



Universidad Nacional
de General Sarmiento

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES 2008-2024

Acreditación de la CONEAU (46/20)

Tesis para Obtener el grado de
Magister en Ciencias Sociales

*Clase media, emociones y género en las protestas del magisterio argentino
de los años veinte del siglo XX*

Cintia Mannocchi

Directora: Mercedes López Cantera

Diciembre de 2024

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCIÓN	6
Clase media, docencia y conflictividad social en los primeros años veinte: los tres hilos de la trama	8
De la comunidad emocional a la clase media: objetivos e hipótesis	19
Los documentos de nuestra investigación	21
Los capítulos de esta tesis	23
CAPÍTULO 1: Entre la ficción y la realidad. Género, emociones y clase media en los primeros años veinte	26
Una clase generizada	27
Reconocida y despreciada: la clase media en la ficción revolucionaria	43
CAPÍTULO 2: Siento, luego existo. La clase media en la prensa masiva	59
Primero hay que saber sufrir (para sentirse de clase media)	62
La vergüenza de haber sido ¿qué? Una emoción para una clase social	82
CAPÍTULO 3: El magisterio y una clase que se siente	99
La clase del magisterio hacia los años veinte	100
Luis Sixto Clara, su contexto y su discurso de clase	126
CAPÍTULO 4: Huelga docente en Santa Fe (1921). La clase entre el género y la emoción	144
Proletarios o clase media	145
Una viril huelga de mujeres	160
Emociones de clase	171
CAPÍTULO 5: Conflicto docente en Buenos Aires (1925): entre la antipolítica y la sufriente defensa del mérito	182
CNE vs. Docentes: más allá de los hechos	184
La clase enseñante	197
Una clase de sufrimiento	211
CONCLUSIONES	227
FUENTES PRIMARIAS	237
FUENTES SECUNDARIAS	242

AGRADECIMIENTOS

Si fuese un cuento sobre una princesa china fuerte y leal, a Vera; si fuese un corazón de papel brillante, a Renata; una historia de superación personal, a Pablo y a Elba; una novela existencialista, a Valen. Si fuese como la letra de una canción de Cerati, a Francisco. Una romántica, pero no cursi. Lamentablemente es solo un trabajo de tesis. Como tal, una expresión de intereses e inquietudes propias que una no sabe muy bien de dónde salieron. A ellas y ellos en nada les importa y cualquier dedicatoria o agradecimiento resultaría escaso e incongruente con todo lo que me brindan y que últimamente no pude retribuir con justicia debido a que este escrito requería del tiempo que me resté de su compañía, de los festejos compartidos y de las pocas horas lúcidas que le quedan a mi vieja antes de convertirme en su mente en menos que una cara conocida. Agradecerles será ponerme al día con cuentos, novelas, historias, canciones y corazones.

Además de tiempo, investigar y escribir requirió de un ejercicio de voluntad (que descubrí muy tarde en esto de estudiar) y un sacrificio por la prolijidad académica que nunca hubiese podido realizar sin el apoyo de mi directora Mercedes López Cantera, quien aceptó la tarea de orientarme como quien acepta tirarle el lazo a un matungo mañoso. Paciente, firme, afable en cada comentario, corrección y aporte. Mis agradecimientos a ella. Y a Gabriel que nos puso en contacto con una frase ajustadísima a la realidad: “Es muy seria en lo suyo, pero es piola y la vas a pasar bien.”

Adeudo un reconocimiento al binomio institucional UNGS-IDES, por la intensa formación de grado y posgrado, por la posibilidad de empezar -con las necesarias becas que me han otorgado- y de terminar -con las necesarias facilidades burocráticas dispensadas- una tarea que merecía ser concluida. Muchos de quienes egresamos de General Sarmiento aprendimos sobre la marcha qué era eso llamado universidad y nos encontramos con profesoras y profesores que asumen la responsabilidad de enseñarlo sensata y cálidamente, algunas veces sin ser conscientes de los alcances de su tarea y de los mundos que habilitan con sus prácticas. Como docente hace casi dos décadas, lo valoro y me encuentro muy agradecida. También con la generosidad de Andrés Freijomil, por encauzar a quienes ya estábamos a punto de olvidar antiguos deseos y nos habíamos acostumbrado a ser eternos maestrandos/as o doctorandos/as sin chances de diploma. Aunque, si cabe algo de eticidad, no hay título capaz de acreditar lo que creo más importante del camino andado: ganar la autoridad moral de decirles a mis hijas que las cosas se terminan, no se dejan a medias. Tanto menos si esas cosas te importan.

INTRODUCCIÓN

“Toda investigación que quiera entender la conciencia de los hombres, su ‘ratio’ o sus ‘ideas’ sin considerar al mismo tiempo la estructura de los impulsos, la orientación y configuración de los sentimientos y de las pasiones solo conseguirá resultados limitados, ya que ignorará necesariamente gran parte de lo que es imprescindible para la comprensión de los seres humanos.”

Norbert Elías (1993 [1939])

La noticia de cada marzo, mes inicial del ciclo escolar, coloca en la pantalla masiva a las maestras y maestros a quienes se les endosan año a año los más variados adjetivos y las más distantes conductas dependiendo del punto del arco ideológico desde el cual se aprecien los hechos. Así circulan acusaciones de vagancia y de codicia, como apelaciones a la vocación y el sacrificio entre otros muchos sustantivos abstractos que se suelen amalgamar con la imagen de “el pobre niño que quiere ir a la escuela”. Argentina cuenta con la mayor cantidad de conflictos docentes registrados en la historia de América Latina (Gindin, 2011), sin embargo al interior de la docencia suele prevalecer la idea de una falta de conciencia de clase trabajadora (Donaire, 2009). Por otra parte, de las iniciales expresiones de lucha de este numeroso colectivo social todavía se sabe muy poco. A propósito de ello, el principal objetivo de esta tesis es determinar si en el magisterio de los primeros años veinte se extendía una identidad de clase media y si la misma impactaba en sus discursos y acciones de protesta.

Abordaremos un fragmento de la historia de las protestas docentes que han reñido con la mirada vocacional de la profesión y han obligado al colectivo en lucha a definir una posición social, tarea que ayer como hoy resulta muy difícil de llevar adelante porque implica en especial precisar la pertenencia a una clase. Esta dificultad se traslada a su abordaje analítico. Aquí nos proponemos una triple aproximación al problema. A efectos de su mejor comprensión, cada una de las tres aristas será presentada de manera autónoma aunque se encuentren asociadas entre sí. La primera, dirigida a hallar y analizar en la literatura popular, el teatro, la prensa masiva y la prensa militante la expresión “clase media” o similares, y desde allí reconstruir los sentidos de época y la emocionalidad implicada en la utilización de la categoría. La segunda aproximación se centra en los discursos docentes, volcados a docentes o representantes de su labor, que aludieran a una condición de clase, para comprender las piezas que la integraban y los procesos de

autoidentificación teñidos de emociones y permeados por el género. A este respecto, la tercera aproximación se dirige al estudio de las posiciones de clase halladas específicamente durante actos de protesta del magisterio de los primeros años veinte, volviendo sobre las emociones manifestadas y estableciendo comparaciones con las que desde los discursos de circulación masiva les eran asignadas a la clase media.

Pretendemos conocer y examinar los discursos en torno a las protestas docentes -los esgrimidos desde adentro de la docencia y los despertados hacia afuera en distintos cuadrantes ideológicos- en un tumultuoso lapso de nuestra historia, teniendo en cuenta el contexto de conflictividad urbana de la primera posguerra y partiendo de la premisa que sostiene que las identidades sociales se revelan y rebelan en la confrontación. La huelga del magisterio en Santa Fe (1921) y el movimiento de protesta por las masivas exoneraciones de docentes en Capital Federal (1925), fueron confrontaciones entre la docencia y las autoridades educativas de magnitud excepcional en la época y hasta fines de los años cincuenta.¹ Analizarlas en el plano de las identidades de clase representa una senda prometedora, o cuanto menos un pasaje poco explorado, no solo en el estudio de la construcción social identitaria de las y los docentes, sino de amplios colectivos de la población argentina entonces ubicados entre el proletariado y la élite.

La pregunta sobre las primeras protestas de maestras y maestros ha sido escasamente realizada por historiadores que las articularan analíticamente a las circunstancias sociopolíticas, mientras que desde los estudios pedagógicos se ha planteado una tensión constante en términos de lucha por problemas laborales y lucha por problemas educativos-escolares que, generalmente, se ha salvado haciendo hincapié sobre el segundo ítem. De igual forma, se han obturado otras posibilidades de estudio al limitar en la mayoría de los casos el proceso de construcción de la identidad docente a los mandatos emanados por el Estado o generados desde arriba. Teniendo en cuenta esto, nos inquieta conocer cómo fue el proceso de conformación de una identidad de clase entre las y los docentes en los primeros años veinte y cómo aparecían allí elementos identitarios de clase media. Para responder a las inquietudes, primero debemos identificar cuáles eran dichos elementos a través de la prensa, del teatro y de la literatura del período. Y, luego, restaría explicar cómo incidían en los discursos y demandas docentes, si es que lo hacían. Así delimitados, nuestros interrogantes se orientan a indagar en el proceso de formación

¹ La mención a la excepcionalidad de estos movimientos docentes se la debemos al análisis cuantitativo realizado por Acri (2012) en su tesis de maestría sobre las asociaciones y gremios de educadores hasta 1930, así como a Gindin (2011) para décadas posteriores.

y desarrollo de las relaciones y emociones que llevaron a pensar a los docentes y en especial a sentirse como parte de una determinada clase social y no de otra.

Aunque hasta la década del 40 la expresión “clase media” no fue de generalizado uso en nuestro país (Garguin, 2009), es aceptable abordar los rasgos de un proceso identificatorio previo, y a tal fin es útil indagar en qué decían y hacían los propios actores cuando sí empleaban la expresión o categorías de clasificación análogas, con qué valores y conductas construían identidad, con qué ideas discutían y, particularmente, qué emociones se ponían en juego en el escenario sociodiscursivo. Nuestra contribución al estudio de la historia de la clase media a través del caso del magisterio hará énfasis en la dimensión emocional y de género como variables esenciales en el conocimiento de quiénes y cómo integraban ese gran mosaico. Y dada la complejidad de nuestro planteo, si bien cada capítulo cuenta con su cohesión y tema particular, es en el vínculo entre los mismos donde se establece más claramente la cuestión de nuestra tesis.

Clase media, docencia y conflictividad social en los primeros años veinte. Los tres hilos de la trama

La clase media argentina se ha convertido en un campo de estudios dentro de las ciencias sociales locales en los últimos años, pero no completamente afianzado de acuerdo a lo sostenido por Visacovsky y Garguin (2021). La sociología se ocupó del mismo focalizando en el período de los años noventa y en los efectos del neoliberalismo en la clase media. Hicieron punta los trabajos de Svampa (2000, 2005) y Wortman (2003) que analizaron junto al empobrecimiento del sector, la crisis de las normas morales y de comportamiento vinculadas a la modernización, la cultura, el mayor consumo y el aumento de la escolaridad que lo habrían caracterizado históricamente y se hallaban en declive.²

En el área historiográfica se destacaron líneas de investigación afines a los estudios sobre la familia, la pareja y la sexualidad de la segunda parte del siglo XX que tienen a Cosse (2014, 2019) como referente esencial en el análisis de la materialidad concreta y la vida cotidiana de las personas. En relación a las posiciones políticas de la

² Estas características históricas de la clase media argentina puestas en crisis con el auge neoliberal provienen en los trabajos de las autoras tanto más del sentido común que de estudios y ensayos que las trazaran, entre dichos estudios nosotros podríamos mencionar a Germani (1943), Bagú (1950), Sebrelí, (2003) y Jauretche (1966).

clase media en la historia reciente, Carassai (2013) ha abordado el rechazo que presentó esta clase hacia las ideas de izquierda y las características que asumió en la justificación de la violencia del terrorismo de Estado. En tanto que Spinelli (2013), centrada en el período 1955-1973, trató la experiencia política del sector en sentido contrario al de Carassai, observando su pasaje del antiperonismo al peronismo revolucionario.

Entre los trabajos historiográficos que estudiaron a la clase media de las primeras décadas del siglo pasado se ha manifestado un mayor interés en las condiciones de su surgimiento y en su constitución como identidad, espacio de discusión en el que inscribimos nuestro aporte y que hasta el momento cuenta con un tratamiento acotado en comparación al de la cuestión de la clase obrera e incluso de las élites. Resulta un campo al que se ha ingresado poco a través del estudio de las prácticas concretas de grupos socioocupacionales y más por medio de la historia de la familia y de la inmigración y la historia de las ideas.

Los clásicos estudios de Germani (1942, 1943) explicaron la conformación de las clases medias aludiendo al proceso de modernización dado entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX con al auge inmigratorio, la urbanización, la ampliación del empleo público y del sector servicios, la expansión de la educación y el poder de compra. Desde 1914, para el sociólogo, los claros índices de modernización y la alta fluidez social se hacen visibles en los censos que demostraban un incremento sostenido de la clase media frente a las clases populares. En contraste, esas mismas expectativas o experiencias de movilidad social según Romero y Gutiérrez (2007), estudiosos de la cultura popular porteña en los años veinte y treinta, impiden hablar de clases en la Argentina de entreguerras al diluir las posibilidades de la población de construir una identidad clasista, cualquiera sea. Dicha imposibilidad, según Míguez (1999), quien analizó la experiencia inmigrante italiana, se fundaría también en que la cuestión étnica colocó obstáculos a las construcciones identitarias de clase.

Respecto a lo que sería una tardía constitución identitaria de clase media en Argentina, Garguin (2009) explicó que la categoría “clase media” se cristalizó recién con la llegada del peronismo debido a la solidez del mito de un país homogéneo, blanco, europeo y con movilidad social general, un mito disuelto luego a través de discursos étnico-raciales en los cuales los “cabecitas negras” tuvieron un alto impacto. Desde la perspectiva, la conformación de una identidad nacional en base a los datos emanados desde el Estado, en el marco del proyecto hegemónico del liberalismo oligárquico, habría

sido tan exitosa que incluso la clase media no pudo nombrarse a sí misma hasta mediados del siglo XX.

También para Adamovsky (2009) la identidad de clase se constituye recién con la llegada de Perón y en clara oposición a los obreros que, por su color de piel, venían a demostrar que aquella imagen racializada de la Argentina correspondía únicamente a los descendientes de inmigrantes europeos y no a toda la Nación. El infrecuente uso de la expresión “clase media” en nuestro país durante las primeras décadas del siglo XX, así como la falta de agrupamientos entre distintos gremios en representación de los sectores medios o de reclamos que los unifique tras los mismos intereses, indican según esta mirada una lenta y tardía constitución identitaria en la misma medida que ponen en duda los lineamientos argumentativos de Germani que unían inmigración, movilidad social ascendente y surgimiento de ocupaciones modernas al nacimiento de la clase media. En el planteo de Adamovsky el proceso de modernización termina por ser uno autoritario y excluyente y la clase media se convierte en una categoría estratificante y antiplebeya que debilita el campo de lo popular, una originada especialmente desde el poder político interesado en marcar una barrera identitaria -y de “contención”- que evitara su radicalización.

Por su parte, y a diferencia de la visión de Adamovsky, Losada y Hora (2011) cuestionan la imagen de unas clases medias constituidas como una idea nutrida en sus orígenes principalmente mirando hacia arriba. Sostienen ellos que en los años de entreguerras las élites dejaron de ser un modelo y pasaron a convertirse en contraejemplo moral dado que las bases sociales encontraban en la moderación y la respetabilidad sus valores, en oposición al placer hedonista y la ostentación de la aristocracia criolla. Para estos autores las circulaciones culturales y consumos desde los años veinte empezarían a ir desde las clases medias a las altas homogeneizando a la sociedad, incluso las segundas mencionadas habrían incorporado valores de las primeras - ya convertidas en referencia social- como el ahorro y el esfuerzo. Karush (2013), en cambio, observa que la radio y el cine como consumos culturales, entre 1920 y 1946, en vez de homogeneizar moralmente a la sociedad, “diseminaron versiones de la identidad nacional que reprodujeron e intensificaron las divisiones de clase” (p. 19) entre pobres y ricos. Dichas divisiones habrían sido después tomadas por el discurso político peronista en la búsqueda de apoyo popular, parcialmente gracias al uso de la envidia y el orgullo de clase circulantes en los melodramas consumidos en el país. Esta conclusión en relación al aporte de la cultura popular al peronismo dista de la de Romero (1990) para quien la “empresa cultural” de

las editoriales de los años veinte y treinta más que contribuir al antagonismo clasista que se plasma en el discurso de aquel movimiento político de mediados de los cuarenta, contribuyó a darle forma a través de la propagación entre los sectores populares de “un modelo de vida que, en el fondo, es el de las clases medias” (p.65) y es el puesto en valor con el gobierno de Perón.

Entre las características del modelo de vida de la clase media, Míguez (1999) toma como fundamental la de la familia nuclear que reside en la misma casa. Es esa organización familiar la que definiría la identidad del sector y sus atributos (respetabilidad, sacrificio, responsabilidad), la expandida velozmente en las primeras décadas del siglo XX “por arriba y por abajo” de la sociedad, y la que el autor vincula -desde una visión germaniana- con la pauta inmigratoria, la urbanización y la expansión de la educación. La rigurosidad de Míguez en el uso de censos como fuentes de estudio se entrelaza con el análisis de memorias, literatura e imágenes para el abordaje de la conformación de la familia de clase media, alejándolo un tanto de quienes examinaron las maneras de habitar el espacio doméstico entre 1880 y 1930 y la vida cotidiana material desde un enfoque menos cultural en el tratamiento del pasaje histórico de la vivienda colectiva a la unifamiliar (Gutiérrez & Suriano, 1985).

El conjunto de trabajos historiográficos sobre los orígenes de la clase media contrasta por su escasa cantidad con los muchos orientados a abordar los orígenes del magisterio en el país y sus primeras décadas de desarrollo. Estos han tomado aspectos muy variados en torno al tema: los procesos de feminización del colectivo (Caldo, 2014; Cammarota, 2018; Fiorucci, 2016; Morgade, 1997; Yannoulas, 1996); las condiciones de surgimiento de las Escuelas Normales y las características de su propuesta de formación (Alliaud, 2007; Lionetti, 2007); sus estrategias de agremiación y de lucha (Acri, 2012; Artieda, 1993; Ascolani, 1999; Ascolani & Gindin, 2018; Crespi, 1997); el impacto del higienismo en las prácticas docentes (Di Liscia, 2004; Milstein, 2003), del discurso patriótico (Bertoni, 1992; Davini, 1998; Fernández, 2008; Puiggrós, 1992; Sarlo, 1998), de las reglas emocionales y afectivas (Abramowski, 2018) y de la democracia ampliada desde 1916 (Campiono & Mazzeo, 2002; Frechtel, 2014). El variado corpus de estudios alrededor del magisterio en su constitución y primeros pasos en la sociedad argentina ha podido establecer unánimemente desde distintos núcleos temáticos que la docencia de las postrimerías del siglo XIX y principios del XX, debido al contexto en el cual se institucionaliza la profesión docente, surgió con el mandato de convertirse en una especie de vicario de los valores de la nación, un apóstol de civilización y argentinidad (Davini,

1998; Tedesco, 1982). Su característica esencial era la defensa y expansión de los valores dominantes, los cuales serían coincidentes con los de la clase media según las visiones proclives a enfatizar en ella la existencia de un reflejo de los intereses de las clases privilegiadas, un simple correlato ajeno a los deseos y a la experiencia de vida de quienes son representados así como colectivos prácticamente inertes. Las maestras y maestros se habrían erigido como permanentes mediadores entre dos mundos: la civilización y la barbarie, y ese “ser medio” lo alejaba de los “desajustados” al proyecto de Nación de la misma manera que planteaba una distancia con la élite constructora del proyecto homogeneizador que el magisterio debía llevar a la práctica. De acuerdo con Álvarez Uria y Varela (1991), la tarea docente, los intereses estatales, y la escuela con sus reglas y métodos terminaron por hacer de los maestros individuos desclasados, individualizados y con constantes deseos de reclasamiento (p.38).

Era posible que el ingreso al magisterio argentino partiera a fines del siglo XIX de tan distintas motivaciones como biografías que incluían muy disímiles orígenes sociales por parte de quienes se inscribían a las Escuelas Normales. Había muchachos y muchachas (frecuentemente de las provincias) 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 (Garguin, 2014). En el caso de los varones, estos además contaban con mayores privilegios salariales y de acceso a becas debido al objetivo estatal fallido de “masculinizar” la tarea en los inicios del normalismo, cuestión estudiada por Rodríguez (2021). Por otro lado, había señoritas procedentes de familias económicamente consolidadas para las cuales la docencia se presentaba como un medio de acrecentamiento del capital cultural y una forma decente de adentrarse en la trama pública, a ellas y sus familias el sueldo poco les importaba. Existían también quienes habiendo pertenecido a la aristocracia caían en desgracia y la docencia les surgía como un empleo respetable. O quienes siendo hijas de pequeños comerciantes o industriales de escasa envergadura veían mejorar su posición en el mercado matrimonial a través de la Escuela Normal (Alliaud, 1993). Y, finalmente, una porción considerable del contingente se integraba por la llamada burocracia educativa, varones – mayoritariamente- que fueron ascendiendo en sus labores convirtiéndose en directivos, visitadores e inspectores, de forma asidua por razones políticas que incidieron en demasía durante los años de gobiernos radicales (1916-1930), según afirmaron Persello (2000) y Horowitz (2015). Las capas superiores de esta burocracia se conformaban por gente proveniente de sectores encumbrados, basta mirar a quiénes

fueron ministros o presidentes del Consejo Nacional de Educación para encontrar abogados o médicos con prestigiosos apellidos que, de acuerdo a González Leandri (2001), significaban la subordinación de la docencia como élite intelectual frente a las profesiones liberales. Mismo origen tenían los profesores de los Colegios Nacionales, egresados universitarios que veían en la función un empuje en su carrera de honores como políticos y hombres públicos (Tedesco, 1982).

Tangencialmente considerada por la bibliografía citada, la heterogeneidad de orígenes sociales 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 la época. Quienes se desempeñaban en la instrucción obligatoria contaban con contrastantes procedencias, aunque en su amplia mayoría -subordinada dentro de las jerarquías institucionales- provenían de aquellos sectores que no serían ni pobres ni tan ricos como para acceder a otras carreras u ocupaciones que les otorgasen mayores prestigios y la posibilidad de ascenso social por medio de credenciales educativas (Morgade, 1997). La inclusión al magisterio se enlazaba a un horizonte de movilidad social ascendente, perspectiva de progreso que habría triunfado en el imaginario de los sectores populares que, para los ya mencionados Romero y Gutiérrez (2007), fueron perdiendo así en el período de entreguerras su identidad contestataria.³ La interiorización de esta prédica de ascenso social al interior de la docencia es la que, de acuerdo a los estudios de la historia de la educación más difundidos, moldeó las prácticas, legitimó conjuntamente su tarea pedagógica y dificultó su adscripción social como clase trabajadora. Al respecto, Garguin (2014) encuentra que ya en 1921 la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires contaba con autodefiniciones claras de clase media atribuidas a la enorme presencia femenina en sus filas. En tanto que los maestros varones, dice Garguin, se sentían más cómodos y mejor posicionados bajo el rótulo de “élite intelectual”. Otros autores han remarcado también la inviabilidad de concebir a los y las docentes como trabajadores y trabajadoras por lo menos hasta la década del 70 (Donaire, 2009; Nigro, 1984; Tedesco, 1982; Vázquez & Balduzzi, 2000).

³ Camarero (2007a) objeta por vaga y opaca la idea de “sectores populares urbanos” (p. 37) que habrían generado hacia los años veinte y en los barrios porteños una “identidad popular, conformista y reformista” diluyente de los bordes de clase. Por el contrario, propone la centralidad de las ideologías anticapitalistas y de la clase obrera en la cultura popular del periodo si se analizan las prácticas de clase desde un punto de vista relacional y se concibe a la clase como “una categoría histórica, en la que la estructura, la experiencia, la conciencia e identidad operan como elementos constituyentes” (Camarero, 2007, p. 55).

La lente colocada por estos estudios ve en las reivindicaciones docentes de las primeras organizaciones gremiales una preponderancia de la concepción profesionalista. Primordialmente, porque la tradición normalista y la visión de la docencia como sacerdocio, y de las mujeres maestras como “segundas madres”, colocaban trabas a la imagen propia de los docentes como simples asalariados y servían a la construcción de un status socio-profesional imaginario, según han analizado Fiorucci (2016) y Cammarota (2018). De ahí que para Puiggrós y Bernetti (1993) recién con el peronismo se iría produciendo una diferenciación paulatina de un sector de la docencia, que va abandonando los principios liberales normalizadores y se va inclinando hacia la política oficial. No obstante ello, la identificación de los docentes con los obreros seguía siendo ambigua; en ocasiones reclamaban para sí la extensión de los derechos que regían en la clase obrera, y en otras ocasiones prevalecía la caracterización sarmientina de la lucha contra la barbarie y se realizaba su figura como apóstoles en una gesta civilizatoria dada en el marco de un estatus “elevado” por el cual quedaban diferenciados del resto de los asalariados, los “cabecitas negras”.

Si afirmáramos, como lo hicieron los abordajes arriba mencionados, que solo desde de las tres últimas décadas del siglo pasado la docencia dejó de pensarse en referencia a las profesiones liberales, sectores en ascenso o incluso al “apostolado” para pasar a percibirse como trabajadores de la educación: ¿A partir de qué elementos de clase justificó entonces sus primeras huelgas y sus reclamos colectivos? Hay un campo todavía no abordado en profundidad por los estudios de la historia y de la historia de la educación, al haberse omitido que las y los docentes podían manifestar demandas propias del proletariado sin identificarse con éste, y es esta ambigüedad un terreno de ineludible y compleja exploración.

La falta de rudeza o de violencia que por lo general habría caracterizado a los iniciales movimientos de protesta del magisterio ha llevado a su invisibilización o desconsideración dentro de la historiografía. Sin embargo, la organización gremial docente no fue ajena a los reclamos populares de las primeras décadas del siglo pasado, nos referimos a las reivindicaciones respecto a la mejora y el cambio de las condiciones de trabajo y existencia social. La labor de enseñar se vinculó pronto, ya a fines del siglo XIX, al proceso de creación de las primeras mutuales, asociaciones, federaciones y gremios a lo largo del país (Crespi, 1997; Acri, 2012) que supieron comprender y atacar los núcleos de los mecanismos de control que se aplicaron sobre la docencia y que contribuyeron simultáneamente a constituirlos como colectivo (Diker, 1999). Un colectivo

que llegó a protagonizar huelgas e importantes pugnas con repercusiones a nivel nacional, particularmente durante las presidencias radicales de Hipólito Yrigoyen (1916-1922) y Marcelo T. de Alvear (1922-1928), y a tejer entonces lazos con el convulsionado movimiento obrero, este sí ampliamente abordado por el campo historiográfico.

El corpus de las investigaciones más reconocidas realizadas alrededor de los trabajadores y el movimiento obrero durante las presidencias radicales ha transitado el decurso de las luchas proletarias en una etapa enmarcada por el contexto internacional de revolución, las consecuencias económicas de la posguerra y la situación rusa desde 1917. Tuvo este corpus como temas prominentes las tendencias político-ideológicas de los gremios; los conflictos llevados a cabo; las relaciones entre los sindicatos, las empresas y el poder político. Se pueden distinguir -a grandes rasgos- una historia más abocada a los grandes líderes, de grandes luchas y de grandes objetivos, dedicada a los trabajadores en tanto parte de una organización sindical con su trayectoria y sus distintas corrientes (Marotta, 1961; Bilsky, 1984); y otra historia que amplía los actores sociales a estudiar, analiza la lucha obrera en el marco del accionar del Estado, los planes del gobierno y las élites económicas del país. Estas investigaciones se orientaron a desentrañar los intereses políticos del gobierno de Yrigoyen en la competencia electoral y su necesidad de ganar votos entre los trabajadores (Falcón & Monserrat, 2000; Rock, 2001[1977]); a describir la fragmentación y heterogeneidad del movimiento obrero junto al crecimiento de la corriente sindicalista frente a la anarquista desde 1916 y la constitución de ideologías negociadoras en las direcciones sindicales (Del Campo, 1986, 2005; Godio, 1988); a profundizar en la presencia del comunismo en la vida social obrera y sus demandas (Camarero, 2007b); a conocer el éxito real y simbólico del obrerismo durante el yrigoyenismo y durante el gobierno de Alvear (Horowitz, 2015); y distinguir que las acciones de “tolerancia selectiva” de arbitraje y de represión estatal de cara a cada conflicto obrero dependían del “interés público” representado por el gremio huelguista y de la necesidad de mantener la “paz social” (Garguin, 2000). Por otra parte y respecto a la importancia de salvaguardar el orden frente a las amenazas sociales, Lvovich (2020) se ha encargado de analizar la fuerza de la presión que ejercieron los sectores acomodados de la élite en el contexto del “terror” al complot maximalista luego de la Revolución Rusa.

Existe otro grupo de estudios centrado en el análisis de la calidad de vida de los trabajadores, las maneras de estructurar su subjetividad en torno al mundo del trabajo, su organización familiar, sus formas de sociabilidad, etc. No dejan de lado el papel asumido por el Estado, ni el funcionamiento de los sindicatos en su relación con los factores de

poder, pero su empeño es a favor de una mejor comprensión de la vida de los trabajadores. Presentan a la clase obrera como un sujeto en construcción, no como una identidad totalmente acabada y definida, y a los trabajadores y trabajadoras como actores sociales en un constante movimiento que fluye junto a las manifestaciones culturales y las formas de acción política. Así, Lobato y Suriano (2003) avanzaron en la comprensión de los conflictos obreros desde los primeros años del siglo XX como parte del “mundo de la protesta social”. Mostraron cómo se articularon las luchas, las formas de desarrollarlas, los métodos y sus balances, con la sociabilidad y la vida cotidiana del “trabajador” como actor social y político. En *La vida en las fábricas*, Lobato (2001) se propuso el análisis de la cuestión obrera desde la historia social. Utilizó al género en la comprensión de lo que denomina como una segunda división social del trabajo, y también aplicó nociones clásicas de la historiografía marxista como solidaridad de clase, conciencia de clase o identidad obrera sin ir en detrimento de una reducción de escala, en una suerte de microhistoria, que le facilitara introducirse en las fábricas frigoríficas de una localidad del Gran Buenos Aires para entender a la “comunidad obrera” allí presente entre 1904 y 1970.

El abordaje de los lazos mutuos y constantes entre la cotidianidad laboral, la vida familiar y privada y las formas de lucha y resistencia, también se pueden ver –sólo mencionando contribuciones puntuales- en Caruso (2016) y su aporte acerca de los trabajadores marítimos entre 1889 y 1921; en el de Jasinski (2013) sobre los trabajadores de La Forestal; en los artículos de D’ Uva en relación a los ferroviarios (2019), de Remedi sobre las trabajadoras del servicio doméstico (2011) y, por supuesto, de Barrancos sobre las trabajadoras del servicio telefónico (2008). En esta perspectiva de análisis que entreteteje la organización obrera y las luchas gremiales con las relaciones de género y el espacio doméstico no se pueden omitir las contribuciones de Silvana Palermo (2007) en su aproximación a la gran huelga ferroviaria de 1917, centrándose en las familias obreras que protagonizaron la acción colectiva, rescatando la militancia de las mujeres durante el conflicto y las implicancias del espacio doméstico en el espacio público.

Los trabajos señalados sin dudas dieron lugar a encuentros potentes y cruces interesantes entre la clase, el género, la vida cotidiana, el mundo del trabajo y la conflictividad proletaria. Luego, resulta llamativo que en la interpretación de las variadas fuentes utilizadas (que hasta incluyen correspondencia familiar o relatos de ficción) el prisma no se haya colocado enfáticamente en los aspectos emocionales, las experiencias ligadas a la sensibilidad o las estructuras emotivas de la época como factores que han

influido en la construcción identitaria de los trabajadores y trabajadoras y en sus movimientos de demanda. Las emociones se ubican en todas las fases y aspectos de cualquier protesta social, se reproducen en la multitud, se expresan en los manifiestos de las huelgas y las lealtades de sus miembros, motivan a los individuos a movilizarse e impregnan sus instrumentos “racionales” de cara a los demás actores involucrados en los conflictos (Goodwin, Jasper, & Polletta, 2001; Jasper, 1997; Scribano & Artese, 2012). Bajo esta apreciación, llama la atención que se las haya soslayado como variable fundamental a integrar si se pretende explicar experiencias de protesta y vida cotidiana desde una perspectiva “desde abajo”, así como han pretendido los trabajos historiográficos citados al concebir la “clase” como un constructo identitario permanente que se va dando forma (y le va dando forma al mundo) en la praxis.⁴ Esta omisión se podría deber a que por lo general las ciencias sociales han ligado las emociones con aspectos irracionales de la acción (Moscoso, 2015). Sobre el punto, observamos –por ejemplo– que cuando Rock (1971) caracterizó a la Semana Trágica, momento clave en el fin de las “buenas relaciones” entre el gobierno de Yrigoyen y los obreros en 1919 según gran parte de la historiografía, sostuvo él que los hechos de protesta social acaecidos en Buenos Aires con la huelga metalúrgica conformaron una reacción popular en la que primó lo afectivo sobre el aspecto cognitivo de una conciencia de clase, debido a que los trabajadores se dejaron llevar de manera inmediata y desorganizada por un sentimiento de indignación ante el accionar específico de violencia policial iniciado con la muerte de los huelguistas el 7 de enero e intensificado con el ataque en los funerales dos días después.⁵ La mirada de Rock de forma implícita produce una escisión entre mente-razón y cuerpo-emoción que no concibe la complementariedad de ambos factores en el entendimiento-adaptación a la realidad sociopolítica por parte de los individuos (Máiz, 2011) y que convierte a la

⁴ Con historia desde abajo se remite a las vidas y las acciones de la “gente común” (Krantz, 1988, p. 3), no a las creadas desde y sobre los sectores dominantes. Hobsbawm (1998) coloca los orígenes de la perspectiva en los historiadores de la Revolución Francesa que se interesaron por el pueblo, aunque recién a mediados de los años cincuenta científicos sociales británicos como E.P. Thompson y Raymond Williams habrían consolidado el enfoque desde una mirada marxista heterodoxa.

⁵ Los sucesos desarrollados entre el 7 y el 14 de enero de 1919 en la ciudad de Buenos Aires iniciaron con la huelga del taller Vasena el 2 de diciembre de 1918, cuyos trabajadores reclamaban aumento salarial y jornada de 8 horas. Cuando el día 7 de enero los obreros trataron de impedir el ingreso de “carneros” a la fábrica comenzó una feroz represión policiaca. Mueren cuatro personas y hay decenas de heridos. El día 9, ya decretada la huelga general por parte de la Federación Obrera Regional Argentina (FORA), durante el masivo cortejo fúnebre, la policía reprimió a los manifestantes y en los días sucesivos éstos se enfrentaron a los grupos de choque patronales e incendiaron una iglesia, edificios públicos y autos. La ciudad se paraliza hasta el martes 14 cuando todos los gremios vuelven a trabajar y la situación se normaliza, aunque continúa extendida por más tiempo la terrible persecución a la comunidad judía asociada por la derecha extrema al maximalismo. Se estima que la Semana Trágica provocó un total de quinientas muertes (Bilsky, 1984).

emoción en mero impulso irracional, quizás porque la historia liberal no acostumbra a recordar que la categoría marxista de clase no es un objeto teórico abstracto y que incluye al dolor, el sufrimiento, el placer y la indignación como elementos constitutivos (Scribano, 2016). Sea la clase trabajadora o sea la clase media, objeto huidizo este último para las teorías materialistas y las categorías estructuralistas.

Si bien en los últimos años los lineamientos teóricos para el abordaje histórico alrededor de la conformación y constitución de la clases en el país se han servido de conceptos sociológicos como el de moralidades, capitales, luchas clasificatorias, estatus e identidades móviles; conceptos que le escapan a la mirada marxista y estructuralista, todavía, extrañamente, poco se ha dicho del importante rol jugado por las emociones y el plano afectivo emocional en la construcción social de la diferencia y la historia de la posición ocupada por los individuos en una jerarquía de poder y estatus, problema planteado por la sociología de las emociones hace bastante tiempo (Elias, 1993; Hochschild, 1979; Kemper, 1978; Scheff, 1988), camino a andar en el campo historiográfico.

Por otra parte, siendo profusa la investigación sobre la desigualdad, la conflictividad y el antagonismo social durante los gobiernos radicales, se ha prescindido de abordar el carácter emocional-sentimental de la construcción de las diferencias de clase de los distintos colectivos en un período social y políticamente agitado, signado por la apertura democrática luego de la promulgación de la ley Sáenz Peña⁶; las consecuencias económicas de la posguerra como la inflación y la desocupación (Gerchunoff, 2016); la radicalización de las izquierdas luego de la Revolución Rusa (Camarero, 2007; Pittaluga, 2015); la reacción de las derechas ante el “peligro rojo” (McGee Deustch, 2003; López Cantera, 2023); los problemas en el funcionamiento político tras el fin del régimen oligárquico y con la extensión de la democracia ampliada inaugurada por el gobierno de Hipólito Yrigoyen en 1916, problemas como el patronazgo y el clientelismo (Rock, 1977; Persello, 2000; Ansaldi, 2000; Horowitz, 2015).

Anclar el análisis en las emociones dadas en una etapa de nuestra historia caracterizada por las transformaciones de los sectores populares urbanos puede ayudar a entender, por ejemplo, cómo se construyeron determinadas subjetividades en un contexto de alta conflictividad social, por qué ciertos discursos ideológicos tuvieron más éxito que

⁶ La llamada ley Sáenz Peña, aprobada durante la presidencia de Roque Sáenz Peña, se encontraba integrada por dos leyes: una sancionada el 4 de Julio de 1911, de enrolamiento y padrón militar; y la otra, sancionada el 13 de febrero de 1912, de sufragio universal, secreto y obligatorio.

otros en distintos colectivos y cómo se intentó controlar al cuerpo social ante las amenazas al statu quo. Alrededor de estas ideas surge un punto que es consustancial a la presente tesis: contribuir a la historia de la clase media haciendo hincapié en su componente emocional.

De la comunidad emocional a la clase media: objetivos e hipótesis

Dedicada al estudio de la identidad de clase al interior de la docencia en los primeros años de la pasada década del veinte, en esta tesis se procurará un abordaje relacional que inscriba a la clase de las y los maestros en el marco de la desigualdad y la conflictividad de la primera posguerra. Que conciba a la clase además como categoría social no directa ni transparente asociada a la de género y conjugada con las emociones. Y, en paralelo, la piense como consecuencia de un proceso que “la fija” en el lenguaje y es simultáneamente el resultado del juego de fuerzas involucradas dentro de “la construcción y aplicación de los significados de una sociedad” (Scott, 2008, p. 23) en determinado momento y circunstancias históricas. En ese sentido, consideramos que aquello que se sostenga de determinada clase social o se asocie a ella es parte de la “estructura del sentimiento” de una época, concepto teórico útil en la comprensión del vínculo entre texto y contexto al remitir a “experiencias sociales en solución” (Williams, 2000, p. 156), es decir –en nuestro abordaje- a significados, formas de pensar y creencias que se extendían socialmente a fines de los años diez y comienzos de los veinte en espacios urbanos del país – ámbito geográfico de esta investigación centrada en Buenos Aires y Santa Fe-, pero todavía se encontraban en desarrollo al carecer de reconocimiento acabado y comprensión en el momento de suceder; tampoco se habían sujeto en instituciones aunque conformaran la sensibilidad y articularan los discursos particulares de aquellos que se decían de clase media o empleaban esa expresión y similares al señalar a otros.

Lo anterior nos conduce a nuestro primer objetivo, el de indagar en la pertenencia de clase media de los maestros y maestras en discursos provenientes de la prensa docente, la prensa masiva y en el trabajo intelectual de un maestro en particular, Luis Sixto Clara, que integró al magisterio taxativamente al sector social en sus escritos. Si bien focalizamos en un colectivo frecuentemente asociado a la clase media en la actualidad, debemos explorar antes los sentidos de época, identificar quiénes y cómo eran circunscriptos a la categoría clasificatoria dentro del discurso popular y al interior de

divergentes ideologías durante el mismo período; para distinguir a su vez allí los elementos que congregaban a individuos y grupos diversos junto a la docencia en tanto se sintieran parte de una misma clase.

El segundo objetivo es observar y analizar cómo los elementos inherentes a la identidad de clase media según lo hallado en discursos variados provenientes de la prensa masiva, la prensa militante, la literatura popular y el teatro, se pusieron en circulación durante dos grandes conflictos docentes en los años veinte. El propósito requiere que nuestro trabajo avance en la resolución de preguntas específicas dirigidas a identificar la presencia de las emociones, y su entrelazamiento con el género, entre los elementos configuradores de la clase social de la docencia durante la huelga santafecina (1921) y el conflicto del magisterio capitalino (1925): ¿Se evidencian allí expresiones de clase media que sean asimilables a las de otros colectivos llamados así explícitamente en los años veinte? ¿Cómo se articularon género, clase y emociones durante los dos conflictos? Y es en relación a estos interrogantes que en el nivel más ambicioso de nuestra investigación nos interpela una cuestión todavía no afrontada por la historiografía local: ¿Cuáles son los aportes del estudio de las emociones al historizar la constitución de una identidad de clase media dentro de ciertos colectivos sociales? Nuestra hipótesis principal considera la existencia de un temprano proceso de construcción de una identidad de clase media en la docencia, y sostiene que el mismo a comienzos de la década del veinte tuvo un fuerte carácter emocional y generizado⁷ relacionado con la conflictividad social del período y los bemoles del advenimiento de la democracia ampliada en 1916. La construcción identitaria se enlazaba a la de otros colectivos con las mismas emociones ante los mismos rasgos de la realidad sociopolítica durante el lapso de nuestra historia tradicionalmente coligado a la emergencia y el protagonismo de los sectores medios en la vida pública luego de la Ley Sáenz Peña y la asunción de los gobiernos radicales. Esto lleva a una siguiente hipótesis: la docencia conformaba una “comunidad emocional” definida al interior de otra más extensa integrada por quienes se calificaban y eran calificados popularmente bajo la categoría “clase media”.

Tomamos el concepto de Rosenwein (2006) quien llamó “comunidad emocional” a un grupo o espacio en el que sus integrantes se relacionan por un mismo sistema de

⁷ Con “generizado” aludimos a los valores, roles, conductas y atributos que son el resultado de las prácticas discursivas que norman las expresiones de género en función de la división varón/mujer. Partimos de pensar que para estudiar la construcción de la identidad de clase es ineludible abordar de forma paralela las expresiones de género que categorizan y jerarquizan lo masculino y lo femenino (Butler, 2000).

sentimientos, asumen y se imponen entre sí las mismas normas de expresión emocional, y valoran los mismos afectos juzgando los de los demás, relacionándose con otros grupos, articulando su moralidad y sus propios fines sociales. Desde este marco teórico será posible abordar las emociones halladas en situaciones discursivas concretas que han colaborado en el devenir de la comunidad emocional de la docencia a su clase, en determinados contextos conflictivos, como una huelga o un fuerte movimiento de protesta. Porque en dichas situaciones se mueven las emociones de manera única y se habilita un proceso de ruptura o desgaste del “régimen emocional” que según Reddy, autor a seguir, comprende “un conjunto de normas emocionales, rituales y prácticas oficiales y emotives que las expresan y las inculcan y que constituyen el sustento de cualquier régimen político estable” (2001, p. 129). Cada régimen permite una serie de reglas “lícitas” para emocionarse y expresar sentimientos que se visibiliza de modo contundente –creemos- en la lucha social y la protesta, es allí, y aquí nuestra tercera hipótesis, cuando la clase media concurre como sentido identitario de nítido contenido emocional a orientar las acciones y palabras de los actores participantes de cara al régimen emocional de la democracia ampliada.⁸

Los documentos de nuestra investigación

Al inicio del proyecto realizamos un relevamiento de las publicaciones docentes del periodo que se hallaban en los reservorios más recurrentes: el Archivo Hemeroteca de la Biblioteca Nacional “Mariano Moreno”, la Hemeroteca del Congreso de la Nación, el Archivo General de la Nación (AGN). Accedimos en estos lugares a las revistas docentes *La Obra*, *La Maestra*, *El Magisterio* y *Nueva Revista*. En el caso del AGN hemos explorado dentro del Archivo Ernesto Celesia no solamente publicaciones del gremio de la educación, sino que sumamos documentación producida durante la labor de Celesia como presidente del Consejo Nacional de Educación entre 1923 y 1925. En estos mismos

⁸ Para Reddy (2001) existe en la historia una sucesión de regímenes emocionales a funcionar como estructuras constituyentes de las normas sentimentales que dominan a la sociedad formalmente en tanto imponen a los sujetos una serie de comportamientos emocionales esperados, y que son fundamentales para la estabilidad de las distintas maneras de organizar el poder político y para su transformación. En nuestro caso, entendemos que el empleo de la propuesta conceptual del autor se pueda prestar a críticas al tornar preciso reconstruir el conjunto de características del régimen emocional extendido hasta 1930, año del Golpe de Estado que acaba con la experiencia de democracia ampliada. Sin embargo, optamos por ella al permitirnos pensar el modo con que el gremio docente cuestionó, como una comunidad emocional, las normas emocionales y prácticas del período, y llevó adelante formas de expresión emocional que los vinculaba a otros sectores calificados de clase media y lo conducían en sus reclamos y críticas frente al modelo sociopolítico.

reservorios, en primer lugar, distinguimos información sobre los conflictos investigados y rastreamos opiniones, editoriales y narrativas que dieran cuenta del problema estudiado en torno a la identidad de clase de la docencia; en segundo lugar, consultamos las siguientes publicaciones periódicas –también en la Hemeroteca de la Biblioteca de la Legislatura Porteña- para contextualizar las protestas docentes, extraer datos fácticos y miradas ideológicamente contrastantes al respecto: *La Nación*, *La Prensa*, *La Razón*, *La Tribuna*, *La Vanguardia*, *La Protesta*, *La Época*, *El Telégrafo*, *Crítica*. En la Hemeroteca del Congreso de la Nación y los diarios de Sesiones de las Cámaras de Senadores y de Diputados de la Nación se buscó información y debates alrededor de los conflictos analizados y la presencia de la cuestión docente en el ámbito gubernamental en lo referente a los problemas de desempleo, salarios y escalafón. En tanto que en la Biblioteca Nacional del Maestro accedimos al *Monitor de la Educación Común*, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación. Y en la Biblioteca del Museo Social Argentino y la del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani” visitamos publicaciones académicas del área de las ciencias sociales publicadas en el periodo investigado.

Para ampliar la consulta sobre revistas docentes y educativas, revisamos la *Revista de la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires* en la Biblioteca de la Universidad Nacional de la Plata. Y hallamos *Tribuna del Magisterio*, que era el órgano de la Confederación Nacional de Maestros (CNM), en el Archivo de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores, donde se accedió de forma agregada a documentos que incluían cartas de los miembros de la CNM, actas de su Comité Central y numerosos recortes periodísticos.

En el abordaje de la huelga santafecina hemos consultado los periódicos *Santa Fe* y *Nueva Época* de la provincia en los fondos documentales digitalizados por el gobierno que son parte de la Hemeroteca “Fray Francisco de Paula Castañeda”, así como accedimos a digitalizaciones del Archivo General de la Provincia de Santa Fe.

