Soler en sus funciones de rector del Colegio Nacional de Paraná, a los Sres. Ricardo Poitem, Ernesto A. Bavio, Avelino Herrera, Alfredo Villalba, Martín Herrera y Juan J. Nissen, como profesores de éste establecimiento y escuela normal mixta, y al Sr. Fermín Usín en el cargo de inspector nacional de instrucción primaria de Entre Ríos. Suspender por igual término a profesores de la escuela normal de maestras de San Juan, Sres. Macedonio Leiva, Modesto T. Leites y José Echavarría⁴⁷.

La prensa local que siguió el tema se mostró a favor de “los distinguidos” profesores sancionados. A partir de los comentarios que se volcaban en sus páginas, se sugiere que aquella renovación de las autoridades comunales preocupó al gobierno nacional que habría pretendido evitar el recambio de dirigentes. Una sanción que fue considerada por un sector de esa comunidad como arbitraria, sobre todo cuando poco tiempo después fue levantada por el propio presidente Roca:

“El Entre Ríos da noticias sin comentarios. La Verdad califica de avance arbitrario del ministro Magnasco la suspensión, y espera conocer el decreto que indulta a personas dignísimas como si fueran delincuentes vulgares (...).

La razón aplaude el indulto ‘pues si es cierto que agrada un acto de justicia, es más placentero contemplar una bella acción’.

La Libertad dice: Cuando el presidente de la república dio su histórico úkase por el que mandaba a suspender en el ejercicio de sus funciones a los distinguidos profesores que firmaron una invitación al pueblo de esta capital con motivo de aproximarse la renovación de las autoridades comunales, por el ministerio de instrucción pública, se dijo: los profesores no deben mezclarse en las cuestiones políticas, y hoy que el presidente de la república levanta a dichos profesores la exoneración con motivo de ser el 2º aniversario de su ‘presidencia

⁴⁷ *Ibíd*em, 14 de setiembre de 1900. Nótese que entre los nombres que resultan reconocidos y que fueron sancionados se encuentra Ernesto A. Bavio que fuera posteriormente un reconocido inspector y estrecho colaborador durante la gestión de Ramos Mejía.

histórica', el ministro Magnasco aconseja a los referidos educadores cumplan con sus deberes cívicos, pero que no se metan en política.

*No se puede pedir una subversión más chocante del sentido moral en nuestro docto ministro*⁴⁸.

Aparentes problemas cotidianos de indisciplina tenían, en última instancia, trasfondo de tipos políticos como los de la Escuela Normal de Varones de San Luis:

"Ayer penetró un individuo en la escuela normal de varones dando gritos de ¡Abajo la dirección! e incitando a los alumnos a sublevarse: todos permanecieron en sus aulas, con excepción de uno. Parece un hecho comprobado que algunos de los personajes más influyentes de la situación dominante están comprometidos en este escándalo.

*Dada la reconocida competencia y honorabilidad de las personas que están al frente de ese establecimiento, este hecho ha producido verdadera indignación en esa sociedad. Ha sido suspendido el regente de esa escuela*⁴⁹.

La prensa reveló nuevos elementos que dan cuenta del problema de fondo que generó el desorden. Se hizo evidente la presión que ejerció la autoridad gobernante contra los docentes que hicieron pública su opinión política. La institución receptaba estas cuestiones extra-educativas, alterando su funcionamiento interno:

"Con motivo de los sucesos ocurridos en la escuela normal de maestros y que en mi anterior telegrama anuncié, han sido expulsados cuatro alumnos. Esta resolución ha sido tomada por unanimidad del cuerpo docente.

La Reforma, periódico oficial, incita a los alumnos a que no concurran a la escuela mientras no se cambie la actual dirección.

*A pesar de los esfuerzos que hacen los hombres de gobierno en el sentido indicado, las clases siguen funcionando con toda regularidad, debido exclusivamente a la alta autoridad moral de que goza la actual dirección*⁵⁰.

Esa poca "armonía dentro de la vida escolar"⁵¹ muchas veces era generada por la reacción de profesores y estudiantes contra directivos denunciados por contar con la "protección que le dispensa un caballero

⁴⁸ *Ibíd*em, 15 de octubre de 1900.

⁴⁹ *Ibíd*em, 24 de marzo de 1899.

⁵⁰ *Ibíd*em, 27 de marzo de 1899.

⁵¹ *Ibíd*em, 26 de setiembre de 1899.