La dispersión de la documentación hizo necesario extender la búsqueda y consultar una serie de instituciones en las que pudiéramos indagar sobre una mirada representativa de la militancia de izquierda, de los docentes ubicados en ese espacio ideológico y del movimiento obrero. La fuimos a rastrear en el Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas (CEDINCI) y en la Biblioteca de Archivos de Estudios Libertarios donde pudimos acceder, por ejemplo, a *Cuasimodo*, *El Comunista*, *La Campana*, *Unión Sindical*, *Ideas y Figuras*, *Verdad*, *Renovación*.

Sobre la clase media en la literatura y las piezas teatrales, ubicamos las novelas y obras revisadas en el la Biblioteca del Departamento de Artes Dramáticas de la Universidad Nacional de las Artes, en la Biblioteca Jorge Luis Borges de la Academia Argentina de Letras y en la Biblioteca Digital del Instituto Iberoamericano de Berlín. En este último repositorio accedimos además a las revistas *Fray Mocho*, *Mundo Argentino*, *Atlántida*, *La Nota*, *Revista de Pensadores*, *Nosotros*, *El Hogar*, esta publicación también fue consultada en la hemeroteca de la Biblioteca Nacional “Mariano Moreno”. Otro archivo digital de utilidad en el abordaje de la prensa masiva fue el de la Biblioteca Nacional de España, allí sumamos el semanario *Caras y Caretas*.

Finalmente, para la inserción de un estudio de caso que permita unir una trayectoria individual a un discurso de clase agregamos a nuestro corpus el ensayo *La clase media y su derivación hacia el proletariado* que publicó el maestro Luis Sixto Clara en 1920. Debido a que el único ejemplar hallado se localiza en la Biblioteca “General Belgrano” de la Escuela Superior de Guerra, y de necesitar consultarlo se debe ser personal de las Fuerzas Armadas, nos vimos en la obligación de comprar el material en el exterior.

Los capítulos de esta tesis

La organización de los capítulos responde a las tres dimensiones del problema que mencionábamos anteriormente en esta introducción; por un lado, abocándonos a la construcción discursiva de la clase media a inicios de los años veinte; por otro, a la identidad de clase de la docencia y sus protestas en el período; y, por último, a las conexiones entre género, clase media y emociones en los discursos del magisterio, sobre el magisterio o dirigidos al mismo. En el primer capítulo se aborda el campo discursivo en torno al uso y definición de la expresión “clase media” en la literatura, el teatro y en trabajos de ficción con el propósito de reconstruir la estructura de sentimiento del período. Realizaremos un análisis atento al modo en el que se instaló la categoría, cómo la construyeron y la utilizaron distintos autores que se autoadscribían como integrantes de la clase media o percibían a otros y otras dentro del colectivo a partir de la asignación de ciertas formas de intimidad a sus integrantes en las que se entrelazaban género, emociones y clase, tanto en piezas literarias populares con componente romántico como en piezas literarias de crítica social provenientes de ideas de izquierda.

Avanzando sobre los sentidos que a principios de la década del veinte se le otorgaban a la clase media, en el segundo capítulo se atenderá a la manera en que la prensa masiva señalaba fronteras sociales y simbólicas entre los miembros de esta clase y los de las otras en una coyuntura de alta conflictividad obrera y de problemáticas económicas ligadas a la posguerra. Focalizaremos en las emociones que los convertían en parte de una misma comunidad en el marco del régimen emocional de la democracia ampliada.

El tercer capítulo es complementario de los dos primeros en la medida que aborda la faz formativa de la identidad de clase entre las/los docentes a través de un análisis discursivo que, en principio, hace luz en cómo las publicaciones del magisterio describían la propia ubicación en la sociedad y cómo esta también se describía en la prensa masiva. Una segunda parte del análisis se concentra en los sentidos otorgados a la docencia como un sector de clase media hallados en la pluma de un solo docente, Luis Sixto Clara, quien fue parte de la huelga de maestros en Capital Federal en 1912 y del conflicto docente en la misma ciudad en 1925. A nivel global, el capítulo otorga evidencia de la autodenominación docente como clase media y de las emociones circulantes y posiciones de género presentes en los discursos docentes comparables a las que, estudiadas en el capítulo primero y en el segundo, venían a componer una especie de agenda pública emocional de clase media al aglutinar diversos colectivos, además del magisterio, e integrarlos a una misma comunidad a fines de la década del diez y, al menos, hasta mediados de la del veinte.

El cuarto capítulo analiza, desde el estudio de caso, el repertorio discursivo en referencia a las y los docentes que participaron de la huelga acaecida en Santa Fe en el año 1921, haciendo énfasis en las notas que la prensa, desde variadas líneas editoriales, dedicó al conflicto, a la figura social “docente” y su pertenencia de clase. Por este camino se avanza a la comprensión de la identidad de clase del magisterio como consecuencia del discurso y la práctica de distintos protagonistas (la propia docencia, los políticos, los grupos de izquierda, la opinión publicada, los sectores conservadores) que ponían a rodar distintas interpretaciones al respecto y que, según veremos sucesivamente, en la segunda y en la tercera parte del capítulo, masculinizaban la huelga y la emocionalizaban dependiendo, por un lado, de sus intereses sectoriales y, por otro, de las fronteras de clase que quisieran delimitar entre la docencia y los obreros. En el estudio de esta delimitación repararemos en la expresión y modulación de las emociones ante la huelga dentro y fuera del gremio tomando, fundamentalmente, la presencia del miedo como parte del entramado disciplinario de una época en la que resultaba esencial mantener el orden y el control

social frente a la amenaza maximalista que pesaba en las estructuras existentes, pero en especial el miedo relacionado a una vergüenza de clase que funcionaba como contracara de una vergüenza de género.

El último capítulo aborda el conflicto docente iniciado en la Ciudad de Buenos Aires en abril de 1925 debido al suicidio de una maestra, que llevó a la exoneración de quienes participaron del movimiento de protesta liderado por la Confederación Nacional de Maestros (CNM), y provocó finalmente la renuncia del presidente y los vocales del Consejo Nacional de Educación. Durante seis meses los principales diarios del país y el órgano de difusión de la CNM dieron parte de las denuncias cruzadas entre el magisterio porteño y el Consejo. Efectuamos aquí un recorrido sobre las esgrimidas por el gremio educador para observar cómo estas remitían a intereses e ideas de clase media en tanto coincidían con las elevadas por sectores que a ella se integraban discursivamente, y hallaban en la crítica a la política un punto de confluencia emocional al convertirla en culpable por la falta de meritocracia y de igualitarismo en el marco de la democracia ampliada y su régimen emocional. Dilucidamos el modo en el que las emociones y normas emocionales que atravesaban a la docencia y su discurso de clase podían descubrirse, ante la misma realidad contextual, en otros colectivos de trabajadores con funciones improductivas o tareas no manuales calificados entonces en la prensa masiva, en la prensa militante y en la literatura local como “clase media”.

Capítulo 3

El magisterio y una clase que se siente

En Argentina el Estado impulsó en las últimas décadas del siglo XIX un proceso de modernización y extensión de la educación con los objetivos de fortalecer el gobierno, difundir un orden cultural elitista y homogeneizar a la población a través de ciertos símbolos y valores nacionales dados a imponerse sobre la cultura de la población nativa e inmigrante a “civilizar”. El magisterio fue un agente fundamental en la tarea de formar ciudadanos y las escuelas normales, que comienzan a desplegarse por el territorio desde 1870, conformaron a su vez el engranaje necesario en la constitución de un cuerpo docente dócil que pudiera llevar a cabo los objetivos del Estado (Puiggrós, 1992; Alliaud, 1993). Resulta paradójico que el ariete en la búsqueda de la homogeneidad social fuese el representado por un colectivo altamente heterogéneo: el de maestros y maestras con procedencias disímiles, quienes venían a enseñar – con su experiencia de vida y con sus prácticas áulicas- la posibilidad de progreso social por medio de la escuela universal y gratuita.

En este capítulo nos proponemos en primer término analizar la pertenencia de clase del magisterio a través de los discursos y las valoraciones en torno a la posición social que circulaban en la prensa y publicaciones masivas sobre la figura del maestro y la maestra, y especialmente en publicaciones docentes del período. Abordaremos la constitución de categorías de clase enfatizando en los valores y emociones halladas en situaciones discursivas concretas que tornaron a la docencia, en línea con nuestra hipótesis, en una “comunidad emocional” (Rosenwein, 2006) a devenir en parte integrante de la clase media. Profundizando el análisis, en una segunda sección del capítulo nos concentraremos en las transformaciones y continuidades dadas en las maneras de evocar a la categoría “clase media”, así como en los sentidos otorgados por la voz de un solo docente, por fuera del discurso político partidario y distinto del emanado desde la cúspide social. Se tomará allí la trayectoria y el discurso de clase de Luis Sixto Clara, un maestro que participó activamente de la huelga docente de 1912 y del conflicto docente de 1925 a tratar en el último capítulo de nuestra tesis. Clara fue autor de *La clase*

media y su derivación al proletariado (1920), ensayo a examinar y contrastar con las nociones de clase del mismo autor en 1912. Creemos que es factible responder a la pregunta por la construcción de una identidad de clase media al interior del magisterio si atendemos a las ideas expresadas y, simultáneamente, a las prácticas y trayectorias particulares de los maestros que escribían y publicaban sintiéndose dentro de esa clase, como Clara.

La clase del magisterio hacia los años veinte

Desde su surgimiento como colectivo social, las maestras fueron haciéndose de una nueva identidad que envolvía tanto características socioeconómicas como simbólicas y ligadas a un universo moral. A diferencia de lo sucedido con las empleadas de tiendas o empleadas administrativas, el magisterio se consideraba una profesión decorosa y la única que incidía muy positivamente en el prestigio social de la mujer confiriendo un estatus no otorgado por su posición de clase (Yannoulas, 1996). ¿Qué clase? ¿Con qué elementos se constituía? Es lo que intentaremos dilucidar a través del discurso de diversos actores.

Victorina Malharro, maestra, inspectora docente, que colaboraba asiduamente en la publicación *El Hogar* con el seudónimo de Verax para poder narrar con mayor libertad escenas de la vida escolar transitada por ella a diario, respondería que las docentes procedían “*casi siempre de hogares en los que no sobra lo que las niñas gastan para estudiar*” ya que:

*“Ingentes sacrificios demanda a las familias de clase media el sostenimiento de una hija en una escuela normal cualquiera, que si de incorporarlas se trata con los costosos uniformes que de ellas se exige y con la obligación impuesta por todas ellas de comprarse carísimos los libros y cuadernos cuando se encuentran a precio más reducido en plaza.”*¹⁷³

La última alusión de la autora trata sobre un tópico emocional repetido en sus columnas y acoplado a la necesidad de aparentar indicada antes en esta tesis al analizar la presencia de la clase media en distintas voces de la época: la mención a la

¹⁷³ *El Hogar*, 7/05/1920

superficialidad y la envidia.¹⁷⁴ Eran estas características asociadas a la clase a la que pertenecían y muy tratadas por la novela y la dramaturgia.¹⁷⁵ De acuerdo a Malharro, ambas emociones “frívolas” circulaban con fuerza a lo largo del magisterio y se dirigían a las colegas de alta extracción social. Para ella, las maestras provenían en más de un ochenta por ciento de hogares ni ricos ni “*misérrimos*” debido a que la asistencia a la Escuela Normal requería de ciertos desembolsos no posibles entre los pobres y de ciertos “*sacrificios*” que las “*niñas bien*” nunca conocerían, como dejar de asistir al teatro y suprimir los paseos. Las maestras de clase media, que eran mayoría, en cambio sí necesitaban “*ganarse la vida*”. Y la docencia en la época – proseguía el argumento- no propiciaba hacerlo de forma digna, sino produciendo el daño material del desempleo y el perjuicio moral de tener que obtener “*influencias con los medios menos indecorosos*” que apenas eran dos: “*el de la amistad con personas colocadas que puedan ayudar a sus amigos y la confesión de los apuros pecuniarios de la solicitante y la familia.*”

La nota de opinión señalaba de manera directa el binomio de rasgos esenciales que de la clase media se presentaron en los primeros dos capítulos. Primero, la obligación de mantener el decoro en sus mujeres, con la amenaza de la vergüenza pública latente sobre sus cuerpos; segundo, el sufrimiento oculto de la pobreza, la que avergonzaba y solo se confesaba como si de un pecado se tratase. Si deseaban evitar el “*desastre moral*”, Malharro les proponía a las muchachas que buscaran otras opciones por fuera de la Escuela Normal, y le sugería al gobierno específicamente la apertura de “*escuelas agrícolas femeninas*” -alejadas del “*ambiente frívolo*”- en las cuales se enseñara a “*zurcir medias*” o “*prepararle el baño al ganadero o el labrador*” entre otras “*tareas útiles*” en un país necesitado de ranchos con “*estética y comodidad.*” Por este camino las maestras de clase media –como otras mujeres integradas a la misma clase observadas en lo previo- pondrían a salvaguarda su vida afectiva y no terminarían sus días solteras

¹⁷⁴ En *La carne humillada*, novela que enfatiza en estos mismos puntos, se lee un diálogo donde la madre de las muchachas les dice a sus hijas que solo tenían dos vías de conservación del estatus sin limitar gastos: casándose “*bien*” o haciéndose maestras (Olivari, 1922, p. 7)

¹⁷⁵ Sobre la envidia que las mujeres de clase media le dedicarían a la vida de la “aristocracia” versaban muchas de las obras teatrales del autor Federico Mertens, cuyos finales se orientaban a dejarles a ellas una lección moral, sobre todo a las “*aspirantes*” de abolengo. Se dijo de los tópicos del autor en la Revista *La Escena*: “*Ninguno como él ha entrado en las angustias, las estrecheces y las penurias de ese montón del pueblo, el más representativo quizás de nuestra vida nacional: la clase media. De sus aspiraciones de lujo y de conquista (...) Figuran allí la casa de apariencias que se alquila a costa de renunciamientos cotidianos del estómago; en ella, la madre pendiente de figuración, las hijas casquivanas que esperan (...) al novio salvador (...) También de la chica buena y sensata, ajena a la preocupación social, y más empeñada en poner un poco de cariño sincero entre tanta farsa, que de hojear la vida social de los diarios burgueses...*” (*La Escena*, 17/06/1920)

“vegetando en el aislamiento” al no conseguir un marido acorde a “su condición” y, lo más importante según Malharro, se evitarían las “influencias malsanas de las compañeras ociosas y coquetas del normal” con las que la autora marcaba una partición basada en los valores que las niñas de alta sociedad no tendrían.

Precisamente, el prestigio docente se sustentaba en unos supuestos atributos de decencia y honradez que, siguiendo los relatos de las revistas del magisterio, inhibían a las maestras en sus reclamos. El salario inferior entre las mujeres fue una constante en los diferentes ámbitos laborales abiertos para ellas en las primeras décadas del siglo pasado, por ejemplo el de telefonistas o empleadas de oficinas (Lobato, 2007; Queirolo, 2020). La situación empeoraba en el caso de las docentes que, en el imaginario dominante, no necesitaban grandes sueldos al no aportar a la economía hogareña de sus “buenas familias” y poder invertir sus sueldos íntegramente en “artículos de toilette y otras banalidades”.¹⁷⁶ De igual manera, se sostenía que aquellas que las casadas no se preocupaban por la remuneración y no acompañaban a los maestros en sus reclamos porque su sueldo era “suficiente para sus necesidades de objetos de lujo y vanidad”. Y a las solteras el sueldo no les resultaba “del todo escaso” al permitirles “asegurarse cierta independencia que la pone a salvo de los muchos riesgos que la vida le presenta a la mujer sola”.¹⁷⁷ Algunos de estos prejuicios, a explorar con mayor detalle en el siguiente capítulo sobre la huelga docente santafecina, provenían mayoritariamente de docentes varones y no presentaban coincidencia con la amplia cantidad de modestas normalistas en funciones desde 1890, especialmente las hijas de inmigrantes (Alliaud, 1993) que, siguiendo lo sostenido en la *Revista de Economía Argentina*, representaban a una clase media modesta en búsqueda de una “ascensión en la escala social” aferrada al “diploma de maestra”, aunque casi siempre terminara fracasando en su empresa.¹⁷⁸

Las ideas de época en lo concerniente a los orígenes sociales de quienes optaban por el magisterio producían una división dentro del colectivo 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 demandado por el trabajo en la escuela. Así se leía en un relato llamado “La Señorita aristocrática”:

¹⁷⁶ *Revista La Maestra*, 18/1/1920.

¹⁷⁷ *Revista Semanal La Nota*, 29/8/ 1919.

¹⁷⁸ *Revista de Economía Argentina*, Año 1, Nro 7, enero de 1919, p.445.

“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...”¹⁷⁹

Podemos observar la existencia de un mecanismo de cierre social mediante el cual se indicaban ciertos valores ausentes entre los sectores poseedores, negándole a las maestras de alta extracción la posibilidad de realizar correctamente su labor, al tiempo que se subrayaba la división entre la “buena gente” y la “aristocracia”, esta última se cargaba de defectos: hipocresía, pedantería, lujo superfluo, falta de sensibilidad. Las buenas docentes sí actuarían honestamente y no guiadas por la necesidad de distinción social que explicaba la banalidad de la clase alta. En paralelo se marcaba el valor de ser “auténticos” a partir de la vocación convertida en condición de idoneidad y en un rasgo propio de las maestras más alejadas de la cúspide en la escala social. En efecto, la vivencia emocional y corpórea que expresa la ubicación en determinadas posiciones de clase (Sennett & Cobb, 1972) tornaba a la señorita Clotilde fría, frívola y sin rastros del sacrificio en sus manos, sin las huellas del trabajo en el cuerpo que sí tendrían las buenas docentes.

A las antípodas de Clotilde hallamos a Carolina Pereyra, una “modesta maestra” a la que la popular revista *El Hogar* le asignaba las características de ser “ñata”, “bocona”, de una “piel tosca” y un “color indefinido”, con “ropa percutida” y “cabellos gruesos”. Carolina sufría por las burlas y humillación conferidas por las normalistas de familias distinguidas, todas “malas”, “hipócritas” y de escasa inteligencia. Ninguna lograba entender cómo ella, a pesar de su porte y de su origen, atesoraba tanta cultura y conocimiento inspirando en sus lecciones más amor por la patria que cualquier “rubia Margarita del Fausto”. Carolina, a diario humillada por sus condiscípulas “de clase almidonada”, se animó a romper el “humilde silencio” durante el discurso de graduación

¹⁷⁹ *La Obra*, 20/09/1924.

y con lágrimas en los ojos les demostró a “*esas señoritas*” que a su lado nada valían, al decirles: “*Os amo porque con nuestra maldad me enseñaron a ser buena y a llorar, os agradezco porque con su desprecio me empujáis hacia el hermano libre, os quiero porque me habéis presentado el alma desnuda de hipocresías...*”.¹⁸⁰

Las fronteras entre la buena docencia y la oligarquía (hipócrita y despreciable) se visibilizan tan claramente en el caso de Carolina como en la nota “El maestro del niño Anchorena” publicada en 1921 por la revista de la Escuela Normal de Avellaneda. Distinguimos allí las diferencias sociales que alejaban al magisterio de la “*aristocracia*”, según daban a nombrar, sin ser tampoco parte de los sectores pobres. Nuevamente en clave de narrativa, se describía una escena recurrente entre los docentes contratados por las familias de la élite porteña. Se trataba de un “*maestro apóstol llegado de San Juan*”, llamado Palmedón Guzmán, “*recomendado por un diputado comprovinciano*”, que por invitación de su alumno particular se presenta a una fiesta de la aristocrática familia que lo emplea y de la cual recibe sólo elogios sobre su cultura, modales y profesionalismo. Feliz por ser invitado, pero inseguro y temeroso, se viste con una esmerada etiqueta adquirida con mucho esfuerzo para la ocasión, y asiste a la reunión social en la que será desairado por todos los presentes y particularmente reprobado por la señora de la casa que siquiera intenta disimular al saludarlo. Preso de la humillación y la frustración más grandes de su vida – dice la nota-, sale a la calle y grita iracundo: “*¡Mundo hipócrita y ruin!*”¹⁸¹

Así como en el capítulo anterior se expusieron numerosos discursos en referencia al sufrimiento oculto y a la vergüenza, aquí tales emociones surgen junto a otras como el enojo por el desdén recibido y la desazón ante la falta de congruencia entre las palabras que halagaban y la realidad que humillaba, para marcar una frontera social con la “*aristocracia*”. Una perspectiva sociológica rápidamente enmarcaría los discursos bajo definiciones vinculadas a la pugna por los capitales simbólicos y a la reproducción de habitus de clase que contribuyen a la conformación de barreras sociales infranqueables (Bourdieu, 1979). Un ejemplo de los modos de construcción de estas barreras se observa en las palabras de la docente Carmen Gutiérrez de Agüero que en la revista *El Hogar* expuso una situación –basada en la realidad, según se explicita- que dañó “*hasta la locura*” a una señorita deseosa de convertirse en maestra. Comienza afirmando que “*la*

¹⁸⁰ *El Hogar*, 2/07/1920.

¹⁸¹ *La Maestra*, 18/5/1921.

grey normalista es alegre, buena e inocente”, por ello *“pocos sospechan que ahí también se desarrollan dramas porque hay almas bajas y conciencias oscuras”*, como las de las condiscípulas de *“Irene Torres, alumna de la normal N”*, hija natural de una lavandera que había logrado tener con mucho esfuerzo su pequeño taller de lavado y planchado. Irene era *“viva y pensadora”*, *“sus cuadernos eran los más prolijos, sus deberes los mejor cumplidos”*. Las *“estudiantes de distinguidas familias”* guiadas por la ruindad sometieron a Irene y la descalificaron debido a su condición social. La maestra narradora en *El Hogar* cuenta cómo las normalistas echaron a correr el rumor de que Irene guardaba una relación amorosa con un profesor y la aislaron de forma cruel:

“Diariamente Irene volvía con los ojos llenos de lágrimas y los puños cerrados en una desesperada y silente protesta. Con los labios apretados, la cabeza gacha, entraba en su casa; un gran conventillo donde también tenía que soportar las frases chocantes de las costureritas y sufrir el desdén guarango de las muchachitas de fábricas”.¹⁸²

La distancia social de Irene con las *“niñas distinguidas”* de la Escuela Normal, al igual que la dada con las fabriqueras, le ocasionaba un sufrimiento basado en el daño moral a su condición de *“señorita”*, arrojándola a la soledad de no pertenecer a las mujeres de *“arriba”* ni a las de *“abajo”*, sin importar que estas últimas habitaran con ella el mismo conventillo.¹⁸³ Los sentimientos de Irene frente a las mujeres que, guiadas por prejuicios clasistas, la acusaban de incumplir sus deberes de género; y ante las que en el conventillo la humillaban por no considerarla una más de ellas, la integraban a un colectivo social que tenía al sufrimiento de clase como característica distintiva, sin hallarse esta necesariamente formalizada.

Desde la historia de las emociones sería posible situar a estos maestros y maestras al interior de una comunidad emocional de docentes con normas emocionales propias del subgrupo (Stearns & Stearns, 1985 citado en Pambler, 2014), además – desde lo abordado en nuestros primeros capítulos- correspondería preguntarnos si el conjunto de reglas sociales de expresión emocional no era idéntico al de otros grupos o individuos integrados

¹⁸² *El Hogar*. 30/09/1921.

¹⁸³ En cuanto a las divisiones de clase dentro de las casas de familia que alquilaban habitaciones a mujeres, hasta mediados del siglo XX –al menos- se solían segmentar los espacios. Por un lado, las secciones para maestras o empleadas y, por otro lado, las secciones para obreras que trabajaban en los talleres (Coni, 1918)

a la “clase media” en la prensa y literatura del período. Porque así como en ninguna instancia se le permitiría al magisterio demostrar violentamente su enojo frente a quienes se hallaban “arriba” en la escala social, tampoco se lo admitía entre los empleados u oficinistas que ante todo deseaban, igual que aquel colectivo, evitar caer en actitudes juzgadas como incivilizadas por la cultura dominante. Los enunciados emocionales no lícitos para ellos eran los alejados de la expresión de calma o abnegación o incluso de la tristeza silenciosa, como se observó en los casos hasta este punto expuestos y será posible cotejar en otros que reflejaban situaciones, más extremas en sus consecuencias, vividas por el sector social representado en las fuentes a equidistancia de los polos sociales.

En 1922, dentro de la extendida revista pedagógica *La Obra*, conocida por promover las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva¹⁸⁴ en el país, una carta sugería – mezclando ficción con realidad y siendo probablemente escrita por un varón- el modo en el que se intentaban en la época salvar desde el plano emocional las dificultades inherentes al vínculo entre las docentes y las obreras, como forma de intervenir en la autopercepción de clase:

*“En el balcón de enfrente se asoma mi vecinita (...) es una tarde gris y su percal gris de obrera 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 (...) ¡No estás ni estarás sola mi dulce vecinita! Cuando llegue el invierno y las inclemencias del tiempo te obliguen a mantener la ventana cerrada (...) yo sabré que no sólo en mis libros se descubre virtud espiritualina.”*¹⁸⁵

La presencia de tintes emocionales mediados por la narrativa melodramática para marcar fronteras sociales, junto a la clara pretensión didáctica de enseñarles a las maestras que en las obreras residía la honestidad y la virtud, dan cuenta de un ítem fundamental en relación a la pregunta sobre la condición de clase de la docencia, el del modo en el que esta sentía su posición social y construía en virtud de ese sentir una identidad no proletaria aunque tampoco ajena a los pesares del proletariado. Se trata de saber si los maestros y maestras en el contexto de la Argentina de las primeras décadas del siglo pasado, aun

¹⁸⁴ Se denominó Escuela Nueva a una corriente pedagógica opuesta al corpus de la filosofía escolar positivista. Fue fundada en Estados Unidos por el pedagogo John Dewey. Según el escolanovismo, como el niño es un sujeto activo en el proceso de enseñanza/aprendizaje, se debe despertar su interés y asumir una perspectiva socializada de la educación (Puiggrós, 1992; Caruso, 2001)

¹⁸⁵ *La Obra*, 12/02/1922.

sabiéndose “otros” respecto de quienes se hallaban a los extremos de la escala social (como la obrera de percal gris), contaban con las herramientas conceptuales necesarias - el “utillaje mental” diría Febvre (1959)- para autoperibirse como un “nosotros” en términos socialmente clasificatorios, se empleara o no empleara la expresión “clase media” que –por otro lado- comprobamos que sí se hacía. Y tener en cuenta además que si en la época –como venimos observando- existía un discurso hegemónico liderado por los grupos conservadores sobre la necesidad de mantener el orden frente a la amenaza maximalista, ¿habría chances reales entre los sectores medios de asumir un discurso de clase asociado en las representaciones a la revolución proletaria que tanto temor producía en la cúspide de la pirámide social y se reproducía en los peldaños sucesivos mediante una cultura del miedo? El orden moral coactivo estatal – decimos siguiendo las ideas de Delumeau (1989)- verificaría su eficacia en caso de responder por la negativa.

El interrogante anterior produce inquietud ante las variopintas fuentes que nos hacen notar que para el maestro y las maestras retratadas (y para todos los representados en las figuras de Palmedón, de Carolina o Irene) el mundo se presentaba como hipócrita y ruin y la oligarquía cristalizaba la fracción más contundente de tal hipocresía y ruindad. Y porque, además, recordemos, aumentando la falta de certidumbre en una interpretación que quisiera acortar distancias entre los docentes y los sectores obreros, que el mundo según ellos solo parecería asumir sus rasgos negativos cuando no se forjaban vínculos de pertenencia y acechara el desdén de los ricos y la aversión de los pobres. En el caso específico del maestro Palmedón (provinciano y de piel marrón que asistió a la fiesta de la oligarquía), el orgullo que despabiló la invitación al evento “aristocrático” se hierde por la evidente indiferencia que recibe, sintiéndose él parte de la “gente decente” debido a su apego a un marco moral y estético deseable compuesto de valores como la buena presencia, el porte, la higiene, los modales, el orden, la moderación, la cultura letrada, la inclinación al trabajo y la austeridad. El concepto de decencia suponía una serie de emociones normadas o reglas del sentimiento (Hochschild, 2009) que daban forma a un cuerpo docente sereno, sufrido y hasta asexuado, el mismo cuerpo delineado en la prensa para toda la clase media “*de bien*”, no la “*holgazana y presupuestivora*” que buscaba usufructuarle recursos al Estado gracias a sus contactos con la política.¹⁸⁶

¹⁸⁶ Algunas de estas características vinculadas al sufrimiento fueron tomadas por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Celestino Marcó en ocasión de discutir la incompatibilidad entre el ejercicio de la docencia y otras funciones públicas en 1923. Él atribuyó parte del problema a las dificultades del magisterio y el profesorado, al igual que las de los empleados de la administración, para sostenerse decentemente. El ministro los calificó como integrantes de “*la clase media sufriente*” e instó a los senadores a conocer la

Las tensiones evidentes entre la descrita como buena docencia y los miembros de la oligarquía serían producto, en criterio de Arlie Hochschild (2009), del intento de las élites por controlar la vida emotiva de sus adherentes y especialmente de los postulantes de adhesión mediante el acceso legítimo al ritual por parte de estos. Un ritual de estatus, como una fiesta o un acto de cierre escolar, acciona el sentido de pertenencia de quienes son invitados o cuentan con una participación destacada. Este sentimiento de pertenencia, sostenemos, es canalizado en muy distintas situaciones de interacción por la vergüenza y el orgullo que son medios fundamentales a través de los cuales los distintos grupos sociales luchan por obtener una mejor posición social y de poder. Aquí, los maestros y maestras.

Hasta en los regímenes emocionales más injustos se puede “navegar” (Reddy, 2001), es decir gestionar-negociar con las normas y prácticas emocionales vigentes, construyendo así “refugios emocionales” que conforman espacios de relajación frente a las emociones impuestas y el sufrimiento que las mismas provocan. Es dentro de esos espacios que el maestro Palmedón Guzmán pudo liberarse y gritar su humillación o que Carolina Pereyra pudo doblegar en el discurso de graduación a sus compañeras aristocráticas. Mediante “emotives” -esto es de verbalizaciones emocionales y gestos que alteran el estado anímico de quien las expresa- estos docentes representados por la prensa educacional rompieron con el control, se liberaron, y parte de la liberación se transmitió así a las y los lectores de las historias que se pudieron sentir interpelados e identificados por sus conductas. Dichos espacios de relajación puntualizados en el marco de relatos ficcionales dentro de populares revistas docentes producían –en la misma medida que reproducían- rasgos identitarios de clase anclados en las emociones y en la trama social tejida con emociones.

Al establecer una relación dinámica y dialéctica entre estos maestros y maestras y su contexto socio-temporal, recreando el entorno en el que estos personajes se emocionan, podemos poner en cuestión -en línea con lo analizado en los capítulos anteriores y en tanto el maestro no era exponente de la clase obrera- la eficacia del discurso hegemónico de la época para instalar la confianza en el ascenso social, en la igualdad entre los de “arriba” y los de “abajo” prometida por la democracia ampliada, y en la importancia de

angustia de su “*lucha por la vida*” y el esfuerzo por ganar el pan diario acumulando funciones y cátedras porque no sabían ni podían hacer otro trabajo (Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores, Congreso Nacional, 1923, pp. 537-538)

la “decencia” y la “cultura” de cara a un mejor posicionamiento social tanto de varones como de mujeres.

En 1912, el sociólogo y jurista español Adolfo Posada visitó la Argentina y llevó a cabo varias conferencias, en las que se sorprendió por la cantidad de maestras que asistían a las charlas y lo colmaban de interrogantes. Escribió entonces: “*Lo mejor de Argentina son sus mujeres de clase media, preocupadas por el porvenir moral y político del país al igual que los intelectuales*”, desveladas –dijo él - “*por la educación y además por los problemas sociales*” (Posada, 1913: p.147). Preguntarse por las cualidades o características que el intelectual español le asignaba a la categoría clase media y por qué percibió en las mujeres maestras tal pertenencia de clase es una cuestión que escapa a nuestros fines. No obstante ello, las docentes conformaban un modelo activo de colectivo femenino con un poder de agencia concreto que rebasaba la imagen de “sacerdotisas de la educación” y sumaba prestigio más por sus componentes de clase que por ser “las segundas madres”.

Parte significativa del prestigio de las señoritas normalistas se originaba en sus habitus corporales y una estética que unía invariablemente género y clase. Ellas debían enderezar sus espaldas procurando una postura que no fuese ni indolente ni sensual, “*sin alhajas ni vestidos lujosos*”.¹⁸⁷ Se juzgaba negativamente que presuman y se les exigía modestia de sus conocimientos, pues si bien les alcanzaban en las aulas, asiduamente se los consideraba apenas “*un barniz de cultura*” que, por su insuficiencia, no las alejaba de la tarea a consagrarse más allá de su profesión: el cuidado de los seres amados de su hogar.¹⁸⁸ Tales eran las obligaciones que implicaban una modulación del cuerpo docente en base a los supuestos positivistas propios de las técnicas del higienismo social imperantes hasta bien entrado el siglo XX, pero también al escolanovismo y vinculadas a una serie de emociones normadas orientadas a hacer de la mujer maestra un ser tierno y amable (Abramowski, 2018), sacrificado e higiénico (Di Liscia, 2004). Sólo a través de esas características cumpliría con su prestigiosa función social y se olvidaría de sí misma.

El *Monitor de la Educación Común*, publicación del Consejo Nacional de Educación y herramienta estatal clave en la difusión de la política educativa del Estado, solía representar a las maestras y normalistas en las aulas y calles, cansadas pero orgullosas de cargar sus libros, de vestir el delantal, de su misión, de decirse educadoras.

¹⁸⁷ *El Hogar*, 3/04/1920.

¹⁸⁸ *Mundo Argentino*, 10/09/1921.

Las mujeres integrantes del magisterio no se figuraban en los relatos del *Monitor* padeciendo carencias materiales, por lo general se hacía de ellas misioneras en el cumplimiento de su labor sin esperar recompensa material, ya sea por provenir de familias acomodadas o debido a que el ejercicio de sus cualidades sentimentales no pedía mayor retribución que la de ver conseguida “*su noble y digna misión*”. Las mencionadas concepciones se visibilizaban especialmente en el discurso que distinguía entre maestros “*nativos o integrantes de las clases populares*” y “*señoritas alegres, delicadas y cargadas de vocación*”.¹⁸⁹ En este punto sería plausible sostener la idea – a afianzar en el siguiente capítulo- de que a los maestros varones, aun siendo ubicados discursivamente dentro de la clase media, se les concedían pesares y vergüenzas, producto de sus necesidades pecuniarias, que no se les solía asignar a las maestras. Tomemos un ejemplo extraído de una revista gremial docente esta vez:

*“Constituye una situación vergonzante para cualquier persona particular de la clase media no poder afrontar los gastos del cotidiano (...) ¿Cómo van a detentar los maestros un rostro alegre si han de pedir a acreedores, casi de rodillas, que le sigan fiando el pan, la carne o las verduras para sus hijos? Ni hablar de la vergüenza de no poder pagar el alquiler.”*¹⁹⁰

La vergüenza por las privaciones materiales como componente de adscripción social de clase media que define la posición identitaria docente, del modo que definía la de otros colectivos que la prensa englobaba en esta clase a comienzos de los años veinte, se demuestra palmariamente en el editorial “*Maestros vergonzantes*”. El texto ejemplifica cómo la medida del prestigio del varón se presentaba bastante más reducida que la de sus colegas mujeres y la de otros varones con profesiones más elevadas, y cómo, en cambio, el docente se veía forzado a simular cierta condición honorable. Se relata el encuentro y diálogo de dos maestros en la vía pública. Ellos apenas si se animan a musitar en qué escuela trabajan y hasta ocultan los libros delatores de su labor:

“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

¹⁸⁹ *Monitor de la Educación Común*, 12/07/1920.

¹⁹⁰ *Tribuna del Magisterio*, 3/08/1921.

*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.”*¹⁹¹

La nota comparaba a los maestros con el arrogante escudero de Tormes porque como el personaje de la novela española, aquellos vivían de los restos y de las sobras que por su honra y una supuesta dignidad aristocrática no se atrevían a mendigar personalmente, viviendo siempre de las falsas apariencias y ocultando su profesión, como del Lazarillo se tratase la misma.¹⁹² El estatus social superior no se revalidaba en una holgada situación económica y allí la causa de la humillación y vergüenza de los docentes que –siguiendo con el relato- desde el énfasis en sus valores intentaban alzarse sobre el resto de los mortales, fingiendo orgullo cuando en realidad los invadía la terrible vergüenza. En contrapartida, y en su favor, a los varones del magisterio se los asociaba a la posesión de un determinado capital cultural vedado al acceso de los obreros y puestos en tenue duda en el caso de las maestras. Capital que los haría solo a ellos 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 a 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.”*¹⁹³

¹⁹¹ *La Obra*, 5/09/1924.

¹⁹² 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 en muchos casos 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*, 1/03/1925) Una imagen más que unía apariencia y posición social del magisterio es la del docente Solís que nos retrata Manuel Gálvez (quien fue, además de un reconocido autor, inspector de escuela) en “La maestra normal” (1914) Solís, motivado por el ascenso social y 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”.

¹⁹³ *Tribuna del Magisterio*, 20/07/1920.

El artículo arriba citado priorizaba la inclusión de los valores morales en el señalamiento de barreras sociales que establecieran distancias ciertas entre la docencia y los sectores más humildes. La primera se tornaba discursivamente en concededora de los buenos modales y las normas de urbanidad equivalentes a la vida “civilizada”.¹⁹⁴ Esta representación solía hallarse en los relatos de maestras y maestros rurales que sufrían los pesares y las vergüenzas de encontrarse lejos de la ciudad y de las “*buenas costumbres*”, y reducía casi a la barbarie a la población de “*la campaña*” tornando en vicios sus conductas y en inmoralidades sus hábitos. Así como según Gálvez –católico y conservador- y según su “*Maestra Normal*” (1914), entre los riojanos sólo parecía haber pobres, viciosos, sucios y primitivos. Damos un 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?.”*¹⁹⁵

Los gremios docentes usualmente reclamaban mayores recursos volcados al magisterio rural y exigían normas claras en el acceso a los cargos que no perjudicaran a quienes “*por su constitución social*” no lograban vivir las inclemencias de una vida “*alejada de la civilidad*” y no contaban con “*las fuerzas*” para lidiar con los padres y vecinos:

“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

¹⁹⁴ Sobre el imaginario rural en la órbita de la barbarie y el desierto en nuestro país, ver Svampa (1994).

¹⁹⁵ *La Obra*, 15/4/1924.

*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.*¹⁹⁶

Sin estar a gusto en el campo ni contar con las condiciones físicas y morales que les permitieran soportar las inclemencias del lugar y, mucho menos, las costumbres sociales “*extravagantes*” del interior del país, los maestros que hablaban en las revistas docentes decían preferir por mucho la vida de ciudad. Sentían en el mundo urbano mejorar su estatus social y se veían más cerca de los “*propios*”. Aunque también allí ubicados, y en determinados contextos, se sentían solos, aislados de las costumbres que integraban su identidad y los impulsaban al contacto con cierta “*calidad*” de gente. Ellos buscaban “*huir del sombrío cuarto de pensión para no padecer con los guisados de siempre, y sufrir con los vecinos vulgares y fastidiosos.*”¹⁹⁷

La móvil sociedad argentina de la época presentaba un heterogéneo conjunto –en el que sin dudas podemos integrar a la docencia- pugnando por diferenciarse de los grupos más bajos y mostrarse como moralmente superior a los más altos intensificando los mecanismos de diferenciación clasificatoria. La prestancia social determinada por el autoesfuerzo más que por el abolengo, o por los méritos y el reconocimiento social logrados gracias a la práctica de virtudes que el conjunto social consideraba dignas, era lo recalcado por los maestros como modo de distinción de los polos sociales, y esta distinción recurrentemente se describía con un fuerte contenido emocional. Aun en la imagen bipolar de la sociedad brindada por las narrativas del pobre de Palmedón Guzmán y la señora Anchorena, o la de Carolina Pereyra y Margarita de Fausto, que nos invitarían a integrar al maestro dentro de lo popular, se ofrece en realidad algo del orden del capital simbólico que provocaba a la dueña de casa a saludar al maestro con indiferencia y no a invitarlo a retirarse como haría con cualquier otro trabajador, o que llevaba al inspector escolar a ofrecerle la bandera a Carolina en la ceremonia de graduación a pesar de su pobre y tosco aspecto en comparación con el de sus compañeras. Las revistas docentes reflejaban esta complejidad de lo social siempre remarcando el carácter de la docencia como grupo aislado y sufriente entre los extremos sociales:

¹⁹⁶ Tribuna del Magisterio, 26/2/1922.

¹⁹⁷ *La Nota*, 29/08/1919.

“Hay un divorcio casi absoluto del pueblo y la escuela que confirma la falta de solidaridad de las clases sociales. Por un lado, la llamada burguesía y aristocracia creen manchar su blasón acercándose al maestro que no es más que un empleado a sueldo –y a sueldo mísero-; por otro lado, el proletariado o la clase obrera, que también lo mira con recelo, porque el maestro le representa la burocracia obligada, quieras que no, a instruir a sus hijos y otras veces es el maestro quien mira con desdén al obrero que no quiere enviar su hijo a la escuela...”¹⁹⁸

La localización de los maestros y maestras en el medio del espacio social, manteniendo distancia del poder y del “pueblo llano”, los obligaba a disputar con firmeza el capital económico debido a que el suyo no correspondería con la función social cumplida ni con el capital simbólico que los definía. Buscaban enfatizar su identidad destacando las peculiaridades distintivas del grupo; marcaban una firme diferenciación entre un “ellos” y un “nosotros” consolidando barreras morales edificadas en torno a las características personales de honestidad, ética del trabajo, integridad personal, cultura. La docencia, incluso conociendo los conflictos entre capital y trabajo, se situaba discursivamente por encima de esa contraposición a raíz de los elevados valores que representaba. 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 en otras, cuando su comportamiento se consideraba inmoral y violento. La “originalidad” en relación a la posición social y de clase del magisterio comprendería lo que de acuerdo a Bourdieu (1979) constituye la lucha simbólica por la apropiación de signos distintivos -los bienes económicos o bienes culturales- que tiene como apuesta última la imposición de un estilo de vida legítimo. Tomando conceptos del mismo autor, la docencia -como grupo social- comienza a existir para los docentes y para los otros cuando es distinguida en base a propiedades simbólicas y valóricas que expresan una forma de autoimagen o de percepción de las propiedades materiales ligadas al género y al tipo de formación. Distinguirse es obtener el reconocimiento social, herramientas en la lucha por la implantación de cierta visión del mundo que parten –paradójicamente- de la aceptación de valores tradicionales. La docencia construía la distinción y la originalidad

¹⁹⁸ *Tribuna del Magisterio*, 26/2/1922.

de su “clase” haciéndose de valores impetuosamente resaltados en situaciones de reclamo ante los poderes estatales -como analizaremos en los siguientes capítulos- y en la llamada de una definitiva unidad del gremio:

“... que los maestros se penetren de la necesidad de agruparse todos bajo su amplia bandera y de ser todos, de hecho y de verdad, miembros activos asociados entre 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...”¹⁹⁹

Es inespecífica la referencia a la clase realizada en *El Magisterio*, si bien observamos nosotros la coincidencia en sus términos con las características que con asiduidad la prensa masiva acostumbraba utilizar en la descripción de la clase media. Y habiendo apreciado ya que en variados discursos la docencia se tipificaba como un grupo de dicha posición social, nos preguntamos si aquí se alude a ello o simplemente a un conjunto de personas nucleadas alrededor de una misma actividad: la de enseñar. Cualquiera sea la respuesta, quedan claros los elementos que se identificarían con la clase social del magisterio: cultura y esfuerzo.

Un discurso de clase con rasgos marxistas se presentó en *Tribuna del Magisterio*, el órgano de difusión de la Confederación Nacional de Maestros (CNM) que fue creada a comienzos de 1917 con una tendencia al reformismo y a la negociación con el gobierno.²⁰⁰ En ese año, el de la Revolución Rusa, y con el objeto de cimentar la unidad de los integrantes del gremio, se publicó:

“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

¹⁹⁹ *El Magisterio*, 9/4/1924.

²⁰⁰ La Confederación integró para Ascolani (1999) una vertiente gremial legalista e independiente del poder político. Nace en Capital Federal con la vocación de extenderse al resto del país, orientada a la lucha el escalafón y el salario, identificada con los valores nacionales y el evolucionismo social que la llevan a tomar, por ejemplo, una postura conservadora durante los conflictos sociales de la posguerra.

¿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... ”²⁰¹

La alusión a una “clase enseñante”, cuya conciencia de tal se hallaría dormida entre los maestros, remitía a los valores inherentes a la ideología burguesa como la educación y, en su otro cariz, refería a un sentimiento de comunidad a expresarse cada vez que las autoridades “herían” a algún compañero. A este respecto profundizaremos en el último capítulo para comprender cómo la docencia articuló parte de su identidad de clase mediante emociones negativas compartidas dirigidas a quienes integraban el espacio de la política. En el mismo sentido, y como resultado del conflicto del magisterio porteño de 1925 que luego abordaremos, se produce el siguiente editorial en la revista pedagógica *La Obra*:

“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... ”²⁰²

Es de resaltar la existencia de una retórica de conflicto de clase sin clase; cómo se habla de experiencia común, de explotación, de combate, de conciencia, reconocimiento social y resistencia sin acercarse siquiera un ápice al proletariado. Esta descripción coincide con lo observado en la prensa masiva desde 1919, de acuerdo a lo analizado en el capítulo

²⁰¹ *Tribuna del Magisterio*, 16/8/1917.

²⁰² *La Obra*, 20/1/1926.

anterior al tratar las dificultades en la trabazón de solidaridades entre la clase obrera y la media. Creemos que el magisterio temeroso de su proletarización señalaba una diferencia clasista con otros colectivos sociales a través de cierto ideal de progreso consustancial a sus funciones “civilizadoras” que no serían correctamente valoradas por arriba y por debajo de la sociedad. Nicos Poulantzas (1978) sostuvo que la nueva pequeña burguesía integrada por quienes surgieron del desarrollo capitalista, como los asalariados no productivos ligados a los servicios sociales que han ido alcanzando niveles de mayor responsabilidad (y respetabilidad), es la que temerosa de perder su posicionamiento social utiliza cierto “saber”, parcelado y mitificado, con el objeto de instalar la distancia con el proletariado y legitimar la cuota de autoridad delegada que ejercen. Teniendo en cuenta estas ideas y la situación de complejidad e inestabilidad de la Argentina de los años veinte, la Argentina del capitalismo dependiente y del horizonte real o mítico de ascenso social, es que resulta viable pensar en las expectativas generadas dentro de la pequeña burguesía respecto a sus posibilidades de “progreso” junto a las amenazas de “proletarización” como las fuentes de un compromiso ideológico ambiguo muy bien evidenciado en los discursos docentes que tomaban del “internacionalismo” algunos conceptos para luego realizar aclaraciones conceptuales varias. Poulantzas (1978) lo resumiría 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” (p. 236).

En “Mezcla y combinación social” se relataban las vivencias de los maestros de campaña, pudiendo aquí distinguirse cuáles serían elementos específicamente pequeños burgueses que se mantendrían inalterables en cualquier práctica social, traducidos en valores y pautas morales que orientaban el hacer, el pensar y especialmente el sentir 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 amalgamará 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.”²⁰³

Al maestro le correspondía, al igual que a los empleados que alternaban con obreros según lo observado antes en esta tesis, transitar los mismos espacios con aquellas clases sociales imaginadas como inferiores, con quienes se veía obligado a convivir – desde una conducta desdeñosa- en su trabajo diario y vida cotidiana. No se debe olvidar, respecto a las condiciones de reconocimiento social de amplias capas de la población a cuya estructura podemos incluir al magisterio, que en gran parte del siglo XIX la educación secundaria estaba arancelada y, en consecuencia, el acceso a la misma constituía un privilegio de las clases más pudientes. Su formación, humanística y preparatoria para la universidad, se orientaba a los futuros gobernantes y no, por ejemplo, a los futuros comerciantes.²⁰⁴ El desarrollo de la Escuela Normal como institución no paga, que además becaba, fue un factor de alto impacto educativo entre los sectores menos

²⁰³ *Tribuna del Magisterio*, 7/9/1922.

²⁰⁴ 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, p. 177). Desde aquí se producían 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 opción y esto se percibe en los proyectos de reforma. Las funciones primordialmente políticas antes que económicas en orden de importancia dentro del sistema educativo apuntalado 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 para Tedesco centraron su enfrentamiento con la oligarquía en la lucha por democratizar las vías de acceso al poder. En el seno de dicho enfrentamiento el ingreso a la educación media y superior se tornaba clave.

protegidos al reconocer su acceso a niveles más altos de escolaridad en los primeros decenios del siglo pasado y al habilitarlos a ejecutar tareas no manuales que los distinguían del resto.

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 educación de una clase política homogeneizada en torno a la adhesión a las pautas modernizantes del sector porteño. Las docentes y los docentes quedaron situados entre la escuela elemental y la formación propia de los colegios nacionales destinada a la élite y a los varones, por supuesto. En contraste, la oferta de la Escuela Normal era profesionalista y menos exclusiva. Surge en consecuencia una cuestión paradójica alrededor de la profesionalización del magisterio, las características de la docencia como trabajo asalariado o como profesión y su identidad de clase. Cuestión por la cual la élite profesional docente, fracción subordinada, habría perdido ante la competencia librada con las élites de las profesiones tradicionales por el dominio de la abstracción teórica (González Leandri, 2001), sin embargo si se atiende a la muy considerable porción de miembros del normalismo proveniente de sectores medios y medios-bajos de la sociedad, es ineludible reconocer aun así que la mayoría de ellos vivieron-sintieron una instancia de mejora no necesariamente vinculada a las condiciones económicas ostentadas sino al prestigio social y los valores morales que representaban y los colocaban por encima de los trabajadores al tiempo que los obligaban a enfatizar en el mérito personal. Esto articula con un sentimiento de vergüenza ante la mirada social despectiva de quienes ejercían profesiones liberales o pertenecían a la “aristocracia”, y con un pesar ante la indiferencia ocasionada por las clases populares que se adjetivaban en las publicaciones docentes visitadas como “plebe”, “nativos”, “incultos”, “fabriqueritas” o “pensionistas”. A dichas causas del pesar se sumarán, con notoria presencia en los discursos docentes, los manejos clientelares en la asignación de ascensos y cargos en escuelas durante los gobiernos radicales, asemejando la situación del magisterio a la del sufrimiento de los empleados que componían la clase media argentina “verdadera” de acuerdo a lo recogido en la prensa masiva. Se trata de una emoción de clase compartida ante una misma realidad sobre la que puntualizaremos en el quinto capítulo.

El maestro normalista y escritor Vicente Passarelli, en un ensayo dirigido a la docencia, reflexionaba sobre la injusta sensación de mediocridad desprendida del hecho de que “*el batallón sagrado de la cultura argentina (...) ha tenido que formarse entre los*

hijos de la clase media de la sociedad” (Passarelli, 1919 , p. 25). Les sugería por ello a sus colegas acrecentar conocimientos que elevaran su condición y los hicieran “*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- sostuvo tiempo antes y con arreglo a lo sostenido por Passarelli, que el magisterio provenía de “*las clases viles*” o “*desheredadas de la fortuna*”, de las “*familias pobres pero honestas*”, y que mediante el talento y el trabajo duro sería capaz de subir en la escala social demostrándole la importancia de su acción al “*patriciado y el enriquecido*” que se consideraban siempre “*más arriba*” (Salinas, 1910, p. 41)

No sería conducente pensar las demandas y las huelgas docentes dadas en la época por la mejora económica escindidas de una sensación de vergüenza colectiva frente a ciertos sectores y profesiones que contaban con otra “*ley de origen social*” a pesar de compartir patrones estéticos (Passarelli, 1919: p. 38). La huelga de maestros iniciada en 1912 en Capital Federal brinda excelentes ejemplos del modo que la prensa docente se esforzaba por brindar las pautas estéticas y culturales de diferenciación social del maestro afines a ciertos códigos de consumo que lo separaban rotundamente del obrero (Mannocchi, 2013). 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 la señorita maestra, la cultura y urbanidad del varón docente y el ahorro mediante el cual ascender por sobre los profesionales que se creerían superiores.

La figura de la “*clase de los intereses medios*” fue trazada por *Tribuna del Magisterio* en el marco de una nota en reclamo por cuestiones salariales. Se señalaba allí la “*elevación insostenible*” del costo de vida tanto para los obreros como para la mencionada clase, siendo esta última la que más sufría por la carestía de vida debido a su “*estado de probidad único*”.²⁰⁵ El nexo entre la docencia y la clase media y entre esta clase y la condición de sufriente es palpable también en “*Maestros de clase media*”, breve columna publicada en *Mundo Argentino*:

“Por fin alguien se ha acordado de que los maestros también tienen familia y necesidades, y de que también para ellos se ha puesto la vida cara. En

²⁰⁵ *Tribuna del Magisterio*, 6/6/1920.

*consecuencia, se pide un aumento del 25 por ciento para estos pobres mártires pacientes de la clase media.”*²⁰⁶

En el caso de los docentes varones, a quienes refiere la nota, las categorías de “proletariado intelectual” o de “proletariado normal”, que pesaban sobre su estatus social como un lastre, provenían de las dificultades reales de progreso social padecidas por aquellos que no detentaban un apellido, carecían de “padrinos” y necesitaban de su salario para comer. Su situación los convertía en “*eternos maestros aspirantes*” que, incluso consiguiendo empleo en una escuela, jamás progresarían en sus funciones. Al igual que “los postulantes” a puestos de escritorio dentro del Estado mencionados en capítulos anteriores, ellos se volvían víctimas del desánimo y la “*antipatía social*”.²⁰⁷ El maestro varón constituía la clase media que soportaba en silencio el desaire y la falta de trabajo, no ya sólo como una afrenta moral, sino como elementos que ponían en vilo su subsistencia.

El sufrimiento oculto y la vergüenza se ordenaban en los discursos de los docentes, o de quienes los mencionaban, como piezas identitarias de diferenciación. Era de amplia alusión la falta de una correcta recompensa al esfuerzo y los méritos de “buen ciudadano”, respetuoso de la ley, educado, pacífico y culto. Siendo, lo hemos dicho ya, el cuerpo docente sumamente heterogéneo, los valores morales se utilizaban procurando la unidad de los maestros en un mismo discurso de clase -tan presente como confuso- desde el cual reclamar por la situación material:

*“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”*²⁰⁸

El desdén o la desconsideración integran una familia de emociones jerarquizantes que colaboran en la conservación del orden social, la reproducción de la desigualdad y la

²⁰⁶ *Mundo Argentino*, 10/09/1921

²⁰⁷ *La Obra*, 18/08/1921

²⁰⁸ *La Maestra*, 20/6/1921

categorización de lo considerado distinto. Aquí sostenemos que comprendía otra de las emociones clave para quienes, como las y los docentes, no lograban dar cuenta conscientemente de sus sentidos identitarios. Y así como la identidad étnica se define en contextos de conflictividad en los que se demarca de modo tan emocional como racional un ellos de un nosotros (James & Lobato, 2003), la identidad de clase encuentra en el conflicto –el individual de un maestro que se siente excluido de determinado círculo social o el de la acción colectiva de una huelga- una manera de construirse a sí misma y de pertrechar a los sujetos de herramientas y discursos para su acción. Con asiduidad los sujetos evocan en esas situaciones a las emociones a la hora de legitimar su posición. Por ejemplo, cuando en nuestras fuentes se halla el sufrimiento de los impedidos de asistir a una fiesta o la vergüenza de las señoritas ante el daño que la proletarización infligía a su honra de mujer decente de clase media.

Al interior de la docencia el sufrimiento y la humillación no solamente se asociaban a la magra situación socioeconómica, sino a una amenaza siempre latente: la de ser proletarizada. En especial en el caso de las maestras que sentían peligrar su condición de señoritas honradas al no conseguir puesto estable. La prensa masiva utilizaba las expresiones de “proletariado intelectual” o “proletariado normal” y responsabilizaba de semejante perjuicio al Estado por no crear los medios con los que las mujeres pudieran optar por otras carreras; y también a los padres de las mujeres que guiados por ínfulas sociales no les presentaban a sus hijas otras chances de formación más redituables:

*“Al proletariado intelectual femenino lo engrosan todas las maestras, las que arrojan año a año las normales de provincias y las populares (...) Problema que debe resolverse en bien de la economía social y de la mujer. Hay una superproducción intelectual en todas las carreras liberales, pero el hombre deriva con facilidad hacia otras tareas, en cambio la mujer está exhausta de fuerzas físicas y morales para la lucha (...) No puede siquiera alcanzar a ser una mediana secretaria.”*²⁰⁹

Se hacía frecuente la puesta en duda de la calidad de la formación docente. La prensa popular culpaba por la escasa preparación a la disminución presupuestaria dada

²⁰⁹ *Mundo Argentino*, 6/02/1918.

progresivamente en las escuelas normales, a la ausencia de debate y la politiquería inmiscuida en el normalismo, además de enfatizar en la insuficiencia de insumos en la Escuela Normal y en la banalidad e ignorancia de las normalistas, más preocupadas por los vestidos que por los libros. Esta mirada descalificadora²¹⁰ frente al saber de las docentes, y no de los docentes, se complementaba recurrentemente -de forma contradictoria- con la alusión a las maestras como misioneras bondadosas que interponían “*el libro entre los vicios de las gentes y la miseria espiritual.*”²¹¹

La falta de puestos y la escasa transparencia en la asignación de los pocos existentes y en los mecanismos escalafonarios debían acabarse porque, por un lado, se trataba de un residuo de los tiempos “*aristocráticos*” y antiigualitarios, y por otro porque colocaban en riesgo la “*misión santa*” y la decencia de las señoritas, conforme a lo hallado en las fuentes.²¹² En la novela breve “*La maestrita*” (1922) de José Antonio Saldías se retrató a una maestra que peregrinaba en búsqueda de trabajo:

“Frente a las puertas de vidrios opacos de las oficinas, en aquel pasillo oscuro del Consejo Nacional de Educación, formaban una caravana multicolor y ruidosa, todas aquellas muchachas que desde hacía meses buscaban un destino.”
(p. 12)

Allí en el Consejo, relata la novela, las maestras lloraban por un cargo, presentaban sus cartas de recomendación y se mostraban sumisas ante la decena de escribientes que se dedicaban a “*revolotear*”, ir al hipódromo y vivir del Estado que mantenía “*el vigor de los servidores*”. Estos empleados solían aprovecharse de las necesidades de las maestras de forma insolente, motivo por el cual la Señorita Sara Brizuela –personaje central de la obra, hija de un estibador navarro que trabajaba esforzadamente para el progreso de su familia- se vio obligada a herir con un vidrio

²¹⁰ Ejemplo del desprecio a la formación de las maestras se halla en las siguientes palabras: “*Las señoritas egresadas salen con una noción muy general en varias materias, pero sin conocimiento real en ninguna (...) muchas veces no saben redactar una simple carta (...), hacer un cheque, extender un recibo, endosar un documento. Además, no saben escribir dos renglones en francés.*” (*Mundo Argentino*, 18/03/1928)

²¹¹ *El Hogar*, 9/05/1919.

²¹² Las revistas docentes y educativas veían que la situación angustiosa de la docencia tenía sus orígenes en la “*influencia enfermiza de los políticos en la escuela*” y se padecería especialmente en las provincias del interior cuando se acudía a buscar cargo. Convirtiéndose allí al maestro, en primer lugar, en “*víctima del feudalismo provinciano*” y del “*caudillismo*”; y en segundo lugar, haciendo de las maestras presas puestas a llorar por “*el pudor femenino*” (*PBT*, 20/06/1917)

punzante a uno de ellos que la invitó a su departamento bajo la excusa de darle una documentación y con la intención real de abusarla.

La angustiante situación de las docentes desempleadas se denunciaba en los medios y en la prensa del magisterio que distinguían los peligros de la proletarización femenina originados en los “*prejuicios sociales*” imperantes “*en esta clase de mujeres no acostumbradas a otras faenas*”²¹³, y porque siendo “*productos de la clase media de nuestro país*” no resultaba apropiado que se acostumbraran “*a la indignidad de trato que le profesa el consejero de turno.*”²¹⁴

Si para las maestras, de acuerdo a la letra publicada, significaba una vergüenza conformar un proletariado normalista y encontrarse con la tarea de mendigar por trabajo, lo era además no tener dinero con el que comprar determinado atavío. Contaba Elina Pellegrini, dama de la oligarquía perteneciente a la reconocida familia de élite, lo que costaba convencer a empleadas y maestras, “*mujeres necesitadas de clase media*”, de asistir a “*su*” institución benéfica a que vendieran a un “*precio justo*” sus confecciones “*de buen gusto*” y “*trabajos de aguja*”.²¹⁵ Por supuesto que las damas de la beneficencia fijaban los valores y determinaban las virtudes de las prendas.

Las maestras se anclaban en la vergüenza como emoción que guiaba su conducta social y, de la misma manera que otros sectores categorizados de clase media, tendían a ocultar sus tormentos económicos. Las aquejaban, asimismo, otras vergüenzas: por el aspecto físico, por demandar derechos, por el nivel cultural, por ser sexualmente atractivas, por su vida privada. Estas vergüenzas, aunque contrarrestadas por el orgullo del grandilocuente relato hegemónico que las retrataba como “*sacerdotisas de la educación*”, mediaban las relaciones sociales y le ofrecían forma a un discurso de clase intrincadamente relacionado a una condición de género.

Cada sociedad regula qué, cómo, cuánto y cuándo debe sentir y expresar cada actor (Hochschild, 2009), cuál es la emoción apropiada y deseable en cada caso. Hay formas de control emocional sobre los cuerpos que operan a nivel del orden social, que resultan imperceptibles aun con consecuencias devastadoras en quienes sufren su imposición. La construcción de la subjetividad y de la identidad de clase del magisterio en el siglo pasado – y de otros tantos “*individuos decentes*” obligados a “*guardar su honor público*”- no se puede escindir de la imposición emocional de la época que dejaba fuertes

²¹³ *Mundo Argentino*, 6/02/1918

²¹⁴ *Tribuna del Magisterio*, 29/05/1922

²¹⁵ *Para Ti*, 29/07/1922.

huellas siempre dispuestas a ensombrecerlos de pena y de vergüenza. La condición “honorífica” de ellos (del estatus en sentido weberiano) requería sudor y lágrimas. En el marco del capitalismo de comienzos del siglo veinte en nuestro país eran los sectores sociales ávidos de adquirir su cuota de honor los que asumían actitudes tan heroicas como mártires soportando “virtuosamente” el sufrimiento en un silencio individual que se prefería antes que la lucha colectiva, vista como moralmente despreciable. No se juega aquí de forma única el miedo al pobre propio de los estamentos dirigentes, se juega en especial el miedo a parecer pobre o, lo que es peor, la vergüenza de ser aquello que se desprecia consciente o inconscientemente, y de no ser lo que se desea. La vergüenza se convierte de tal manera en el corolario del miedo absoluto al desprestigio y, en consecuencia, es una emoción orgánica y afectiva en tanto hace ruborizar, acelerar el ritmo cardíaco, salir corriendo y hasta llorar.

Observamos cómo se repetía en varias publicaciones la idea de un distanciamiento entre el mundo (material y emocional) obrero y el mundo docente, al igual que antes resaltamos las distancias entre el mundo de la denominada clase media y el del resto de los trabajadores. Implicaba una gran dificultad acortar tales distancias en la experiencia (al igual que con los de “arriba”), en buena medida debido a que ambos universos incluían distintas comunidades emocionales y reglas del sentimiento. Consideramos a estas reglas (sus continuidades y transformaciones) como medios en la obtención de un mayor conocimiento de la historia de la construcción identitaria de la clase media en caso de reflexionar en torno a preguntas concretas que, evocando nuestras fuentes, serían: ¿Por qué el buen maestro Palmedón se enojó con tanta vehemencia? ¿Cuáles eran los motivos que le hacían “sentir el derecho” de asistir a una fiesta de la oligarquía y por qué razón era lógico y esperable que sufra frente la indiferencia de la misma? ¿Por qué motivos una maestra se sentía en el deber de mantener en secreto su situación material? ¿Cuáles eran las causas que llevaban a la docente Carolina a llorar en silencio en vez de enfrentar a sus compañeras hostiles? ¿Qué guiaba el rechazo de las maestras a comprar ropa en una sociedad de beneficencia o vender sus labores allí? ¿Por qué las “fabriqueritas” trataban con desdén a las docentes y por qué los maestros sentían aversión por la gente de las pensiones? La elaboración, control y supresión de ciertas emociones son aspectos a analizar en cualquiera de las respuestas a dar. Y desde ese punto diferenciar los rasgos identitarios de clase sin dudas presentes en cada situación. El problema no es tanto el modo de acceder a las expresiones emocionales de los individuos de la época, representados por estos personajes y personas reales, sino las estrategias empleadas desde

lo práctico y lo teórico en su extensión a un amplio colectivo social, ya que no basta la aseveración baladí de afirmar que las emociones personales son construcciones de todos.

Con la intención de zanzar la siempre presente dicotomía entre lo individual y lo colectivo, entre la agencia y la estructura, sería de utilidad –siguiendo planteos metodológicos de Hunt (2009)- conocer y analizar la manera en la que las mentes individuales sienten, primero, y comprenden, después, los cambios vividos en su contexto a la par que los van haciendo posibles, entretanto los elementos de la estructura del sentir de la sociedad se mueven de lo pre-emergente a lo emergente. En adelante nos adentraremos en la biografía y el discurso de una de esas mentes individuales: un reconocido maestro primario y productivo periodista que entre los años diez y veinte se interesó por las características de clase del magisterio y las de la clase media argentina donde él incluyó a los maestros como bastión principal. Pretendemos que las ideas de Luis Sixto Clara nos aproximen a entender cómo se fueron dando las condiciones para que aquello que en un momento no se concebía de forma explícita, la existencia de una identidad de clase media, se vaya presentando como algo social e intelectualmente evidente, y no solamente al interior de la docencia.

Luis Sixto Clara, su contexto y su discurso de clase

Platense, nacido en 1891 en una familia obrera italiana, Luis Sixto Clara realizó su trayecto de estudios como maestro normal en la Escuela Nacional de Profesores de donde se recibió en el año 1912, mismo año en el que transcurre la primera huelga docente en Buenos Aires que lo encontró entre sus filas. Se desempeñó también como periodista en diversas publicaciones de tirada corta como *Pregón*, *Sherlock Holmes*, *El Despertar* (de la Liga del Magisterio), *Renovación* (de la Liga Nacional de Maestros), y en medios masivos como *La Tarde*, *Crítica* – donde fue encargado de las noticias de Santa Fe y Rosario y secretario de redacción entre 1923 y 1927- , *El Hogar y Noticias Gráficas*, diario surgido luego de la clausura circunstancial de *Crítica* con los periodistas que se desempeñaban allí y -en líneas generales- eran contrarios a los socialistas independientes y a Agustín P. Justo entre 1931 y 1932, apoyaban en cambio a la Alianza Civil conformada por el Partido Demócrata Progresista y el Partido Socialista comandados por Lisandro de la Torre y Nicolás Repetto respectivamente (Saítta, 2000). Estos posicionamientos políticos contribuyen a un mejor entendimiento de los versátiles

derroteros del pensamiento de Clara que bien pueden representar las configuraciones ideológicas cambiantes dentro del magisterio de la época.

Como intelectual, publicó *El snobismo en la enseñanza* (1914), texto crítico de la aplicación en el país del naturalismo de Pestalozzi que colocaba, a su criterio, al maestro en una posición auxiliar respecto de la naturaleza y sensibilidad del niño y respecto de los “pedagogos” que, puestos en el sitio de conocedores de esa naturaleza, le arrebataban al docente su rol intelectual en el aula. En este punto, Clara tomó distancia del racionalismo pedagógico y de la pedagogía libertaria. Igualmente criticaba a los funcionarios cuando pretendían olvidar la realidad de los niños pobres, aquellos que no lograban ser incluidos en las “*escuelas modelos*” y no se preparaban correctamente en lo que les sería más útil: “*la vida de trabajo, y no de alto mundo*” (Clara, 1914, p. 18). Al tiempo que se obligaba a estos mismos niños, decía Clara, a participar de cantos y marchas patrióticas asemejando la escuela con un circo o una iglesia, muy acorde esta imagen última a la pretensión del gobierno de hacer del maestro un “apóstol”, concepto cargado de una religiosidad empleada –según ideas del autor- de modo superficial y ocultando la verdad de los necesitados maestros, siempre humillados e impedidos de actuar con la “*libertad a que tienen derechos por sus estudios y convicciones*”, y -en un nivel más cotidiano- maltratados por los padres y las madres que denostaban su saber y desestimaban el valor de la escuela (Clara, 1914, p.39)

Otro de los libros de Clara fue “Con el dedo en el gatillo” (1938). Sus páginas realizan una crónica preocupada de la situación socioeconómica europea que llevaría de modo inminente a una nueva guerra, sostuvo el maestro luego de recorrer el Viejo Continente. En el texto, prologado por Nicolás Olivari, del que era su amigo, se denota la influencia social y literaria del grupo intelectual de Boedo, algunos de cuyos integrantes fueron compañeros de redacción de Clara en *Crítica y Noticias Gráficas*. Se desliza en la crónica la idea de la clase media europea como figura social siempre tensionada entre los movimientos obreros y los movimientos reaccionarios. Clara ya manifestaba esta preocupación inicial en *La clase media y su derivación hacia el proletariado* (1920), libro que abordaremos algunas páginas más adelante.

Como docente, Clara se destacó en la dirección de escuela primaria Nro 22 de Villa Pueyrredón durante dos décadas. Allí inauguró el Museo de Historia Argentina y el Museo Escolar de arte Fernando Fader en 1935 con las donaciones de sus amigos artistas: Butler, Thibon de Libian y Cupertino del Campo. Este acervo constituye hoy la pinacoteca del ex Ministerio de Educación de la Nación. En el discurso de inauguración

del Museo, Clara defendió la “cultura artística” en las escuelas como relevante porción de la formación espiritual del alumno, palabras que poco maridaban con la mirada crítica a la “escuela nueva” que había lanzado en *El snobismo en la enseñanza* al describir la escolarización como necesario sitio de preparación para la vida.

Para sumar contradicciones a la figura de Clara, en su rol de maestro recibía las felicitaciones del presidente del Consejo Nacional de Educación (CNE) por la creación del museo, mientras que en su rol de periodista criticaba al gobierno y pedía una democracia igualitaria y progresista, y como autor de libros de textos escolares exaltaba el nacionalismo y el utilitarismo propulsados fuertemente en el país desde los años treinta (Casas, 2017). En 1934 publicó *El pájaro azul* y *Mambrú*. A través de fábulas, cuentos y relatos remarcaba la importancia del patriotismo y de valores ligados al orden social como necesidad suprema, al trabajo, la solidaridad y la buena conducta ciudadana. Más allá de la defensa de los valores nacionales que supo plasmar en estos textos escolares leídos por el alumnado porteño hasta los años cuarenta, debido a su acérrimo laicismo se lo separó del cargo de inspector general de escuelas para adultos por oponerse al proyecto de integrar el catolicismo a la currícula argentina propuesto por José Ignacio Olmedo, un representante de la ortodoxia católica que intervino el CNE desde 1943. Un año antes del fallecimiento de Clara acaecido en 1947, durante el apogeo peronista, el CNE le devolvió el cargo.

Su labor gremial fue muy fructífera en el contexto del desarrollo de los primeros gremios docentes. Como parte de los homenajes en su fallecimiento – dado por los periódicos más importantes y los diputados de Córdoba y Mendoza, entre otros destacados personajes- se lo mencionó reiteradamente como integrante de la “generación de 1912” protagonista de la primera huelga docente en Buenos Aires. Y se dijo en relación a sus ideas: *“En política era izquierdista. Su militancia partidaria fue breve por no resignarse a la excesiva disciplina del partido (...) cierto es también que invariablemente hasta el final permaneció leal a los principios vivos de la democracia”* (Jacomelli et al., 1949: p.52). Clara fue parte de la Asamblea que declaró la huelga docente de 1912 liderada por Julio Barcos como representante de la Liga Nacional de Maestros (LNM). La Liga contaba entre sus filas a docentes libertarios y socialistas, y guardaba relación cercana a la Liga de Educación Racionalista. Pero quizás el elemento que sumaba mayor combatividad a la agrupación no era la aproximación, a veces difusa, de sus líderes al anarquismo y su pedagogía libre del aparato estatal, sino la presencia de maestros de las provincias en sus filas (Mannocchi, 2013). Ya comentamos que en numerosos rincones

del interior, especialmente en el norte, las economías en regresión desde la segunda parte del siglo XIX hacían de la docencia la única “salida decente” orientada a los jóvenes varones. En ingente cantidad migraban a Buenos Aires movidos por la ambición y vivían una vida pobre en la ciudad como “eternos postulantes” del sistema educativo que mal los cobijaba. Entre estos maestros es de mencionar Lorenzo Cáceres, maestro, riojano, radical antipersonalista, amigo de Clara que llegó a ser diputado en 1932 y compartió con él la mesa directiva de las Asociaciones Confederadas del Magisterio entre 1917 y 1919 integradas por la Liga Nacional de Educación, Liga Nacional de Maestros, Círculo de Profesores, Asociación del Magisterio Nocturno, Asociación de Profesores de Educación Física.

La Confederación Nacional de Maestros no participaba de la agrupación, y en su publicación, *Tribuna del Magisterio*, se solía establecer una división – muy fuerte en el periodo que va desde 1920 y 1924- entre los “liguistas” – como lo era Luis Sixto Clara, presidente de la liga entre 1918 y 1920- y los “confederados”. A los primeros los calificaba de “falsos revoltosos” que entorpecían el camino hacia la unidad gremial:

*“Un grupo de maestros de esos que hablan de rebeldía y practican la sumisión se ha congregado hace unos años en una asociación con el rimbombante título de la Liga de Maestros para sorprender la buena fe de aquellos educacionistas indiferentes y satisfacer el sensualismo grosero de algunos aventureros.”*²¹⁶

El conflicto entre ambas asociaciones se originaba menos en motivos político-ideológicos que en la lucha por el control de la caja de la Asociación Promaestros de Escuela, cuyos cargos directivos se votaban.²¹⁷ Según *Tribuna del Magisterio*, la Liga acusaba a la Confederación de contemporizadora y dócil para ganar votos entre los incautos docentes con “*discursos obreros*” mientras cometía delitos con los fondos bancarios de la mutual, falsificaba firmas y descuentos o realizaba fraudes en las elecciones. En 1920 el diputado socialista Augusto Bunge expuso en el Congreso lo escandaloso que le resultaba el manejo de los fondos por parte del directorio del cual

²¹⁶ *Tribuna del Magisterio*, 01/07/1924.

²¹⁷ “La “*promaestros*” fue ideada en 1910 por Ramos Mejía y fundada en agosto de 1914 como banco del magisterio primario nacional para la “satisfacción de obligaciones pecuniarias” que alejara al maestro de la usura y que pudiera fundar asilos y bibliotecas o editar obras de interés para la educación, entre otras funciones. En 1914 contaba con 1329 varones y 1721 mujeres asociadas. Adquiere personería jurídica en 1920

Clara era miembro. Y la revista docente *La Obra*, ante la elección de los nuevos miembros del directorio de la asociación, sostuvo que el organismo había sido desde su fundación el pesebre de ambiciones y el refugio de “*desorbitados tiranzuelos*.”²¹⁸

En la misma línea crítica hacia la LNM, la publicación de la CNM -lanzada a conseguir una victoria en las elecciones que renovaban el directorio de la sociedad mutual- calificaba a los “liguistas” como despilfarradores, politiqueros y prepotentes. Decía:

*“Hablan siempre de que el magisterio debe ser solidario, unido, pero ellos son campeones en el intento de desacreditar a las asociaciones docentes (...) Hablan de la autoridad con una braveza digna de utilizar en otras cosas útiles, pero cuando se dirigen a ellas en notas, más de una vez sin objeto alguno, no dejan de usar todos los vocablos amables y adulones.”*²¹⁹

Por fuera de las discrepancias, liguistas y confederados coincidieron en la inutilidad del voto profesional docente que instaló el CNE en 1920.²²⁰ La CNM lo calificó de “*dogmatismo religioso*” y “*absolutamente inocuo*” en los fines perseguidos respectivos a la exaltación del patriotismo, sin embargo acataron la medida en silencio y únicamente formularon objeciones frente a la “*innecesaria repetición anual*” del juramento de lealtad a la bandera al que estaba impelida la docencia de todo el territorio nacional. Pese a los breves alcances de la crítica a la disposición, la Confederación sostenía no admitir ningún tipo de control y espionaje sobre los hábitos sociales y las ideas de los maestros.

²¹⁸ *La Obra*, 3/06/1922.

²¹⁹ *Tribuna del Magisterio*, 6/06/1922.

²²⁰ El artículo Nro. 79 del Reglamento del de Educación (1920) estipulaba el “voto profesional” al comienzo de cada curso escolar en todas las escuelas nacionales y para todo el personal docente. Durante la ceremonia obligatoria –pues incumplirla se consideraba desobediencia o falta grave- y después de cantar el Himno Nacional, el director de la escuela o alguna autoridad escolar, prestaba y tomaba a los maestros el voto ante la bandera, de acuerdo con la siguiente fórmula: “*Por la Bandera de la Patria: Primero: ¿Prometéis conservar para la niñez argentina la dignidad y la entereza de carácter; guardar y venerar el tesoro de la historia patria; su tradición gloriosa, sus símbolos benditos, su espíritu democrático y humanitario; cuidar que nadie sea osado a profanar, aun con el pensamiento, los fueros de la nacionalidad? Segundo: ¿Prometéis amar a vuestros educandos, guiarlos por la senda de la virtud, enseñarles la verdad y la justicia, orientarlos en la vida del trabajo, de la Libertad y del orden, servir al país y a sus instituciones, prescindiendo de, todo interés personal, con honor, con lealtad, con abnegación, con valor, y constituirlos en ejemplo viviente de vuestros discípulos? Si así lo hicieréis, que la sombra de nuestros mayores y esta Bandera, os protejan, y si no, que estos niños os lo demanden...*” (*Monitor de la Educación Común*, 1/10/1920)

Luis Sixto Clara participó del examen del juramento patrio como representante de la LNM y desde allí realizó un enérgico rechazo a su aplicación. Dos maestros de la Liga elevaron una nota de modo “*cortés y mesurado*”²²¹ de cara a lo que consideraban un ritual militar impulsado por el CNE, y como respuesta recibieron la aceptación a una renuncia a sus cargos docentes que nunca realizaran. Unos años antes, en 1917, Luis Sixto Clara había sido sancionado de manera similar luego de publicar en *Renovación*, órgano de la LNM que él dirigió, algunos artículos de reprobación a la tarea del CNE y a su presidente Ángel Gallardo. En “El Consejo redentor” señaló las similitudes entre este organismo y el gobierno de Yrigoyen en tanto el primero efectuara, como el segundo, promesas incumplidas. EL CNE se había comprometido con una “*nueva era educacional*” nunca alcanzada. La respuesta del Consejo comprendió la exoneración a un maestro comunista, Dardo Jacomelli, y el sumario y la suspensión de los doce maestros que participaban de la revista, entre estos Luis Sixto Clara. En una carta por él enviada como Secretario de las Asociaciones Confederadas del Magisterio se solicitó quedara sin efecto la resolución que comprometía al prestigio escolar.²²² Los maestros a los que representaba -escribió Clara- creían en peligro la libre expresión ante las autoridades que castigaban la verdad y a cualquier maestro pensante o gremialmente activo. La Liga obtuvo la solidaridad de la recientemente creada Confederación Nacional del Magisterio en este caso y también contra la resolución del CNE que desde marzo de 1917 establecía que los visitantes en las escuelas debían determinar en el profesorado sexo, nacionalidad, edad, estado civil, lecturas, inclinaciones sociales, y “*clase social*”, este último dato a recabar según la LNM daba cuenta de “*pretensiones aristócratas de refinamiento*” inadmisibles por sus “*prejuicios de clase*” para un gobierno escolar que decía defender la igualdad y demostraba así, por el contrario, actuar de modo elitista al igual que sus antecesores del “*patriciado*”.²²³ Sobre estas críticas a las promesas igualitarias no cumplidas por el gobierno radical volveremos en el último capítulo, por el momento sirven de insumo para preguntarse los motivos por los cuales la Liga y la Confederación, pese a sus notorias diferencias, mostraron al unísono su rechazo frente a la decisión del CNE de conocer la clase social de sus docentes. ¿Cuál era esta clase según Clara, personaje relevante dentro del gremio? En relación a la clase social de los docentes, y en ocasión de la huelga de 1912, publicó un artículo sobre el conflicto repleto de referencias clasistas en la revista

²²¹ *Tribuna del Magisterio*, 10/12/1920

²²² *La Nota*, 30/06/1917.

²²³ *La Nota*, 14/07/1917.

Sherlock Holmes.²²⁴ En la portada de la revista se enseñaba a unos docentes menesterosos jugando en un “*frontón de la vergüenza*” empapelado por una nota de pago, la pelota por ellos lanzada (rotulada con la palabra “*protesta*”) golpeaba involuntariamente a un niño que, según la viñeta, sufría las gravosas consecuencias.²²⁵

Lo más llamativo al interior de las dos páginas de “*La Huelga de los maestros*” es la recurrente expresión del concepto de “clase” que más tarde será cuidadosamente trabajado por Clara en su libro de 1920. La nota comenzaba describiendo el apoyo popular y de la opinión pública a “*tan simpático movimiento*” del magisterio y “*las vivas y acres censuras*” lanzadas por la prensa a la indiferencia oficial sufrida por los maestros. Continuaba narrando el dolor del maestro de escuela frente a dicha indiferencia y frente a la dignidad y significación que no detentada como sujeto social y que constituían la incongruencia la incongruencia entre la moralidad y la cultura solicitada al magisterio y los austeros medios que se le ofrecían para conseguirlas. El poder político se adjetivaba como perezoso, aristocrático, injusto y burocrático. Los docentes, en contraste, como servidores importantísimos del Estado, meritorios hombres (no hay mención de las mujeres) de la patria humillados que utilizaron todos los medios pacíficos en pos de evitar una huelga cuyo peso de vergüenza debiera recaer en las autoridades escolares y no sobre ellos (como expresaba de modo indirecto la tapa de la publicación). La vergüenza aparecía a modo de argumento de la protesta. La clase media, como vimos en capítulos anteriores, a inicios de los años veinte empleará dicha emoción de manera análoga al momento de manifestar su malestar.

Más allá de la situación ominosa de los docentes delineada en el extenso artículo, las premisas del Clara llevaban una impronta fuertemente optimista respecto al poder del gremio del magisterio, y auspiciosa en relación a la novedad planteada mediante la huelga:

“Cabe preguntar si este acto de solidaridad profesional (...) no señalará para el futuro la ruta precisa en la que se han de desenvolver libre y noblemente las fecundas actividades y energías de esta distinguida clase social, cuya acción debería traducirse por el proceso ascendente de la masa.”

²²⁴ Esta revista circuló en Buenos Aires por dos años, entre 1911 y 1913, destacándose por sus relatos policiales, aunque también publicaba entrevistas, semblanzas, notas de opinión y críticas teatrales. Su tirada rondó los cincuenta mil ejemplares a venderse en Buenos Aires y varias ciudades del interior del país a un precio de veinte centavos.

²²⁵ *Sherlock Holmes*, 13/08/1912.

Aunque sin afirmar una adscripción identitaria del cuerpo docente articulada alrededor de los trabajadores antes o después de la huelga, la nota de opinión utilizaba el concepto de clase y realizaba una adjetivación sobre los “*poderes aristocráticos*” que proyectaban un tono revulsivo para 1912. Veamos:

“... el valeroso hecho que comporta el simple hecho de esa atrevida tentativa de organización gremial en una clase que hasta la fecha no había querido descender del concepto nobiliario de su razón de ser constitucional, supone toda una conquista en el terreno de las prerrogativas sociales positivas (...) y esos propósitos apenas esbozados en su verdadera acepción moral quizás mañana se definan en el verdadero sentido práctico, cuando las ventajas de la organización gremial hayan demostrado la vacuidad del platonismo de su actual significación profesional, esto es: cuando el magisterio haya dejado de ser la clase para convertirse en un gremio poderoso y perfectamente posesionado de sus derechos materiales y morales.”

La “conversión” del gremio docente sería un fin posible en caso de acrecentarse su capacidad de perturbación frente al orden social. Expuesto a humillaciones y frustraciones que violentaban el status de los “distinguidos” maestros en la escala social, el magisterio asumía – según la nota- un interés de clase que lo alejaba del imaginario aristocrático:

“La situación vergonzante del magisterio dentro de su nobiliaria significación actual ha tenido que parecer a la larga algo más que una simple y natural anomalía (...) y al tener la razón inequívoca de la razón fundamental de su inferioridad material, es bien lógico que el maestro argentino se haya decidido a suprimir, de hecho, esa razón, deponiendo prejuicios de abolengo que han sido siempre un formidable obstáculo para la justa conquista de su bienestar material (...) no será de extrañar que de este movimiento que supone hoy un recurso heroico no surja mañana la organización acabada y perfecta en lo que respecta al gremio– ya que no a la clase- del magisterio. No sería imposible que sobre la ruina de los pueriles prejuicios que le han servido de dogal, los maestros de

escuela puedan formar muy pronto el edificio de la seguridad social y pecuniaria.”

La categoría “clase” adquiere significados contradictorios en la fuente, se la anuncia como algo que trasciende al gremio en sus dimensiones al tiempo que se insta al magisterio a dejar de verse a sí mismo como “la” clase (nobiliaria, con abolengo) y a arrojarse a la lucha por la mejora material. Discordantes y alternados, los significados de la categoría aquí dilucidados nos habilitan a sostener la ausencia de una forma de adscripción fija y evidente en este colectivo social. Le corresponde a la historia como disciplina descubrir el sentido de las palabras en el campo discursivo de los actores particulares. De no hacerlo, las categorías aparecen como vacías “porque no tienen un significado fundamental ni trascendente” y sólo contienen las contradicciones de “definiciones alternativas, desmentidas o suprimidas” (Scott, 2008, p. 74) que es preciso analizar a vistas no solamente de lo dicho por los personajes, también de lo no dicho, lo dicho por sus interlocutores, los momentos y sitios de enunciación. No es casual, entonces, sostenemos como parte de un intento preliminar de ir desentrañando sentidos, que durante una huelga docente de 1912 un maestro prefiera homologar al magisterio a una clase -incluso con características imprecisas- en vez de referir al “apostolado laico” y la “tarea misional”. Adicionalmente, y en línea con lo ya analizado, otra vez la vergüenza se presenta como emoción que estructura la identidad y les otorga contenido a las demandas del magisterio en su “*evolución*”:

“Nosotros entendemos que la huelga de maestros, lejos de ser un fenómeno accidental o de momento, señala, con toda precisión, el punto de arranque de una profunda y decisiva evolución regeneratriz de la clase”.

Entender la incorporación del concepto “clase” en el contexto discursivo de la huelga del magisterio, implica explicar por qué el autor pudo considerarla un recurso legítimo y adecuado a la estrategia docente de mejorar su situación socioeconómica y en qué medida la configuración histórica hacía de la “clase” una categoría del sentido común o una noción de amplio entendimiento asociada a la lucha o a la consecución de una mayor cantidad de derechos. Según Bauman, “todas las categorías empleadas tienen, merced a su íntima relación con las prácticas sociales, una capacidad innata de autoafirmación (...) descrita por muchos sociólogos refiriéndose a la noción mertoniana

de profecía autocumplida” (Bauman, 2011, p. 231). En otras palabras, podríamos hallarnos frente a una clase en ciernes de afirmación de sí misma en tanto empezaba a pensarse como tal.

Siete años después de su artículo sobre la huelga docente de 1912, Clara en *La Clase media y su derivación hacia el proletariado*, libro escrito en el bienio socialmente agitado 1919-1920, nos deja conocer los elementos que constituían entonces la “clase media” y el modo en el que la docencia se colocaría “a su vanguardia” desde la perspectiva de un docente comprometido y conocedor de su gremio. La categoría “clase” que en el artículo de 1912 se mostraba dispersa y escasamente transparente, ya en esta instancia se revela con un contenido descriptivo y propositivo formal bajo el paraguas de las ideas del “socialismo verdadero, el del manifiesto comunista de 1847” que expresaría, dice el maestro y periodista, la “gran ley marxista de la lucha de clases” útil en el análisis de la vida social argentina (p. 59).

Las ideas del autor, lejos de dirigirse únicamente al colectivo docente, tuvieron amplia recepción al tratar sobre un tema que hacía a la actualidad del país a comienzos de la segunda década del siglo pasado.²²⁶ Esto se puede confirmar con algunas repercusiones a posteriori de la edición del libro de Clara. En 1918, año en el cual la Liga Nacional de Maestros se unió a la FORA del IX Congreso, Luis Sixto Clara viajó a Córdoba como presidente de la LNM y brindó un apoyo indeclinable del gremio a los estudiantes que conseguirían la Reforma Universitaria. Allí tuvo un rol destacado, junto a otros docentes agremiados, en la protesta que reclamaba la pronta intervención federal a la Universidad Nacional de Córdoba con el cometido de finiquitar el poder de las camarillas clericales y aristocráticas. Seis años más tarde -y aquí se distingue el grado de difusión de sus ideas- intelectuales que reseñaron los acontecimientos en torno a la Reforma Universitaria y que habían comulgado con sus demandas, tomarán explícitamente los aportes teóricos que Clara introdujo con su libro y lo citarán para exponer el movimiento estudiantil como uno de clase media.²²⁷

Organizamos las ideas del autor en tres grandes núcleos que resumen sus hipótesis centrales: primero, la existencia de la clase media; segundo, la clase media en Argentina

²²⁶ Cuando el libro fue comentado en “El Hogar” se lo hizo con naturalidad y certidumbre respecto a las ideas allí expresadas, sosteniendo que el malestar del sector venía provocando hace tiempo una serie de fenómenos que alarmaban “a los que siempre han considerado a la clase media como un elemento de ponderación, de equilibrio y de armonía entre las dos clases antagónicas”, y es en ese sentido que Clara echaba algo de luz sobre esos fenómenos (*El Hogar*, 29/06/1923)

²²⁷ Véase el dato en Del Mazo (1941).

y la inclusión del magisterio como parte fundamental de la misma; tercero, el proceso de proletarización de la clase media. Desde el prefacio del libro se cuenta que las ideas vertidas en el escrito se censuraban en “*los grandes órganos de prensa diaria*” porque - como en Austria, Inglaterra, Alemania y Francia- los mismos apoyaban la falacia de la “*clase de los intereses medianos*” que se acoplaba al “*gastado y socorrido sofisma de la armonía y el equilibrio social*” exaltado por los gobiernos burgueses a la búsqueda de dividir los intereses del proletariado de los intereses de la clase media (p.4). Pero, ¿quiénes y cómo según Clara conformaban la clase tratada?

“Nosotros sostenemos la absoluta igualdad de condiciones económicas de la clase media con la de los trabajadores propiamente dicha. Ni unos ni otros tienen los medios de producción a su alcance. Ilustrados estos en un sentido, y otros en los que corresponde en el oficio que desempeñan, ambas clases de trabajadores se ven obligados a recurrir a los capitalistas ya como empleados de sus oficinas o como obreros de sus fábricas y talleres (...); precisados a aceptar los salarios que ellos consideren oportunos para asegurarles el mínimo de existencia diaria y poder continuar su explotación, y se ven precisados así a ser instrumentos ciegos de la clase privilegiada que les tiene sujetos a su yugo (...) Se nos dirá que también pertenecen a la “clase media” los pequeños comerciantes, los pequeños industriales, manufactureros, etc (...), tienen cierto capital, tienen a su modo algunos elementos de producción (...) se debe dar a ellos el lugar que corresponde, víctimas de la gran industria, del comercio a gran escala, de los trusts, del gran capital en una palabra, que les impone sus productos, sus precios, y condiciones... Muy pocos podrán salir victoriosos a la larga de su condición esclava” (p.36).

Con espíritu marxista, Clara – burlándose de la igualdad civil- sostenía que las diferencias entre la clase media y la clase obrera debían buscarse pura y fundamentalmente en el orden económico. Por tanto, si esos contrastes habían desaparecido a causa de las dificultades materiales que arrojara la Primera Guerra Mundial provocando que –por ejemplo- un empleado de oficina y un obrero manual tuvieran los mismos ingresos (opinión asentada en la prensa de la época), esto significaría la desaparición de todas las diferencias derivadas, entre ellas las culturales. En ese aspecto el autor se alejaba de la perspectiva que, reafirmada en las publicaciones docentes más

populares, trazaba distancias con el colectivo obrero apoyadas en el saber y en la posesión de capitales culturales. Desde la mirada, solo las diferencias económicas valían y el nivel cultural de las personas significaban su simple reflejo. A dicho nivel recurriría la gran burguesía interponiéndolo como recurso de diferenciación que alejara a los sectores medios de los obreros porque *“el capitalismo ansía la organización de la clase media como independiente de los intereses de la clase trabajadora”* (p.40) Siendo la clase media *“desorganizada, engañada, ignorante del origen de su angustiosa situación”* (p.41) no había logrado imponer siquiera al capital sus más apremiantes necesidades, al carecer de conciencia sobre su propia y gran sumisión. Clara se explayaba:

“Es la más explotada en estos días; pero es también la más socialmente atrofiada. Se ha dado la misma situación, las mismas obligaciones de “clase privilegiada” y carece de todo privilegio. Menosprecia al obrero, al trabajador asalariado, y es su hermano. Sostiene y fomenta el capitalismo y es su víctima. Pero, ¿pero puede culparse de ello a la clase trabajadora? ¿Podrá decirse que la clase media es víctima de la clase obrera organizada, porque esta marcha por el camino de las justas reivindicaciones? No son pocos los poderosos lo que quieren que así se crea (...) Pero días llegarán, estamos seguros, que esta clase ingresará al campo abierto por el proletariado (...) estrechará la mano de salvación que le extiende el obrero. Y ese día (...) el reinado de la justicia será un hecho.” (p.46)

En Argentina, como en Europa, proseguía el argumento, se confirmaba la preocupación de los gobiernos burgueses por la estabilidad y la conservación de la clase media debido al lógico temor provocado por la *“visible derivación hacia las filas del proletariado”*. Clara realizaba alusión irónica a los discursos que realizara el senador Joaquín V. González como “defensor de la clase media”, *“la clase más general de la república, la que no hace huelgas ni puede imponer su razón”*, *“la que soporta los aumentos que hacen el gobierno y los empresarios en los costos de todo servicio, y es también la que soporta el aumento que se concede a los inferiores”*²²⁸ La prédica de Joaquín V. González, lo dijimos en nuestro segundo capítulo, fue retomada por la prensa y en *La Nación*, particularmente, se reclamó por la protección del fragmento de la sociedad asediado desde arriba y desde abajo. En los argumentos del maestro ese tipo de

²²⁸ Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores, Congreso Nacional, 29/01/1920, pp. 218-219.

artículos y columnas se originaban en los intereses y miedos de los dueños de los privilegios que, por ello, en su intento de establecer distancias y poner a una clase en contra de otra, sostenían falazmente que la vida de la clase media era tanto más angustiosa que la obrera. Clara les respondía irónicamente:

“Protejamos la clase media, para mantener el equilibrio y la armonía sociales. Es decir: sigamos engañando a la clase media (...) y a su sombra sigamos gozando nuestras empresas y de nuestras rentas.” (p.50).