*vinculado a personas colocado muy alto en el gobierno nacional*⁵². El caso de la Escuela Normal de Río IV (Provincia de Córdoba) resulta ilustrativo en ese sentido. La enérgica protesta de algunos docentes contra la figura de su director y la reacción del directivo Vera de separar a los profesores Eduardo Ortiz, Gregorio Cárdenas y Osiris González de su cargo de maestros, generó la reacción de los alumnos y de algunos sectores de la comunidad reclamando otra dirección. Como se relata en la información de la prensa:

“Llegaron los manifestantes a la imprenta (El Pueblo) y El Demócrata, clamando reparación y justicia.

En la imprenta de El Pueblo dirigió la palabra al director del diario uno de los jóvenes, contestándole al corresponsal de La Nación.

Se espera de la rectitud del Sr. Magnasco la adopción de medidas reparadoras a fin de resolver lo que el inspector Pizzurno no ha sabido solucionar con la equidad que se anhelaba.

Hay que tener en cuenta que los jóvenes exonerados han observado hasta ahora una conducta intachable, y que se graduaron en el Paraná con notas sobresalientes. Pasado mañana serán obsequiados con un banquete de demostración de aprecio.

*Como se me dijera que frente a la escuela habrá acantonado fuerza policial para evitar supuestos desórdenes, acabo de ver al señor jefe de policía quien me afirma que esta aseveración es infundada”.*⁵³

Las confusas situaciones en la que quedaban involucrados el personal docente y alumnos de las escuelas normales llevó, incluso, a que se trasladara la violencia política al interior de las instituciones. Reveladores, en ese sentido, fueron los hechos que acaecieron en la Escuela Normal de 25 de Mayo en la Provincia de Buenos Aires. Por participar en la convulsionada vida política local, algunos docentes de la Escuela Normal de la ciudad fueron expulsados ante la gravedad que habían alcanzado los acontecimientos. El

⁵² *Ibíd*em, 15 de setiembre de 1900.

⁵³ *Ibíd*em, 7 de setiembre de 1900. El hecho fue seguido con interés por este diario, en otro comentario se decía: “La comisión de delegados al director Vera acaba de conferenciar con los alumnos de los cursos normales, rogándoles vuelvan a clase.

Los jóvenes insisten en que se eliminen al director, porque su despotismo se ha enajenado todas las simpatías y perdido su prestigio. (...) El Sr. Vera se ha dirigido por nota a los padres y tutores para que pasen por la dirección y expliquen por qué sus hijos no son enviados a clase.

Como teme el director que el ministro ordene la clausura de la escuela, se empeña a todo trance en provocar la asistencia a los cursos normales.

Si esa clausura se produjera, vendría a concluir con un nepotismo constituido en la escuela, de la que, como queda dicho, el Sr. Vera es director, vicedirectora su hermana, maestra de música su cuñada, directora del 2º grado su prima hermana, y la directora del 1º grado también una cuñada del director”. *Ibíd*em, 11 de setiembre de 1900.

desencadenante habría sido la disputa que se dio entre los miembros de la comisión encargada de organizar los festejos del Centenario. Las disputas políticas entre oficialistas y opositores se trasladó a la comisión y cuando un sector se retiró negándose a participar, fueron acusados de boicotear a las autoridades municipales y de estar involucrados en el asesinato de un dirigente cercano al intendente. En pleno festejo la violencia política llevó al enfrentamiento que se trasladó entre el personal docente, involucrando al médico del establecimiento, y jefe de la oposición, y a un grupo de maestras:

“Hoy el pueblo amotinado se presentó a la hora de entrada de la escuela normal con una nota pidiendo la suspensión inmediata del sindicato como jefe de los asesinos, de la vicedirectora y regente, que tienen vinculaciones con el Dr. Galindez. Se les acusaba de complicidad propagandista en el crimen con otros tres miembros del cuerpo docente (...).

La nota está firmada por todos los padres, alumnos y respetables hacendados.

Se han suspendido las clases.(...)

Doscientos vecinos congregados hoy frente a la escuela normal impidieron la entrada del catedrático Dr. Galindez y a varias maestras que fomentaron actos antipatrióticos, caldeando el ambiente delictuoso.

El director de la escuela, ante la fuerza de opinión, cerró el establecimiento dando cuenta al ministerio⁵⁴.