Entretanto los periódicos obreros descreían de las distinciones sociales afirmadas por el Senador Joaquín V. González, Clara indirectamente las confirmaba para después observar que a causa de la situación económica éstas se encontraban desapareciendo. Por otra parte, omitía que dichas distinciones partían en ocasiones de otros maestros/periodistas que, como él, se decían de clase media, en nada defendían la desigualdad social y se colocaban incluso a la izquierda del mapa ideológico. El autor, en contraste, prefería sancionar la “*ceguedad*” de la clase media arrastrada por el engaño impartido y dirigido a sus “*pobres inconscientes*”, y festejar que la mentira ya no surtiera el efecto deseado entre los privilegiados y sus “*brigadas o batallones monopolizadores del patriotismo ridículo*”, las que obligaban a juramentos bajo promesas de cargos públicos. Esos cargos ya no apaciguaban a los integrantes de la clase media hartos de la humillación sufrida (p.79). En todo ello coincidía Clara con las columnas de opinión publicadas en prensa, las cuales exponían una estructura del sentir que tornaba a las personas del sector en un colectivo definido por emociones compartidas frente a las condiciones sociopolíticas que les serían particularmente adversas.

Recordemos nosotros que el magisterio, por su formación y labor, se diferenciaba de otros asalariados e integraba en los años veinte un colectivo que la derecha reaccionaria comienza a denominar, en voz de la Liga Patriótica Argentina (LPA), la “*clase olvidada*”. Se trataba de una clase a la que se precisaba guiar en contra de las fuerzas proletarias (McGee Deutsch, 2003, p. 114). Preocupados por la expansión de ideas socialistas y libertarias en esta “clase” y por la amenaza social del “avance maximalista”, los dirigentes de la LPA, y más ampliamente del conservadurismo, propusieron desde 1920 mecanismos de control (como el juramento a la bandera entre los docentes) que reforzaran el orden social. Dentro del nacionalismo de derecha la clase aquí abordada constituía una preocupación notable en cuanto no se la vinculaba con los sectores medianos propietarios

o con el concepto de pequeña burguesía, sino con empleados decentes de vergonzante pobreza que los convertía en parte de un problema social. Mientras en el Primer Congreso de Trabajadores de la Liga Patriótica (1920) se propusieron imprecisas medidas destinadas al mejoramiento y la defensa de una clase supuestamente sentenciada a contribuir al equilibrio social al ubicarse entre obreros y patrones, en el Tercer Congreso (1922) se elevó un proyecto orientado a solucionar las dificultades que afectaban “*vitalmente a la clase media*” y acrecentaban la “*angustiante situación*” atravesada por su componente numéricamente mayor: el empleado público. Se solicitaban leyes de estabilidad y escalafón para el personal civil, ley de seguro de vida, Ley del Hogar del Empleado Público para el crédito hipotecario que solucionara el problema de la vivienda, entre otras medidas.²²⁹ Manuel Carlés, fundador de la LPA, ya se había pronunciado sobre el tema anteriormente:

“El estipendio debe ser un medio de subsistencia y factor de esperanza para el trabajador (...) no debemos circunscribir el problema puesto que el empleado, el hombre de la clase media (...) para distinguirlo del rentista o el capitalista, debe merecer igual solicitud que nos merece el obrero.”²³⁰

La reiteración en la referencia de la clase media por parte de la prensa masiva y desde los círculos de “*privilegiados reaccionarios*” como una clase ligada a sectores empobrecidos en el periodo de posguerra, confirmada por nosotros en páginas anteriores, para Clara demostraba la visible y peligrosa presencia de un sector social al que le empezaban a temer quienes deseaban conservar el orden social desigual. Asimismo, la atención pública puesta en empleados y maestros dejaba vislumbrar que organizada codo a codo con los obreros, la clase media estaría en condiciones de corroer las bases del poder. Pero, llegados a este punto, ¿quiénes la integraban en Argentina según su mirada?

“Los pequeños comerciantes y manufactureros tienen poco peso en la balanza social de la clase media del país, país de grandes terratenientes y propietarios, agolpada su población en los grandes centros urbanos por la inseguridad de la

²²⁹ Tercer Congreso de Trabajadores de la Liga Patriótica Argentina. Sesiones del 20, 22 y 23 de mayo.

²³⁰ *Caras y Caretas*, 27/12/1919.

campaña. El problema de nuestra clase media es la burocracia y su crecimiento desde la época colonial."²³¹ (p.36)

Entonces, para Clara –como para las voces más difundidas entonces- la burocracia integraba fuertemente “*nuestra clase media*”, “*cuyo crecimiento se incrementó año tras año en forma verdaderamente alarmante*” (p. 73) a causa de lo que él llamaba “*plataformas electorales*”, y que nosotros podríamos denominar clientelismo, característica de la política que, según analizaremos más tarde alrededor del conflicto docente de 1925, se criticaba por dañar un imaginario de clase asociado a la meritocracia y el igualitarismo. Dentro de la clase media definida por Clara destacaban los intelectuales devenidos en maestros y concentrados en las ciudades del país donde los institutos de enseñanza superior y profesional contribuían a su proletarización. “*¡Sublime aspiración!*”, exclamaba con sorna el autor, la de ser maestro cuando ya no había vacantes de jefes, subjefes, inspectores, subinspectores u otras prebendas de índole administrativa.

La creencia en que la realidad social y las circunstancias políticas “*viciadas*” proletarizaban a los intelectuales asume tangencialmente, si nos ajustamos a las palabras de Clara, que porción considerable del cuerpo docente se encontraba integrado por intelectuales en sus “*fracciones inferiores*” y que no existía división entre los trabajadores del “*músculo*” y ellos porque no pertenecían “*a la clase de poseedores aún con los mismos gustos, afinidad de intereses y género de vida.*” (p.58).

Barrancos (1990) aseveró que desde la década del diez el aumento de empleados en el sector servicios y la administración pública forjó un debate al interior de las izquierdas que verán en estos sectores una inserción peculiar por no ser plenamente trabajadores “*del músculo*” ni “*de la mente*”. El dilema sobre su comportamiento ideológico encontrará en el histórico IX Congreso de la FORA (1915) una respuesta auspiciosa con la apertura de los obreros hacia los sectores medios realizada en principio a través del franco apoyo a la Liga Nacional de Maestros y la animadversión expresa a la división entre trabajo intelectual y trabajo manual (Barrancos, 1990, p. 82). La bandera del sindicalismo y su asepsia ideológica llevaron a la extensión de la sindicalización hacia grupos inusuales, de clase media, que practicaban formas de asociacionismo legal de

²³¹ Clara había dictado cursos de historia americana para docentes y sostenía que los americanos en el periodo virreinal sí accedían a cargos, afirmar lo contrario desde su perspectiva era propio de historiadores que no observan los motivos económicos presentes en la Revolución de Mayo y en todas las transformaciones sociales a lo largo del tiempo.

carácter neutro, como el magisterio y el personal de la administración pública (Marotta, 1961).

Hallamos previamente que en las publicaciones masivas y las revistas docentes de los años veinte frecuentaban expresiones tales como “proletariado normalista” y “proletariado intelectual”, y se solía referir asimismo a los pesares y sufrimientos del magisterio y de los empleados instruidos y decentes como integrantes de un grupo en eterna postulación, relegado frente a otros estratos sociales que, aún sin preparación ni formación intelectual, ostentaban un lugar privilegiado en la sociedad, y también frente a quienes gozaban de contactos a través de los cuales conseguir cargos en escuelas y en el aparato burocrático. Escribió Clara al respecto:

“Como la instrucción no puede elevar a los trabajadores a la condición de burgueses, hace que los intelectuales sean rebajados a la condición de trabajadores (...) eso es lo que ha ocurrido en nuestro país, los intelectuales se sienten proletarios y toman en sus reivindicaciones función activa.” (p.65)

La función activa mencionada por Clara quedaba evidenciada en los movimientos de protesta que en aquellos años habían encabezado bancarios y periodistas, y en especial los docentes porteños y mendocinos que en 1912 y 1919²³² respectivamente despejaron “prejuicios anacrónicos y absurdos de clase”:

“A los maestros de escuela cupo el honor de ser los primeros en reaccionar y, en el año 1912, después de haberse sindicalizado en número de 1500 y de haberse adherido a la federación de obreros manuales, declarándose en huelga. Dijeron: si los obreros del músculo son los productores de la riqueza material del pueblo, y los obreros de la inteligencia los productores de su riqueza moral, justos es que ambos, y por los mismos métodos emprendan el camino de las reivindicaciones, unidos por el mismo ideal de justicia, por el mismo anhelo de un mejor y más noble desenvolvimiento de la vida humana.” (p.77)

²³² Un dato llamativo es el del casamiento de Clara con Amelia Blanco, maestra huelguista en Mendoza durante 1919, provincia en la que se conocieron cuando en ocasión del conflicto docente se acercó como miembro de la LNM a brindar su solidaridad.

La Liga Nacional de Maestros (LNM) fue a la vanguardia del movimiento de la “clase media” orientándose a las filas del proletariado manual organizado, dijo Clara y afirmó a continuación que los maestros por su función social tuvieron la misión de plantar la simiente de la lucha de la clase media. La elección de los cargos de la Alianza Libertaria Argentina en 1923 -agrupación que reunía a anarco-sindicalistas y anarco-bolcheviques - avalaría las opiniones del docente escritor al colocar como secretario “*para el magisterio, estudiantes y clase media*”²³³ al profesor y periodista Luis Difilippo que fuera integrante de la LNM.²³⁴

Las ideas de Clara, que no constituían una novedad en 1920 y expresaban las posturas de los gremios docentes más radicalizados, así como la de varios maestros que publicaban en prensa masiva, se daban de bruces con las de aquellos que creían que la docencia integraba un apostolado laico pertrechado del ideal del normalismo sarmientino, investido de una misión moral-espiritual vinculada al proyecto “civilizador” de educar al soberano sin esperar gratificaciones materiales por ello. Es de destacar que esta postura radicalizada reconocía una identidad de clase media muy afianzada en el magisterio, a arrancar necesariamente del gremio si se deseaba avanzar hacia una sociedad más igualitaria. Este pensamiento lidiaba a la par con aquellas opiniones que tildaban a esta clase como ambiciosa, superficial, enemiga de los intereses populares y con vocación burguesa. Por el contrario, Clara colocaba a la docencia, y a la clase media de la que sería su núcleo, en el conjunto de relaciones materiales desiguales e injustas prontas a romper. Afirmaba que los capitalistas quemarían hasta los últimos cartuchos pero la clase media no se dejaría organizar desde arriba, no se lograría ya “*sustraerla de las filas de los trabajadores*” a las que inevitablemente se estaba dirigiendo al darse cuenta “*dónde tiene su porvenir*” y saber “*como los trabajadores manuales (que) no tiene nada que perder más que sus cadenas*” (p.80). Eran las palabras francas y entusiastas de quien no podía

²³³ *El Libertario*, 3/04/1923.

²³⁴ Poco tiempo después de ser designado, Difilippo realizó una disertación en contra del Socialismo donde evaluó que este partido se encontraba hace tiempo “*castrado*” por la clase media de la que tenía este maestro y periodista una doble opinión. Por un lado, se la representaba con una importancia fundamental en las luchas democráticas y, por otro, al confundirse esta clase (nacida del crecimiento del comercio, la industrialización y el centralismo burocrático, según el profesor) con la pequeña burguesía a causa de una “*extraña coincidencia histórica*”, ambas se colocarían en una posición ideológica de “*término medio*”, alejada de las posiciones revolucionarias y reaccionarias al “*carecer de temperamento batallador y espíritu democrático*” y debido a que “*las posiciones extremas son posiciones de riesgo y aventura, inasequibles para los timoratos y Sanchos de término medio.*” Las palabras de Difilippo reafirman una posición extendida en el anarco-bolchevismo a juzgar por lo hallado en distintas fuentes: la clase media no era la pequeña burguesía, aunque coincidía ideológicamente con ella, y se asemejaba negativamente a “*una hembra pasiva*” – nótese la generización del colectivo social- *con una “mentalidad burocrática” y “sórdido calculismo”* provocados por su tipo de trabajo asalariado (*El Libertario*, 1/03/1926)

conocer el devenir de la historia, y simultáneamente componían un sentir de época que hasta la prensa masiva reproducía.

La construcción que la docencia hizo de su identidad de clase en los discursos abordados nos presenta una percepción que circulaba con frecuencia – ya subrayada en los primeros capítulos- sobre la existencia de tres grupos sociales palmariamente definidos en el entramado urbano de nuestro país en los inicios de los años veinte: en sus extremos, los trabajadores pobres y la oligarquía; en el medio, el integrado por el mismo magisterio enlazado a otros colectivos de tareas no manuales, con preparación intelectual y respeto por cierta estética y valores morales (serenidad, instrucción, decoro, apego a las normas y las apariencias); y, de forma primordial, entroncados a las emociones que frecuentemente se le endilgaba a la clase media explícitamente mencionada: vergüenza y sufrimiento oculto.

Como estudio de caso que ejemplifica la difusión de la categoría “clase media” al interior del magisterio, hemos examinado el discurso del maestro Luis Sixto Clara que participó en los dos actos de protesta más grandes de la docencia porteña del primer tercio del siglo XX: la huelga docente dada en Buenos Aires en 1912 y el conflicto de 1925. De *La Clase media y su derivación al proletariado* (1920) obtuvimos, primeramente, ejemplo de cómo circulaba el concepto “clase media” por debajo de la sociedad, qué características se les asignaba a sus integrantes y de qué manera un maestro –el propio Clara- asumía para sí esa calificación social. Seguidamente, contrastando este discurso con el publicado en la revista *Sherlok Holmes* bajo la misma pluma en el marco de la huelga del ‘12, observamos que existían ya entonces componentes de un sentimiento de clase en vías de consolidarse recién como una realidad emergente años después y en el contexto de la conflictividad social argentina extendida en la posguerra. Es decir, estos componentes empiezan a unificarse bajo la categoría clase media, o similares, y a reunir a docentes y a la burocracia estatal principal e inicialmente más en una amplia comunidad emocional que en un bloque socioeconómico.

Debido a que la protesta colectiva vuelve posible distinguir con mayor nitidez las intersecciones entre la dimensión de clase y la dimensión emocional detrás de los reclamos y acciones, en lo que sigue en nuestra tesis trataremos, primero, la huelga docente santafecina (1921) y, luego, el conflicto porteño de 1925.

Capítulo 4

Huelga docente en Santa Fe (1921). La clase entre el género y la emoción

A comienzos del siglo XX la docencia santafecina adhirió a una corriente gremial de carácter reformista con tintes contestatarios que aproximaba a una porción de sus integrantes a posicionamientos cercanos a la clase trabajadora y a entablar demandas políticas, además de las estrictamente económicas (Ascolani, 1999). De este modo habría tenido lugar al más sólido gremialismo docente del país desde finales del siglo XIX hasta mediados de la centuria pasada (Ossana, 1997). Puntualmente, la Federación Provincial de Maestros (FPM) se conformó con la alianza de las organizaciones departamentales, la Asociación del Magisterio de Santa Fe y la Unión del Magisterio de Rosario -que contaba con presencia anarquista- en el contexto inmediato de la oleada huelguística dada entre octubre de 1918 y enero de 1919 en el territorio santafecino (Karush, 2006). Para 1925 la FPM nucleaba cerca de 1700 agremiados.

En mayo de 1921, durante la gobernación del radical Enrique Mosca, con sueldos docentes adeudados que promediaban los dieciséis meses y también en reclamo de la sanción de la ley de estabilidad, del escalafón y del presupuesto escolar, la FPM desató una huelga del magisterio provincial que tendrá repercusiones a nivel nacional y llegará a despertar el apoyo moral y logístico de las dos vertientes de la Federación Obrera Regional Argentina, la sindicalista y la anarco-comunista. Las cesantías casi inmediatas de las y los docentes que se unieron a la medida de fuerza, su batallada reincorporación luego, así como la repercusión en las escuelas, centros obreros, colegios secundarios, calles, recintos políticos, periódicos santafecinos y nacionales, vuelven llamativo a este suceso que constituyó, además, una de las únicas tres huelgas docentes dadas en el primer cuarto del siglo XX, junto a la huelga de Capital Federal en 1912 y la de Mendoza en 1919.²³⁵

²³⁵ Respecto a la huelga docente en la Ciudad de Buenos Aires en 1912, ver Mannocchi (2013); sobre la huelga mendocina, ver Crespi (1997), Latorre Carabelli (2019); y sobre la de Santa Fe, ver Mannocchi (2010) y Ascolani (2011)

Circularon durante el conflicto distintas imágenes sobre los huelguistas, sobre magisterio y sobre su pertenencia social, que configuraban a su vez disímiles miradas acerca de la identidad de las maestras y los maestros como un apostolado, como clase obrera, como clase media y como las tres cosas de manera simultánea. Nos proponemos en este capítulo reflejar estos discursos en relación a la clase social adjudicada por otros sectores a la docencia, así como abordar las dificultades inherentes al proceso de construcción de una identidad de clase al interior del magisterio santafecino de la época. Nuestro enfoque se centra en reconocer los vínculos y solapamientos entre género, clase y emociones presentados a raíz de la huelga en un escenario social atravesado por la conflictividad.

El primer eje a analizar es el modo en el que las distintas posiciones de clase conferidas en cada discurso se relacionaban a las miradas que sobre la huelga se mantuvieron en cada cuadrante ideológico. El segundo eje es el de la articulación entre clase social y género que condujo, dependiendo de las intenciones del discurso, a la masculinización o a la feminización de la medida de fuerza. El último eje intentará relacionar estas intenciones con un bagaje de emociones a extender o consolidar en la docencia con miras a conservar el orden social.

Proletarios o clase media

La conflictividad obrera durante el primer gobierno de Yrigoyen tuvo en Rosario algunos significativos pasajes. En esa ciudad, en 1918, se vivió una serie de huelgas de la que participó hasta el cuerpo de policía haciendo paro de actividades. En aquella oportunidad el gremio docente no se sumó al movimiento huelguístico, y recién en abril de 1919 la Unión del Magisterio de Rosario -que guardaba simpatías con la revolucionaria Liga Nacional de Maestros que integraba el maestro Luis Sixto Clara- comenzó a mostrar mayor presencia a través de asambleas y a revelar el malestar circulante en las filas docentes de la ciudad mediante una nota dirigida al gobierno provincial en reclamo por la angustiante situación salarial vivida.

Según Ascolani (2011) el Estado provincial condenaba a la docencia a ser deudora de un sistema perverso por el cual el Banco de la Provincia de Santa Fe otorgaba préstamos a los docentes que los solicitaran ante los habituales atrasos salariales, estos préstamos de “descuento bancario” se devolvían al hacerse efectivo el pago de los sueldos, no sin antes habiéndoseles restado los intereses devengados. De esta manera, la

usura y el crédito mantenían la economía del magisterio provincial que no cobraba sus haberes en tiempo y forma. A pesar de ello, el problema solía asomar en la prensa más asociado al daño simbólico sobre la alta dignidad del gremio que a una realidad material de carestía. La mirada social al maestro como “apóstol” no permitiría admitir que la docencia sufriera los mismos, o peores, pesares a los padecidos por los obreros. Sumado a que, según abordamos en el capítulo anterior, existía un extendido prejuicio hacia las maestras personificándolas como “señoritas aristocráticas” sin necesidades pecuniarias.

La eficacia de los prejuicios de clase se evidencia en que los partidarios de la agremiación del magisterio lamentaran que a menudo al hablar de su situación “*la gente*” dijera: “*Estas señoritas que se quejan por su sueldo, visten como princesas y hacen derroche de lujo*”²³⁶ Quienes escribían en la revista docente citada veían en este tipo de afirmaciones una falacia muy nociva para la ejecución de medidas de fuerza, como las que se estaban gestando particularmente en Santa Fe:

“... el eterno pecado de prejuicio de cierta parte de la sociedad que quiere ver en ella a la sacerdotisa de la enseñanza (...) no porque desee consagrarle respetos venerables (...) sino como un reproche porque no se colocan dentro de su rango social.”

En la modernidad cultural-pedagógica inherente al discurso educacional hegemónico de fines de siglo XIX y comienzos del XX, el liberalismo tuvo poco éxito. Se hizo notable, en cambio, la influencia de la vieja elite letrada y, primordialmente, de la pedagogía normalista (Dussel, 1997). En las escuelas normales se desarrolló una tecnología pedagógica basada en la formación de un neutro servidor como “neutros” eran los valores que impartía. La docencia se constituyó en una compleja amalgama entre lo vocacional, lo moral y la posición funcionaria, en la que el género –puesto que la gran mayoría eran maestras- tuvo un lugar central. En el caso argentino, la enseñanza obligatoria ha sido así desde su origen ligada a una actividad escasamente profesionalizada con el sostén principal de la vocación, relacionada con un rol moralista en menoscabo de una función de instrucción; el maestro se concebía desde el poder como un apóstol y la mujer como una sacerdotisa promotora del mensaje de la Nación en ciernes. Por ello su formación tuvo una clara impronta socializadora, con docentes que

²³⁶ Revista *La Maestra*, 6/07/1921.

enseñaban cómo ser y que no necesariamente debían saber (Puiggrós, 2016; Pineau, 2016). Estas concepciones tornaban los reclamos de la docencia santafecina por sus haberes en ejemplos de una moralidad mancillada:

“Los maestros han peticionado una y mil veces con la austeridad y la serenidad que les pertenece, se han dirigido a la legislatura como determinan los medios legales. No los han escuchado (...) Ya verán los legisladores como su inercia y abandono da los frutos de rebeldía que talvez luego los impulse a dictar alguna ley de represión.”²³⁷

En el abordaje periodístico de la situación de la docencia provincial se aunaban moral, nacionalismo y decoro como baluartes que las y los docentes estaban obligados a mantener intactos, siendo personas honorables, condición perenne inclusive sin poder pagarle al almacenero y con una carga de deudas. Dicha honorabilidad les reservaba los “medios decentes” de reclamo (petitorios, cartas, reuniones) y convertía a la huelga en el último recurso, uno deshonoroso e inadmisibles. Y aunque los mecanismos “decentes” cumplidos a repetición no tuvieran éxito, la decisión de llamar al paro no podía constituir la primera en la agenda de las asociaciones, estas dilataban la medida al verse en la dificultad de desprenderse de las supuestas cualidades de serenidad, estoicismo e integridad moral del colectivo que representaban.

Como vimos en el capítulo anterior, las características de la identidad docente vinculadas en prensa a la calma y el dolor silente - entre otros ítems adjudicados asimismo a la clase media en su conjunto en una especie de agenda pública de emociones- aplazaban el comienzo de medidas de fuerza y la adhesión a principios gremiales similares a los de los obreros. Para Noé Martorello, periodista encargado de las crónicas rosarinas en *Caras* y *Caretas*, además de militante del Partido Socialista, aquellas características docentes se encontraban en un proceso de transformación que se tornaba visible en las ideas recientemente asumidas por la Federación Provincial de Maestros:

²³⁷ Santa Fe, 19/04/1921.

*“El magisterio de la provincia de Santa Fe ha iniciado (...) una notable evolución en el sentido de considerar su condición social y su posición de acuerdo a su situación económica.”*²³⁸

El cronista festejaba que el maestro, “*el proletario de la enseñanza*”, “*humilde luchador intelectual*”, transformara su mentalidad social a través de “*nuevas corrientes de renovación de valores económicos y morales*”. La opinión, afín a la sostenida por Luis Sixto Clara, sostenía que sólo se dejaría de apreciar en los integrantes del magisterio seres socialmente inferiores si estos tomaban de una vez el camino de la agremiación y la lucha, que tanto les costaba iniciar:

“Naturalmente, el maestro es un hombre educado, culto, de modales exquisitos, que tiene la virtud de poder aparentar lo que no es, e incapaz, en consecuencia, no ya de protestar, sino de solicitar humildemente lo que por haber trabajado le corresponde.”

Las apariencias y los valores estéticos que rechazaran u ocultaran una “*condición real*” –la vergüenza, en definitiva- conformaban un obstáculo en el mejoramiento del colectivo docente, así como observamos sucedía según la prensa masiva con los sectores calificados de clase media. Afortunadamente, en Santa Fe –festejaba el cronista- el maestro se hallaba dispuesto a “*evolucionar*” y aquello lo demostraba la primera resolución de la FPM que en diciembre de 1920 los acercaba a los obreros como nunca antes habría sucedido:

“La Asamblea de Delegados del Magisterio de la provincia de Santa Fe resuelve declarar: 1- Que los maestros se reconozcan incorporados a las riquezas sociales. 2. Que en su carácter de productores se sienten identificados con los obreros de todos los países y participan do sus ideales de nivelación social. 3. Que la educación como cultura y progreso del pueblo no debe en ningún momento interrumpirse, porque ello importaría un retroceso contrario por lo tanto a sus mismos fines sociales.

²³⁸ Caras y Caretas, 12/03/1921.

4. *Que por su misión especial no está en su normalidad emplear en toda su amplitud los medios materiales de lucha que los trabajadores manuales adoptan contra el capital.*
5. *Pero que agotados los recursos pacíficos en la gestión de sus derechos la asamblea de delegados adoptará resoluciones que concreten su protesta y decisión contra los causantes de su estado desfavorable.*
6. *Y que llegado el momento que se vea la conveniencia de hacer obra conjunta de reivindicación con las clases proletarias se llamará a nueva asamblea de delegados ante la Federación, quien resolverá los convenios o pactos con las clases obreras.”*

La declaración del magisterio santafecino federado exponía un proceso de unificación entre sus distintas asociaciones con el cometido de enfrentar los problemas salariales, de estabilidad y de escalafón, y reorientaba a su vez la identidad: de “apóstoles” a “sujetos productores” con la capacidad de asumir las mismas medidas de protesta que los trabajadores manuales y de unirse a las clases proletarias, incluso sin identificarse con los primeros ni constituir las segundas. El tercer punto de la declaración admite reconocer que la huelga no sería el método deseado en la reivindicación de los derechos docentes, hasta cuando las formas “pacíficas” de protesta se encontraran llegando a su límite y la opción de sumarse a los métodos de lucha de la clase obrera se presentara cada vez más próxima en el contexto de cambios sociopolíticos y culturales que izquierdizaban a amplios colectivos.

Para el presidente de la Junta Ejecutiva de la FPM, Romelio Lucero, socialista, el docente era un “*semiautócrata por artificioso convencionalismo y proletario por la acción social que desempeña y el medio económico en que se desenvuelve*”. No logramos deducir de sus palabras si Lucero refería a las conductas antidemocráticas que el docente llevaba adelante en sus prácticas laborales o si mejor aludía a las orientaciones político partidarias del magisterio que, en cualquier caso, integraba como colectivo –desde la postura del periodista- una porción más del proletariado al que él admiraba:

“(el maestro) no avanzará en la reivindicación de sus derechos hasta tanto no reciba la ayuda de la palanca más poderosa por sus pujanzas y más grande por sus noblezas, cual es la masa obrera, que en la ejercitación ruda y constante de

su fibra productora, ennobleció y desarrolló tanto el músculo corazón que hoy la humanidad entera se siente presa de sus gigantescas palpitaciones”. ²³⁹

La mirada romántica sobre los obreros escapaba de romantizar simultáneamente al maestro que, a diferencia de lo analizado a través del ensayo de Luis Sixto Clara, no sería visto aquí en el sitio de guía de las clases inferiores, dispuesto a proletarizarse ideológicamente y abandonar su posición de clase media, sino que se dejaría conducir por la “nobleza”, el “corazón” proletario y su experiencia de lucha.

En 1921 la provincia de Santa Fe fue conmovida por una ola de luchas políticas y sociales, se hicieron numerosas manifestaciones de la peonada agrícola y de los trabajadores urbanos, siendo las huelgas de La Forestal un emblema de la conflictividad de aquel año que se replicaba a nivel nacional con la llamada “Patagonia Trágica” y con la gran huelga de los obreros marítimos.²⁴⁰ Entre noviembre de 1918 y fines del año 1921 en nuestro país se vivió un periodo convulsivo con expresiones de protesta en múltiples espacios, desde las fábricas a las estancias, de las taninerías a los puertos. En mayo del año 1921 inició un nuevo conflicto obrero portuario en Buenos Aires que generó una contundente represión en manos de las fuerzas nacionales y de la Liga Patriótica Argentina sobre varias entidades gremiales y locales obreros. El día 31, luego de la detención masiva de militantes sindicales y de integrantes de la FORA del IX Congreso y la del V Congreso, se convocó a una huelga general que puso en un punto incierto el vínculo pacífico y negociador entre la vertiente sindicalista de la Federación y el gobierno de Yrigoyen. Según Horowitz (2015) en ese mismo año, debido a la constante agitación laboral, Yrigoyen modificó la política de respaldo a las protestas con el fin de cuidar su dañada imagen pública en el contexto de una economía frágil y un aumento categórico en el número promedio de huelguistas durante los primeros meses. La conflictividad social del momento nos ayuda a entender cómo la huelga del magisterio santafecino, en apariencia fácil de solucionar en manos del gobierno provincial, tardó meses en acabar; la transigencia ante el movimiento docente podría ser percibida como una contribución al socavamiento de un orden social en vilo.

El enero, el Comité Ejecutivo de la FPM convocó a asamblea general ante el riesgo de cesantías que perjudicaran a cientos de docentes a causa de un presupuesto provincial

²³⁹ *Caras y Caretas*, 12/03/1921

²⁴⁰ Respecto al ciclo de protestas obreras de 1921, ver Bayer (1974, 2012); Fiorito (1974); Gori (1991); Adelman (1993); Rapalo (2012); Villa Abrille (2015); Caruso (2016); Jasinski (2013)

exiguo y conducente al cierre de escuelas. En febrero, el Consejo General de Educación, expectante ante el posible cierre, dejó de emitir los sueldos de los docentes, sometiéndolos a un futuro laboral incierto. Puestas en juego las condiciones de vida del magisterio santafecino, maestros de Buenos Aires iniciaron una demanda solidaria en favor de los colegas:

*“No se trata únicamente del móvil económico las que impulsan las medidas extremas como la huelga, se trata señor gobernador de la dignidad, el decoro y, en una palabra, de la integridad moral de los educadores del pueblo.”*²⁴¹

Ante la lamentable situación de atraso salarial y de falta de estabilidad laboral, la respetabilidad del gremio prevalecía de todos modos en un discurso de reclamo que evitaba ceñirse a cuestiones de índole material y prefería indicar una lesión en los valores del orden del “decoro” y del “nacionalismo” ocasionada por el gobierno santafecino.

La proximidad de la huelga suscitó en la prensa conservadora referencias a la moralidad de los maestros en situación de riesgo a causa de su acercamiento “a los métodos de protesta de las masas populares”.²⁴² Se culpaba al gobierno por propiciar con su ineficacia la peligrosa alianza entre obreros y docentes que orientara a los segundos hacia las ideas anarco-comunistas.²⁴³ Ya un año antes de la huelga, en la columna “Maestros presos por maximalismo” publicada en el diario *Santa Fe* se alertaba sobre la posibilidad.²⁴⁴ Dicho matutino de información general fue fundado en 1911 por el empresario español Salvador Espinosa y su línea editorial, que se presentaba como independiente y no partidaria, podría ser calificada en el contexto de la prensa de la capital provincial como demócrata liberal. *Santa Fe* temía que en los estómagos vacíos de los “pobres maestros” prendieran ideas antinacionalistas, poniendo así bajo la sombra de duda el carácter sacrificial de la docencia. No sin contradicciones, la misma prensa pendulaba entre el rubor y la comprensión ante los problemas suscitados por el atraso salarial, y procuraba prevenir la “huelga deshonorosa” interpelando al gobierno sobre sus manejos del erario público. Se tornaba indispensable la dignificación inmediata del

²⁴¹ *Tribuna del Magisterio*, 22/04/1921.

²⁴² *El Telégrafo*, 26/04/1921.

²⁴³ Sobre la presencia de ideas de izquierda al interior de las organizaciones docentes entre la década del veinte y la del treinta, ver Visacovsky, 2017; Cammarota, 2019.

²⁴⁴ *Santa Fe*, 10/4/1920.

magisterio por su importante labor social, la de “nacionalizar” al pueblo, tarea que implicaba tanto la expansión de los símbolos del Estado Argentino como la destrucción de cualquier implicancia *maximalista*. Nadie tendría derecho, luego, según se leía en la prensa provincial volcada a favor del gremio, a censurar a los maestros y acusarlos de “*antinacionalistas e inmorales*” cuando se vieran obligados a reclamar en “*la plaza pública*” porque “*el patriotismo y el hambre*” no convivirían mucho tiempo, ni siquiera entre los apóstoles por opción.²⁴⁵

El afán de apoyar al magisterio se aunaba con el de confrontar al oficialismo en el caso de los demócratas progresistas.²⁴⁶ Sus voces hacían hincapié en el escaso prestigio que residía en la figura docente y la alta dignificación a la que podría acceder a través de la medida de fuerza que se postergó un extenso período por aparentes cuestiones de índole emocional:

*“Es un nuevo gremio que se abre rumbos camino al porvenir. Hasta hoy eran ilotas intelectuales, orgullosos de su pobre relativa sabiduría y de su ruidoso patriotismo militarista; hoy son algo más: son hombres y mujeres que aman la vida, y desprecian la muerte, porque persiguen un más alto ideal: el de la patria grande, y humana, e igualitaria.”*²⁴⁷

Es posible que la alta respetabilidad del gremio docente acrecentada por su decisión de unirse y luchar buscando el cumplimiento de sus derechos -en colisión con la imagen de “ilota intelectual” que afortunadamente se encontraría desechando- explicara el elevado grado de adhesión que tuvo la huelga y el modo en el que la protesta se escenificó en las calles. El 15 de mayo de ese 1921 el magisterio “*dañado en su moral*” desató el anunciado paro de actividades. ¿Cómo fue recibido entre los distintos sectores de la sociedad? ¿Qué miradas sobre la clase social de las y los docentes emergieron en el extenso arco ideológico de la época?

²⁴⁵ Santa Fe, 10/04/1920.

²⁴⁶ El Partido Demócrata Progresista (PDP) surge en 1914 como un proyecto democratizante al interior de la élite conservadora no reformista. Su peso fue poco a nivel nacional, pero de una relevancia electoral en la provincia de Santa Fe que le permitió ganar posiciones en el poder legislativo nacional y provincial, más no en el ejecutivo dominado por el radicalismo en las décadas del diez y del veinte (Malamud, 1995; Macor, 2001)

²⁴⁷ La Acción, 2/05/1921.

La Nación, desde su espacio liberal-conservador, enfatizó en la presencia de todas las clases sociales en las protestas y en el apoyo de la anarco-comunista Federación Obrera de Santa Fe:

*“En la Plaza España se realizó una numerosa manifestación concurriendo además de maestros de ambos sexos, numerosos simpatizantes de todas las clases sociales (...) El presidente de la Asociación pronunció un largo discurso para comprobar la legalidad del movimiento (...) Un obrero ferroviario habló luego con entusiasmo diciendo que la prensa puede anunciar que los locales obreros de la Federación y los sindicatos están a disposición de los maestros para reabrir las escuelas públicas y gratuitas. Este pasaje del discurso fue sin dudas el más aplaudido.”*²⁴⁸

Erigida a manera de poner en controversia el control del Estado sobre la educación, la solidaridad interclasista se advertía en el apoyo de sindicatos como el de empleados de comercio, de electricistas y de cocheros rosarinos; y en el sostén que el Partido Comunista brindó moral y activamente al movimiento huelguístico que tuvo sus ribetes más violentos en la ciudad de Rosario donde se multiplicaron las amedrentadoras detenciones policiales. Centros estudiantiles secundarios y universitarios, federaciones provinciales de maestros y agrupaciones culturales libertarias se sumaron a los reclamos a pesar de las enormes diferencias ideológicas entre sí. Ante la escalada del conflicto, las autoridades cerraron las escuelas provinciales por ocho días con la expresa justificación de evitar la intranquilidad de los niños y los posibles heridos, en paralelo decretaron la cesantía de los maestros adheridos por abandono del trabajo, además de llevar adelante suspensiones y traslados. El Ministro de Gobierno, Justicia y Culto Agustín Araya afirmó vehementemente que el derecho a huelga debía ser utilizado sólo por el proletariado, e instó a la docencia “*indisciplinada*” a recuperar la moral de “*su clase*” sin arriesgarse a que los alumnos aprendieran de su rebeldía.²⁴⁹ En el diario *Santa Fe* se publicaron las medidas sancionatorias con desagrado porque le significaban desafiar al gremio y a sectores mayoritarios del pueblo, específicamente al proletariado solidariamente unido a la causa, ¿y qué era la misma cosa que el docente?:

²⁴⁸ *La Nación*, 20/05/1921.

²⁴⁹ *Santa Fe*, 12/05/1921.

“El maestro ha sido glorificado en el mundo ideológico, pero relegado en la dura verdad de la vida al plano inferior de los subalternos. En la organización social se tocan por la línea del desamparo y la injusticia el proletariado obrero y el proletariado enseñante.” ²⁵⁰

La humillación del magisterio se destacaba por sobre las injusticias vividas entre los proletarios obreros debido a que las palabras que desde los estrados solían loar al primero no coincidían con las acciones gubernamentales volcadas al colectivo ni con la histórica situación socioeconómica a la que se lo relegaba. La cesantía decretada por el Estado provincial contra quienes emprendían la huelga aumentaba el nivel de desamparo del magisterio acercándolo al rol de pobre proletario:

“El decreto no significa solamente arrojar el guante al gremio docente indefenso pero altivo sino también a una gran parte del pueblo y especialmente el proletariado que está con él, porque como bien lo dijo el doctor Araya la escuela fiscal es del pobre y pobre proletario es también el educador, que nadie lo engañe.” ²⁵¹

Los contrastes presentes entre los distintos discursos en cuanto a la clase social del magisterio, y hasta en una misma voz, la del diario *Santa Fe*, se producían como efecto de las fronteras difusas entre grupos de trabajadores que en contextos de conflictividad se unían para combatir la miseria, pero que en situaciones menos angustiantes mantenían sus distancias materiales y simbólicas. Es así que la integración del magisterio a las clases trabajadoras conformaba una de las posibilidades discursivas a hallar en la prensa. Otra de las posibilidades era la de integrarlo a la clase media. Tiempo antes de la huelga, en el periódico *Santa Fe* se publicó la columna “La clase media o el proletariado intelectual”. Bajo ese título disyuntivo se sostuvo que la clase media tenía la mayor incapacidad a la hora de resistir “*los duros golpes de la lucha por la vida que hay en la época*” y que “*por un pudor secular*” esta clase presa de la vergüenza no pretendía ni quería sumarse a los esfuerzos del proletariado manual cuando ella misma constituía en gran medida un

²⁵⁰ *Santa Fe*, 10/05/1921.

²⁵¹ *Santa Fe*, 3/06/1921.

proletariado intelectual en el que se integraban maestros y empleados.²⁵² En otra nota de similar tono se describía a la clase media como la principal víctima de la carestía al no lograr vivir con la “*honestidad acostumbrada*”; sin embargo, se afirmaba que un aumento salarial general no sería lo apropiado de hacer con “*el asalariado no manual*”:

“...cabe afirmar que una vez aumentados (los sueldos) es difícil hacerlos disminuir, o es por lo menos infinitamente más difícil que en las clases obreras, a las que se las tiene acostumbradas a un continuo juego de aumento y disminución. ¿Y no será por aquí que empiece, en definitiva, la disolución de los actuales sistemas económicos?”²⁵³

Este tipo de discursos revelan la dicotomía entre trabajo manual e intelectual, y la percepción jerárquica dentro de la estructura ocupacional que asignaría al segundo tipo de trabajo un estatus superior. En los primeros capítulos observamos que alrededor de la distinción surgía la idea de empleos de “clase media”, aquellos asociados a las tareas no manuales. A la docencia, incluso alejada de la toma de resoluciones del gobierno escolar o de la elaboración de discursos pedagógicos realizada por “expertos”, le correspondía un rol intelectual de clase media que no se le negaba a las mujeres aun cuando su “carrera de honores” se agotara en el pasaje de maestra a directora de un establecimiento, al verse vedada o extremadamente limitada su conversión en inspectoras o en miembros del Consejo Nacional de Educación, tareas hasta el momento monopolizadas por los varones.

El sufrimiento del magisterio santafecino se originaba en las carencias materiales y en el quebranto sobre la moral que las mismas significaban, encontrándose por su salario y condiciones en peor posición que “*el más bajo de los trabajadores manuales.*”²⁵⁴ Como “*trabajadores de la mente*” (y no del músculo), los docentes contaban con exigencias que desbordaban el reclamo monetario, y por ello la prensa condescendiente con la huelga sostenía que la medida de fuerza se desplegaba tanto por “*cuestiones de estómago*” inmediatas como por la sanción del presupuesto escolar volcado a mejorar la educación provincial y por el tratamiento de una ley de estabilidad y escalafón en defensa del magisterio víctima de la “*politiquería*”, cuestión que ya abordamos anteriormente para

²⁵² Santa Fe, 27/03/1920.

²⁵³ Santa Fe, 24/05/1920.

²⁵⁴ Santa Fe, 4/5/1921.

los empleos denominados de clase media y en la que haremos énfasis en el siguiente capítulo.

La representación de la docencia como tarea intelectual, con reglas claras de funcionamiento, mecanismos concretos de ingreso y con un cuerpo de saberes propios, volvía a las y los docentes en profesionales al interior de la misma prensa que, al recoger a diario noticias sobre el atraso de sus pagos y la miseria en sus vidas, hacía primar la identidad de los maestros como trabajadores. De manera similar, el gremio aunaba identitariamente dos realidades: la de trabajadores con necesidades materiales y la de profesionales con requisitos específicos, por ejemplo, los del ascenso social. Vemos qué decía un maestro plegado a la huelga al respecto de esto último:

“...a pesar del encarecimiento de la vida que ha llegado a cuadruplicar, por lo menos, el costo de los artículos de primera necesidad; la falta de sanción igualmente, de las leyes de estabilidad y escalafón, cuya existencia importará una garantía y una esperanza de progresivo mejoramiento de nuestra carrera profesional.”²⁵⁵

El mejoramiento progresivo necesitaba, a criterio de los gremios docentes de la época, que el magisterio sea clasificado según su título, antigüedad y función. Y que exista también una escala de remuneraciones atenta a la formación, a la antigüedad y el lugar de trabajo, con la cual se esclarecerían las posibilidades de designaciones y ascensos de forma transparente, sin interferencias del poder político.

La vertiente demócrata en la legislatura santafecina, muy crítica de las prácticas clientelares de la Unión Cívica Radical, reprochó el decreto de cesantía del Poder Ejecutivo y el tratamiento dado al tema por el Consejo General de Educación, justamente porque constituía una muestra más de un gobierno que le faltaba el respeto al magisterio y lo consideraba una simple extensión de sus necesidades “politiqueras”. La postura remarcaba la debilidad de los empleados públicos al ver peligrar su sustento en caso de ejercer el derecho a huelga y de criticar el funcionamiento de las instituciones estatales. Y destacaba que la realidad resultaba todavía más apremiante para los maestros, quienes “*naturalmente*”, por sus inclinaciones morales, se debían someter ante el poder. Sostuvo el diputado demoprogresista José Bertotto:

²⁵⁵ *La Capital Rosario*, 12/05/1921.

“No se pueden comparar los gremios de trabajos manuales con el de maestros constituido por personas de cultura y de urbanidad, que no se prestan a la violencia ni cometen ningún exceso, sino que dentro de las normas legales, hace su defensa y luchan por el triunfo de sus derechos.”²⁵⁶

Bertotto remarcaba las diferencias entre los trabajadores manuales y el magisterio mencionando ciertos atributos de civilidad, aunque, de algún modo, al igual que sucedía con el partido que representaba, oscilaba entre una mirada conservadora y una mirada reformista respecto a la clase social que ocupaba la docencia. Así, en la Cámara el diputado aproximó a este colectivo al proletariado al criticar la “*falsa lisonja*” que se le proporcionaba cuando – en realidad- por sus salarios paupérrimos se lo equiparaba a los obreros. Y fue crítico de las cesantías justificadas por el oficialismo en el impedimento de hacer huelga que pesaba sobre los cuerpos al servicio del Estado. En ese punto el diputado le endilgó al gobierno una artimaña grosera y restrictiva de la ciudadanía de los maestros “*tan hombres y ciudadanos como son los propios hermanos de miseria industrial y comercial.*”

La posición socialmente difusa de la docencia dentro de los imaginarios de clase que se nos presentan en las fuentes, hacen de su reunión con el proletariado una chance tan compleja como cercana. En *El Telégrafo*, que era un diario antiradical, conservador y divulgador de las acciones del partido de Concentración Nacional - siempre crítico del patronazgo estatal-, se decía que los gobernantes del oficialismo habían malgastado el dinero del “*magisterio famélico*” dejando escapar los magros sueldos por los “*resumideros de las reparticiones administrativas*”. No obstante ello, los “*pobres maestros*” no debían ser vistos como proletarios sino como una “*benemérita clase magisteril.*”²⁵⁷

En el otro extremo del arco ideológico, la figura de una docencia alejada de los proletarios, y con notoria tendencia a representarse por sobre ellos, se subrayaba enfáticamente en las publicaciones de izquierda más radicalizadas. Apreciación coincidente con aquello que los trabajos de ficción de autores comunistas y anarquistas abordados en el primer capítulo expresaban críticamente alrededor de la clase media. Por

²⁵⁶ Diario de Sesiones de la Legislatura Provincial de Santa Fe, sesión del 4/6/1921, pp. 376. Citado en Ascolani (2011).

²⁵⁷ *El Telégrafo*, 19/05/2021.

ejemplo, el diario rosarino *El comunista*, dirigido por el docente anarco-bolchevique Jesús M. Suárez, sostenía la existencia de una atracción del magisterio a “*la taimada invención burguesa que se ha dado a llamar la clase media*”, y que los maestros durante mucho tiempo se habían creído parte de esta clase y caído en la trivialidad de considerarse superiores a los obreros manuales a través de falsos halagos burgueses que hablaban de apostolado y misión.²⁵⁸ Al igual que en la columna “Un pobre hombre” publicada en 1921 por la revista *Cuasimodo*, y que en la obra de teatro de José González Castillo con análogo título, aquí se mencionaba a un sector social “*empobrecido*” que se autoidentificaba con la clase media tanto arrastrado por el engaño burgués como por la propia arrogancia de pensarse mejor en el espectro social. La misma línea discursiva se presentó en el periódico anarquista de Rosario *La Campana* cuando describiera a los docentes santafecinos. Allí, dos años antes del inicio de la huelga, durante un habitual atraso del pago docente en la provincia, se manifestó que el pesar del magisterio se agravaba por mucho frente a “*los obreros de blusa azul*” ya que éstos últimos no solamente contaban con mejores ingresos, sino que además no debían aparentar la condición social ajena de “*ser algo más que trabajadores asalariados*” gastando en el sastre o a la modista lo que debieran dar con mayor provecho, acechados por el hambre, al panadero y el carnicero.²⁵⁹ Los maestros, sí.

El cuidado de las apariencias y de un concepto social basado en valores estéticos eran dos de los puntos que alejaban al magisterio de las clases trabajadoras, convirtiéndolo en servil aliado – desde las posturas ideológicas revolucionarias- de la burguesía y los poderes del Estado. Con todo, la compasión hacia los docentes, incluso desdeñando la identidad de clase media que primaba entre ellos, hizo que *El Comunista* sostuviera en “La huelga santa” que “*cualquier régimen proletario contra el capitalismo y el Estado tiene plena justificación en el propio régimen de presión y desigualdad, pero el de los maestros está magnificado por el asombroso hecho de haber sido este gremio quien con más paciencia intentó legalmente lograr las demandas que reivindica*”²⁶⁰. Y, por tal razón, la clase obrera se veía obligada a solidarizarse.²⁶¹ Por su parte, y con

²⁵⁸ *El comunista*, 11/05/1921.

²⁵⁹ *La Campana*, 24/08/1919.

²⁶⁰ *El Comunista*, 11/05/1921.

²⁶¹ En la misma línea, la Federación Ferroviaria –moderada y alejada de la prédica revolucionaria- también festejaba que por fin los maestros “*bajaran a la arena para medirse con los explotadores*” e instaba a la solidaridad de los trabajadores del tren con ellos, “*los obreros del espíritu*” (*El Obrero Ferroviario*, 1/07/1921)

equivalente sentido optimista, en la publicación porteña del anarquismo más ortodoxo *El Trabajo* se celebró que los docentes se alejaran de su tradicional “*llanto femenino*” y fuesen perdiendo el temor de manchar “*su ropa vieja y raída*” con el “*contacto de la blusa del taller.*”²⁶²

En el discurso revolucionario y proletario el ejercicio de la calma y la abnegación docente se apreciaba como virtud del colectivo y como simultáneo efecto indeseable de su generalizado prejuicio de clase. En ambas evaluaciones, se impulsaba a los trabajadores a ver con buenos ojos el accionar docente y a la docencia, a la que paralelamente se instaba a solicitar sin reparos ni vergüenzas el apoyo obrero. Acción análoga reclamaba el Partido Socialista que mediante las páginas de *La Vanguardia* mostró su beneplácito por un magisterio santafecino en vías de abandonar su tradicional carácter enajenado en las relaciones sociales y en búsqueda de adhesión y consejo obreros, anunciándose de ese modo “*el fin de los años de inercia de esta clase.*”²⁶³

Mientras la izquierda en todos sus gradientes elogiaba que el magisterio dejara de identificarse como una clase distinta y mejor a la obrera, renunciando a la pasividad y asumiéndose cercano al resto de los trabajadores y sus mecanismos de lucha, los sectores tradicionalistas, en cambio, repelían la situación. En *Nueva Época* – periódico fundado a fines del siglo XIX, defensor de los intereses conservadores y de la Iglesia Católica (Mauro, 2008)- se advertía la proximidad maestro-obrero con horror y se intentaba marcar una férrea delimitación entre el gremialismo docente y la organización sindical trabajadora aseverando que la docencia no conocería los pesares de las masas populares y lejos estaría de compartir con los proletarios modos de vida y de afirmación colectiva. Simplemente resultaba ridículo admitir la unión entre dos clases que eran esencial y “*espiritualmente diferentes*”²⁶⁴

La huelga santafecina otorga indicios de la prevalencia en amplísimos sectores de la idea del magisterio como una clase que se sentía a sí misma, y era considerada por los demás, distinta de la obrera. Desde esta afirmación nos preguntamos qué papel cumplieron durante la medida de fuerza las prácticas y discursos de género en la construcción de las diferencias de clase teniendo en cuenta la altísima feminización del magisterio. Subrayamos en los primeros capítulos que cuando la prensa y la literatura conferían la condición de “clase media” a la docencia y a otros colectivos, se solía

²⁶² *El Trabajo*, 20/09/1921.

²⁶³ *La Vanguardia*, 19/05/1921.

²⁶⁴ *Nueva Época*, 18/05/1921.

supeditar en muchas ocasiones el uso de la categoría a la conducta moral de las mujeres que componían la clase, asimismo se solía generizar la clase a través de atributos femeninos negativos. En consecuencia, ¿debemos suponer que durante el conflicto se refuerza este imaginario? ¿De qué manera la posición de clase de la docencia se habrá articulado con la cuestión de género en los distintos discursos en circulación a raíz de la huelga?

Una viril huelga de mujeres

Un singular incidente producido durante la huelga santafecina nos ayuda a comprender el modo en el que el miedo por parte de la docencia, además de ser expandido desde la prensa más tradicionalista, se encontraba presente en la cotidianidad escolar concreta, en sus sensibilidades diarias. *Tribuna del Magisterio*, publicación gremial de la Confederación Nacional de Maestros, contó que un grupo de docentes, para evitar que se continúen brindando clases en un establecimiento o como represalia, sin más herramientas de convencimiento dirigidas al personal “*no huelguista*”, procedió a retirar y ocultar la campana de la escuela Alberdi en Rosario ya que las maestras eran “*cuatro señoritas temerosas*” que por “*falta de solidaridad*” seguían en sus tareas “*sin importarles que muchos maestros no podían enseñar más que los dientes famélicos*”. Como protesta original, el entierro de la campana en el huerto de la institución se convertía en la forma de entorpecerle a las señoritas su labor, y se trataba además de:

*“Un paso de comedia con maestros del pueblo y maestros amigos de la aristocracia a los que no cobrar por quince meses o veinte años no les hace daño a su economía.”*²⁶⁵

Las preguntas que surgen con el episodio son: ¿A qué se puede deber la descripción de las maestras como seres temerosos y carentes de solidaridad? ¿Qué valores dicotómicos se adjudicaron a las categorías de varón y de mujer durante la huelga y cómo se relacionan con una dimensión de clase?

En principio, los cuestionamientos en torno a la miseria de las maestras provenían de un imaginario social volcado a representarlas integrando los sectores más acomodados

²⁶⁵ *Tribuna del Magisterio*, 1/07/1921.

y, en consecuencia, empleando su salario en gastos “de coquetería” al no precisar el dinero para su sustento. Esta vanidad se criticaba desde el conservadurismo y llegaba al propio colectivo docente que avalaba el mandato de sencillez en el aspecto exterior dirigido al magisterio, no en nombre de la moralidad de costumbres requerida a la “segunda madre”, sí para que se ubicara en la posición que les correspondía de modo “natural”, ni tan arriba ni tan debajo de la escala social. Y, por supuesto, a distancia de los sectores obreros y necesitados.

Por otra parte, de acuerdo a la Federación Provincial de Maestros la segmentación de clase al interior del magisterio producto de los orígenes diversos de quienes recibían su título de normalista, junto a la mayoría femenina en sus filas, motivaban la demora en la unión de intereses y en la puesta en marcha de una lucha más activa que reuniera a obreros y maestros:

“... al magisterio santafecino lo componen un 85 % de mujeres, muchas de ellas pertenecen a familias de industriales, comerciantes y propietarios, no temen por su suerte pues tienen el mendrugo de pan asegurado en sus hogares. Lo triste es para aquellos que no tienen más fortuna ni más renta que su sueldo (¡y qué sueldo!) de 67, 90 o 114; menos que el de cualquier obrero del Estado que gana 120 (...) Dentro de este cuerpo falta la solidaridad, pues una gran parte de las maestras no comprenden el significado de la pobreza.”²⁶⁶

La Junta Ejecutiva estaba compuesta por varones y por mujeres que, como vimos en la fuente antes citada, responsabilizaban a sus colegas de alta extracción social por la demora y las dificultades en la solidaridad gremial. Las culpaban de ser un escollo en la unidad del magisterio asociándolas simultáneamente, así como hemos analizado antes en esta tesis, a la vanidad y la defensa de las diferencias sociales.²⁶⁷ Las familias de esas docentes habían costado los años de estudio de sus hijas con comodidad. En las representaciones alrededor de las maestras santafecinas predominaba la presencia de una mujer sin ambición material que trabajaba únicamente por vocación, por gusto o por la

²⁶⁶ *Santa Fe*, 25/04/1921.

²⁶⁷ Para rastrear antecedentes o motivos de este razonamiento resulta de interés la lectura de una entrevista que un – al parecer- sorprendido e irónico periodista del diario *Santa Fe* le realizó a una maestra cinco años antes de la huelga. La entrevistada se quejaba de las recurrentes notas que el periódico le dedicaba a la demora en el pago de los haberes docentes diciendo que la situación no era tan mala y sólo se les adeudaba algunos meses. El artículo fue titulado “Una maestra que defiende a sus superiores” (*Santa Fe*, 29/9/1916)

compra de “chucherías”.²⁶⁸ La situación de ellas difería bastante de la de otras mujeres con tareas asalariadas –ocupadas en las tiendas, en las fábricas, en los servicios telefónicos- que acostumbraban a ser representadas como parte de una excepcionalidad al trabajo masculino ligada a la necesidad por viudez o problemas familiares (Lobato, 2007). El imaginario terminaba por respaldar la idea del trabajo docente como uno barato o gratuito, con peores ingresos que los de las telefonistas (Barrancos, 1999), en la misma medida que convertía en un despropósito cualquier medida de fuerza del magisterio.

Observamos en el tercer capítulo que la profesión magisterial, asociada fuertemente a una supuesta satisfacción de “vocaciones femeninas” del orden maternal, componía la contratación del trabajo como algo oprobioso entre las mujeres de clase media. Por su tarea, las maestras se integraban al mundo público, sin que sean alterados ciertos aspectos de su rol tradicional, ubicado en la esfera doméstica, principalmente porque en el ámbito escolar seguían siendo los varones quienes desde su posición de poder –de director, inspector o visitador- mantenían el orden. En resumen, las imágenes sobre las maestras en las primeras décadas del siglo pasado se reflejaban en los roles de madre u esposa. Se pensaba también en una mujer sobria, decente y anuente a integrarse en la lucha por los derechos laborales.

A consecuencia del sentido común de la época, frecuentemente fueron las miradas más comprensivas con la huelga y las propias voces del gremio las que pudieron desear limpiar el buen nombre de la mujeres, invisibilizándolas del “*movimiento inmoral*” a través de la utilización discursiva del masculino plural al nombrar, por ejemplo, a los supuestos protagonistas de la protesta: “*El movimiento de los maestros impregnado de virilidad, hombría y de cultura evoluciona hacia una solución decorosa.*”²⁶⁹ Exaltaron sus acciones: “*Los maestros en huelga todo lo han conseguido con el caluroso entusiasmo del romanticismo quijotesco y la virilidad de acción.*”²⁷⁰ Y los compadecieron por las sanciones sufridas: “*Los maestros que tuvieron la virilidad y la fuerza de reclamar sus haberes quedarán sin trabajo...*”²⁷¹

Las referencias a la virilidad de la acción emprendida ligaban esta a una virtud masculina de valor y coraje que debía caracterizar al docente varón:

²⁶⁸ Sobre la construcción de las apariencias de las maestras a través del consumo de ciertas prendas en un período algo posterior al tratado en esta tesis, ver Caldo (2013).

²⁶⁹ *Santa Fe*, 31/05/1921.

²⁷⁰ *Santa Fe*, 9/06/1921.

²⁷¹ *Tribuna del Magisterio*, 17/06/1921.

“¿Cómo se ha deseado y querido al maestro? Sencillamente lo que hoy es, la idea hecha carne y el verbo hecho verdad, el sentimiento expandiéndose hacia el acto dejando como cualidades suyas la fuerza que dignifica y jamás se retrotrae ni desmiente y la virilidad que impone el respeto por medio de la tolerancia. Eso es el carácter ideado para el hombre que enseña.”²⁷²

Las fuentes reflejan los modelos de masculinidad hegemónicos por los cuales la huelga resultaba de cualidades como la hombría y la altivez, aunque los varones fuesen una presencia minoritaria en el gremio y el movimiento. Nos encontramos ante enunciados performativos orientados a regular el cuerpo docente y socializarlo como uno masculino cuya característica principal es la virilidad que “entendida como capacidad reproductora, sexual y social, pero también como actitud para el combate y para el ejercicio de la violencia (...), es fundamentalmente una carga” a afirmar ante los demás varones específicamente en circunstancias donde se halle en riesgo, siendo esa afirmación parte de una “especie de miedo de lo femenino” (Bourdieu, 1998, p. 68).

La virilidad representaba además la compasiva invisibilización de las maestras (para que no sufran de la mancha pública) o un elemento de legitimación de acciones protagonizadas en verdad fuertemente por mujeres, debido a que la figura femenina no parecía de utilidad a los fines perseguidos con la medida de fuerza. En definición, si la tarea docente se vinculaba estrechamente con el imaginario de amor, afectividad y cuidado, todas cualidades de una “segunda madre” y propias de una entrega desinteresada anclada en un tipo sacerdocio que confería baja paga (o ninguna) y muchas exigencias, la huelga carecía entonces de sentido ya que no se estaría frente un oficio o profesión sino una misión en el mejor de los casos y, en el peor, un placer de las muchachas acomodadas. Los varones no cabían en ese esquema de abordaje del trabajo docente que -como leímos en la prensa- perjudicaba incluso a las maestras que se consideraban de clase media y necesitaban, a diferencia de las “señoritas aristocráticas”, de su sueldo.

Aún con mayores posibilidades de ascender socialmente accediendo a cargos directivos o burocráticos, los varones maestros veían rebajado su estatus social frente a las maestras. Pues los rasgos “masculinos” de agresividad, individualismo, racionalidad y lucha no se demandaban socialmente en la tarea. Debieron ellos masculinizar

²⁷² Santa Fe, 29/05/1921.

discursivamente la huelga, otorgarle a la docencia el carácter de trabajo y de trabajo duro, hacer del movimiento de protesta “su” movimiento como manera de legitimarlo: *“Tanto mis compañeros de comité como yo estamos en esta emergencia jugando el pan de nuestros hijos”*, manifestó Antonio Ucha, líder anarquista del comité huelguista.²⁷³

Por su parte, Urbano Rodríguez –Presidente de la Unión del Magisterio de Rosario – dijo: *“Los maestros santafecinos son ante todo hombres que representan un hogar castigado por la miseria.”*²⁷⁴ Y en el mismo sentido, afirmaba el diario *Santa Fe*:

*“No merecen los maestros reproches de nadie, merecen consideraciones de todo el mundo. En este tiempo han podido emprender la carrera de la anemia. Son hombres que comen y visten, que sostienen una familia, que tienen necesidades como seres que viven y que tienen hijos.”*²⁷⁵

Cifrar los destinos en un empleo modesto que apenas brindaba la posibilidad de vivir convertía al hombre en “medio hombre”, que no cultivaba, no soldaba ni realizaba actividades productivas. El “hombre entero” era un padre responsable, mantenía una casa y alimentaba a su familia. El hombre entero debía formar un hogar y sustentarlo de manera digna, y cuando esto no sucediera la lucha se tornaba perentoria. Entretanto a las señoritas con padres más o menos acaudalados que pasaron por la Escuela Normal de ningún modo se les podía señalar necesidades similares a las de una obrera, sí era factible que aquellos varones que mantenían una familia con un sueldo mísero se aproximaran a la imagen de “proletariado intelectual”. Al respecto, *El Comunista* incorporaba esta descripción sobre los huelguistas: *“Los que se han despojado de vanos escrúpulos y prejuicios: ahora anteponen orgullosamente su condición de hombres libres.”*²⁷⁶

Mientras en las circunstancias de huelga la virilidad respaldaba los “fines insurrectos” del movimiento, otras voces docentes de la época la podían evocar para perseguir objetivos conservadores. A la mujer “sensible” y “sentimental”, se afirmaba, se le dificultaba forjar en sus alumnos el vigor y el patriotismo viril necesarios en una Argentina peligrosa y cosmopolita (Fiorucci, 2016). Sólo el hombre por sus condiciones psicofisiológicas se adecuaba a la formación de una nueva nacionalidad. Los roles de

²⁷³ *Santa Fe*, 20/05/1921

²⁷⁴ *El Diario*, 23/05/1921.

²⁷⁵ *Santa Fe*, 15/05/ 1921.

²⁷⁶ *El Comunista*, 11/05/1921.

género tradicionales demuestran ser así, en un escenario de variadas situaciones, simples fachadas avalando fines individuales y sociales.

En tanto que quienes exaltaron con horror la presencia femenina en la huelga constituyeron porción importante de la opinión anuente a justificar que la maestra -baluarte del decoro, la suavidad y prudencia- extraviara sus valores de mujer incursionando “*en el campo de las actividades masculinas con interjecciones agraviantes para todo lo que tiene de respetable la gracia y debilidad del sexo.*”²⁷⁷ Las numerosas maestras que se acercaban al Consejo de Educación antes de la huelga coincidían en sus modos y gestos a lo deseado por estos sectores tradicionales:

*“El espectáculo que en principio fue pintoresco por lo atrayente y animado, se nos tornó distinto, al conocer la causa de tanta aglomeración (...) Pudimos internarnos en algunos sitios y todo estaba literalmente invadido de maestras que llegaban a exceder las cien (...) Hace trece meses que no pagan y para agravar la situación nos dijo una maestra: ‘hace quince días que vengo al Consejo y salgo tal cual he venido, con las mismas esperanzas. Ojalá pudiera cobrar antes de que se abran las clases.’”*²⁷⁸

El organismo escolar provincial recibía a diario numerosos pedidos de regulación salarial que reflejan los infructuosos intentos de las docentes por conseguir mediante las “vías morales” y pacíficas mejoras económicas. Individual y serena, la demanda que describía el periódico *Santa Fe* en 1920 parecía depender de las cualidades oratorias y del poder de convencimiento de cada maestra ante los miembros del Consejo. Sólo nos podemos imaginar sus herramientas de persuasión a través de los casos que observamos en el capítulo tres: ¿Soportarían la vergüenza de hablar de las necesidades de su hogar? ¿Qué tanto “rebajarían” su honra de mujer en articulación con su dignidad de clase? Esas maestras en fila esperando a ser atendidas se adecuaban a las normas patriarcales emocionales y los valores tradicionales que las ataban al espacio privado -al llanto de clemencia y la angustia silente- aun saliendo, como mujeres que trabajaban, al espacio público. En cambio, los varones maestros sí se permitían otras acciones y performatividades ante la miseria:

²⁷⁷ *Nueva Época*, 30/05/1921.

²⁷⁸ *Santa Fe*, 26/04/1920.

*“Los maestros que protestan en la plaza virilmente contra los atentados y el desequilibrio económico, reivindican igualmente derechos de cultura, bienestar y dicha (...) Y si no hay más pan en el hogar del maestro, descenderá más luz en sus espíritus para iluminar el largo y el áspero camino del sacrificio.”*²⁷⁹

La identidad como trabajador se difuminaba y se acercaba a una condición ambigua de proletario-culto-sacerdote en la que la masculinidad contaba con un sentido fundamental: avalar los reclamos salariales del magisterio. Es de acuerdo a las definiciones y relaciones de género dominantes para la Santa Fe de 1921 que no sólo se avalaba una estructura de patriarcado, se fomentaba además la marginación social de docentes hombres ejecutores de tareas consideradas femeninas, varones con un “no-trabajo”. Situación a las antípodas del trabajo obrero donde se observaban rasgos de subordinación de lo femenino a lo masculino basados, entre otros aspectos, en el significado de la fuerza y la hombría al interior de los sindicatos y en las fábricas (Barrancos, 1990; D’Uva, 2019; Koppmann, 2021). Pensemos que el fiel apego a los roles de género tradicionales -que en el discurso de *Santa Fe* tornaba al movimiento en culto y viril- les facilitó a los docentes cumplir con sus objetivos rebeldes, los ayudó a legitimar las acciones en escuelas y calles. El dominado –aquí el docente varón- no dispone para imaginarse, o para imaginar sus relaciones con el dominador, de otro medio que aquel que comparte con éste y que consiste en categorías construidas y presentadas como naturales. Dicho de otro modo, los esquemas que se ponen en práctica a favor de los dominados son el producto de la asimilación de las clasificaciones naturalizadas como parte de una violencia simbólica sobre sus cuerpos (Bourdieu, 1998, p. 54).

Incluso cuando las maestras por ser mujeres contaban con una ciudadanía limitada, lo cual iba en desmedro tanto de la ampliación del horizonte democrático como de la actividad gremial, la femineidad supo de todos modos ser asida en los discursos a favor de la legitimidad de la huelga como recurso político en contra del oficialismo, y ser tomada como herramienta de posible rédito electoral en manos de los opositores. El Partido Socialista, por ejemplo, desde *La Vanguardia* sostuvo la baja del partido

²⁷⁹ *Santa Fe*, 10/05/1921

gobernante al hacerse el “*valiente*” únicamente con el “*sexo débil*” y no con los poderosos.²⁸⁰

En línea similar, los partidarios de la huelga en la prensa docente de Buenos Aires sostenían que las mujeres y los atributos a ellas adjudicados explicaban por qué el gobernador radical de Santa Fe Enrique Mosca no solucionaba el conflicto: el poder se encontraría confiado en que la emocionalidad y debilidad femeninas harían claudicar rápidamente a las huelguistas en lucha. La invisibilización de la mujer en las palabras del gremio santafecino, nos está hablando -en sus silencios- sobre la eficacia del prejuicio:

*“En el espíritu exquisito del sexo femenino se ha de sentir flaquera en ciertos momentos por mantener la integridad de carácter que su conciencia profesional le aconseja. Y he ahí un conflicto moral en un alma buena que por serlo ha de claudicar en todos sus deseos...”*²⁸¹

La claudicación y la flaquera como deficiencias de las “*buenas mujeres*” que expresaba la Federación Provincial de Maestros hallaban su correlato en una carta escrita por una docente de Arroyo Seco y publicada en la misma revista gremial porteña:

*“No nos podemos acostumbrar al escarnio público (...) hay quienes prefieren acostumbrarse a la miseria a que las vean degradadas”*²⁸²

Este tipo de testimonios sugiere maestras que fuera de la escuela sentían que su posición en la escala social se desvanecía fácilmente. Parecen confirmar que tan pronto como los hombres se masculinizaban – colocándose en el lugar de proveedores- ellas temían por la conversión de su feminidad en algo degradado y por el acortamiento de su distancia con lo más bajo de la sociedad. Existía una paradoja entre género y clase que definía y redefinía de forma incesante la masculinidad y la feminidad para articular a su vez la clase social. Es aceptable especular que las muchas maestras que provenían de sectores no privilegiados, en consecuencia, se vieran más cómodas como misioneras que como trabajadoras; a diferencia de los varones que estaban en condiciones de adherir sin demasiados miramientos al discurso de los trabajadores en lucha y apreciaban en esa

²⁸⁰ *La Vanguardia*, 22/05/1921.

²⁸¹ *Tribuna del Magisterio*, 2/06/1921.

²⁸² *Tribuna del Magisterio*, 20/05/1921.

posición masculinizada un mayor aval a la huelga incluso a costa de aproximarse al obrero carente de sus mismas cualidades morales en las evaluaciones de clase.

Para finalizar la huelga, que llegó a un setenta por ciento de las escuelas -y que llevó las clases simbólicamente a las bibliotecas, centros obreros y plazas donde se efectuaron asambleas- el gobernador Mosca reenvió a la Legislatura una ley que databa del año anterior y colocaba impuestos al alcohol y al tabaco, con cuyos ingresos se pretendía obtener los fondos necesarios en el pago de los sueldos atrasados. Se sancionó además un proyecto de ley por el cual se emitirían bonos y títulos que superaban los dos millones de pesos. La continuidad de la medida de fuerza, aun frente al supuesto alivio económico resultante de los anuncios, condujo a un segundo decreto el día 2 de junio ordenando al CGE suspender sin goce a quienes no hubieran vuelto a sus puestos de trabajo el 23 de mayo, cuando las escuelas reabrieron. Se solicitaba en las circulares enviadas a los establecimientos que se remitieran las planillas de asistencia: docente que no retomara sus funciones sufriría de la exoneración. Aun saludando la decisión, *Nueva Época* solicitó piedad para algunos pocos, específicamente habló de mujeres que por miedo a sus compañeros exaltados o por debilidad de carácter siguieron a los rebeldes desconociendo el significado de ciertos excesos sectarios y antinacionalistas.²⁸³ *Santa Fe*, por el contrario, insistió con la saña del gobierno hacia los maestros –masculinizados- no serviles:

*“Los maestros que tuvieron la virilidad de reclamar sus haberes y un poco de mejoras morales y materiales quedarán sin trabajo (...) ¿Así debe enseñarse a la niñez, a doblarse, a dejarse sobar como una masa?...”*²⁸⁴

Era el magisterio viril el que extrañamente cargaba con los pesares de la “*¡Triste gloria del gobernador de la provincia, energía que hace su mayor número de víctimas en el sexo femenino!*”²⁸⁵ El hecho de que la mujer no constituyera el electorado la tornaba en objeto reemplazable por cualquier otro más dócil o por amigos y correligionarios luego de las exoneraciones. La FPM presentó quejas ante los elementos reemplazantes juzgándolos de “amigotes” o los caracterizó como maestras que apenas sabían firmar, “*gente sin preparación ni energía (...) gente que no enseña a pensar*”, docentes mansas

²⁸³ *Nueva Época*, 25/06/1921.

²⁸⁴ *Santa Fe*, 24/06/1921.

²⁸⁵ *Santa Fe*, 25/06/1921.

que destruían el sentido de la escuela: educar al ciudadano. Hipócritamente –según sostenía el magisterio huelguista- se les enseñaría a los niños en las fiestas de julio a emular a los varones idealistas de Tucumán, al tiempo que “*los hombres altivos, los que buscaban un pedazo de sol para todos, esos irán proscriptos a otras provincias, o dejarán el libro para manejar herramientas.*”²⁸⁶

Para la élite santafecina, el origen de los fondos asignados a la liquidación de salarios atrasados ejemplificaba la inmoralidad del gobierno radical. *Nueva Época* proponía conseguir el dinero necesario de cualquier otro modo y no mediante un impuesto a los “vicios”; las familias más pudientes -sostuvo- estaban dispuestas a hacer sus aportes solidarios en colectas que evitarían “*que la dignidad del maestro se mancille con dinero mal habido.*” El maestro, por su misión y su condición alejada del pueblo llano, no debía “*ensuciarse*” pues su decoro valía más.²⁸⁷ La Confederación Nacional de Maestros – autodefinida como defensora de los intereses morales y materiales de la docencia del país- sostenía en similar línea una notoria indignación, característica de la óptica moral normalizadora:

*“En Santa Fe se ‘salva’ la situación del magisterio imponiendo impuestos a los vicios; sirviendo los maestros de excelente pretexto para arbitrar fuertes ingresos, de los cuales sólo una mínima parte le será destinada. El gobierno puede decir tranquilamente ‘no hay mal que por bien no venga’. Ante estos problemas de ética social, y de estética (...) el magisterio no debe contemplarlos con la filosofía perruna del estómago, creyéndolos resueltos en cuanto le arrojen el hueso que sacie su apetito. Su propia dignidad les debe impedir que ese hueso se saque de las llagas del pus social.”*²⁸⁸

El predominio de la moral por sobre la defensa del salario, junto al reproche al gobierno por alentar la falta de ética social, representan una imagen que desde todos los cuadrantes ideológicos resultaba indeleble: la del docente que no se debía manchar. Por su lado, la FPM tuvo una posición dual respecto a la Ley. Afirmaba, por una parte, que la misma no constituía “*la vía más digna*” en el pago de los haberes atrasados; y, por otra, justificaba cualquier rumbo alejado al de obtener el dinero de “*los ricos que dan dádiva*

²⁸⁶ *Santa Fe*, 24/06/1921.

²⁸⁷ *Nueva Época*, 13/06/1921.

²⁸⁸ *Tribuna del Magisterio*, 18/08/1921.

y con eso se sienten más patriotas”.²⁸⁹ Específicamente las críticas señalaban a la Liga Patriótica Argentina que por aquellos días -en una Santa Fe asolada de movimientos sindicalistas rurales y urbanos- se encontraba en plena actividad e inclusive propuso formar allí con la meta de “asegurar el orden en una provincia atacada” una Brigada del Magisterio:

*“La Liga Patriótica, institución inminentemente aristocrática por la calidad de los elementos que la componen y conservadora en principios, nunca podrá estar de parte de los impetuosos maestros que han escarbado de frente el escabroso pero noble problema de las conquistas inevitables (...) Alerta compañeros cuando se cierne sobre nuestra cabeza la miseria atentando contra la honra misma de nuestras esposas, hijas o hermanas, la peor decisión es recurrir a la Liga solicitando que por medio de sus componentes adinerados tratase de aliviar la angustiada situación, por medio de préstamos o descuentos sobre nuestros haberes atrasados, golpeando puertas que quizás luego se nos cierren como a repugnantes mendigos ¿Y qué ha hecho la tal liga ante la situación presente del maestro, al cual, se le deben catorce meses? ¡Nada! Es que los potentados de la Liga no alcanzan a ver desde la altura de sus tronos de oro el fondo sombrío donde se agita el maestro luchando por su miseria; pero sí lo ven para explotar sus prestigios de misionero sumiso a todas las patrioterías simulaciones...”*²⁹⁰

El discurso nuevamente contaba con un destinatario varón que sufría la pérdida de honra en las mujeres de su familia y en su defensa se orientaba a tomar la indigna decisión de acceder a integrar una Brigada del Magisterio, al igual que ya sucediera en la ciudad de Buenos Aires, en la provincia de Buenos Aires y en Mendoza bajo la organización de la Liga Patriótica Argentina (McGee Deutsch, 2001, p.78). La ultraderecha ofrecía a través de la Liga su ayuda económica para refrenar las posibles alianzas entre el proletariado y la docencia.

Si era el varón quien mantenía el hogar y luchaba por su bienestar, no nos encontramos ante el interlocutor previsto en un gremio en el que los varones encarnaban una minoría demostrada hasta en el nombre y el destinatario de la revista más arriba citada: *La Maestra*. Se intentaba masculinizar la docencia, hacer de ella un trabajo arduo

²⁸⁹ *Tribuna del Magisterio*, 18/08/1921

²⁹⁰ Federación Provincial de Maestros de Santa Fe, manifiesto citado en *La Maestra*, 22/05/1921.

y con derecho a digna remuneración; y al docente, tornarlo varón y padre-protector para, por esa vía, prestigiarlo. La afectación emocional, próxima a la vergüenza y la humillación que provocaban los ricos y aristocráticos con sus ayudas y limosnas, y se encuentra presente en la mayoría de las fuentes hasta aquí abordadas, lleva a preguntarnos por las emociones que se evocaron durante la huelga, en el transcurso de qué interacciones y con qué propósitos se hizo. Así también a indagar el valor de estas emociones en la constitución de una identidad de clase y de fronteras clasificatorias.

Emociones de clase

La conflictividad social del período nos permite, por un lado, comprender por qué para la cúspide social y el gobierno santafecino abordar la protesta con la intención manifiesta de delimitar a la docencia y los obreros como grupos esencialmente diferentes, constituía una necesidad en la lucha contra la proletarización ideológica de sectores sociales más extensos y contra las posibles y peligrosas solidaridades corporativas; por otro lado, distinguir lo ineludibles que resultaban a tal fin las estrategias emocionales implementadas en el sostenimiento del statu quo. Poner en duda públicamente la carencia material del magisterio conformaba parte esencial en dicha tarea:

“¿Qué les dice el gremio? Que estáis en la más espantosa miseria, sufriendo hambre y desamparo horrendos; que en vuestros domicilios no hay fuego ni luz, y que, en fin, si vais a arrojar las disciplinas escolares y hacer un escándalo que abochornará a la provincia y al país entero es porque estáis expuestos a caer en la más abyecta degeneración moral y material. Bien sabéis que todo eso es una monstruosa exageración. Ni vuestra miseria es tanta ni vuestra dignidad ha descendido a tan bajo nivel para que desfiguréis vuestra heroica pobreza o permitáis que la desfiguren los eternos explotadores de multitudes. ¿No comprendéis que os insultan cobardemente al exhibiros como a mendigos derrotados? No es esa la situación del magisterio santafesino por más delicada que sea.”²⁹¹

²⁹¹ Nueva Época, 26/06/1921.

El diario *Nueva Época* aseveraba que el magisterio no sufría en realidad de pobreza y estaba siendo hábilmente arrastrado por “*algunos elementos del gremio, quizás aquellos más cercanos a las ideas anarquizantes que en realidad poco conocen*”. Se pretendía instalar el sentimiento de vergüenza como herramienta útil en la extensión de un miedo social al interior de la docencia: el miedo al “qué dirán”, al bochorno público y al rebajamiento de la dignidad. La existencia de una huelga docente demostraba que las barreras sociales, puestas a robustecerse en manos de los poderes conservadores, estaban siendo derruidas o, al menos, no contaban con efectividad plena al momento de establecer una moralidad pública que distinguiera con transparencia un “ellos” (obreros, revolucionarios, agitadores) de un “nosotros”. Se hacía ostensible el miedo entre los sectores hegemónicos del país de cara a una posible transformación en el orden social que -ya lo hemos contemplado en el análisis del empleo de la categoría “clase media” en los primeros años veinte- no se afirmaba como binario en sus clases y tornaba en potencialmente peligrosa a una tercera clase social. Esta clase, la media, hasta el momento conformaba un híbrido que contenía componentes valóricos y emocionales de la oligarquía (elegancia, cultura, urbanidad, vanidad, falsedad) y componentes de la clase obrera (esfuerzo, sufrimiento, dignidad). La hibridez alejaba y acercaba simultáneamente a la lucha obrera, cuanto más se aproximaba mayores zozobras se producían entre los sectores tradicionales amenazados que apelaban por ello a la utilización de la vergüenza como emoción clave en el control social y la autoacción.

Los medios conservadores se volcaban a evitar el proceso de “proletarización” docente. Proceso que según los planteos marxistas de Braverman (1998) asimila al maestro a la clase obrera en tanto trabajador asalariado que sufrió cambios en su composición interna y tiene una vinculación laboral con un empleador, el Estado. Recortar una porción de las capas populares y darle un lugar de distinción frente a los trabajadores aludiendo a valores morales inmutables, comprendía parte del trazado de un límite identitario que contrarrestara los lazos entre clase baja y media, utilizando la vergüenza como herramienta fundamental. Con tal fin, se insistía desde la prensa más tradicional en la ornamentación de los discursos moralizantes que incluían estilos de lenguaje, gustos, modales, valores y emociones completamente disímiles entre los considerados grupos sociales distintos. A este respecto, concluimos en la sección anterior que el género fue fundamental al convertir, por ejemplo, el vínculo entre las señoritas maestras y la Federación Obrera Provincial (FOP) en un absurdo. Por ello, *Nueva Época* se preguntaba en tono sarcástico qué tenían en común una elegante y culta señorita con

un peón analfabeto.²⁹² Pero tampoco los maestros varones -conocedores de la historia nacional y patriotas- estaban habilitados moralmente a unir fuerzas con quienes no compartían inteligencia ni fines. Desde allí, por ejemplo, el lazo específico de la Unión del Magisterio de Rosario con la FOP representaba según los sectores tradicionales una afrenta a la escuela como institución y a la sociedad en su conjunto debido a que las ideas anarquistas desplegadas por elementos de la Federación se topaban con los valores patrióticos reafirmados en las prácticas escolares que hacían de la maestra una custodia del orden social. Se pensaba entonces como una *“verdadera aberración que la mujer, rindiendo tributo a las tendencias anárquicas desencadenadas contra las instituciones públicas, abandone la escuela y haga causa común con los elementos de revuelta que quieren disolverle.”* Así como que se lanzara a la vía pública comprendía *“una vergüenza y muy grande”* para el esposo, los hermanos, los padres y los hijos sufrientes por la pérdida del decoro de su familia ya que aún en una época de *“licencias espirituales obstinadas en echar abajo los tabiques que separan los sexos”* la mujer debía velar por el propio respeto y el de los varones de su casa.²⁹³

La vergüenza de género y la vergüenza de clase como caras complementarias eran empleadas con el propósito de acrecentar distancias entre la docencia y las ideas revolucionarias de muchas de las banderas obreras, entretanto se daba cuenta implícita del miedo a la disminución de aquellas distancias por parte de la cúspide social. Contrarrestar las causas del miedo implicaba provocar vergüenza en los huelguistas y, principalmente, en las huelguistas, el rubor de parecerse a lo más bajo de la sociedad, de dejar de ser “señoritas” u “hombres cultos” y descender hacia la posición del obrero manual. Observamos en el segundo capítulo que la vergüenza según la prensa masiva y la literatura local se presentaba como emoción compartida por aquellas personas que se calificaban de clase media y la exteriorizaban mediante conductas orientadas a poner a salvaguarda el estatus, luego esas mismas conductas terminaban surtiendo el efecto contrario. La respetabilidad social de la clase media se veía debilitada a razón de la evaluación negativa que fracción importante de la sociedad hacía de sus “falsas apariencias”, considerándolas parte del ridículo y absurdo deseo de quienes se esforzaban sin éxito por ocultar lo evidente: las carencias materiales. ¿Es acaso que los sectores conservadores incrementaban la vergüenza de clase mediante discursos y prácticas

²⁹² *Nueva Época*, 1/06/1921.

²⁹³ *Nueva Época*, 30/05/1921

tendientes a que las fronteras entre la docencia y el proletariado no se transgredan y así las ideologías obreras no se extendiesen entre quienes no se auto-representaban ni se presentaban como obreros?

Lvovich (2020) analizó la reacción de las clases dirigentes durante la Semana Trágica de 1919 como ejemplo del Gran Miedo a una inminente revolución que se extendía a escala trasnacional. El enemigo (anarquista maximalista) constituía una amenaza tan narrativa como real, y su figura se agigantaba en el imaginario social como responsable de todos los posibles males. Es de admitir que el miedo de las élites a perder el poder frente a la clase obrera movilizaba intentaba ser transferido de la cúspide a los escalones descendentes de la sociedad a través de un discurso que más que exponer los perjuicios de las ideologías igualitarias y anticlasistas, exponía el terror de que los sectores obreros se hicieran eco de las mismas. Resulta interesante, en nuestro caso, observar cómo para evitarlo se activaba la vergüenza dentro de una especie de pedagogía de la decencia y de la buena ciudadanía que colocaba a una porción mayoritaria del magisterio en la paradoja de justificar con los mismos elementos sociales y genéricos sexuales empleados por la élite una huelga que, por ser un instrumento obrero, ponía en cuestionamiento el carácter profesional y “civilizador” de la docencia como formadora intelectual y moral, pero a la vez constituía el único medio para ser reconocida salarialmente como tal. Vergüenza de clase, vergüenza de género y miedo social al maximalismo comprendieron los vértices del triángulo de control social desplegado durante la huelga que quedaba exhibido, por ejemplo, en los padres solicitantes de que no publicaran los nombres de sus hijas entre las maestras cesanteadas porque aquello de “*la rebeldía*” implicaba un deshonor “*a su rango*”, uno sostenido esencialmente por las cualidades de las mujeres de la familia y no en propiedades objetivas.

Durante el lapso de inactividad escolar quienes quisieran continuar la carrera docente quedaban en la obligación de solicitar una reincorporación individual que sería aceptada o rechazada a criterio del CGE. Ante la disposición, senadores radicales contrarios a la facción del gobernador Mosca, como Fernando Dentesano –maestro, ex inspector de escuelas-, repudiaron la “*humillación*” a la que se sometía a cada docente: “*Hubiera deseado que en este conflicto el P. E hubiera tratado estas cosas con un criterio un poco más humano para estos servidores de la provincia*”.²⁹⁴ A su vez, los demócratas progresistas reclamaban la misma humanidad al gobierno y que dejara sin efecto sus

²⁹⁴ Diario de Sesiones de la Legislatura de Santa Fe, 10 /06/1921, p.202.

fuertes represalias “*contra el gremio intelectual compuesto mayoritariamente de mujeres.*”²⁹⁵

La publicación de los nombres de las docentes damnificadas, así como los pedidos de reincorporación a efectuar de forma personal, ponían en movimiento la vergüenza como modo de mecanismo encauzado al restablecimiento del orden social y como castigo por haber trasgredido las normas, por no cumplir con las expectativas que coligaban al magisterio a un ideal de serenidad y paciencia infinitas, por manifestarse desde el enojo y el hartazgo.

El diario *Santa Fe* repudió la humillación instalada desde el ala conservadora y desde el gobierno entre los docentes y especialmente entre las maestras. Defendió a la sazón a las mujeres en huelga, en la única referencia clara que en ese medio localizamos sobre la presencia femenina, siendo ostensible el accionar de las mujeres en la vía pública, en mítines y colectas; pero, lo hizo sin dejar de asignar rígidos roles de género que callaban, les bajaban el tono a sus gritos o las obligaban a “*salir a la calle*” exclusivamente llevadas por una situación afligente que debería avergonzar a quienes provocaron tal estado de cosas y de ningún modo a ellas.²⁹⁶ Este tipo de discursos volcados a “limpiar el buen nombre” no contarían con completo éxito si tomamos en cuenta el dato llamativo de padres que se describían como “*vecinos respetables y avergonzados*” pidiendo la reincorporación “*discreta*” de sus hijas y que se las “*excusara*” en consideración de “*la confusión propia de su sexo*”. Dichos padres le prometían al CGE reprenderlas por su actitud bochornosa.²⁹⁷

En “El carácter del maestro, un símbolo de fortaleza para cualquier sociedad” *Santa Fe* criticaba a la gente deseosa de ver al docente como un “*eterno pingajo*”, en “*infinita peregrinación*”, “*sufriente*”, y nunca en lucha, dando “*lecciones de carácter sin tenerlo*”. Esa era la gente que según el periódico juzgaba como inadmisibles la huelga al considerarla contraria “*al temperamento de las personas civilizadas*”.²⁹⁸ Las “*maestritas*” peregrinando al Consejo de manera “*dócil*”, haciendo fila y pasando una a una a llorar sus penas, nada tenían que ver con el movimiento gestado: fuerte, enérgico y viril, describía la nota. Unido en ideales que rebasaban los argumentos individuales, apoyado en las clases trabajadoras, el magisterio –discursivamente masculinizado, claro–

²⁹⁵ *La Nación*, 24/05/1921.

²⁹⁶ *Santa Fe*, 9/06/1921.

²⁹⁷ *Tribuna del Magisterio*, 17/06/1921.

²⁹⁸ *Santa Fe*, 18/05/1921

perturbaba el concepto del “apostolado” y la homologación de la docencia con una tarea desempeñada por gente de alto poder adquisitivo moldeada por la feminización del magisterio. Sin embargo, el mismo periódico que en 1921 aplaudía la altivez de las acciones docentes, en 1919 y a colación de la huelga del magisterio mendocino, expresaba su temor a la expansión del “*espectáculo de maestros en las calles*”, haciendo de su cuerpo lo no esperado, comportándose como toscos peones:

“De todos los movimientos que se producen en esta época, con carácter económico, ninguno más antipático e inmoral como el de la huelga de maestros. Y no es que los maestros no tengan derecho a rebeldías justificadas (...) es que las funciones del maestro son únicas y sagradas (...) Mendoza está dando por estos momentos un bochornoso ejemplo que puede propagarse incluso entre los maestros santafecinos que hoy también se encuentran en lamentable situación (...) Los maestros de esa provincia gritan, gesticulan, protestan como vulgares ganapanes, con razón o sin ella, con justicia o sin justicia. Y no sólo están dando un vergonzoso espectáculo del que todos somos, más o menos, responsables, sino que los gremios obreros se solidarizaron y dejaron en quietud inerte las herramientas de trabajo.”²⁹⁹

Ser un “ganapán” significaba ser un trabajador precario, y poder en consecuencia protestar o asumir disposiciones corporales violentas y emociones como la ira no acordes al colectivo docente que –de incorporarlas– se avergonzaba a sí mismo y a la sociedad entera puesta ya en peligro por los avances maximalistas y antinacionalistas.

Para convertirse en sujetos nacionales, los extranjeros que llegaron durante la Argentina de la gran inmigración estaban impelidos a abandonar su lengua, sus costumbres, sus héroes y sus formas de vestirse y relacionarse. El sistema escolar participó activamente en esta campaña, que recibió el pomposo título de “Cruzada patriótica”, vigilando de cerca que se practicaran y respetaran el español correcto, las memorias correctas y las reglas sociales correctas. El magisterio contaba con un rol primordial en la aceptación de la narrativa nacionalista sobre la Argentina y en el olvido de la propia a realizar por los inmigrantes y sus hijos (Puiggrós, 1990; Braslavsky, 1993). La expansión de la educación elemental se forjó en un modelo meritocrático y discriminador ya que en su afán igualador y “argentinizador”, la inclusión a la escuela en

²⁹⁹ Santa Fe, 2/08/1919

forma masiva produjo, a la par, la exclusión de algunos sectores “no-educables” y la omisión de las diferencias, consideradas siempre amenazantes. Y el primer bastión contra la amenaza se componía de maestras y maestros. Muy a pesar de estos últimos, incluso llevando en las manos y en los libros una función de envergadura para el Estado y el sostenimiento del capitalismo, su labor los alejaba del modelo de masculinidad que le asigna al varón valores de género ligados a la fuerza y la producción de bienes valorados socialmente, el éxito y el poder. Eran educadores y cuidadores, roles claramente femeninos de los que querían evadirse buscando legitimar sus demandas y posicionarse como trabajadores intelectuales. La negación discursiva de la evidente feminización del magisterio constituía parte principal del proceso, como se ha analizado ya. La docencia se ubicaba en la disyuntiva entre los papeles productivos y reproductivos que el alegato masculinizado venía a corregir, y a la vez en el marco de la contradicción vinculada a su condición de clase que hacía del miedo al “otro” (el inmigrante, el maximalista) o de la vergüenza de “parecerme a” (el obrero, el ganapán) factores esenciales de la identidad que la huelga -como tradicional mecanismo obrero- movilizaba en un sentido divergente.

Existió, lo vimos en el caso de la campana enterrada, una división entre huelguistas y antihuelguistas fundamentada en criterios de procedencia social basados fuertemente en antagonismos de género. Parte del antagonismo se realzaba en *La Nación* que prefería no mencionar la cantidad de docentes mujeres en las comisiones de vigilancia que evitaban la apertura de los establecimientos escolares y optaba –en cambio- por narrar este tipo de situaciones: “*En Sunchales hay tres maestras para atender como pueden ocho grados y tres maestros en huelga que no deponen sus exigencias.*”³⁰⁰

Las “antihuelguistas” solían representarse como quienes sí afirmaban relajadamente una identidad distanciada del proletariado sin depender de los atributos morales inherentes a la tarea. La prensa acostumbraba a ver en el “antihuelguismo” a señoritas de buen pasar con una vida asegurada o muchachas honradas y espantadas por la lucha callejera que no soportaban la vergüenza de perder su feminidad y con ella su estatus privilegiado basado en bienes morales. En definitiva, inmovilizadas por el miedo a parecer pobres obreras y -todavía peor- “*ideológicamente extraviadas*”.