Estos hechos que pueden suponerse como casos aislados, revelan su recurrencia cuando se aproxima el análisis a partir del tratamiento de los archivos de las propias instituciones. Esos incidentes que involucraban a directivos, profesores y alumnos aparecen con cierta frecuencia, en este caso, en los registros de la Escuela Normal de Tandil. En una de esas oportunidades, el director volvió a recordar al cuerpo de profesores la normativa vigente:

“Nuevamente transcribo al señor Profesor para su conocimiento y efectos las disposiciones prohibitivas en vigencia que le conciernen:

Art. 52: “Está prohibido a los profesores;

Inciso 6: Inmiscuirse en política activa y formando parte de comités redactando diarios que la fomenten.

⁵⁴ *Ibidem*, 31 de mayo de 1910. En notas posteriores se publica la declaración del médico Galindez en la ciudad de La Plata donde fue trasladado el caso. En ellas el imputado sostenía no haber participado de los sucesos en los que se lo involucraba junto a otros docentes. Según afirmaba, “eran víctimas de las conspiraciones de los enemigos políticos”, *Ibidem*, 2 de junio de 1910.

‘Los jefes de reparticiones de cualquier categoría que sean y los empleados de las mismas que figuren en los comités de los partidos o hagan propaganda a favor de los candidatos determinados, serán suspendidos en sus empleos y en caso de reincidencia serán exonerados’⁵⁵.

Una advertencia que alcanza un tono más severo cuando va dirigida puntualmente a un profesor, de reconocida militancia radical, dándole un carácter intimidatorio, para evitar la reiteración de su conducta, tal como lo sugiere este comunicado donde se refiere específicamente a la norma dispuesta por el C.N.E.,

“Señor Profesor Ramón C. Carriegos:

Para su conocimiento y fines consiguientes transcribo a Ud. la resolución adoptada por el H.C.N de Educación (...) Circular N° 71:

‘Art. 17º: Los jefes de las reparticiones de cualquier categoría que sean y los empleados de las mismas que figurasen en los comités de los partidos políticos o hagan propaganda a favor de candidatos determinados serán suspendidos en sus empleos y en caso de reincidencia serán exonerados.

Art. 18º: La misma pena sufrirán los empleados de cualquier categoría que dentro de sus respectivas oficinas hagan propaganda o trabajen a favor de partidos políticos o candidatos para puestos electivos. Todo funcionario nacional proclamado candidato a posiciones electivas, hará renuncia de su empleo inmediatamente de haberse hecho la proclama. (...)⁵⁶.

De modo que, estos indicios llevan a reflexionar sobre los estrechos contactos de algunos miembros del cuerpo docente con personajes locales y nacionales, al tiempo que dan un indicio para seguir trabajando la hipótesis que los considera agentes políticos e intelectuales de ese tiempo. Ciertamente estas evidencias presentan varias aristas para analizar. Si nos quedamos con una primer impresión, parece ser que la sanción fue la premisa y, en ese sentido, se puede decir que el magisterio fue un cuerpo de “intelectuales vigilados”. Pero las medidas no parecen haber sido disuasorias por la recurrencia de los hechos. Además, en la mayoría de los casos la connivencia

⁵⁵ Libro Copiador N° 1, 28 de abril de 1915 al 2 de junio de 1916. Folio 383, 21 de agosto de 1915. Estos libros manuscritos dan cuenta de parte de la actividad que se desarrollaba dentro de la escuela a lo largo de los días de clase.

⁵⁶ *Ibíd*em, Folio 427, 6 de setiembre de 1915.

entre el magisterio y la política, por lo menos a nivel de las comunidades pequeñas, no terminaba con una sanción.

Por otra parte, nuevamente aparece claramente la reciprocidad y colaboración que existió entre los funcionarios docentes y los notables de la política que, por un lado, revelan la inestabilidad del cuerpo docente ante el cambio de alianzas y, por otro, llevan a seguir indagando la cuestión de la autonomía profesional y las relaciones con el Estado⁵⁷. Al mismo tiempo, un camino que habrá que seguir explorando es el de esta participación en la esfera pública de estos maestros y maestras que se sumaron a ese proceso de la construcción de la modernidad política y la consagración de la ciudadanía.

⁵⁷ Esta cuestión cuenta con una serie de trabajos relevantes entre ellos el de: Terence Jonson, "Governmentality and the institutionalization of expertise" en T.Jonson, G.Larkin y S.Mike, *health professions and teh State in Europe*. London, 1995.