La prensa más conservadora que le endosaba al magisterio, como función principal, la misión de expandir el ser nacional y los valores de una ciudadanía patriota, trabajadora y ordenada, mostraba su aversión y miedo ante las manifestaciones

³⁰⁰ *La Nación*, 26/05/1921.

emocionales públicas: docentes deteniendo el tránsito o irrumpiendo con enojo en el ingreso de una escuela. *El Telégrafo*, por ejemplo, sostenía que toda huelga precedía a la revolución, y que la docencia como “*otras sociedades*” al entrar “*en contacto con los elementos exaltados del sindicalismo y de las ideas extremas*” se exponían al virus revolucionario de los maximalistas debido a que su alma se hallaba “*debilitada por el desengaño*”:

*“Y los extremistas en el trato diario con los beneméritos y desgraciados maestros inoculan fuerte y seguido el virus de sus argumentaciones del maximalismo y contribuyen a que los maestros se contagien poco a poco en las huelgas.”*³⁰¹

El pensamiento liberal-conservador expuso durante el conflicto los límites de sus valores y de sus principios al admitir que el derecho a huelga se justificaba en el extendidísimo atraso salarial y la desgracia económica, pero el emparejamiento entre el proletariado obrero y el proletariado enseñante -o intelectual- a través de la determinación de necesidades materiales similares quedaba subsumido a supuestas grandes diferencias culturales o morales que hacían de los trabajadores y de la docencia clases diferentes. El movimiento docente expresaba la puesta en práctica de derechos individuales y concretos: a la propiedad privada, a la asociación, a la petición, a la circulación, a la libertad de expresarse. Más que la ampliación de los alcances de la ciudadanía, lo que parecía atemorizar a la élite era que el “virus maximalista” se aprovechara de la docencia y que ésta forjara un lazo con el proletariado sin discernir las barreras existentes entre clases. En ese sentido, en la moral de la élite las maestras “rebeldes” en huelga representaban mayor peligro que los peones de La Forestal. A esto se sumaban las recientes modificaciones en la Constitución provincial eliminando al catolicismo como religión oficial del Estado y colocando en una posición de mayor combatividad a los sectores aristocratizantes que temían de la relajación de los marcos morales provocada por la “plebe” de la Unión Cívica Radical.³⁰²

En la sesión de la legislatura del 30 de junio de 1921 se creó el Banco Escolar de la Provincia con el cual descontar en caso de necesidad hasta el 50% de su capital para el pago de sueldos, y la otra mitad para pago de siniestros. A futuro, de todos modos, existirían nuevos atrasos salariales en Santa Fe. Se otorgó además la estabilidad a los

³⁰¹ *El Telégrafo*, 2/06/1921.

³⁰² Ver sobre la Reforma Constitucional de 1921, Blando y Defante (2014).

maestros diplomados con dos años de antigüedad y la obligatoriedad del pago mensual de las retribuciones, disponiéndose que un tribunal disciplinario ejecutara los sumarios siempre en vistas de la legítima defensa del interesado. Recién a fines de octubre nuevas autoridades escolares reincorporaron a la mayoría de los maestros cesantes, en cierta medida gracias a la presión pública y las acusaciones del diario *Santa Fe* que en meses sucesivos repitió este tipo de pasajes buscando conmover a la dirigencia:

*“Se trata de una clase social que cuenta con una historia de desprecios y dolores. Su reincorporación y el correcto pago es el reconocimiento del pueblo a aquellos que llevan primero a sus almas al aliento de la cultura.”*³⁰³

La idea de un sufrimiento social de clase –junto a la vergüenza y el miedo que se intentaban propagar desde arriba-, y no de un simple malestar encarnado en docentes individuales, refuerza el papel de las emociones durante la huelga. Como elementos esenciales en la conformación de las emociones legítimas y legitimadas dentro de cualquier régimen emocional, el género y la clase, de forma articulada, afloraron durante el conflicto asignando un abanico de gestos emocionales y expresiones posibles de utilizar entre los maestros varones y las maestras mujeres. En la visibilidad de dichas emociones se admitía con frecuencia que el docente varón elevara la voz ante las autoridades en nombre de las necesidades de sus hijos con hambre, y a las maestras en contraste se les reservaba el tamborileo de uñas al hacer fila en silencio y “civilizadamente” en la antesala de algún despacho ante los recurrentes problemas salariales o la falta de puesto. Por medio de las derivas discursivas dadas alrededor de las acciones docentes observamos que los posicionamientos, a favor y en contra de la huelga, expusieron la transformación en estos gestos y expresiones emocionales y, primordialmente, emplearon a las emociones a modo de lápiz del dibujo de las diferencias sociales (o similitudes, según sea el caso) que había al interior de la población argentina de la época. A través de las emociones como herramientas para el control de las conductas y discursos docentes, se puso en duda la moralidad de maestras y maestros, se procuró avergonzarlas y avergonzarlos ante la asimilación de su condición de clase a la del proletariado o que temieran de contribuir a las ideas maximalistas. Asimismo, el miedo asumió figuraciones contrapuestas entre quienes decían comprender los motivos de la huelga y a la par temer a los “*elementos*

³⁰³ *Santa Fe*, 1/10/1921

extraños” de la izquierda extrema “*contaminando*” el accionar del magisterio. Pues, el temor epocal de unos –que constituía a su vez el deseo de otros en una correlación desigual de fuerzas emocionales- era al éxito de una revolución obrera que retorciera los resortes del sistema enlazándose con tal objetivo inclusive a aquellos y aquellas que no se sentían parte de la clase trabajadora, aunque sufrieran de pobreza.

Los discursos lanzados durante la huelga desde el abanico ideológico de 1921 nos ofrecieron una visión amplia sobre la pertenencia de clase de la docencia. Se hallan desde voces conservadoras que tendían a distinguirla del proletariado mediante actitudes y valores alejados de la violencia y la irracionalidad que le endilgaban a este último colectivo, a voces de la izquierda más radicalizada que la integraban a una tercera clase entre las dos antagónicas y por ello festejaban que por primera vez se alejara de sus prejuicios de clase media y se apoyara en las asociaciones obreras dejando atrás la vergüenza por sufrir pobreza.

El alto porcentaje de mujeres docentes no contribuía a que la autopercepción de clase trabajadora prevalezca en el gremio; y la minoría de docentes varones al contar con un trabajo representado como femenino, soportaba una posición social inferior frente a maestras que realizando actividades privadas coincidentes con las públicas o sociales veían resaltado su estatus. Los maestros varones debieron durante la huelga robustecer en su discurso la imagen de “proletario intelectual” sostén de familia. La prensa favorable a la huelga y la voz oficial del gremio terminaron así por masculinizar la medida con el horizonte de afianzar sus fines, afirmar sus necesidades materiales y legitimar demandas que refutaban los imaginarios vigentes alrededor de la docencia. La masculinización expresaba además un delicado equilibrio gatopardista que acercaba y que alejaba a los maestros del proletariado a causa del temor entre ellos tanto a representar rasgos femeninos como a parecerse demasiado a los obreros manuales.

Fueron sí los detractores del movimiento docente quienes aludieron a supuestos rasgos femeninos violentados por las maestras. La insistencia de estos sectores conservadores estuvo puesta en discursos moralizantes con argumentos donde se destacaban la cuestión de género y las emociones. En el marco del conflicto y de la expansión de ideas revolucionarias en 1921, el miedo y la vergüenza fueron las emociones distribuidas sin criterio igualitario y con un guion sociogenérico que encauzara los

mecanismos de autoacción en tiempos socialmente agitados. Los grupos dominantes y tradicionalistas intentaron a través de esas dos emociones manipular y conducir a los sujetos hacia un orden binario que dividía la sociedad entre quienes respetaban las normas sociales y quienes no, y estos últimos se asociaban invariablemente al maximalismo.

El alegato masculinizado del magisterio junto a la prolongación de la huelga incluso frente a las cesantías y amedrentamientos del CGE explicarían el miedo de la élite y del gobierno provincial a que el “otro” revolucionario, maximalista, proletario o proletarizado, se torne cada vez más eficaz a la hora de irradiar sus ideas en aquellos que como los docentes no se consideraban obreros al haber construido una identidad de clase ligada a los sectores medios. Ahora bien, ¿cómo se entiende hallar incluso en el discurso de docentes proletarizados o de la prensa que celebraba la proletarización de la protesta aspectos vinculados a la defensa de la meritocracia? ¿En qué medida esta defensa nos hablaría de un parangón socioemocional entre los reclamos docentes y las circunstancias de los sectores calificados como clase media que fueron observados en nuestros primeros capítulos?

Capítulo 5

Conflicto docente en Buenos Aires (1925).

Entre la antipolítica y la sufriente defensa del mérito

En los primeros años de la década del veinte hubo un reclamo que atravesó a los empleados al servicio del Estado con tareas de escritorio, administrativas o no manuales, que frecuentemente se apreciaban en la prensa y en la literatura como integrantes de la clase media. Fue el reclamo por la Ley de Escalafón. La docencia protagonizó numerosos petitorios al respecto y fueron varios los proyectos elevados al Congreso de la Nación de mano de agremiaciones del magisterio. Durante los gobiernos radicales produjeron proyectos de escalafón la Confederación Nacional de Maestros, la Liga del Profesorado Diplomado y la Liga del Magisterio. En 1922 se conformó una comisión en el Consejo Nacional de Educación (CNE) para reunir información que le permitiera al Poder Ejecutivo elaborar una Ley de Escalafón. Muchos de los aportes docentes y de la comisión serán tomados por el diputado radical Víctor Juan Guillot. En 1926 Guillot elevó un proyecto sin lograr sanción alguna a pesar de las solicitudes de tratamiento presentadas al Congreso Nacional por las asociaciones del magisterio y maestros particulares. Mendoza, Santa Fe, Entre Ríos y Corrientes tuvieron su escalafón docente entre 1919 y 1922. En las primeras dos provincias fue puntualmente el resultado de los movimientos huelguísticos allí producidos.

Es en este contexto, con el escalafón como principal demanda docente, que en 1925 el suicidio de una maestra desató un conflicto atípico -por la violencia verbal utilizada, por su extensión y repercusión en la prensa- entre las agrupaciones docentes más importantes de la ciudad de Buenos Aires y el Consejo Nacional de Educación. Las primeras responsabilizaban al organismo por la infortunada decisión de la maestra que habría sido “*postergada en su carrera*” a causa de lo calificado como un habitual acto de corrupción y “*politiquería*”.

Las gestiones de los profesores nucleados en la Liga del Profesorado Diplomado realizadas durante la primera gestión de Yrigoyen con el objetivo de que las cátedras se provean con personal idóneo, al igual que las huelgas estudiantiles de la ciudad en 1922 contra directores y profesores “ineptos”, ejemplifican el uso y abuso político-partidario conferido al área educativa (Persello, 2000), como ya hemos mencionado en los capítulos

dos y tres que sucedía en otras áreas del empleo público motivando la reacción negativa de colectivos señalados en la prensa como clase media. La situación en el campo educativo no cambió con la llegada de Alvear a la presidencia, quien como única medida emitió un decreto estableciendo un régimen de admisión en la provisión de horas cátedras en establecimientos nacionales y la incompatibilidad entre la docencia y la función pública. Este decreto en la práctica se incumplió de manera sistemática, principalmente desde la división del radicalismo entre yrigoyenistas y antipersonalistas y la competencia facciosa por la ocupación de cargos en todos los espacios estatales.³⁰⁴ Detrás de esta trama institucional se encontraban las personas, empleados o maestros, que reclamaban transparencia y respeto a los méritos individuales al momento de asignar cargos y realizar nombramientos, que padecían un “sufrimiento emocional” frente a las injusticias reiteradas.³⁰⁵ ¿Qué referencias de clase hacían los docentes en sus reclamos? ¿Acaso la meritocracia, con su peso ético y emocional, constituye un punto relevante en el discurso?

El análisis sobre las condiciones sociopolíticas nos llevará a concebir que más allá del valor de las demandas por el escalafón, de mejoras laborales y materiales en la lucha docente de 1925, constituye una afirmación parcial sostener que las mismas se realizaron desde la inmediatez de las necesidades, aisladas de una crítica general al orden imperante en Argentina a mediados de la década del '20 y escindidas de su régimen emocional, al que referimos –sin demasiada imaginación– como régimen emocional de la democracia ampliada, en el escenario de apertura antielitista y de aplicación del voto obligatorio, universal y masculino. Las demandas tampoco se erigían de modo aislado sobre el viejo trasfondo de autonomía profesional e intelectual de acceder al gobierno escolar ocupados por burócratas y profesionales que prescriben conocimientos, sino sobre una estructura del sentir, impregnada de tensiones con el régimen emocional, que llevaba al magisterio a sentirse parte de un determinado segmento social y proferir un discurso de clase en contra de la política como escollo principal de la meritocracia y el igualitarismo.³⁰⁶

³⁰⁴ Respecto a la división de la UCR, ver Rock (2001) y Persello (2004)

³⁰⁵ Desde la perspectiva de Reddy (2001) a la que suscribimos el “sufrimiento emocional” responde a una disconformidad de las maneras de relacionarse con el mundo y los objetivos que impone el mundo, la disconformidad conduce a un proceso de búsqueda de nuevas formas de expresión emocional distintas a las prescriptas por el régimen emocional vigente y contribuye a darle fin, en consecuencia, al modelo sociopolítico.

³⁰⁶ Sobre la historia de la autonomía intelectual de la docencia, ver Fiorucci y Rodríguez (2018)

CNE vs. Docentes: más allá de los hechos

Seis meses durará la disputa iniciada en abril de 1925 entre la CNE y la Confederación Nacional de Maestros (CNM) a causa del suicidio de la maestra Leonor A. de Fernández Suárez. Aunque las relaciones entre el magisterio y el CNE, desde su creación en 1881, fueron tensionadas por el deseo docente de mejorar su rol dentro del sistema educativo y aumentar el control sobre la administración escolar (Finocchio, 2009), creemos que en el análisis de este conflicto se debe enmarcar la voz del magisterio en un escenario sociopolítico que trasciende a la situación puntual del colectivo.

Luego del suicidio la CNM convocó a una asamblea en homenaje de la fallecida donde se sostuvo que “*el Consejo corrupto guiado por favoritismos y la tan mencionada cuña*” le impidió a la maestra ascender en el escalafón, “*su esfuerzo y sus méritos nada le valieron*”. Según se decía, la fatal decisión de Leonor fue provocada por las autoridades que la desairaron y postergaron injustamente en su carrera profesional.

El CNE se convertía ante la sociedad, conforme a lo vertido en la asamblea, en “*el único responsable del entristecedor suceso, cuerpo de gobierno formado por malos ciudadanos que solicitados por conveniencias de índole mezquina abandonan la senda del deber*”.³⁰⁷ Para los portavoces del gremio, parte mayúscula del magisterio sentía que llegaba “*la hora de acción*”.³⁰⁸ Se debía “*demostrar que la docencia argentina*” no era desidiosa y estaba dispuesta “*a luchar por sus derechos y el fin de los mecanismos fraudulentos*”.³⁰⁹

Leonor A. de Fernández Suárez se erigía a los ojos docentes en una víctima que optara por “*la heroica y lamentable decisión*” debido al sufrimiento que le ocasionó no acceder a un cargo directivo y “*favorecerse en cambio a alguien con una categoría inferior*”.³¹⁰ De este modo la “*malograda educacionista*” constituía el “*símbolo de la época funesta en la que se debate la educación argentina*” y era el ejemplo “*del concepto de dignidad profesional que se debe tener y que está siendo manoseado con singular*

³⁰⁷ Discurso del vicepresidente de la Confederación Nacional del Magisterio, Luciano Schilling. Pronunciado en la Asamblea realizada el 5 de abril de 1925. Citado en el órgano oficial de la CNM, *Tribuna del Magisterio*, 10/4/1925.

³⁰⁸ Discurso del maestro Isidoro Pringles pronunciado en la Asamblea realizada el 5 de abril de 1925, *ibíd.*

³⁰⁹ Discurso de Julio Barcos pronunciado en la Asamblea realizada el 5 de abril de 1925, *ibíd.*

³¹⁰ El cargo de vicedirectora de la Escuela Primaria Nro. 6 al que aspiraba la docente suicida habría quedado en manos de la maestra María Rivas, de categoría inferior, por ser la hija del presidente del Consejo Escolar Nro. 17 (Verdad, 16/06//1925).

*desconsideración por las autoridades escolares que prefieren ascender indebida e injustamente a sus amigotes o crear puestos para sus comprovincianos”*³¹¹

La CNM, la Comisión Organizadora del Centro de Inspectores y Visitadores de Escuela, la Asociación Del Magisterio Nocturno y el Comité de Maestros sin Puesto redactaron en la Asamblea un memorial, descrito por las agrupaciones como “*sano y patriótico*”³¹², que se dirigió al presidente de la República Marcelo Torcuato de Alvear. Allí se levantaba una serie de cargos graves contra el CNE acusándolo de corrompido entre otras faltas relacionadas con el despilfarro económico y el favoritismo en los nombramientos. Se elevó además un petitorio que subrayaba especialmente -junto al pago puntual de haberes y la apertura de nuevas escuelas que le dieran solución a la desocupación docente- la renovación de los miembros del CNE y su reemplazo por maestros capaces, ascensos sólo para quienes contasen con título habilitante y el fin de los puestos inútiles creados en el Consejo con fines políticos. El tenor de los reclamos era el de docentes que, por un lado, buscaban asumir la dirección técnica con el fin de hacer de la docencia una “*profesión autónoma*” desde la cual se tomaran las decisiones y, por otro lado, se imponían la tarea moral de “*vaciar de corrupción política*” al organismo que administraba la enseñanza primaria del país.

En tiempos de Yrigoyen el empleo público constituía una herramienta sólida de retribución de favores políticos. La idoneidad, el mérito o cierta posición social perdían prioridad frente a la militancia partidaria o la afiliación al comité al momento de los nombramientos de funcionarios y empleados estatales. Unos meses antes de la llegada de Alvear a la presidencia en 1922, Yrigoyen ocupó una cantidad de cargos públicos vacantes y creados con sus propios partidarios. Entre los nombramientos se cuentan los miembros del CNE que, en su mayoría, serán reemplazados nuevamente entre 1923 y 1924.³¹³

Días después de la Asamblea que homenajeara a la fallecida y desde la cual fue elevado el memorial al primer mandatario, en el periódico *Verdad* donde publicaban intelectuales anarquistas como Julio Barcos; en *La Prensa*, que desde su conservadurismo condujo la crítica al CNE con especial vehemencia al considerar que este organismo estaba controlado por la “*mala política*”; y desde *Tribuna del Magisterio* que era órgano

³¹¹ *Tribuna del Magisterio*, 10/04/1925.

³¹² *Tribuna del Magisterio*, 17/04/1925.

³¹³ En 1925, el presidente del CNE era el Dr. Ernesto Celesia; la vicepresidencia era ocupada por el Dr. Francisco Alvarez; y los Vocales eran: Dr. Guillermo R. O'Reilly, Sra. Carmen S. de Pandolfini y Sr. Jorge A. Boero.

de la CNM, se publicaron artículos acusatorios hacia al Consejo que lo tachaban de “*estafador*” y “*vil explotador*”.

Pueblo y Escuela era una agrupación pedagógica con libertarios entre sus miembros. Según menciona Luciano Schilling, vicepresidente de la CNM, en una nota expuesta al Comité de la Confederación a fines de 1924, aquella agrupación conformaba una “*pseudoasociación*”, un “*grupito*” de maestros que buscaban escenarios disolventes desesperadamente y no los encontraban en el magisterio.³¹⁴ En este escenario gremial dividido el suicidio de Leonor mancomunó a las asociaciones docentes tras la misma causa en un intento de aprovechar el momento aciago para hacer oír los reclamos. Ella había solicitado al menos en dos oportunidades al CNE que se revisara su situación.³¹⁵ Sus argumentos no fueron tomados en cuenta. Luego, aunque no dejara carta aclaratoria de los motivos de la decisión fatal, sus compañeros sostuvieron lo difícil que le resultara aceptar el maltrato recibido. Ante estas versiones, el Consejo pidió información al Jefe de Policía de la Capital solicitando los antecedentes de la muerte y “*desentendiéndose de sus responsabilidades*”, desde la perspectiva de los maestros.³¹⁶

El memorial dirigido al presidente Alvear por los docentes tuvo una respuesta rápida y contundente del CNE: el 20 de abril dieciocho maestros son exonerados bajo la acusación de violar el principio de disciplina, ser antinacionalistas y rebeldes anárquicos.³¹⁷ El decreto describía a un grupo minúsculo de subordinados que se encontraban en situación de “*alzamiento hace varios años*” y emitían “*propaganda tendenciosa y hostil*” atacando a la institución y agraviando a sus integrantes:

³¹⁴ Según Nigro (1984) en el año 1924 se unificó el gremio de maestros primarios de Capital Federal a través de un enlace cordial -realizado por acuerdos mutuos tendientes a mantener la independencia de las entidades- entre la CNM, la Liga de Maestros y la Liga Nacional Maestros (LNM). Esta última con elementos anarquistas o revolucionarios. La amistosa camaradería sostenida por el autor no coincide con los dichos de Luciano Schilling que acusó a los líderes de la LNM –entre ellos, Julio Barcos y Luis Sixto Clara- de “no representar a nadie”, de ser “despechados y desorbitados” y por ello haber retrasado la unidad gremial debido a la “falta de ambiente” en el magisterio ante sus “disparates” (Acta del Comité Central de la CNM, 12/12/1924)

³¹⁵ Las Actas de Sesiones del CNE, correspondientes al 18 de marzo de 1924, arrojan que el organismo le solicitó a la maestra no insistir otra vez porque se ratificaban las decisiones tomadas en cuanto a las ternas y el nombramiento que la afectarían.

³¹⁶ *Tribuna del Magisterio*, 28/04/1925.

³¹⁷ Los maestros exonerados fueron Julio Barcos; Wilfredo Sosa, J. Miguel Piedrabuena, Luis A. Vivas, A. Escobal Molas, José Morales, I. Salazar Pringles, Buenaventura Ponce, Licerio Sotomayor y Alfonso Rizotti, José Mas, Daniel Wágner, Belisario Salas, Juan B. Becerra, Carlos Blanco, Mercedes L. Furnus, Celik Goluboff y Ángel Fernández Suárez.

*“Sin la influencia de estas personas puede notarse inmediatamente que el extenso personal dependiente se ha liberado de una presencia perturbadora trabajando mejor (...) y asegurando el restablecimiento de la normalidad en la función.”*³¹⁸

La acusación de “rebeldía antinacionalista” incidía en las observaciones de la prensa que, en líneas generales, descreyó de los argumentos esgrimidos por el CNE. El organismo sostenía haber tomado la disposición impulsado por el incumplimiento docente de su obligación principal como colectivo de empleados públicos: respetar a los superiores y acatar órdenes. *El Hogar*, por ejemplo, se preguntó con ironía: “¿Es verdad que se haya extirpado un quiste anarquista en el profesorado?” Y respondió:

*“... lo que haya de anarquistas en los maestros no es inverosímil. Pero cuando La Prensa, que es un órgano de insospechable nacionalismo, nos asegura que es una barrabasada y que lo del anarquismo es una afirmación maliciosa, es necesario creer que el Consejo ha querido utilizar la bandera para cubrir su contrabando.”*³¹⁹

Desestimar las acusaciones que pesaban sobre la docencia significaba darle un espaldarazo a sus reclamos y criticar el supuesto autoritarismo del gobierno que prefería negociar con ferroviarios que hacerlo con “los apóstoles de la patria”.³²⁰ Las asociaciones docentes involucradas hicieron de las exoneraciones, junto a la imagen de Leonor, emblema de lucha unificadora del gremio contra lo que consideraban una medida tiránica y equivocada porque los maestros no eran “revolucionarios” y expresaban, por el contrario, una fuerza pacífica.

Fue una constante en los discursos sindicales del magisterio en los primeros años de la década del veinte convocar a aglomerar fuerzas, como lo habían hecho tantísimos colectivos de trabajadores, sin miedo a lo que pudieran sostener las élites al respecto. Con ese fin solicitaban dejar de lado lo que se calificaba como el “temor docente”. Se lee en “*Los maestros revolucionarios*”:

³¹⁸ *Monitor de la Educación Común*, 5/05/1925.

³¹⁹ *El Hogar*, 1/05/1925

³²⁰ *La Prensa*, 28/05/1925

“¿Pero Juanita consideras un delito que Jorge sea un revolucionario cuando ni siquiera lo conoces? Nada sabes de sus hechos ni de sus ideas.

-Si, si. Acaso no lo dice la directora, el inspector y el mismo Consejo.

- ¿Y esa gente que entiende por revolucionario?

- ¿Cómo?

- Si es que...

- ¡Por la virgen María Santísima, Elena, fíjate bien que estás diciendo!

- (...) No te pongas así querida Juanita que no es para tanto ¡Cómo se conoce que te has educado en escuela de monjas! Para ti, por lo visto, tienen más sentido las palabras que los hechos, por eso es que cuando oyes un terminito disonante con el léxico evangélico, te haces las cruces y llevando las manos al cielo, exclamas cual poseída ¡Herejía, profanación, pecado mortal! Y otras paparruchadas de condición divina

- Me estás insultando ¡Si te oyera papá y mamá semejantes cosas feas! ¡Ya verás!

- No seas tan enteramente niña, papá y mamá ya están completamente desengañados de nuestra profesión”.³²¹

Así como vimos en el capítulo anterior, existía la imagen de la maestra mujer en el rol de niña boba y temerosa, cristiana y fácil de engañar, asustada ante las autoridades nacionales e ignorante del ideario revolucionario. Este retrato condensado en Juanita va a ser muy similar al que en *“El suicidio de una maestra”* empleó la directora de escuela Carmen Gutiérrez. Allí describirá a Leonor como *“una pobre alma perturbada”* a quien *“acicataron con declamaciones de rebelión”* que la hicieran olvidar que siendo mujer se debía a la felicidad del esposo sin importarles los honores, provechos o riquezas a los que podría aspirar en cualquier carrera.³²² La existencia de tantísimas maestras defraudadas en su ambición de *“nombramiento y ascenso”* y otras muchas sin puesto hubiese provocado, decía sarcásticamente la columnista, una ola de suicidios. Como aquello no acontecía, se volvía necesario indagar los motivos del trágico evento en otro lugar, uno

³²¹ *La Maestra*, 15/04/1921

³²² La mencionada representación de los deberes femeninos coincide con lo que *Caras y Caretas* llamaba *“dorada medianía”*, es decir mujeres que pertenecían a la *“clase media social que sin envidiar a la aristocracia ni confundirse con la plebe”* sabían guardar la *“tranquila paz”* como *“amantes esposas y excelentes madres”*. Y que, aun habiendo adquirido la *“cultura necesaria”* y la *“modesta elegancia”* para *“alternar decentemente”* en sociedad, no desdeñaban de *“las graves responsabilidades del matrimonio y la maternidad”* al saber ellas que el amor era más importante que cualquier riqueza (*Caras y Caretas*, 11/07/1925 y 3/10/1925)

emparentado con las proclamas agitadoras que “*utilizaron*” el “*espíritu desequilibrado*” de la maestra.³²³

Además de cargar las culpas sobre Leonor, endilgándole una obsesión enferma, Carmen Gutiérrez sostuvo la transparencia del Consejo en la conformación de las ternas y elección de candidatos a los cargos directivos. Y afirmó que, en caso de suceder injusticias, las mismas no hubiesen desencadenado una trágica decisión si hubiese mediado una “*voz amiga*” o “*voz sedante*” que calmara las “*ansias y ambiciones*”, en vez de las “*arengas de rebeldía*” generadoras de un daño mayor.³²⁴

La caracterización de los exonerados como rebeldes por parte del CNE se explicaría en el hecho de que dos de ellos, Julio Barcos y Buenaventura Ponce, dirigieron la huelga docente de 1912 en la ciudad de Buenos Aires. Ambos desde entonces promovían la adhesión plena del sindicato docente a la Federación Obrera uniendo trabajadores manuales y maestros “*sin prejuicios ni preocupaciones de clase*”.³²⁵ Si tomáramos los antecedentes de la Liga Nacional de Maestros –para 1925 prácticamente extinta-, promotora de la primera huelga en su tipo en Capital Federal, el riesgo de que el “*internacionalismo*” se “*infiltrara*” en la docencia era insignificante pero no comprendía una simple burla o excusa orquestada por el Consejo como se leía en las publicaciones docentes, en *La Vanguardia* o el periódico anarquista *La Protesta* que subestimara el movimiento de “*maestritos*”.³²⁶ Más que una burla, es probable que las imputaciones provinieran del temor de las autoridades frente a la expansión de ideas amenazantes sobre el orden capitalista, o de su preocupación por los lazos de solidaridad y lucha en común que se pudieran tejer entre sectores medios y obreros, así como sucedió en la huelga santafecina.

El apoyo a los exonerados se hizo presente desde la mayoría de la prensa nacional –*La Razón* y *La Nación* tuvieron apenas moderados reparos- y desde la prensa educacional que refirió a una resolución “*dictatorial clásica*” y al resultado propio del “*autoritarismo gaucho*” enquistado en la democracia.³²⁷ En los artículos y editoriales, la

³²³ *Mundo Argentino*, 22/04/1925

³²⁴ Parte de los argumentos de la nota se basan en una aparente probidad del tratamiento de las ternas elevadas por cada Consejo Escolar al Consejo Nacional de Educación donde existía desde 1909 una comisión de estudio sobre los nombramientos y promociones encargada de analizar las condiciones de título, antecedentes y antigüedad de los docentes para darle a cada aspirante un “concepto personal” de manera objetiva.

³²⁵ *Ideas y Figuras*, 01/03/1915

³²⁶ *La Protesta*, 8/05/1925

³²⁷ *Tribuna del Magisterio*, 10/07/1925

docencia viró constantemente en sus autopercepciones: era un trabajo o una profesión tanto como un apostolado o una misión, dependiendo del momento en el cual se encontrara el conflicto. Es notable cómo a lo largo de los seis meses del “*pleito de honor más grande que haya tenido el gremio*”³²⁸, el magisterio va radicalizando su protesta y de modo concurrente se afirma en el sitio del patriota y “*buen ciudadano*” desde el cual organiza la defensa de los exonerados, paradójicamente, en base a los “*legajos intachables*” elevados por las mismas autoridades que desacreditaban. A la vez, llama la atención el modo en el que periódicos como *La Prensa* y *La Vanguardia*, a las antípodas ideológicas, acordaban sin embargo con las muy duras e impetuosas caracterizaciones arrojadas por los docentes sobre el CNE, sin dejar de retratar por ello al maestro bajo un ideal de serenidad y delicadeza extrañamente dañado por la contienda. Idéntico recurso se empleaba en la prensa docente más contestataria:

*“Los maestros han hecho derroche de paciencia y serenidad en esta ocasión. El fervor y la intensidad de la protesta no han restado un ápice a la templanza de las actitudes. Pero todo tiene un límite.”*³²⁹

Por su lado, la voz oficial del gobierno escolar a través del *Monitor de la Educación Común* insistía en la tarea vocacional o de apostolado de la docencia, discutía sobre la moral perdida como forma de encauzar al magisterio a la obediencia del funcionario público, y ante todo minimizaba el peso de sus acciones gremiales. Este menosprecio incitó medidas de reclamo llevadas adelante por los maestros agremiados que realizaron asambleas o elevaron notas a la prensa en las que se mencionaba el desdén de las autoridades escolares. Aunque los participantes sindicalmente activos componían una minoría en la ciudad de Buenos Aires, dado que la mayoría de los docentes se encontraban – según publicó el portavoz de la CNM poco antes del conflicto– “*desmayados por la apatía y la indiferencia propia de los que aún no han abrazado el espíritu de clase*”³³⁰, el desarrollo de los hechos fue consolidando discursivamente una imagen afectiva y efectiva del magisterio víctima de la política:

³²⁸ *Tribuna del magisterio*, 2/11/1925

³²⁹ *Verdad*, 12/06/1925.

³³⁰ *Tribuna del Magisterio*, 16/09/1924.

*“Relegados a los puestos de esclavitud, dorados con discursos, pero en el último peldaño de la dignidad pedagógica. El maestro entre promesas y engaños, es el juguete, hoy más que nunca, de los que especulan con la amoralidad reinante, quienes encuentran en la política de carnet el apoyo a sus deseos sin humanismo y sin ideales.”*³³¹

La cita pertenece a la carta de un maestro jubilado que describía su indignación ante los relatos de los colegas hartos del destrato de “*los políticos*”. La política vista como un agente nocivo dentro de las escuelas se reiteraba en numerosísimos discursos docentes y en casos específicos abordados por la prensa a lo largo de los años veinte.³³² Por ello, los efectos del patronazgo a la hora de asignar cargos o las múltiples denuncias por malversación de fondos del CNE sirvieron de contexto a la “*relajación de la disciplina*” de los docentes implicados en el conflicto de 1925, entre quienes se cuentan principalmente maestros normales pero también directivos y visitantes, algunos sin participación gremial previa. La docencia, percibida como medio para ascender socialmente en gran parte de los casos, había interiorizado la prédica que colocaba al esfuerzo, el mérito y la educación como trampolines sociales, y veía en las relaciones clientelares un obstáculo.³³³ No se acusaba simplemente de incapaz a la burocracia que mediaba la relación entre maestros y Estado empleador, la crítica adquiriría sus raíces en una esfera mayor, la de la inmoralidad y el mal ejemplo cívico. Los reproches dirigidos hacia allí reflejan mucho de la política nacional:

³³¹ *Nueva Revista*, 1/05/1925.

³³² El caso del profesor cordobés Víctor Rodríguez llegó a la prensa nacional y hasta fue publicado en dos ediciones como un documento de defensa del profesorado que circulaba por las escuelas. En 1926 había sido exonerado de la Escuela Normal de Río Cuarto por mantener opiniones públicas contrarias a los nombramientos allí realizados y observar las escasas aptitudes de la directora designada. Sostuvo él que la “indisciplina” que provocaban en la educación las “preferencias políticas” se traducían en la merma de la calidad educativa en todo el país. Luego de lograr que se revisen los nombramientos y se lo restituyera en su cargo, el profesor Rodríguez (1928) afirmó en las conclusiones de su alegato: “Destiérrese la política, dignifíquese al maestro, selecciónese al profesorado y se tendrá hecho el camino para la normalidad de la enseñanza y se harán sobre todo ciudadanos dignos y hombres sabios en vez de pedantes pretenciosos y parásitos sin más ideales que el lucro a toda costa.” (p.60)

³³³ Tomamos el concepto de Auyero (2002) para quien las relaciones clientelares refieren a un intercambio personalizado de favores, bienes y servicios por apoyo político y votos entre masas y élites.

*“Debemos agradecer que no sea ya desde el Jockey Club donde se gestionan las subvenciones y ascensos, que sean los campeones de la democracia los que según su propio juicio retribuyen el trabajo de los ‘buenos maestros’”*³³⁴

El descrédito del gobierno se basaba en las promesas de moralidad incumplidas y, en la misma medida, en las promesas de premiación a las aptitudes y esfuerzos que la democracia tampoco venía a saldar, así como había sucedido en los tiempos “*de la aristocracia*”. El repunte económico del país durante la presidencia de Alvear no se cristalizó en el aumento del gasto y la obra pública, aunque haya mejorado la distribución del ingreso (Gerchunoff, 2016). Su decrecimiento sería un factor de relevancia para explicar el abrupto descenso de la matrícula en todos los niveles de enseñanza, junto a la escasa apertura de nuevos centros educativos, excepto los establecimientos de Formación Profesional y de Artes y Oficios que sí fueron ampliamente fomentados (Vior, Misuraca, & Más Rocha, 2004). Esta decisión político educacional provocaba un límite en el acceso a estudios superiores entre las capas medias y una merma en las fuentes de trabajo entre los docentes que solicitaban la apertura de nuevas escuelas frente a una mayúscula cifra de casi 25.000 maestros desempleados, integrantes del “*proletariado intelectual*” sufrientes ante la ofensa que hallaban en la asignación de cargos por cuestiones extraescolares. La prensa se hacía eco constante de la humillación: “*Mientras miles de maestros buscan trabajo, el CNE se ‘equivoca’ y nombra frecuentemente recomendados sin diploma.*”³³⁵

Hacia los años veinte se torna evidente que la docencia percibía un desfase entre la bochornosa realidad de los favoritismos y el discurso de la importancia de la honradez y la competencia individual en el progreso social propio del bagaje ideológico de la UCR y antepuesto a la trascendencia de tener un apellido reconocido que propiciara “hacer carrera” durante la Argentina oligárquica.³³⁶ El gremio docente de nivel primario denunciaba la situación con una insistencia que enfatizaba en la palabra *mérito*:

³³⁴ *Revista La Maestra*, 6/04/1924.

³³⁵ *Crítica*, 11/01/1925.

³³⁶ Como ejemplo de esta sensación de desfase, hallamos en *Nueva Revista* una burla realizada sobre un discurso del Ministro de Educación y Justicia Antonio Sagarna. En el cierre de un acto escolar, Sagarna habló de la eliminación del prejuicio por la condición social en las escuelas normales y el “*sentimiento de igualdad*” que primaba en todas ellas donde la democracia hacía triunfar la “*igualdad de posibilidades*” y el “*progreso común*.” “*¿Quiénes son los iguales? ¿Los que ubican en los cargos vacantes?*”, se preguntaba la publicación docente con estilo sarcástico (*Nueva Revista*, 30/06/1924)

*“Pareciera que, para el escándalo de la sociedad y la justicia, que no es ya el mérito ni la dedicación, sino la incapacidad y la improvisación las que reinan en las distintas reparticiones nacionales donde los empleados capaces ven reemplazados por los apadrinados.”*³³⁷

Siendo los maestros primarios en su amplísima mayoría ajenos a los apellidos oligárquicos, resultan insospechados de ostentar posturas políticas conservadoras que en la época esgrimían frente al radicalismo la necesidad de que los cargos vayan a manos de quienes tuvieran un prestigio social basado en herencia ilustre. En cambio, el discurso docente del mérito constituía el contenido principal de su crítica al gobierno, una no volcada a favor de los sectores conservadores apartados por el radicalismo de su rol exclusivo en la organización estatal. El magisterio sostenía que “*la política*” estaba yendo en contra de la igualdad propugnada por la Constitución Nacional. Los exonerados y sus defensores se basaban en la letra constitucional tomada como elemento políticamente neutral para enfatizar el derecho de asociarse y publicar en la prensa sus ideas sin censura. Por el contrario, el CNE se amparaba en la letra de la ley 8871 por la cual todo funcionario público debía abstenerse de cualquier actividad política, es decir, tendría restringida su libertad por haber aceptado “*cargos rentados por la Nación que dan beneficios y crean deberes y obligaciones morales*” como la de “*guardar respeto y consideración a la autoridad superior*”.³³⁸

Que el CNE hablara de obligaciones morales traía una manifiesta contradicción según se lee en la mayoría de los medios escritos que lo vapuleaban a diario por las irregularidades en nombramientos y ascensos, el despilfarro del dinero del presupuesto, la falsificación de datos vinculados a la apertura y equipamiento de escuelas. En contraste, al magisterio se lo representaba con grandes valores amenazados en lo cotidiano por la intromisión de la política en las escuelas. Por ejemplo, el diario *Crítica*, conservador con línea independiente, no dudaba de la “*inocencia*” de los exonerados, de quienes decía que estaban defendiendo el prestigio de la escuela pública amenazada por la injusticia, alejados de cualquier manifestación de ideologías convulsivas.³³⁹

La cambiante postura de *La Vanguardia* frente al conflicto merece una concisa explicación porque redundante y refuerza la retórica anticorrupción y en contra de la

³³⁷ *Tribuna del Magisterio*, 12/08/1924.

³³⁸ *Monitor de la Educación Común*, 12/6/1925.

³³⁹ *Crítica*, 14/07/1925.

“politiquería” que tenía el magisterio, compartida por el Partido Socialista en su órgano de difusión. La primera expresión del medio fue en contra de los exonerados. El periodista Rolando Riviere adujo el despecho de los docentes que encabezaron los reclamos por haber sido legítimamente aplazados en sus ascensos o por verse afectados ante el rechazo de sus libros de lectura en las escuelas primarias.³⁴⁰ De manera inusitadamente próxima a sus palabras, Riviere –docente además de redactor- consiguió un puesto en la Secretaría de Inspección Nacional de Territorios Nacionales. Previa denuncia de la CNM, que alegó la escasa antigüedad y preparación del beneficiado por el CNE, el Partido Socialista inició una investigación que terminó por decidir la expulsión del denunciado de la Junta Ejecutiva de la Federación Socialista de Capital. Más tarde, desde *La Vanguardia* se le pidió disculpas al magisterio y sus columnas se volcaron claramente en su favor manifestando la carencia de “*autoridad moral y administrativa*” al interior del gobierno escolar plagado de “*irregularidades*”³⁴¹

En 1925 habían mermado los niveles de conflictividad social al verse reducido significativamente el número de huelgas en comparación a las dadas durante la presidencia de Yrigoyen. Esta es una característica del gobierno de Alvear pasible de leer en clave de organizaciones obreras más abiertas al diálogo guiadas por el mejoramiento económico y por la pérdida de potencia del sindicalismo revolucionario y del anarquismo (Falcón & Monserrat, 2000), y también pasibles de entender como efecto de un probable éxito de la democracia ampliada al momento de expandir un discurso que convenza de la eficacia de la experiencia democrática en la realización personal de cada ciudadano dentro de una sociedad donde existiría movilidad, integración y oportunidades para todos los “plebeyos”.³⁴² Los maestros agremiados, contagiados por el discurso, reclamaban de algún modo la plenitud de esta experiencia ciudadana y de progreso individual, como dos caras de la misma moneda. Cuestionaban, por extensión, los métodos de caudillismo político y las relaciones clientelares que incumplían la promesa democrática:

“El individuo que en virtud de los procedimientos hoy en auge alcanza a escalar un puesto que no se merece y le queda grande a sus medios, usa de su situación privilegiada en modo desatentado e impúdico (...) se entiende pues el

³⁴⁰ En 1924 el CNE comienza a prescribir los libros de lectura a utilizar en cada año de la escolarización primaria, esto despertó la molestia del magisterio que vio en esa decisión otra limitación a su autonomía profesional.

³⁴¹ *La Vanguardia*, 12/07/1925.

³⁴² Sobre el marco general de este proceso, puede verse Privitellio (2003).

achatamiento colectivo del gremio ¿Para qué comprar libros, asistir a la biblioteca, estar al tanto de los adelantos frecuentes de la ciencia y el arte? ‘Seigual’.”³⁴³

No solamente se reprochaba la entrega de cargos con fines políticos, sino el modo en el que esas prácticas disminuían el deseo de mejorar la tarea docente y de acceder a un nivel cultural superior cuando ni una cosa ni la otra sería recompensada. La transparencia en los nombramientos y los ascensos no significaba simplemente la regulación de una escala salarial clara para cada escalafón, lo insondable estaba allí donde la sensación de injusticia y humillación “*rebajaba el espíritu*” y provocaba el “*achatamiento del gremio*” ya que no se premiaba a los “*buenos y estudiosos*”.³⁴⁴ Imagen que se expandía a otras instituciones más allá de la escolar:

*“Nuestros hombres de gobierno, no obstante sus declaraciones en contrario, solo computan el mérito cuando está decididamente apoyado por la influencia política o personal, influencia que no siempre está al alcance de todos los que merecen ascender y que constituye una rémora que retarda el perfeccionamiento de nuestra administración de justicia.”*³⁴⁵

Aquellas palabras en una revista docente referían a la reciente renuncia de un secretario de juzgado, harto de las inmoralidades reinantes en el Ministerio que dirigía los destinos de la educación junto con los de la justicia nacional. Es en base a este tipo de casos de recurrente exposición en las publicaciones del magisterio que se puede sostener un trasfondo del conflicto docente relacionado con una defensa de la moral pública. En esta pelea simbólica los medios más conservadores enfatizaban – a favor del maestro y con sesgos de oratoria oligárquica- la presencia de un malestar en el tradicionalmente calmado magisterio provocado por la violación de las “*reglas morales inspiradas en el sentimiento de pundonor*”³⁴⁶ y por el abuso irritante y desmoralizador que traían no sólo entre los docentes sino en toda “*la opinión sana del país*”³⁴⁷ los “*favoritismos y las*

³⁴³ *La Obra*, 15/04/1925.

³⁴⁴ *El Magisterio*, 8/04/1924.

³⁴⁵ *Nueva Revista*, 1/06/1924

³⁴⁶ *La Prensa*, 4/10/1925.

³⁴⁷ *La Oposición*, 14/09/1925.

parcialidades”³⁴⁸ resultantes del “*inadmisibile caudillismo criollo.*”³⁴⁹ En una línea análoga a la de los periódicos tradicionalistas, la prensa socialista sostenía que gracias al conflicto se dilucidaba un próximo “*derrumbe de los sistemas arcaicos y anacrónicos en el orden político, social y económico*” basados en el “*repartijo*” de empleos y prebendas de la politiquería subalterna.³⁵⁰

La cadena de favoritismos y la corrupción en los nombramientos y ascensos era considerada por los maestros como producto de la intromisión de la política en la escuela que dañaba más que nunca sus cimientos morales y que los conducía, como sucediera con la pobre Leonor, al borde del desquicio y del caos.³⁵¹ La prensa docente y la prensa masiva en sus distintas líneas ideológicas hicieron del caso de los exonerados por el CNE ejemplo de los males provocados por la inmoralidad de la política en una dilatada acepción de la palabra, pues no se hablaba simplemente del aparato electoral y partidario del yrigoyenismo heredado por Alvear.³⁵² Es en ese sentido que los docentes pasaron a descreer que los principios de la democracia se estuvieran cumpliendo, y a sostener que incluso las autoridades actuaban a mediados de los años veinte con mayor arbitrariedad a la vivida en los tiempos del régimen oligárquico.

Así como hemos observado la existencia de una lacerante crítica y una mirada negativa sobre la política en la configuración del discurso docente que intentaba legitimar sus reclamos frente al CNE en 1925, ¿eran significativos también estos posicionamientos al momento de constituir una identidad de clase?

³⁴⁸ *La Prensa*, 28/09/1925.

³⁴⁹ *Crítica*, 17/9/1925.

³⁵⁰ *La Vanguardia*, 11/09/1925.

³⁵¹ *La Obra*, 5/05/1925.

³⁵² Gómez (2016) analizó el caso de dos docentes exonerados en su tesis doctoral sobre el clientelismo y el poder político en la localidad bonaerense de Benito Juárez entre 1902 y 1930. Específicamente explica que el Consejo Escolar del lugar, cooptado por el intendente conservador Pedro Díaz Pumará, en 1924 intentó separar de sus cargos a los maestros Antonio B. Leiva y Bernal Torres con falsas acusaciones que les imputaban inmoralidad y antipatriotismo para ocultar el objetivo de impedir que alguno de ellos – uno contrario al pumarismo y el otro socialista- fuera nombrado director de la Escuela N° 1 cuya directora se jubilaría y el intendente aspiraba a incidir en la nueva designación. El caso llegó a la prensa masiva y a la prensa docente porteña. En *Nueva Revista* se dirá a partir del mismo, en el artículo “Antecedentes para los diestros cocineros de nuestra política”, que dos “*pobres maestras*” fueron obligadas a firmar testimonios en contra de sus compañeros inculpados, y coaccionadas por las amenazas directas del presidente y un vocal del Consejo Escolar de dejarlas sin puesto. Cerraba la nota: ¡*Cuándo dejará de pesar la política en asuntos escolares o cuándo pesará menos!* (*Nueva Revista*, 15/10/1924)

La clase enseñante

En el año 1917 fue designado como vocal del CNE un profesor de geografía, Jorge A. Boero. Este nombramiento provocó la alegría de la Confederación Nacional de Maestros que lo premió con una placa y se demostró regocijada porque “uno de los propios” ocupara un cargo que solo los maestros y profesores podrían ocupar con solvencia siendo quienes percibían mejor “el dolor y los ideales del magisterio”.³⁵³ Se observaba en el nombramiento “la hora final del patriciado” y el ejemplo de “prácticas democráticas” que les iban otorgando poder a los “plebeyos” quienes se encontraban “sintiendo desde hace algún tiempo el caer de antiguas cristalizaciones que eran como moldes de acero que oprimían y ahogaban la vitalidad y fuerza de determinada clase social, culta y trabajadora, cuyo más genuino representante es el maestro.”³⁵⁴ Se estaba describiendo a la “clase enseñante”.

La alegría docente ante lo que consideraban el comienzo del fin de los “tabiques sociales” en las instituciones y la chance abierta para el progreso de los “plebeyos” no pareciera haber perdurado. Boero fue asignado presidente provisorio del CNE, cargo que ocupó entre 1921 y 1923 cuando es reemplazado por Celesia y se ve obligado a retornar a su posición de vocal. En la circunstancia se encarnan las dificultades dadas desde 1922 para equilibrar en las instituciones el poder de los grupos de la élite cercanos al alvearismo y los de la clase media que integraban al partido radical (Rock, 2001, p.225), juntamente observamos las implicancias de la falta de idoneidad de quienes ascendían a los cargos más altos como motivo aparente de la animadversión hacia la política. Boero era ferviente yrigoyenista y Celesia había sido colocado en su puesto por orden expresa de Alvear debido a supuestas numerosas irregularidades y faltas de respeto a los maestros y profesores que según *La Obra* –la publicación docente con mayor circulación- y *Nueva Revista* –producida por el profesorado de Escuelas Normales- resultaban responsabilidad del presidente provisorio a quien se calificaba como un “profesional mefistofélico” más preocupado por aumentar su poder que por cumplir una función pública con esmero, como sucediera con muchos exponentes del “gobierno en los últimos años”.³⁵⁵ Las oscuras semblanzas de Boero en la prensa docente demostraban que el regocijo por un

³⁵³ *Fray Mocho*, 22/06/1917

³⁵⁴ *Tribuna del Magisterio*, 1/07/1917.

³⁵⁵ *Nueva Revista*, 14/11/1924.

maestro que llegara a las altas esferas del gobierno escolar viró en breve tiempo a un profundo sentimiento de humillación. Las “*persecuciones*” y “*vergüenzas*” a las que habría sometido él a la docencia en sus años en el CNE se asociaban invariablemente a la influencia de la “*politiquería*”. Al respecto, *Nueva Revista* publicó bajo el título “Ascensos”:

*“Consejo principalísimo del dinamismo del país, hoy formado por un presidente de comité político de arrabal y dos médicos sin mayores méritos que ser politiqueros, bajo la presidencia de un geógrafo que no conoce ni la provincia de Buenos Aires y es, a no dudarlo, el más inservible de los maestros argentinos, pero cuyo mérito consiste en “ser incondicional”, ayer de Irigoyen, hoy de Alvear.”*³⁵⁶

La nota de opinión contextualizaba los múltiples nombramientos y ascensos irregulares producidos en los últimos tiempos en las escuelas y el gobierno escolar.³⁵⁷ Y hacía posterior hincapié en el caso del ascenso al cargo de jefe oficial judicial del CNE que había recaído en alguien con apenas dos años en la carrera de derecho, “*sin más mérito que impuesto por don Hipólito, postergando a meritorios servidores (...) rectos e instruidos*”.³⁵⁸

La mención del ex presidente y de los yrigoyenistas como fuente de corrupción y favoritismos no era tanto menor que la alusión de Alvear y de los alvearistas a quienes se acusaba se continuar con las mismas prácticas que mermaban la moral docente, “*dejándola en el suelo*.”³⁵⁹ Ergo, el problema no aparecía asociado únicamente a una figura o a un nombre, sino a la “*mala política*” que, inmiscuida en las instituciones, humillaba y rebajaba la condición social del docente como no sucediera antes, si bien desde el gobierno se quisiera demostrar lo contrario con ciertos gestos de apertura al colectivo que otrora hicieran creer que se comenzaría a evaluar el mérito real.

³⁵⁶ *Nueva Revista*, 15/08/1924.

³⁵⁷ La Confederación Nacional de Maestros se entrevistó en diciembre de 1924 con el presidente Marcelo T. de Alvear al que se le presenta la aspiración del magisterio de que los profesionales de la educación ocupasen la “*alta dirección*” educativa reemplazando a “*la política*” en el gobierno educacional.

³⁵⁸ *Nueva Revista*, 15/08/1924.

³⁵⁹ *La Obra*, 10/7/1924.

Cuando Carmen S. de Pandolfini es nombrada vocal del CNE en 1923, un sentimiento de justicia albergó a la docencia.³⁶⁰ Se destacaba en dicha designación una “*notable observación de méritos*” a la que se sumaba la alegría provocada por una mujer que llegaba por vez primera a tan alto compromiso.³⁶¹ El magisterio, como en 1917 había sucedido con el profesor Boero -que más tarde defraudara las esperanzas-, veía en estas figuras una promesa de respeto y consideración social hacia su tarea que, más que absorbida por los intelectuales, la concebían como copada por los políticos a quienes nada les importaba mejorar la educación. Al asumir, Pandolfini revalida en su discurso la importancia de transparentar el escalafón al cual describió como la “*aspiración fundamental del magisterio.*”³⁶² Más allá de las declamaciones, nada de eso sucedió para 1925. Y solo así se explica, ya durante el conflicto entre el CNE y los maestros, el “*hartazgo de la clase enseñante*”. Pues el gremio decía que el “*carácter atemperado de una clase*” había comenzado a “*enardir*” ante las injusticias diarias de los últimos años.³⁶³ Le pesaba una historia de promesas incumplidas que, como veremos en la última sección del capítulo, perfilaba la identidad docente a forma de comunidad emocional afirmada en el sufrimiento de un extenso sector social defraudado por la democracia ampliada.

Mientras los periódicos le asignaban a la “clase enseñante” la serenidad propia de la “gente civilizada”, la docencia se describía a sí misma sumando otras cualidades durante el conflicto: la inquietud espiritual, el pensamiento complejo, la altísima moral. Nótese en la siguiente cita de un maestro en *La Vanguardia* la frustración o la desvalorización que podía significarle al docente que las representaciones sociales hagan de “*su clase*” una sin autonomía:

“Eterna inquietud espiritual (...) inquieto, culto, estudioso, activo, díscolo a veces; ha sabido mantener el magisterio su personificación como clase y plasmar un vínculo común entre sus miembros (...) al maestro le agrada pensar con su cabeza y defiende con ahínco su independencia. No se presta fácilmente a la sumisión, contrario a lo que erradamente piensan algunos, y no permite otra superioridad que la real en cuanto a carácter e ilustración (...) Mientras la autoridad escolar ha tenido el buen tino

³⁶⁰ Carmen Scarlatti de Pandolfini (1872-1936) fue educadora y escritora. Se especializó en literatura para niños y publicó en *Atlántida*, *Para Ti* y *Billiken*, entre otras publicaciones masivas.

³⁶¹ Tribuna del Magisterio, 14/11/1923.

³⁶² Ibidem.

³⁶³ Tribuna del Magisterio, 10/07/1925

de respetar la idiosincrasia descripta, el magisterio ha seguido con su obra silenciosa y eficaz...”³⁶⁴

No se trataba simplemente de defender la independencia de criterio y la libertad de pensamiento de los colegas exonerados, se trataba de pedir respeto y de remarcar que de ser este conferido, el magisterio como “*personificación de su clase*” continuaría siendo sereno y ordenado. Empero, si aquello no sucedía, el magisterio levantaría su voz colectiva al no reconocer mayor autoridad que la emanada por el carácter moral y la ilustración, o sea: no reconocían la autoridad de los miembros del CNE.

Advertimos el sentido solidario y luchador de la “clase enseñante” en las palabras que el presidente de la CNM dedicó al Inspector Piedrabuena, quien para obtener su reincorporación al CNE pidió “*traicioneramente*” disculpas luego de las exoneraciones, desentendiéndose además del memorando elevado al Poder Ejecutivo. Piedrabuena había acusado al gremio docente de poco juicioso. La respuesta que recibió ante la acusación fue dura por parte de la Confederación Nacional de Maestros:

*“Por defender los intereses colectivos fuimos sacrificados y la colectividad cumpliendo un elemental deber de solidaridad de clase corrió para aliviar los efectos de la situación en su claro cumplimiento de sus deberes gremiales (...) no somos como usted sostiene espíritus atormentados (...) somos dignos espíritus pisoteados.”*³⁶⁵

La nítida dimensión emocional del discurso de clase se enlazaba al objetivo concreto de aunar voluntades tras la protesta y de desprestigiar a todos aquellos que como Piedrabuena le restaban apoyo o la tildaban de desmedida. A ellos se los intentaba humillar y avergonzar, tratarlos como traidores por “*acariciar al amo cruel, al dueño inhumano*” igual que un perro que ha llegado a ser gato “*por la manera de caer parado.*”³⁶⁶ La carga oprobiosa de la traición representada en aquel que desprestigiaba al grupo y hacía peligrar los intereses comunes se utilizó en el intento de convencimiento de todos a quienes les costaba abrazar al gremio y a la idea de asociatividad.

³⁶⁴ *La Vanguardia*, 26/7/1925

³⁶⁵ *Tribuna del Magisterio*, 06/05/1925.

³⁶⁶ *La Obra*, 12/07/1925.

La Vanguardia supo celebrar la actitud altiva del magisterio que estaba dando muestra de “*la sólida y consciente organización gremial de esta clase*”. Y a la vez solicitó, no sin algo de contradicción, que tanto el gobierno como el pueblo observen en el movimiento colectivo docente un síntoma de cultura para que “*la paz y tranquilidad natural*” vuelvan al magisterio”.³⁶⁷ Este periódico, habiendo aplaudido la conciencia gremial de la “*clase enseñante*”, en la que sin dudas buscaba tener ascendencia electoral, hacía mofa simultánea de la acusación de rebeldía anárquica y de antinacionalismo dirigida por el CNE a los maestros exonerados, descreyendo de la misma a forma de halago al movimiento docente al que prefería caracterizar como “*racional y justiciero*”. Otros adjetivos empleados por *La Vanguardia* al describirlo no compatibilizaban unívocamente con los utilizados por el magisterio al momento de calificarse a sí mismo: era simpático, llamativo, novedoso, sugestivo y se le podían admitir “*algunas exageraciones teatrales*” inherentes al escaso conocimiento que tenían los docentes de las luchas sociales.³⁶⁸

La posibilidad de convocar la solidaridad de los sindicatos obreros no prosperó al interior de las asociaciones docentes involucradas en el conflicto. El periódico *Verdad* de la sociedad Pueblo y Escuela que contaba entre sus redactores a docentes que se autodefinían como anarquistas, realizó llamamientos a los trabajadores buscando que se unieran a la causa del magisterio. En la columna “*La campaña del magisterio interesa al proletariado*” se observa su retórica de clase:

*“Se reconoce que la escuela del estado estará siempre a las órdenes de quienes detentan el poder político en el país (...) a pesar de lo dicho el proletariado no debe nunca descuidar los movimientos de reforma que se observan en la esfera del estado, aprovechar la coyuntura para que la causa se agrande por medio de la simpatía que inspira una solidaridad oportuna. El proletariado tiene que darse cuenta que la causa del maestro es necesariamente popular. Se necesita la ayuda del proletariado para echar la osamenta tambaleante del Estado con la que algunos maestros tropezaron sin quererlo”*³⁶⁹

³⁶⁷ *La Vanguardia*, 16/8/1925.

³⁶⁸ *La Vanguardia*, 18/8/1925.

³⁶⁹ *Verdad*, 12/06/1925.

Verdad les pedía a los trabajadores abandonar sus “*prejuicios de clase*” hacia la docencia y aprovechar la coyuntura para lograr acrecentar los alcances de su lucha en el derribamiento del Estado, uniéndose a los maestros con lo que hallaban un enemigo común circunstancial. La solicitud a los obreros estaba al tanto de que la transformación revolucionaria no era el objetivo perseguido por el grueso del magisterio, al que tradicionalmente *Verdad* acusaba de conductas serviles. De todos modos, estas ideas de unidad entre clases resultaban ser sumamente minoritarias dentro de un colectivo docente que prefería alejarse de las luchas de la izquierda y que criticaba las huelgas como método de protesta incluso entendiendo los enormes males del sistema capitalista:

“El conventillo, el tugurio, la vagancia, el hacinamiento, la explotación, la tuberculosis, la herencia venérea, el raquitismo y otros “frutos” del capitalismo seguirán dando elementos de estudio a nuestros portentosos pedagogos. El internacionalismo pues con sus problemas sociales: lucha o cooperación de clases, propiedad colectiva de las fuentes de riqueza, abolición de privilegios económicos (...) no ha llegado aún a la escuela, a sus maestros. Cientos de ellos repiten aún las sentencias de los libritos de lectura: ‘el trabajo honra y ennoblece’ ¡Sacramental sentencia! ‘veinte años hombreando bolsas ¿sabe qué me ha producido? La enfermedad de mi cuerpo, la destrucción de mis pulmones’ (...) Así me habló un obrero cuyo hijo repetía invariablemente: el trabajo honra y ennoblece (...) Mientras esto ocurra el internacionalismo en las escuelas argentinas será una triste superstición.”³⁷⁰

La columna publicada en *La Obra* con la intención de negar la imputación que pesaba sobre los exonerados como “revolucionarios” lamentaba que, en verdad, entre los maestros no se difundieran “*ideas sociales*” y que, muy al contrario, fuesen tan exitosos los preceptos del individualismo capitalista. Podemos afirmar que esta descripción no era en la misma época posible de asimilar a la realidad docente de Chile donde la Asociación General de Profesores encabezara un movimiento de fuerte crítica contra la aplicación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria (1920) y presionara junto a la Federación Obrera por una reforma que dejara atrás el modelo escolar elitista y avanzara hacia una mayor igualdad. Los maestros chilenos fueron acusados de subversivos por el Presidente

³⁷⁰ *La Obra*, 20/9/1925.

Arturo Alessandri en 1925, despedidos y perseguidos.³⁷¹ Esta coincidencia entre las acusaciones sufridas por los docentes a un lado y otro de la Cordillera, motivó a los pares chilenos a dar su solidaridad a los argentinos que, ciertamente, representaban en su línea mayoritaria –la de la Confederación Nacional de Maestros- reclamos más moderados y alejados de las necesidades de la clase proletaria (Cofré, 1998; Mannocchi, 2011)

En el contexto del conflicto local, en *Verdad* se publicó una nota sobre la escritora y pedagoga chilena Gabriela Mistral en la cual se mencionaba el apoyo de la reconocida intelectual al proyecto de la Asociación General de Profesores de Chile para la “reconstrucción total de la enseñanza primaria”, incluso –decía la publicación- cuando ella fuera alertada de los “ideales absolutamente revolucionarios” de los profesores chilenos.³⁷² Lo que nos interesa remarcar aquí es que se haya incluido en el mismo número donde se tratan los pormenores del conflicto local palabras de Mistral dirigidas a alentar entre los maestros la “mezcla” con el pueblo, su adhesión a las cuestiones sociales de los obreros y su rechazo hacia jefes y autoridades, a quienes se los insta a ver en el lugar de los enemigos. Palabras que interpelaban al magisterio explícitamente como sujetos de “clase media” y a ésta, en paralelo, como una clase interesada, codiciosa y carente de ideales. Misma caracterización de la docencia que se solía realizar en *Verdad* cuando se describía a los maestros como adulones, serviles y tendientes a distinguirse vanamente de los obreros en base a prejuicios de clase que entorpecían su actividad gremial.³⁷³

Emitido durante el conflicto de 1925, el llamado del gremio docente a la solidaridad y la unión bajo la necesidad de robustecer “el espíritu de clase” ante la “herida colectiva”³⁷⁴, nos devuelve una pregunta que creemos haber respondido parcialmente hasta este punto: ¿desde qué clase hablaba el magisterio? Observamos que la falta de claridad al respecto en la prensa docente se exponía bajo el rótulo de “clase enseñante”, demostrando las dificultades en su autorepresentación. Misma falta de certezas se

³⁷¹ Alessandri asumió a la presidencia de Chile en 1920 respaldado por los sectores medios con un discurso de apertura política antioligárquica y de defensa de reivindicaciones sociales, sobre su primer gobierno (1920-1925) véase Vial Correa (1988) y Vásquez Vargas (2012).

³⁷² *Verdad*, 12/06/1925.

³⁷³ En su análisis sobre las identificaciones clasistas que primaron en la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, Garguin (2014) menciona que a mediados de 1925 la revista de dicha asociación también incluyó las palabras de Mistral. A partir del abordaje de las disputas por el poder dentro del gremio provincial y de las representaciones del magisterio halladas en sus documentos y publicaciones, Garguin sostiene que hasta 1921 prevaleció la imagen del docente varón intelectual que reclama un lugar dentro de la élite. Luego, se produjo allí una primera autoidentificación de la docencia con la clase media desde la caracterización “maestra mujer” que articulaba positivamente clase y género.

³⁷⁴ *Tribuna del Magisterio*, 6/06/1925.

observa cuando se trocaban dependiendo siempre de las intenciones del discurso -y no tanto del medio de difusión- las palabras “trabajo”, “profesión liberal”, “misión”, “apostolado” o incluso los “soldados de la educación” de un momento a otro se convertían en simples “obreros no manuales” u “obreros del pensamiento”. Estas expresiones se enmarcan en normatividades emocionales y performatividades que según lo analizado en esta tesis no eran exclusivas de la docencia, tenían su correlato en otros sectores con serias dificultades para delimitar sus fronteras de clase en la época y bajo un régimen emocional que definía la moderación, la serenidad y los reclamos no violentos como vías de ponderación social -de alejamiento de la vergüenza- entre quienes ya a inicios de los años veinte podían hallarse integrados explícitamente bajo la categoría “clase media” en la prensa, en la literatura masiva y hasta en la opinión de algunos maestros.

Es en ese sentido que consideramos al terreno de las emociones como núcleo de análisis propicio para entender por qué los acercamientos entre la docencia y el proletariado se tiñeron durante este tiempo de ambigüedades y contradicciones en nuestro país. Inclusive sin ir a la huelga, los maestros de 1925 tuvieron que dar cuenta en cada asamblea y petición de que no eran rebeldes y no presentaban proximidad alguna con las corrientes obreras, sólo eran guiados por el sufrimiento ante la falta de justicia de las autoridades que llegaron al punto de provocar el suicidio de una infortunada maestra. A diferencia de lo anhelado por los maestros que redactaban en *Verdad*, el internacionalismo no se recogía en las filas docentes, y tampoco los círculos obreros con carácter negociador o reformista fraternizaron con las mismas durante el conflicto de 1925. Por ejemplo, la recientemente conformada Asociación de Trabajadores del Estado, cercana al oficialismo, no dio su adhesión al movimiento (Parceró & Calello, 2008). La CNM contaba así con razones por las cuales afirmar que sus acciones comprendían una lucha solitaria y decidida encabezada por “*la parte decente del magisterio*”.³⁷⁵ La parte “no decente” –así como la clase media “*no verdadera*”- sería la compuesta por aquellos que accedían a los cargos sin méritos, gracias a los efectos de la politiquería.

La docencia lamentaba en sus publicaciones el modo en el que las maniobras políticas intervenían en las escuelas poniendo en juego el prestigio social docente basado en cierta moralidad cuyas características hemos analizado en el tercer capítulo y podemos resumir refiriendo a tres pilares: esfuerzo, cultura y decoro. Al recorte que habría realizado la élite sobre una parte de los sectores populares para brindar garantía de

³⁷⁵ *Tribuna del Magisterio*, 11/08/1925.

orgullosa superioridad frente a los trabajadores mediante valores morales inmutables (Adamovsky, 2009), es posible agregarle el trazo de una frontera identitaria marcada por esos mismos sectores, los medios, que procuraban distinguirse de la “*aristocracia*”, de los “*politiqueros*” y de la clase obrera. En el caso de la segunda forma de distinción, mediante una crítica impiadosa a los políticos y una fuerte desconfianza hacia la democracia como principio de igualdad. En el tercer caso, más allá de los aislados y solitarios discursos obreristas radicalizados, se lo hizo a través de la oposición a las metodologías de demanda propias del proletariado a las que calificaban como violentas. La gran mayoría de los docentes de Capital Federal en 1925, a diferencia de los huelguistas santafecinos en 1921, tenían por regla la internalización de lemas del liberalismo que impiden la proletarización en el llano sentido otorgado por Apple (1987), como proceso que aproxima los intereses de los obreros a los de los enseñantes. No obstante ello, el análisis que realizamos sobre la huelga de Santa Fe también expuso sus desafíos y dificultades al momento de adquirir un discurso de clase proletaria y cómo los periódicos obreros unían invariablemente a la docencia con la “clase media” que por prejuicios y vanidad se alejaba de los trabajadores de cuello azul.

En Buenos Aires, a mediados de los años ‘20, sin que haya necesidad de una huelga docente, la prensa tradicionalista debió – de todas maneras- esforzarse como en Santa Fe en el dibujo de las fronteras entre clases, estableciendo además una distinción entre los integrantes del magisterio revolucionarios y no revolucionarios, merecedores y no merecedores del castigo. Se llamaba a la administración pública a ganar en medida y perder en temores infundados, ya que el avance rojo y las ideas obreras apenas concernían a algunos componentes “*perturbadores*” o “*inapropiados*” entre los docentes.³⁷⁶

Las ideas de “*disciplinazo*”, “*medida autoritaria*”, “*ukase*” alimentaban en los diarios la figura de la docencia víctima de los políticos deseosos de ocultar sus inmoralidades castigando o amenazando a quienes quisieran revelarlas. En respuesta, fue férreo el intento del CNE por desprestigiar a los educadores implicados y a quienes se unían a la protesta mediante proclamas y asambleas. Aludió durante toda la disputa a una moral corrompida o a la pérdida de los valores éticos que durante años habrían engalanado a los maestros argentinos:

³⁷⁶ Se logra resumir el posicionamiento de la prensa en esta fuente: “En el magisterio nacional existen como es lógico buenos y malos elementos, personas que se distinguen por su correcta aplicación y también existen temperamentos revoltosos obstinados en franquear los límites de su cometido para entregarse a la propaganda las ideas subversivas (...) estos últimos representan una minoría muy escasa.” (*La Nación*, 17/07/1925)

“Elementales razones de ética profesional, motivos básicos de moral imponen a los docentes apearse a los ideales colectivos de la nación que han venido forjando el magisterio (...) la moral reclama una limpia y serena conducta en la labor de todos los días.”³⁷⁷

Al respecto de los argumentos éticos que esgrimía el CNE en la resolución del sumario, y no sin sarcasmo, la revista docente *La Obra* sostenía en su artículo “*Para los amantes del orden*”:

“¿Dónde piensan llevarnos esos dieciocho irrespetuosos con sus incesantes proyectos de renovación? Por ventura ¿han olvidado que la autoridad es la que piensa y resuelve por ellos y los educadores deben marcar el paso de la forma más sumisa que se pueda? ¿Han olvidado que nuestra función de apóstoles nos obliga a acallar las protestas que quieren brotar de nuestros labios? (...) Habrase visto semejante impropio contra los salvadores de la nacionalidad, la honradez y la transparencia que se alojan en el Honorable Consejo de Educación...”³⁷⁸

La protesta cobraba vigor frente a un organismo que no inspiraba respeto. Por ello, y en apoyo a las manifestaciones públicas del colectivo docente, diarios como *La Prensa* y *El Telégrafo* se hicieron eco eventual de la risa provocada por los valores del docente apóstol erigidos en nombre de la mentada vocación y su pretendido deber de heroicidad y pobreza, valores que se reclamaban desde una institución corrompida por la política. El caso de “los maestros exonerados” originaba la extraña paradoja dada por diarios conservadores que defendían los argumentos de Julio Barcos, reconocido docente anarquista, para incriminar así al Consejo y a través de él al gobierno radical. Mediante la ridiculización del organismo se ponía en duda la pericia del oficialismo a la hora de democratizar la sociedad. Apostar a la verdad y la justicia de la causa de los exonerados asignándoles la moderación y la serenidad como conducta, significaba en añadidura calificar las acciones docentes como “apolíticas” y realizadas en defensa de la educación

³⁷⁷ *Monitor de la Educación Común*, 20/6/1925.

³⁷⁸ *La Obra*, 16/8/1925.

libre de injerencias externas, sean las de la “*política criolla*” o las de las “*ideas socialmente peligrosas*”.

A este respecto, en las extensas editoriales de *Tribuna del Magisterio* la docencia terminaba por juzgar que su deber y trabajo se hallaban en imponer la cultura “*a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso*”³⁷⁹ que en nada se le parecía, aunque algunas “*lenguas dañinas e ignorantes*” así lo consideraran.³⁸⁰ Es viable reconocer, conjugando estas ideas con los aportes del tercer capítulo de nuestra tesis, que el discurso de clase del magisterio se inscribía a una perspectiva cognitiva signada por la contradicción en la medida que en su retórica sí existían las clases contrapuestas -hay un “arriba” y un “abajo”, una élite y un proletariado al que en infrecuentes ocasiones se siente cercano- pero en paralelo se negaba la presencia de las clases en el sentido materialista, asociándose, por el contrario, a una imagen liberal de la sociedad que reconoce la responsabilidad, la cultura, la moral y el logro individual como los resortes fundamentales de la movilidad y posición social. Es en consecuencia que los “*malos manejos de la política*”, recurrentemente señalados, no se correspondían con un deseo de transformación profunda del régimen imperante que –por otra parte- se decía resguardar de las ideas anarquizantes a través de la labor de gente proba y con méritos en las funciones estatales.

La publicación de la Confederación Nacional de Maestros tornaba la causa docente en un reclamo a los poderes públicos discursivamente agresivo, en la misma medida que moderado en sus acciones. En efecto, las mismas no sobrepasaban la realización de asambleas y la elevación de petitorios a favor de los exonerados en los que la imagen del docente apóstol o miembro del funcionariado público respetuoso de las leyes prevalecían por sobre la imagen del maestro trabajador. Esta última figura sí se tomaba en la sociedad libertaria Pueblo y Escuela implicada en el conflicto a través de los docentes y redactores anarquistas de su periódico vocero *Verdad*.

³⁷⁹ *Tribuna del Magisterio*, 11/8/1925.

³⁸⁰ En el transcurso del conflicto la CNM se vio en la obligación constante de negar las versiones que dentro del propio magisterio ligaban el movimiento a favor de los exonerados con un ideario anarquista presente en algunos de los docentes involucrados. Así lo explicaba: “*El anarquismo va más allá, es la disolución, como los son las manifestaciones obreras violentas que realizan algunos exaltados ignorantes llamando sólo a más violencia (...) Decimos estas cositas porque sabemos que algunos maestros y maestras han querido ver en nuestra prédica principios revolucionarios disolventes, nada más lejano (...) Nosotros combatimos contra el espíritu reaccionario de quienes injustamente nos oprimen, bregamos por recuperar nuestra condición de maestros, de educadores del pueblo, de emisarios de la cultura, con todo el respeto debido a tan trascendente apostolado, para dejar los autómatas sometidos a la voluntad de personas incompetentes...*” (*Tribuna del Magisterio*, 11/8/1925)

A seis meses de las exoneraciones y luego de un constante cruce de inculpaciones, fueron renunciando los vocales del CNE y finalmente lo hizo su presidente Ernesto Celesia por pedido expreso del Ministro de Justicia e Instrucción Pública Antonio Sagarna que durante meses fue llamado a actuar desde la prensa docente que le atribuía creer las mentiras del Consejo.³⁸¹ Asumió la presidencia del CNE Luis Roque Gondra,³⁸² quien promete darle fin a las “*malas maniobras de la baja política*”, y decide dejar sin efecto las sanciones del veinte de abril.³⁸³ Justificó su resolución haciendo referencia a la ignorancia del gremio docente de la cuestión social que quedaría demostrada en “*teorizaciones vagas y candorosos desahogos retóricos, destituidos de todo alcance revolucionario, hasta por la circunstancia de revelar un profundo desconocimiento de las doctrinas comúnmente calificadas de subversivas.*”³⁸⁴

Sin embargo, no todos se mostraban complacidos con la reincorporación “*decorosa*” de la totalidad de los exonerados ni los consideraban inofensivos por igual. Para *La Razón* -por ejemplo- se hizo inadmisibile que “*móviles tendenciosos de carácter antisocial vuelvan a la escuela a inculcar a los niños prejuicios hostiles al sentimiento antipatriótico*”.³⁸⁵ El Comité Ejecutivo de las Asociaciones del Magisterio contestaba en relación a las acusaciones que “*sólo el fascismo con sus órganos fofos y corporaciones ilícitas pueden considerar antipatriota al magisterio argentino*”.³⁸⁶

³⁸¹ En julio de 1925 el CNE había elevado al Ministro Sagarna un documento firmado por el vocal Álvarez titulado “Levantando cargos: nota elevada al señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública doctor Antonio Sagarna evacuando la vista del memorial que le fue presentado al P.E. por tituladas asociaciones del magisterio”. El escrito negaba una a una todas las acusaciones de las Asociaciones del Magisterio en torno a la cuestión del escalafón, la ilegalidad de los nombramientos, las irregularidades en las partidas, la falta de cargos, etc.

³⁸² Era Gondra un abogado con carrera docente en institutos secundarios y la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires donde se destacó por introducir ideas de la economía política a partir de 1920. En 1923 fue interventor federal en la provincia de Tucumán con el apoyo incondicional de Alvear a pesar de las rencillas políticas internas en esa provincia entre personalistas y antipersonalistas.

³⁸³ *La Vanguardia*, 12/9/1925.

³⁸⁴ *Monitor de la Educación Común*, 25/10/1925.

³⁸⁵ *La Razón*, 5/10/1925.

³⁸⁶ *La Vanguardia*, 14/10/1925. Las palabras citadas no iban exclusivamente dirigidas al periódico conservador *La Razón*, el otro gran destinatario era la Liga Patriótica Argentina, visto que este grupo de extrema derecha acusaba a parte del magisterio de utilizar ideas extrañas al ejercicio del “sacerdocio” de la educación. Al respecto, en la revista docente *La Obra* se aconsejaba irónicamente al maestro: “*En tu aula, maestro, callate y deja hablar a las cartillas que te reparte el César -hostias de salud moral- no sea que las blancas culebrillas del patrioterismo, escurridas subrepticamente en tu grado te oigan y reunidas en singular Liga, a guisa de areópago te consagren heterodoxo.*” Con esta clase de ironías se solía denostar las funciones de la LPA como un pretendido tribunal de la moral capaz de señalar a los buenos y los malos maestros, al igual que su recurrente injerencia en las escuelas con colectas y participación en actos escolares.

Zalazar Pringles, presidente de la CNM, agradeció que Gondra no se dejara llevar por las “*miras reaccionarias*” y, siempre con una línea moderada y tendiente a las soluciones negociadas, como la agrupación que representaba, festejó la decisión de levantar las exoneraciones. No pudo él obtener una respuesta conciliadora en la letra del flamante presidente del CNE. Por el contrario, el funcionario respondió en un tono vivaz que no le interesaba ni el “*aplauzo*” ni la “*lisonja*”, pretendía mejor el “*acatamiento*”, la “*disciplina*”, “*el orden y la sobriedad*” propios de “*empleados públicos*” cuyo único destino consistía en dedicarse a su tarea con “*la serenidad, sencillez, sacrificio y silencio sustraído por entero de las sugerencias de la vocinglería y exhibicionismo que sólo son esperables del proletariado rebelde.*”³⁸⁷

Gondra efectuaba una comparación entre el magisterio y los trabajadores obreros remarcando oprobiosamente las distancias que debiera haber entre uno y otro, abismales y violadas por la indisciplina de algunos docentes que –desde su perspectiva– quebrantaron inexcusables deberes morales, las reglas de comportamiento y hasta los hábitos corporales que la sociedad les exigía. A la demanda gremial la llamaba “*vocinglería*” y a los reclamos públicos, “*exhibicionismo*”. Tal y como venimos viendo en esta tesis, las características que Gondra le asignó al magisterio parten de una normatividad emocional de época que hacía de la serenidad y el sacrificio silencioso sus componentes principales. Sus palabras, junto a la disposición final de no levantar la exoneración de Julio Barcos, quien en un primer momento asumió la autoría de los artículos detractores del Consejo, luego de evaluar que sus “*declaraciones infantiles y candorosas sí son propias de concepciones revolucionarias*”, provocaron que el movimiento magisteril arremetiera nuevamente -sin perder moderación- debatiéndole al CNE la libertad de tener y expresar ideas sociales. Los maestros se sentían con el derecho de contar con “*su punto de vista sobre diversas cuestiones sin que ello signifique que el germen de la anarquía y la indisciplina se expanda en el aula*”³⁸⁸

El gremio, en principio, percibía el desprecio del CNE y su indiferencia a los reclamos concernientes a la corrupción del organismo y por la transparencia en el escalafón y escala de sueldos “*digna y acorde a la categoría del docente y no a la de sus amistades.*”³⁸⁹ En segundo término, haciendo caso omiso a tal indiferencia, no dejaba de

³⁸⁷ Carta del presidente del CNE al presidente de la CNM. En *El Monitor de la Educación Común*, 2/11/1925.

³⁸⁸ *Tribuna del Magisterio*, 1/11/1925.

³⁸⁹ *La Obra*, 22/6/1925.

reclamar empleando un bagaje ideológico liberal que se acompañaba, por extensión, de aclaraciones en relación a la moralidad de la clase enseñante, construcción simbólica en la que la posición social tenía un lugar destacado y permitía la escisión de una imagen subversiva, revolucionaria o simplemente obrera, impropia para los valores de nacionalismo, mesura y orden:

“Los maestros no alientan vagos ideales de orden gremial sino anhelos de ese orden social perfectamente lícitos y pertinentes. Han bregado por conseguir el respeto y la consideración a la que son acreedores aún sin nacer en cuna de oro (...) y bregarán por obtener las mejoras profesionales y económicas que les correspondan y contribuyan a la moralidad y progreso ético de la clase enseñante” ³⁹⁰

La reacción mixta del magisterio ante varias declaraciones del nuevo presidente del CNE, imbuidas de términos tales como *“pseudosindicalismo balbuceante”* o *“jocoso gremialismo”*, nos muestra una defensa a los derechos individuales de expresión y asociación, así como nos expone una moral que se pensaba superior a la de los políticos situados en la cima de la burocracia educativa. Se halla asimismo en la reacción docente el disgusto por la falta de reconocimiento emanando desde las esferas oficiales hacia la fuerza gremial y, conjuntamente, la necesidad imperiosa de apearse a un nacionalismo ordenado, no extremista:

*“Nosotros patriotas hasta la médula, no transamos con las ideas disolventes que vienen invadiendo las sociedades; sentimos el orgullo de nuestras glorias, tradiciones y rasgos peculiares; pero no tenemos la certeza de que los hombres que profesan distintos conceptos a los nuestros sean los peores ciudadanos de la república. Tal vez esta tolerancia nos dignifique un tanto.”*³⁹¹

La CNM decía tener a la tolerancia como pilar a defender y expandir de cara a los movimientos sociales revolucionarios, y sobre todo frente a los denominados *“caudillos”* o *“profesionales de la política”* que habrían monopolizado el gobierno escolar llevando

³⁹⁰ *Tribuna del Magisterio*, 11/11/1925.

³⁹¹ *La Obra*, 12/05/1925.

a cabo medidas autoritarias y anacrónicas con los corrientes tiempos democráticos en los que “*el deseo de progreso, la verdad y la libertad responsable de pensamiento*” eran valores sociales a recompensarse según los docentes.³⁹²

Al margen de la apertura ideológica con la que se autodefinía la CNM, su tolerancia se volvía exigua frente a quienes portaran “*ideas disolventes*”. Al punto que, entretanto lidiaba con las declaraciones del presidente del CNE, le reclamaba al Poder Ejecutivo una enérgica represión hacia los poquísimos maestros que sí inculcaban en los niños ideas antipatrióticas.³⁹³ Esta posición conservadora de la educación hallada en palabras de la docencia que apoyó o encabezó el reclamo docente en 1925 nos otorga algunos indicios de los alcances del discurso crítico que asumían, tan vigoroso contra las autoridades como complaciente con el proyecto de dominación de clase que esas mismas autoridades defendían.

El esquema de sociedad tomado por los docentes deja una impresión jerárquica de la estructura ocupacional, si bien sus posiciones, conflictos y movimientos se interpretaban en relación a esfuerzos e iniciativas individuales, y no en base a una relación de explotación que debía terminar pronto o por la fuerza. El problema, para ellos, correspondía siempre a la política y sus formas de intromisión en las escuelas a través de prácticas de patronazgo y clientelismo que contaminarían las aulas y los escritorios del gobierno escolar con “malos elementos” no merecedores del sitio ocupado. ¿En qué medida estas concepciones impactaban en las emociones que los docentes manifestaban en sus discursos? ¿Es posible señalar algunas relaciones entre las expresiones emotivas docentes y las que se les adjudicaba a la clase media en la prensa masiva de los años veinte?

Una clase de sufrimiento

Subrayamos hasta aquí que un fuerte malestar ante la ausencia de recompensa a los esfuerzos individuales impregnó los discursos y las acciones docentes en 1925. En lo siguiente intentaremos observar cómo el sufrimiento compartido otorgaba un sentido de

³⁹² *Tribuna del Magisterio*, 6/6/1925.

³⁹³ Habiéndose comprobado un caso de “*ideas disolventes*” en una escuela bonaerense que no fuera reprendido con “*sumario*” para los responsables, la Confederación junto a la Asociación de Maestros de la Provincia reprochó la “*ternura para el castigado*” solicitando a las autoridades escolares mayor cuidado en una Argentina cosmopolita donde las ideas contrarias a la “*unidad de raza y espíritu*” prendían con facilidad en los niños (*Tribuna del Magisterio*, 1/11/1925)

comunidad, primero, y de diferenciación de clase, luego, entre quienes integraban el magisterio. Haremos hincapié en el parangón posible de trazar entre las emociones docentes y las de los actores sociales que se calificaban como clase media en la prensa y literatura, según observamos en los primeros dos capítulos.

Como derivación de lo observado hasta aquí, afirmamos la inviabilidad de cualquier análisis que escinda de la disputa entre el CNE y los maestros la presencia de valores como la meritocracia y el igualitarismo. A la sazón, mientras los obreros reprimidos en las huelgas en los años veinte sufrían de violencia activa, los maestros -representantes de la argentinidad, con el peso del capital cultural institucionalizado hecho cuerpo y ocupando un lugar de relevancia en el espacio social- se disponían como perfectas víctimas de una violencia simbólica al sentir que su rol privilegiado como agente de la cultura se resquebrajaba debido al accionar de los políticos en cada decisión de nombramiento, disposición de recursos y ascensos. Las penurias materiales docentes en la Ciudad de Buenos Aires no se asumían como un modo de identificación o, más no sea, de aproximación de intereses con los trabajadores asalariados a los que consideraban inferiores, más allá de envidiar la sólida organización de sus gremios. El fragmentado sistema gremial de los maestros argentinos, y más específicamente el de Capital Federal, en 1925 localizó en la indignación por el suicidio de una maestra un motivo de unidad respaldada por un discurso de clase. ¿Cuáles podrían ser las circunstancias que fragmentaban a un gremio autodefinido como importante y extenso?:

“Tenemos el rubor de ser maestros. Apenas si dejamos transparentar nuestra condición y ocultamos como falta el hecho de ser sólo maestros (...) Generalmente nos miramos con desconfianza y aprovechamos cualquier excusa para formar grupo aparte, es lógica la existencia latente de nuestra clase”³⁹⁴

La vergüenza limitaba los alcances del accionar colectivo del magisterio. Así como en nuestro segundo capítulo se advirtió que esa emoción restringía la fortaleza social de quienes se definían como clase media en la prensa de los iniciales años veinte, la “clase” que se sentía distinta a los extremos de la sociedad y sufría por la promesa incumplida de respeto y consideración realizada por el gobierno de Yrigoyen. De la misma forma, el origen del sufrimiento entre los docentes se hallaba en la sensación de

³⁹⁴ *La Obra*, 06/07/1924

engaño al colectivo, un sentir posible de relacionar con la recurrente alusión discursiva a los “*nuevos tiempos*” efectuada en *Tribuna del Magisterio* para referir al fin del patriciado, como también la alusión a una moral otra a la que se aspiraba –y no se concretó– con el colofón del régimen oligárquico luego de la Ley Sáenz Peña. En esa sintonía se logra entender mejor la afanosa defensa hacia los maestros exonerados organizada alrededor de la libertad de pensamiento que la “*anacrónica represión aristocrática*” viniera a restringir durante el conflicto al que la docencia agremiada describiera más tarde como una marca en el “*ser de la docencia de la región sur de América*”³⁹⁵

Los modestos y plebeyos maestros de escuela aspiraban tanto a lugares en el gobierno escolar como a un aumento de su prestigio social basado en “*acciones y no en apellidos.*”³⁹⁶ Entre los docentes el liberalismo individualista constituía una ideología dominante peculiarmente compatible con el discurso pedagógico hegemónico en el que se formaron y en el que el nacionalismo tuviera un lugar destacado. Y aunque en las escuelas normales la educación tomaba un cariz autoritario en base a una tecnología pedagógica más dirigida a la homogeneización que al desarrollo individual, el magisterio llevaba arraigados como valores supremos la libertad democrática y la voluntad en los seres humanos en el cambio de sus destinos. Eran, ante todo, ciudadanos, y esta categoría no puede referir únicamente al voto cuando sus filas se integraban mayoritariamente por mujeres. Ser ciudadano comprendía de acuerdo al vicepresidente de la CNM “*respetar los principios de moralidad y legalidad del país y que se respeten los elementales derechos individuales que en toda democracia son sagrados.*”³⁹⁷ No obstante ello, hemos observado los desacuerdos del gremio con que el liberalismo democrático que vino a suplantarlo al oligárquico precisara conquistar y retener el favor ciudadano de maneras variadas, entre ellas el clientelismo y el patronazgo estatal. Estas maneras dañaban, en opinión de la prensa docente, el honor y la moral en las escuelas que a lo largo y ancho del país sucumbían ante los arrebatos de la política, y no solamente de la política del radicalismo. *Tribuna del Magisterio* sostenía que en todas las ciudades de la Argentina se solía satisfacer con los nombramientos las demandas de los “*caudillos locales*”:

³⁹⁵ *Boletín del Órgano Internacional del Magisterio Americano*, septiembre-octubre de 1928.

³⁹⁶ *Tribuna del Magisterio*, 10/7/1925

³⁹⁷ *La Acción*, 10/03/1922.

*“Los dueños de los partidos profanan las escuelas (...) Ningún maestro ha de enseñar en ellas si no resigna a convertirse también en agente de propaganda política (...) a las maestras análoga cooperación se les exige por órgano de sus parientes próximos.”*³⁹⁸

Pasado un tiempo del conflicto, la CNM afirmaba que gracias al triunfo docente sobre el CNE ya nadie ignoraría el “*clamor de justicia*” porque “*el maestro agremiado no será ya la víctima propicia de los desplantes caudillescos, de los tiranzuelos y la politiquería.*”³⁹⁹ A través de su órgano oficial, reclamó durante mucho tiempo por una ética en el terreno cívico y político que, en realidad, nunca había existido en la Argentina moderna. La docencia agremiada abogaba por una hegemonía de principios éticos antepuesta a las facciones y personalismos que impactaban en la tarea escolar. Desde esa grada reclamaba a las autoridades competentes, a los elementos del gobierno radical fraccionado que a sus ojos – y de los tantos aspirantes a cargos públicos en la administración – incumplía con la regeneración moral de la sociedad prometida a las capas medias.

Rock (2001[1977]) sostuvo que el clientelismo de los radicales explica en parte el raquitismo de las clases medias argentinas dependientes de la expansión estatal; habiéndose estimulado una mentalidad no competitiva extendida en el tiempo. Esta mirada realza la presión de los grupos integrantes de la clase referida durante los primeros años veinte en el afán de que se ampliara la burocracia estatal. Escenario complicado en los períodos de declinación económica, cuando aumentar el gasto público no era posible y con ese impedimento se ponían en riesgo los apoyos electorales del radicalismo. La imagen omite que las relaciones clientelares tanto pudieron servir en la cosecha de votos de clase media como para un desgaste simbólico del partido radical al interior del sector, como puntualizamos en el segundo capítulo. Ciertamente, la dependencia de la clase media o su posición parasitaria se nutría de la contradicción fijada por la necesidad de un Estado que empleara a sus miembros y por la resolución simultánea de denostarlo no solamente cuando no podían acceder al patronazgo, sino cuando el mismo presentaba su cara más inmoral: la de no respetar las virtudes de los individuos. En ese sentido, el

³⁹⁸ *Tribuna del Magisterio*, 23/11/1924

³⁹⁹ *Tribuna del Magisterio*, 1926 (s.f)

Comité de las Asociaciones de Maestros que enviaron el memorando al presidente Alvear, afirmaba:

*“Por razones jerárquicas el Consejo ocupa las alturas y los maestros el llano. Pero el desigual nivel no es todo para que surja aquel vínculo moral. Sólo lo hacen nacer virtudes reales: austeridad, decoro, sabiduría, justicia, pensamiento recto y conducta ejemplar, en suma, en los tiempos que vivimos el respeto no se puede imponer ya por la violencia, se gana por el comportamiento, no es privilegio de la aristocracia ni de las investiduras, es un homenaje a la bondad y eficiencia social de las obras.”*⁴⁰⁰

Que sea *La Prensa* – tradicional diario conservador- desde donde se esgrimió una defensa del magisterio muñida de argumentos basados en criterios meritocráticos, y desde allí se señalasen las deficiencias del gobierno al momento de tratar el asunto docente, nos habla de los síntomas de una estructura del sentir en la que el discurso del mérito y el igualitarismo se convertían en las guías de acción principales de extensos grupos de la sociedad argentina. Y el suicidio de la maestra Leonor funcionó como ejemplo ominoso de buenas acciones y de virtudes no recompensadas. Ella, como mártir de la “politiquería” y víctima de promesas sociopolíticas no cumplidas, unió al colectivo docente en un mismo sufrimiento que, a su vez, hallaba en la lucha por el escalafón su expresión original:

*“Que nuestra gesta sea el homenaje en memoria de la lamentada compañera que frente al Estado de dislocación moral no ha de sobrevivir a la injusticia que la hizo víctima.”*⁴⁰¹

El magisterio descubrió en la tragedia una excelente justificación a su rol de actor social sufriente ante la ausencia de igualitarismo y ante la “politización” extrema del aparato escolar cooptado por la “máquina electoral” que no cesara en su accionar una vez dado el ocaso del régimen oligárquico, pues la prédica “*espiritualista, redentorista y moralizante*” del radicalismo la criticó para luego reactivar (Rinesi, 1996, p. 13).

⁴⁰⁰ *La Prensa*, 12/6/1925.

⁴⁰¹ Discurso del vicepresidente de la CNM Luciano Schilling. En: *Tribuna del Magisterio*, 4/04/1925.

El sufrimiento femenino fue utilizado como el mascarón de proa de la crítica sociopolítica expresada en las demandas docentes. Leonor, la suicida, se convirtió en una mártir; sus colegas fueron colocadas en el sitio de las lloronas de funeral compungidas por “*tanta miserabilidad en los hombres de levita*” y por estar impedidas de dar cristiana sepultura a “*una atormentada devota*” debido a las pericias que solicitó el CNE.⁴⁰² Allí la mujer se presenta en el discurso de una forma no combativa, pero su sufrimiento es el argumento principal, el que se considera más persuasivo en la lucha por una sociedad más igualitaria en el sentido liberal del concepto. Para Luciano Schilling, vicepresidente de la CNM, sobre el Consejo recaían las ominosas responsabilidades que unían en lucha a la “*clase enseñante*” movilizada ante el “*luctuoso acontecimiento*”. Los docentes de las distintas agrupaciones que organizaron, con un gesto conductual cristiano, un acto de desagravio a la fallecida el día 4 de abril de 1925, pasaron una nota de pésame a su esposo que se contaba también entre los exonerados. En la asamblea realizada al día siguiente, la docencia congregada estuvo cinco minutos de pie y en silencioso homenaje a Leonor. *Tribuna de Magisterio* dirá sobre el acto que en aquel momento “*el maestro dejaba de ser el sirviente con delantal blanco de los políticos para crear a su vez una política propia basada en las reglas del respeto y la consideración social que son de uso obligado en la familia docente*”.⁴⁰³ En el lugar de representantes de la voz del magisterio, quienes tomaron parte en las distintas asambleas y conferencias realizadas, afirmaban el hartazgo y el sufrimiento ante la arbitrariedad en los nombramientos en un periodo de la vida social en el que la autoridad ya no emanaba siempre del mismo sitio e incluso las mujeres comenzaban a reclamar por sus derechos y todavía más en el caso de ser maestras merecedoras de su título: mujeres esforzadas, con vocación y preparadas para la vida política, no las “señoritas aristocráticas” de la alta sociedad.

La gesta docente se hacía una por el derecho al progreso individual basado en el mérito de aquellos que no habían nacido en “*cuna de alcornia*” ni tenían “*padrinos en el fango de la política*.”⁴⁰⁴ Las antecelas de las oficinas públicas convertidas en “*sitios de peregrinación*” iban en detrimento de “*la dignidad profesional y personal de miles de argentinos que cada día aumentan su dolor*”⁴⁰⁵ El sufrimiento no provenía del desempleo o de la imposibilidad de conseguir puesto en la administración pública y en las escuelas,

⁴⁰² *Tribuna del Magisterio*, 24/04/1925.

⁴⁰³ *Ibidem*.

⁴⁰⁴ *Tribuna de Magisterio*, 8/6/1925.

⁴⁰⁵ *Tribuna del Magisterio*, 12/11/1925.

existía un malestar más hondo: el de la humillación social y el de la sensación de engaño a quienes habían creído que en la Argentina democrática serían los méritos lo evaluado, no los apellidos, las afinidades políticas o las “*preferencias antojadizas*” de los superiores que resultaban en una “*única herida*”.⁴⁰⁶

El honor femenino de las maestras mancillado por la politiquería pasó a ser, inclusive, como contemplamos en el tercer capítulo de esta tesis, tema de la literatura en los años veinte. Durante el conflicto de 1925 se hizo de la docente una víctima de la politiquería y el sistema de favoritismo que la subyugaba. Se exhibe a las maestras tan implicadas con el reclamo como a los varones.⁴⁰⁷ Ellas asumieron el rol de colectivo agraviado por el poder, en la misma medida que se las mostró fuertes y capaces de transformar el estado de angustia al que conducía la inmoralidad de la mayoría de las autoridades escolares a nivel central en cuanto a los nombramientos y ascensos. Una fracción de esta mirada dual queda expuesta en el trato dispensado a la vocal del CNE Carmen S. de Pandolfini, que es aludida con particular respeto. Se le recuerda desde la prensa docente su trabajo como maestra comprometida y su encomiable participación en representación de las mujeres en la huelga del gremio en 1912.⁴⁰⁸ La renuncia de Pandolfini al CNE el día 28 de septiembre de 1925, fue la primera en hacerlo, es celebrada y comprendida al tratarse aquel de un organismo impropio de personas íntegras.⁴⁰⁹ Especialmente debido a la presencia del vocal Boero, se decía de él que ensuciaba todo lo que tocaba.⁴¹⁰ Luego de abandonar el organismo, Pandolfini sostuvo lamentar no haber podido cumplir con la gran aspiración de la ley de escalafón docente. Hacia el final de su mandato, el Ministro de Instrucción Pública Antonio Sagarna afirmó a ese respecto su pena porque no fuera aprobado ni discutido en el Congreso el proyecto de escalafón del

⁴⁰⁶ *Ibíd.*

⁴⁰⁷ Así se observa en el caso particular de la señorita Furnus, maestra exonerada, que ante la situación de un incisivo interrogatorio a la que también fue sometido el inspector Piedrabuena, se mantuvo –al contrario de él- fuerte y solidaria y “*prefirió seguir la suerte de los demás compañeros de la mesa directiva como ¡valiente colega que ha dado una lección de integridad moral de la que muchos maestros podrán aprovechar!*” (*Tribuna del Magisterio*, 6/05/1925)

⁴⁰⁸ *La Obra*, 20/07/1925.

⁴⁰⁹ Elvira Rawson de Dellepiane fue una de las vocales designada luego de las renuncias en el CNE. Ella también dejó su cargo apenas seis meses después del nombramiento alegando el cansancio de trabajar en un lugar tan “*moroso*” donde los proyectos quedaban atascados. Contó Elvira Rawson al abandonar la vocalía: “*Una de las cuestiones sobre las que tuve que insistir fue la de los ascensos de maestros, que siempre se habían hecho sobre la base de propuestas formuladas en ternas por los C.E, proposiciones en las cuales a veces se favorecía a amigos o acuñaños sacrificando a los meritorios*” La propuesta que describía consistía en la publicación de las ternas con dos semanas de anticipación para prevenir “*los constantes abusos*” y lograr que “*quienes se crean con más méritos soliciten inclusión o nombramiento.*” (*Mundo Argentino*, 19/05/1926)

⁴¹⁰ *Tribuna del Magisterio*, 9/10/1925.

magisterio presentado en 1924.⁴¹¹ Estas aseveraciones demuestran el nivel de importancia otorgado a un tema que se consideraba imperioso de solucionar. Gondra, el nuevo presidente del CNE, fue otro de los comprometidos con darle respuesta a la cuestión del escalafón que constituía – lo afirmó en una entrevista- un “*estímulo inapreciable*” entre los docentes que lo reclamaban “*con toda justicia*”⁴¹²

Mundo Argentino reconocía en Gondra una aparente imparcialidad en la provisión de ascensos que le confería -se lee en la publicación- respeto al interior del cuerpo docente y entre los funcionarios judiciales. En la misma época la *Liga de Empleados Civiles Nacionales*, que contará con 30000 afiliados en 1927, muchos de los cuales se desempeñaban en oficinas judiciales, también se sumaba enfáticamente al reclamo por un escalafón respetuoso de la “*rigurosa apreciación de competencia y conducta de los candidatos*” Se agregaba sobre ello en *Tribuna del Magisterio*:

*“La estabilidad del empleado público que es de menester concretar en una ley a fin de que su suerte no siga librada a los caprichos de la política (...) la implementación de un escalafón, también por imperio de la ley, a los efectos de que la carrera administrativa tenga las debidas garantías para el empleado premiándose al más apto, al que mayor eficiencia acredite para el trabajo.”*⁴¹³

Creemos que hay suficientes indicios para afirmar que los docentes se unían junto a otros empleados públicos, o aspirantes a serlo, en una misma demanda frente al Estado, visto como generador de un malestar compartido al interior de los sectores medios. Estos recurrían a un discurso ligado a la meritocracia no respetada por las “*mezquindades*” de la política, concebida a modo de burla y engaño dirigidos al pueblo decente del que se creían parte principal al contar con tareas intelectuales y administrativas. Eran los que se denominaban frecuentemente a comienzos de los años '20 “clase media”, categoría que los enlazaba bajo las mismas expresiones emocionales emanadas de sí como una corriente de sentimiento compartido desde la cual impugnar el orden. Maestros humillados, postulantes de empleos públicos sin “padrinos”, empleados no reconocidos en sus méritos y vapuleados por sus superiores, mujeres – docentes o empleadas- que debían resguardar su dignidad de los varones con poder en escuelas y oficinas públicas; gente que ocultaba

⁴¹¹ *Caras y Caretas*, 12/05/1928

⁴¹² *Mundo Argentino*, 10/11/1926

⁴¹³ *Tribuna de Magisterio*, 8/06/1924.

por vergüenza sus carencias y que por razones de decoro prefería no recurrir a la huelga y limitarse al reclamo en voz alta por igualdad de condiciones desde una posición social que desprestigiaba a la política y se compartía con todos quienes se calificaban como “clase media” en la prensa y literatura masiva. Paradójicamente, solían constituir –o deseaban hacerlo- el aparato estatal “viciado” que reprochaban:

*“Convertir en costumbre la viciosa practica de recomendaciones políticas, hasta el extremo de que los postulantes abandonen toda medida y se lancen a la caza de una carta o siquiera sea de una tarjeta por las galerías del congreso o por cuanta oficina pública es ciertamente un acto bochornoso que se está exagerando en los últimos tiempos hasta lo intolerable.”*⁴¹⁴

El partido de la UCR, que en su prédica representaba las bases morales y espirituales de la nación (Padoan, 2002), parecía haber quebrantado frente a docentes y empleados los ideales éticos de la “causa contra el régimen” que lo llevara al poder. En lo que atañe a ello, los discursos del magisterio durante el conflicto de 1925 -más no sea en una mínima medida- posibilitan ampliar el conocimiento sobre la recepción y el diálogo que los sectores medios urbanos entablaron con el gobierno radical por fuera de las prácticas político-electorales. Ocupando el llano de la vida social perfilaron una oposición no partidaria provista de argumentos emocionales, acercándose al dolor y la humillación más que a la ira, emoción que en el régimen emocional del período se asociaba a los obreros revolucionarios. Las demandas del magisterio capitalino en 1925 brindan en su conservadurismo, feminización y moderación en las formas, pistas de la existencia de un régimen emocional que provocaba sufrimiento y habilitaba la expresión del mismo por parte de una vasta porción de la población, una gran comunidad emocional señalando en la política y los políticos el principal causal del malestar, juzgando su “intromisión nefasta” en las “actividades más serias y nobles de la vida ciudadana”⁴¹⁵ como un mal a erradicar.

Hemos analizado en el capítulo tres el modo en el que hacia los años veinte distintos segmentos sociales al interior del magisterio se presentaban en la prensa (la docente y la popular) como dos grupos diferenciados: los maestros “de ley” y aquellos

⁴¹⁴ *Nueva Revista*, 1/10/1924

⁴¹⁵ *Mundo Argentino*, 30/09/1925.

“acomodados por la cuña” sin título ni experiencia, quienes no contaban con los componentes de la moral del maestro y especialmente de la maestra (laboriosidad, entrega y cultura). Se acostumbraba dar a este último sector una procedencia vinculada a la oligarquía o a familias acomodadas desconocedoras de las “*tareas meritorias*”. En 1925, aquellos que no eran considerados “maestros de ley” serían además los muchos que accedieron a sus cargos por cuestiones extraescolares inherentes a la “máquina electoral” del partido gobernante. Ellas y ellos no pertenecían legítimamente a la “*clase enseñante*”. En efecto, aunque no encontramos el empleo del concepto “clase media” durante el conflicto, el discurso de clase estaba fuertemente arraigado a la parte de la sociedad sufriende que realizara méritos no recompensados (culto, esforzada, buena ciudadana, preocupada por la escuela, etc.). En otras palabras, un significativo colectivo de la sociedad ajeno a la oligarquía y distanciado de la “politiquería”, una tan criticada como la otra en las revistas docentes. Sus integrantes combinaban lo que juzgaban como actitudes educadas y morales merecedoras de cierto reconocimiento a manifestarse en ascensos o nombramientos que implicaran una mejora en la escala social. Sin embargo, no les sucedía. La docencia se constituía a través del discurso como una comunidad lastimada y harta de los atropellos de las autoridades corrompidas que, en algún punto, les parecían peores que las del “patriciado”. La fallida ilusión democratizadora de la sociedad alcanzaba con un fuerte tono emocional a los maestros cuando expresaban en sus acciones de reclamo “*la indignación, el dolor, asco y vergüenza*” provocados por la “*llaga que supura*” sobre las escuelas: la corrupción política, según ellos.⁴¹⁶

La defensa del escalafón reflejaba la defensa del ascenso social, la expresión del dolor frente a la realidad que convertía al magisterio en el colectivo social “*más burlado del país*”⁴¹⁷, y comprendía simultáneamente una censura a los procedimientos clientelares del gobierno y una exigencia al radicalismo de que saldara la promesa democrática de peso emocional realizada alguna vez por el líder del partido: “*La democracia no consiste sólo en la garantía de la libertad política; entraña a la vez la posibilidad para todos de poder alcanzar un mínimo de felicidad siquiera.*”⁴¹⁸

Los maestros sufrían la contradicción entre su situación colectiva y el discurso político hegemónico en los años veinte que sostenía el sacrificio y el mérito como forma de ascenso social, por un lado, y el entusiasmo y la alegría de la experiencia política de

⁴¹⁶ Tribuna del Magisterio, 12/04/1925.

⁴¹⁷ Tribuna del Magisterio, 6/05/1925.

⁴¹⁸ Mensaje de Yrigoyen al Congreso Nacional, 31/08/1921.

masas, por otro.⁴¹⁹ En nombre de la abnegación que de ellos se esperó durante muchos años, desde su conformación como cuerpo social, debieron renunciar hasta a cobrar correctamente su salario o subir en un escalafón subordinado a los apellidos durante la Argentina oligárquica y a los favoritismos político-electorales en tiempos de la democracia ampliada. Recordemos el caso que desencadena el conflicto, el de la maestra que se suicida porque nadie “*reparó en sus méritos*”⁴²⁰. No eran ya los maestros unidos al pueblo (como sinónimo de la clase trabajadora) que deseaban arrebatarse al gobierno el control de las escuelas -como había soñado el anarquista Julio Barcos en la huelga de 1912- ni dirigir a los obreros ya como una clase media proletarizada, según quiso vaticinar el maestro Luis Sixto Clara con sus explicaciones marxistas, tal como expusimos en el tercer capítulo de esta tesis. Porque si bien las palabras de los docentes agremiados en la CNM se expresaban en un tono contestatario, el reclamo fundamental se circunscribía al respeto por la libertad de pensamiento y por los méritos individuales, distante de un ideario de transformación profunda que vaya más allá de la diatriba contra los mecanismos autoritarios corruptores de las promesas y las normas morales y emocionales de la democracia ampliada, aquellas que habían asegurado el fin de la ilegalidad oligárquica junto a la vigencia del pleno estado de derecho mediante un partido representante real del pueblo (Scavino, 2012). Cuando los maestros rindieron su homenaje ante la colega que –sostenían- se suicidó ante la injusticia, no expresaban más un profundo sentimiento de desencanto y sufrimiento compartido que una crítica a las estrategias burocráticas gubernamentales que habrían convertido a “*la educación y la administración pública en un tablón de feria vergonzosa.*”⁴²¹

En 1925, el régimen emocional de la democracia ampliada producía al interior de la docencia un rechazo a las emociones violentas y a la huelga como reflejo de las mismas. No significa esta premisa que las críticas docentes volcadas al gobierno hayan sido livianas en su expresión. Y es de conjeturar que la relación entre la pérdida de influencia social de la izquierda más extrema a lo largo de las primeras décadas del siglo pasado y su desencuentro emocional con la clase media nos hable tanto del éxito del discurso individualista y utilitarista del liberalismo como de las fallas del lenguaje emocional libertario o revolucionario que con sus odios y dicotomías quedaba subsumido a aparecer

⁴¹⁹ Sobre las emociones movilizadas por la UCR en la población durante el periodo de entreguerras, véase Gayol (2016).

⁴²⁰ Tribuna del Magisterio, 4/04/1925

⁴²¹ Tribuna del Magisterio, 19/03/1926.

como “*ideas desvariadas y sectarias*”⁴²² en las representaciones de grupos de maestros y de empleados administrativos públicos, entre otras comunidades emocionales, incluso cuando el oficialismo generaba amplios reproches entre ellos.

En el contexto del conflicto visitado primó el pragmatismo y el eficaz uso de la neutralidad ideológica por la cual el gremio docente se embanderó en la asepsia política y los valores morales. Desde la concordia y la calma, la comunidad emocional de la docencia capitalina (que reforzaba sus sentimientos a través de la prensa docente que compartía) hasta fue capaz de realizar una cena de camaradería con las autoridades escolares, para darles su “*feliz augurio*” una vez que estas restituyeron a sus puestos a los compañeros exonerados.⁴²³ E hicieron la “*promesa de caballeros*” de no colocar más maestros a dedo ni exonerar sin derecho a réplica, así como la promesa de tratar y aprobar una ley de escalafón y estabilidad.⁴²⁴

Las emociones desde las cuales se operó la construcción discursiva de la clase social de la docencia durante el conflicto, se sirvieron de las autoridades escolares como antagonistas circunstanciales de utilidad en el armado de vínculos solidarios:

*“Desde hace algún tiempo vimos tejiéndose con los lazos espirituales que unen a todos los docentes argentinos, una red de afectos e intereses que ha de resistir a las mayores pruebas a que la sometan la arbitrariedad y la prepotencia.”*⁴²⁵

Estas emociones “espirituales” puestas a jugar en el campo de lo ético se daban de bruces con las convocatorias a la lucha de clases, la unidad de los trabajadores y la abolición total de la desigualdad que pregonaban y pregonan las tendencias más radicalizadas y anticapitalistas. Con ello podemos deducir un triunfo del régimen emocional de la democracia ampliada para controlar y administrar las emociones, al mismo tiempo que un fracaso al aumentar los niveles de sufrimiento entre individuos que habitan la configuración social e histórica y que comienzan a descreer del discurso oficial de la moralidad pública, pues esa moral aparece impostada y los valores que la conforman (decencia, austeridad, esfuerzo), desde la experiencia docente, pasan a ser virtudes predicadas pero no cumplidas.

⁴²² El Magisterio, 8/07/1924.

⁴²³ La Prensa, 12/10/1925.

⁴²⁴ Tribuna del Magisterio, 19/10/1925.

⁴²⁵ Tribuna del Magisterio, 15/06/1925.

También durante 1925, debido a un atraso salarial en los colegios secundarios de la ciudad, *Mundo Argentino* en “Situaciones vergonzantes de la clase media” expresaba el dolor y la vergüenza de los docentes a quienes enmarcaba en esa clase social. A la escasa moralidad de las autoridades escolares en los ascensos y nombramientos y a la manera de cercenar en democracia las libertades individuales de expresión y asociación de la docencia, se le sumaba como fuente de sufrimiento la afrenta de tener que recurrir al usurero y al fiado ante los constantes problemas en el pago que mancillaban su moral.⁴²⁶

Cuando en 1926 el doctor Calandrelli, uno de los vocales designados para el CNE en reemplazo de los renunciantes, presenta un nuevo proyecto de escalafón y de escala de sueldos en el Congreso, *Tribuna del Magisterio* publicó algunas encuestas entre los afiliados de la CNM preguntando si creían que el proyecto solucionaría el “*más hondo problema del magisterio*”. Se lee en una de las respuestas: “*El camino ha sido largo, ya da la hora de que nuestra clase sea recompensada por sus talentos*”. Otro maestro dijo tener esperanzas en librarse “*del dolor incitado por los embustes politiqueros.*”⁴²⁷ Hay aquí expresadas dos coordenadas del discurso: la de los méritos que no se recompensan en una clase y la de la culpa por ello depositada en la política vista como la causante del sufrimiento.

En 1931, el Presidente de Consejo Nacional de Educación Juan B. Terán, ante el escalafón aprobado en el gobierno de facto de José Félix Uriburu para las escuelas de Capital Federal, explicará que se buscaba a través del mismo independizar la escuela de la influencia política y dejar de librar al azar la designación y promoción de maestros, sujetándolas en vez a las condiciones objetivas de los individuos porque “*solo la justicia aplaca y convence los intereses heridos*” y torna a la “*recomendación y la antesala deprimente*” en un sinsentido⁴²⁸:

“El país desea ardientemente la consolidación del sistema de la responsabilidad (...) El escalafón significa suscitar e implantar la responsabilidad, puesto que por virtud de él los hombres llegan a tener lo que han ganado, por sus obras, el derecho de tener. Cuando los nombramientos o los ascensos son el ejercicio de una facultad incondicionada o el fruto de la inspiración personal, los hombres

⁴²⁶ *Mundo Argentino*, 8/04/1925

⁴²⁷ *Tribuna del Magisterio*, 24/08/1926.

⁴²⁸ Se refiere a las antesalas de oficinas públicas donde se acumulaban los postulantes buscando empleo.

saben que no se los logra con el esfuerzo de mejorarse a sí mismos sino por caminos que significan casi siempre empeorarse a sí mismo.”⁴²⁹

Para Terán el escalafón constituía la expresión de los ideales de la “Revolución de Septiembre”, es decir del golpe de Estado de 1930: *“El país por encima de los partidos: cambio de sistema, no de hombres”*. Dato no menor si tenemos en cuenta que en el discurso pronunciado por Uriburu, el día del golpe, se describe entre los motivos de la *“angustiosa realidad”* del país al *“favoritismo deprimente como sistema burocrático”*. Y se dice que el gobierno será integrado por *“eminentes ciudadanos cuya colaboración hemos requerido atendiendo exclusivamente a sus méritos y virtudes”*.⁴³⁰ Sin ánimos de poner en valor aquí la mirada historiográfica que concibe en aquel manifiesto de 1930 la representación de un movimiento que en sus inicios fue más liberal que nacionalista, creemos que en las palabras del dictador se pronuncia el malestar de amplios sectores sociales reclamando una retribución a su buena moral y esfuerzos individuales. Que sufrían por no conseguirla.⁴³¹ Y desde ese lugar pronunciaban hace tiempo discursos nutridos por la antipolítica y afines al orden de las emociones:

*“Qué triste es señores convencerse más, día a día, del mal terrible que destruye los caracteres, corrompe las conciencias y la voluntad de progresar en nuestra clase (...) es la política que se ha introducido en la escuela y en la administración pública de nuestra desgraciada Patria.”*⁴³²

La política se concebía en el lugar de promotora del daño a la Patria, y la tristeza que esa presunción provocaba en extensos sectores procedentes del trabajo en la educación y la administración pública –y por tanto a la clase media según lo observado en los primeros capítulos- nos acercan algunas pistas sobre una estructura de sentir en la que preponderaba la idea de una lesión sobre el progreso individual basado en los méritos prometido por la ampliación democrática y el fin del modelo oligárquico. La comunidad emocional en acción durante el conflicto de 1925 a través de las asambleas y

⁴²⁹ Terán, Juan. B. (1931). “Opinión del Presidente del Consejo”. Escalafón del Magisterio de escuela de la Capital. Buenos Aires: Talleres Gráficos, pp. 18.

⁴³⁰ Uriburu, José Félix (1933)

⁴³¹ Sobre las ideas liberales en la Revolución de 1930, ver Segovia (2006).

⁴³² Tribuna del Magisterio, 31/10/1926

publicaciones docentes, nos muestra a las claras la sensación de una promesa incumplida que recorría a los maestros y no solamente a los maestros. Quizás se vieran más adelante en nuestra historia los efectos de esta consideración compartida al interior de amplios colectivos atravesados por las mismas emociones de clase.

El conflicto que tuvo al gremio docente y al CNE como antagonistas en 1925 nos ha permitido comprender mejor la posición social ocupada por el magisterio según la mirada de distintos sectores, así como avanzar en el entendimiento de los elementos utilizados en la constitución de una identidad de clase entre los maestros y maestras que no se afirmaban unívocamente ni como obreros ni como apóstoles.

El magisterio se colocaba en el rol de víctima de los embates de los políticos siempre desinteresados, según el argumento, en la cultura y el progreso del pueblo. El caso que intensificó este rol fue el de Leonor, maestra que se habría suicidado al no ser nombrada en un cargo debido a la cadena de favoritismos a la que se supeditaban los ascensos y designaciones, en vez de efectuarse mediante la evaluación de méritos, de las características morales y cualidades profesionales. Se asumía el lugar de un victimismo emocionalmente andrógino que, a diferencia de lo observado en la huelga santafecina pero en consonancia con lo analizado para quienes eran calificados como clase media en la época, posicionaba al magisterio en el sitio de una agencia sufriente sin perjuicio de su sexo.

Los maestros exonerados por el CNE también se figuraban como víctimas del poder por haberse animado a exponer públicamente las irregularidades a las que se sometían en su actividad en las escuelas y por denunciar el efecto de la politiquería en la tarea de enseñar. Es debido a ello que la lucha por el escalafón, ítem destacadísimo en el discurso docente, se interpreta a modo de efecto de una demanda concreta: que la política –vista como fuente de inmoralidad- no se inmiscuya en las aulas. Solo así serían las y los docentes meritorios quienes irían tomando posiciones en el ámbito escolar, incluso en las esferas más altas del CNE que la UCR habría fingido ocupar con “plebeyos” mientras continuaba con las prácticas corruptas que regían en toda la administración pública y convertirían –al igual que le sucedía a la docencia- a los postulantes y empleados meritorios en pobres víctimas. Desde ese lugar consideramos que si bien las piezas que venían a constituir la identidad del magisterio no parecerían alcanzar a integrarlo de forma precisa a una clase social como formación política y económica, sin dudas sí lo integraban

a una comunidad que utilizó el sufrimiento compartido, asociado a atributos morales no retribuidos, como punto de confluencia emocional que uniera con todos quienes quedaran representados en la figura semántica de víctima sufriente: la clase que sentía el dolor de no ser reconocida en sus méritos y esfuerzos individuales, como tampoco los reconocía la oligarquía en “*tiempos del patriciado*”.

CONCLUSIONES

Estas páginas han tenido como objetivo determinar si el magisterio de los primeros años veinte del siglo pasado se veía representado e interpelado por una identidad de clase media, con efectos concretos en sus discursos y en sus acciones de protesta. Utilizamos en nuestro recorrido dos estrategias teórico metodológicas que articularon de forma heterodoxa algunos conceptos de la sociología de las emociones, la historia de las emociones y los estudios socioculturales. La primera estrategia se orientó a esclarecer el proceso de conformación de una identidad de clase en la docencia como una experiencia íntima y generizada que unía simbólicamente a docentes con otros colectivos e individuos que se categorizaban como “clase media” en múltiples medios escritos de circulación popular, haciéndolos parte de una misma “comunidad emocional” frente a las circunstancias de la época propias de un régimen que, sin demasiada imaginación, denominamos *régimen emocional de la democracia ampliada*. Este sin dudas precisa de investigaciones futuras volcadas a tratarlo íntegramente que hagan más que dilucidar, como aquí hemos hecho, qué emociones se admitían o se asociaban entonces a los sectores medios o, como los concebimos, a las comunidades emocionales reducidas (empleados públicos, oficinistas, trabajadores intelectuales, docentes, postulantes del interior del país, etc.) coexistentes en la gran comunidad emocional dada a llamar explícitamente “clase media”.

La segunda estrategia consistió en una aproximación a los conflictos docentes de mayor envergadura de los años veinte para observar la identidad de clase allí puesta en juego y sus puntos de contacto con los discursos de, desde y orientados a la clase media que entonces se extendían, según lo recogido durante los primeros capítulos al analizar la letra de molde de amplia difusión. En estos discursos prevalecían la generización de la clase y su presencia en la escena pública mediante las emociones que sus integrantes representaban.

En el sentido de nuestra primera estrategia, se dio cuenta de la manera en que la expresión “clase media” corría con aparente naturalidad a inicios de la década del veinte, e incluso antes, a lo largo de muy distintas vertientes ideológicas y de muy disímiles discursos presentes en novelas, obras de teatro, crónicas costumbristas, columnas y noticias de la prensa masiva y la prensa militante. A través del recorrido discursivo, advertimos que la categoría “clase media” constituía el producto de un proceso de identificación de trabajadores y trabajadoras no manuales, empleados de escritorio

usualmente, cuyas formas de expresión emocional preponderantes y a las cuales invariablemente se los ligaba eran la vergüenza y el sufrimiento oculto. Esas emociones definían a la clase como un colectivo social “respetable” aunque socialmente débil, desde una mirada tradicionalista. Y como uno tímido, servil y vanidoso, desde la mirada de la izquierda revolucionaria que aquí se ha recogido, sobre todo, de trabajos de ficción realizados por autores anarquistas y comunistas. En ambos casos verificamos la generización de las características que se le concedía a la “clase media”. Y luego de abordar los usos específicos de la categoría en novelas y relatos de ficción cuyos narradores decían pertenecer a la misma o les otorgaban a sus personajes tal origen, podemos afirmar que en la construcción de la identidad de esta clase fueron clave las conductas de la vida íntima entrelazadas a los roles de género; conductas que también quedaban visibilizadas en la prensa popular. En cambio, fueron de muy escasa importancia las caracterizaciones raciales o vinculadas a la nacionalidad y el estrechamiento de lazos políticos o gremiales en el espacio público. A la postre, las fronteras sociales y simbólicas con otros colectivos de la sociedad se trazaban en alusión a la intimidad de quienes se calificaban como clase media, siendo clara la referencia en los textos de ficción – aquí articulados con notas de opinión halladas en la prensa- a un contenido emocional inscripto a la desigualdad de género que les confería a las mujeres del sector conductas privadas y sexuales específicas asociadas a la castidad, el decoro, las dificultades para formar familia y el cuidado elegante e hipócrita de las formas y de las apariencias por las cuales se establecía la pertenencia clasista de sus familias. A los varones, en tanto, se los enlazaba con notoria frecuencia a una vergüenza de clase originada en las condiciones materiales no conformes a la moralidad y al nivel cultural que ellos se atribuían o les eran atribuidos.

Además, quienes se autodefinían como clase media, o quienes así eran calificados por derecha y por izquierda del arco ideológico, remarcaban diferencias con la clase obrera y con la oligarquía basadas sustancialmente en hábitos corporales que les otorgaban solo a ellos docilidad, vergüenza y dolor silente, en contraste a la arrogancia altiva de los encumbrados y el orgullo de clase de los obreros que con sus sindicatos y en cada huelga daban muestra de la fortaleza de su cuerpo. Es por ello que sostuvimos los rasgos generizados de una clase media invariablemente ligada a lo femenino. La comprensión interseccional de las diferencias de clase nos ayudó a reconocer en la época una identificación clasista no basada en elementos empíricamente clasificables (como el nivel de ingresos o la profesión), sino en aquello que no se formalizaba, pero se sentía.

Pudimos afirmar también que si se pone la atención en el espacio privado y emocional, se matiza la hipótesis historiográfica de una sociedad que se percibía como binaria (dividida entre ricos y pobres) hasta el peronismo.

Si bien en esta tesis no abordamos la recepción de las novelas u obras de teatro, tarea que implicaría pensar la relación entre la experiencia de la producción y el modo en el que los productos culturales llegaban efectivamente al público lector en aquellos años, enfatizamos en el doble rol de lectores y escritores por el cual –por ejemplo- los autores podían ser empleados de escritorio o maestros. Consideramos que ellos componían un valioso bastión dentro de la comunidad emocional extendida de la clase media debido a que la letra escrita manifestaba valores, corrientes de sentimientos compartidos, con pautas de expresión en común que explican la existencia de las mismas figuras semánticas y términos entre aquellos y aquellas que referían a la clase y se incluían en la categoría aun teniendo muy distintas trayectorias personales. Sus expresiones en la prensa, la literatura y el teatro suponían la puesta en circulación de una serie de tópicos que hacían a la urdiembre de la sufriente experiencia de la clase media a través de sintagmas como “pobre hombre”, “hombre sándwich”, y “empleadito de oficina” que prevalecían por sobre los “bolicheros y almaceneros gringos” menospreciados por arriba y por debajo de la sociedad, sin desmedro al valor conferido a su ahorro y sacrificio. No eran los gringos ni los obreros los empujados a soportar con sufrimiento oculto y vergüenza las consecuencias de la carestía en la posguerra, ni a someterse a la voluntad de la “politiquería” durante los gobiernos radicales y a la arbitrariedad del uso de recomendaciones o cuñas que rebajaban todo mérito personal, volviéndolo inútil. Quienes constituían la clase media, sí.

De alguna manera la pregunta por la construcción y extensión de una identidad de clase media tendrá una respuesta más acabada cuando próximos estudios historiográficos atiendan tanto a las ideas enunciadas en los discursos como a las biografías particulares de los muchos y muchas que escribían y publicaban integrándose a la clase y describiéndola desde una posición subjetiva no obstante inserta en una estructura del sentimiento, productora progresiva de identificaciones, en el marco de una interacción dinámica (no de una imposición lineal ni verticalista) con el público que, en simultáneo, otorgaba contenido al discurso escrito porque conformaba la misma comunidad de emociones compartidas a dilucidar por nosotros en la letra impresa, allí hallamos un poderoso lazo.

Como se postuló en el segundo capítulo, el discurso masivo transformó un heterogéneo grupo social en una identidad definida con ayuda de las expresiones emocionales suscitadas por la realidad sociopolítica nacional que sufría los efectos de la crisis económica de la primera posguerra, las oleadas huelguistas y la expansión del “maximalismo”. Porque aun cuando el heterogéneo grupo no conformara asociaciones gremiales ni partidos políticos que se autodefinieran de clase media de manera directa, se presentaban claros ejemplos de una cultura de clase que nos remiten a una estructura de sentir al acoplar distintos discursos particulares en una misma red de significados y valores todavía no fijada en instituciones a pesar de ser constitutiva de la sensibilidad de una época y de su régimen emocional. La utilización de la categoría “clase media” en alusión a un conjunto diverso de trabajadores no manuales (empleados públicos, oficinistas, obreros intelectuales) unidos tras un mismo sufrimiento oculto y un mismo sentimiento de vergüenza en una sociedad convulsionada por la lucha social entre sus extremos, y en nada emparentado este conjunto a lo europeo y su imaginario del ascenso social cuando las producciones culturales más populares delimitaban una férrea distinción entre lo criollo y lo gringo, nos convoca a una pregunta interesante a contemplar en próximas investigaciones: ¿Es que la identidad de clase media se constituyó en base a un malestar propiamente argentino? El interrogante toma en consideración que eran argentinos provenientes de familias locales quienes se desempeñaban como empleados en la administración pública, grupo que con ventaja más se ligaba a la clase media y al que se le solía adjudicar el sufrimiento del postulante y del empleo mal pago o la miserabilidad de aquellos “acomodados” gracias a las prebendas políticas y los favoritismos que habían ido delineando una clase media “no verdadera”, la que no representaba ningún valor moral y se entregaba a la conveniencia, tal como las mujeres del sector que se ofrecían a los miembros de la élite conducidas por la avaricia y la vanidad.

En nuestro tercer capítulo, visibilizamos la manera en que la docencia a partir de una emocionalidad diferenciada de la de los extremos de la sociedad fue cimentando su clase social en base a los mismos tópicos que articulaban el discurso de y sobre los trabajadores intelectuales y los empleados calificados por la prensa y la literatura como clase media. Estos tópicos hablaban del sufrimiento frente a las “fallas” de la meritocracia, la vergüenza ocasionada por una condición material más lamentable que la de los obreros, la aversión a los privilegios y la inmoralidad de la oligarquía, el temor a un concepto social rebajado, el orgullo por una condición moral juzgada como superior a la del resto de la sociedad y, no es menor, también una moral desde la cual se miraba con

desdén a la política y a la democracia como herramientas indispensables en el mejoramiento individual y social. Las recurrencias halladas dentro del discurso del magisterio y en los discursos dirigidos a la docencia o que hablaban en nombre de ella, coinciden con los temas y experiencias que en la prensa se asociaban a la “clase media” cuando el concepto se utilizaba proviniendo de distintas apelaciones sociales, orientaciones ideológicas y objetos de la cultura. Y, especialmente, cuando quienes hablaban se consideraban a sí mismos componentes de esta clase.

Como estudio de caso particular que ilustra el modo de difusión de la categoría “clase media” al interior del magisterio hemos examinado el discurso del maestro Luis Sixto Clara, quien era además periodista como otros docentes que publicaban en prensa definiendo en sus escritos las características de su clase. *La Clase media y su derivación al proletariado* (1920), ensayo de Clara, nos acercó un ejemplo de cómo circulaba socialmente el concepto y qué características se les confería a sus integrantes: ceguera de su condición humilde y predisposición a la manipulación proveniente de los grupos privilegiados. Por otra parte, contrastando este discurso con el aparecido en la revista *Sherlok Holmes* bajo la misma pluma en el contexto de la huelga docente capitalina del ‘12, observamos que, aunque no se empleara allí la expresión “clase media”, existían igualmente elementos de clase similares a los que el autor empleará ocho años después en la producción de su escrito para describir a un sector social principalmente integrado por la burocracia estatal y el magisterio. ¿Hay entonces en ese lapso un quiebre o momento histórico clave en el nacimiento de una identidad de clase media en tanto y en cuanto se la empieza a nombrar como tal en los sectores no encumbrados de la sociedad y por fuera del discurso de los políticos con intencionalidades políticas? Nuestra respuesta provisoria es que si no pensamos a la clase media como una categoría performativa, sobra la ansiedad por encontrar el momento exacto en la generalización de la expresión, visto que la misma no comprende un acto mágico en vías de constituir inmediatamente a la realidad ni a la conciencia común de una tercera clase que rompe con el modelo binario de sociedad, incluso si creyéramos que este existía, sino que hay una realidad precedente como estructura del sentir y hasta podría haber un concepto que se corporiza antes de ser enunciado y al ser enunciado lo hace bajo un cuerpo que preexiste, sea –por ejemplo- el de las mujeres avergonzadas por verse obligadas a “coser para afuera”, llevar sus recomendaciones al Consejo Escolar, salir a la huelga, no encontrar marido de “su categoría”; o el de varones que ocultan la levita raída, su condición de maestros, que ganaban menos que un obrero o vivían en una pensión. Hay esencialmente una categoría

abierta que se va llenando de acciones y de rasgos identitarios diversos y en tensión, y en este llenado el género, la posición material, la estética, la conciencia, las apelaciones políticas, los consumos culturales -entre tantos otros aspectos- se dan al mismo tiempo, sin preminencia de ninguno, pues si no existe separación de áreas en las actividades humanas, mucho menos en la de darse una identidad de clase.

Por lo que refiere a la identidad de clase media entre docentes, no pareciera surgir como un simple efecto de las necesidades hegemónicas de mantener el orden social. Y sus demandas de clase tampoco podrían haber surgido antes de integrarse a cierta comunidad que reuniera a la docencia con otros actores en un acto, espacio y tiempo. Entonces, nos resultó imprescindible el análisis de la identidad de clase media -y sus múltiples condiciones de existencia- como irreductible a la idea de un grupo dominante que pone a circular una mera expresión desde arriba con la pretensión de universalizar una ideología. Dicha hipótesis deposita de modo abstracto a la clase media en una superestructura, alejándola de una implicación de lo sucedido en las relaciones materiales y la experiencia, y asignándole desde su aparición y desde su extensión propiedades fijas aparentemente forjadas desde un exterior que instala el concepto en la sociedad para controlar a la clase designada, más allá de la voluntad, el deseo y la vida cotidiana de los varones y mujeres que se identificaron con la misma, se sentían parte de ella y hasta en ocasiones pretendían romper con los sentidos de época instalados a su alrededor y se aproximaban discursivamente a los colectivos revolucionarios que de ellos solían tener una muy mala opinión. Por ejemplo, el espectro anarquista entre fines de los años diez y comienzos de los años veinte los consideraba traidores, presos de las apariencias, mezquinos, careros y afeminados por su sumisión y silencio ante la explotación; y aun así intentó cooptarlos para la causa rebelde, concibiéndolos como una identidad extendida que merecía ser interpelada en el contexto de expansión de ideas radicalizadas luego de 1919.

El acercamiento entre el socialismo, agrupaciones obreras de izquierda y la docencia, así como el acercamiento a la clase media en general, estuvo plagado de tensiones. Algunas fueron observadas en la huelga del magisterio santafecino de 1921 tratada en nuestro cuarto capítulo. En el abordaje de la misma focalizamos en los discursos circulantes acerca de la docencia, en los fines de los declarantes bajo determinadas relaciones de género, en las jerarquías de clase y situaciones sociopolíticas que enmarcaban sus palabras. Esto arrojó un puñado de conclusiones. En principio, que a pesar de las ambigüedades e imprecisiones de la clase social concedida al magisterio por

distintas voces, existía la opinión compartida de no calificarlo como proletariado en la forma más extendida del término que aludía a trabajadores manuales asalariados. Las publicaciones anarquistas y las voces socialistas sostuvieron, como lo hiciera Luis Sixto Clara, que entre los docentes preponderaba una identidad de clase media –vanidosa y fácil de engañar por la alta burguesía- en vías de transformación debido a los efectos económicos de la posguerra; la mirada liberal los envolvía bajo la idea de un trabajo intelectual también vinculado a la clase media; y los sectores más tradicionales delineaban fronteras de clase reforzando las diferencias entre maestros y obreros a través del énfasis en valores morales, para lo cual la dimensión de género resultaba primordial. En relación a lo último, nuestra segunda conclusión es que la clase social como elemento identitario docente se valía de operaciones discursivas en torno a la diferencia sexual por las cuales al maestro varón le cabía una definición asignada y una autodefinición más volcada a una condición proletaria de padres que necesitaban alimentar a sus hijos; y, en cambio, la mujer maestra se asociaba a los sectores más acomodados que no necesitaban de su salario, asociación que resultaba eco de los prejuicios sobre la extracción social de las docentes. Por ello, hemos distinguido una invisibilización de la presencia femenina en la huelga y su masculinización en caso de que los discursos partieran de voces a favor de la lucha docente. Esta distinción supuso destacar el papel de los maestros varones como sujetos sociales subalternos que construían discursivamente su identidad y su rol social a partir de categorías de clase generizadas inestables y tan permeadas por el discurso hegemónico y por el régimen emocional, como por las posturas disidentes que hacían del magisterio un trabajo intelectual, no un apostolado ni el sitio de la “segunda madre”. A colación, nuestra conclusión posterior se relacionó con las voces detractoras de la medida de fuerza que desde sus espacios privilegiados y tradicionalistas utilizaron dos emociones con la intención de debilitar y desacreditar al movimiento: la vergüenza y el miedo. La primera, esencialmente, como manipulación hacia el colectivo femenino huelguista al que se le endilgaba la deshonra por salir del espacio privado, romper con su destino de “sacerdotisa de la enseñanza” y humillar así a sus familias; la segunda, para extender el terror al maximalismo en un contexto de alta conflictividad social y para que los docentes temieran de ser considerados trabajadores incultos, anarquizantes y violentos. La autoacción, en posición de peligro, se intentaba rehabilitar con la puesta en movimiento de ambas emociones en los discursos empeñados en “encauzar” al magisterio santafecino alejándolo de los obreros.

Las maestras santafecinas se lanzaron a la huelga con la carga social de la vergüenza de advertir atenuada su feminidad y, con esta, su estatus social. Los varones, con la vergüenza de no ser lo suficientemente hombres debido al trabajo realizado. Luego, no es posible prescindir del género ni de las emociones como variables explicativas fundamentales de la acción colectiva y de la engorrosa identidad de clase de maestras y maestros. Tenerlo en cuenta implica pasar de la diferencia sexual a la desigualdad social sentida por hombres y mujeres como varones y mujeres. Los distintos actores involucrados en la huelga docente de Santa Fe han sido depositarios y disparadores de emociones, en efecto una reflexión en la que éstas se conciben como secundarias en el desarrollo del conflicto –y arriesgamos a decir de todos los conflictos- constituiría un acto analítico limitado. La vergüenza (de las maestras en las calles y del varón docente “feminizado” por su tarea), la tristeza (del maestro que vive peor que un peón), el orgullo (de quienes luchan por sus legítimos derechos), el desdén (de quien no reconoce el valor de la tarea docente), el temor y el terror al maximalismo (y a parecer un maximalista), atravesaron la huelga y vertebraron distintos posicionamientos en referencia a la misma, siendo parte, tolerándola, apoyándola, criticándola o rechazándola enfáticamente.

Si la vergüenza y el miedo se pusieron al servicio del control social y de un sistema político que necesitaba de una clase media no direccionada hacia las solidaridades con la clase obrera en Santa Fe, el sufrimiento por las promesas incumplidas de la democracia ampliada fue emoción desde la cual se pudieron ir resquebrajando las bases de ese sistema según vimos en el conflicto del magisterio capitalino de 1925 abordado en el último capítulo. Fue entonces que el suicidio de una maestra, a la que las habituales maniobras clientelares del oficialismo la habrían dejado sin su merecido ascenso, intensificó a mediados de la década del veinte el enorme malestar arrastrado por la docencia a causa de la “politiquería”, y entrevió un discurso de clase basado en la defensa de los méritos personales que los docentes –y empleados públicos en general- extrapolaban hace tiempo al reclamo por una ley de escalafón cristalina que elimine toda intromisión de “la política” en las aulas y dependencias, interpretada a su vez como la fuente de los males que aquejaban a las escuelas y organismos públicos: favoritismos, desidia, ignorancia y corrupción. El magisterio sostuvo que en los tiempos que se vivían, distintos de los del “patriciado”, no solamente se tornaba inadmisibles la exoneración de maestros por manifestar sus opiniones, sino que el esfuerzo, la cultura y la moralidad necesitaban con urgencia ser socialmente recompensados en nombre del progreso. Es a este reclamo

sufriente y urgente, pero calmo y moderado –atributos femeninos-, que se entramaba un sentimiento de clase generizado al interior de la comunidad del magisterio y por la clase media –para nosotros, una comunidad emocional extendida que lo incluía-, según se ha observado en publicaciones docentes y populares donde se apelaba al “dolor silencioso” como un rasgo característico frente a los obreros (que tenían sindicatos fuertes y se manifestaban en voz alta), frente a la élite (que nunca sufría) y “los políticos” farsantes e inmorales por regla general del discurso.

El sufrimiento, como expresión emocional muy difundida en las fuentes, era el de quienes se sentían engañados por los alegatos de la meritocracia y el igualitarismo que triunfaron en 1916 con el fin del Régimen Oligárquico y que se encontraban siendo incumplidos de acuerdo a los planteos docentes y compartidos por los grupos calificados como clase media en la prensa y literatura. A ese respecto, ¿es casual que el relato del mérito haya estado presente en el discurso golpista de José Félix Uriburu tras derrocar a Yrigoyen? Los posicionamientos en contra de la política en 1930 de alguna manera parecen haber sido predichos en las palabras y las acciones de los docentes durante el conflicto de 1925, particularmente en las declamaciones que desde la emoción por el suicidio de una integrante de la comunidad hacían de la “clase enseñante”, y la de los “buenos” empleados públicos que componían la clase media “verdadera”, una sufriente para la cual la recomposición moral general y el progreso individual percibidos como dos caras de la misma moneda, nunca podrían llegar de mano de los políticos en el sentido abyecto que le otorgaban al término, incluso cuando estos políticos en épocas de vacas gordas pudieran ampliar la burocracia estatal.

Para finalizar, en función de los resultados de nuestra investigación creemos estar en condiciones de señalar la primordial influencia de las valoraciones de género y las emociones en la construcción de una temprana identidad de clase media al interior de la docencia, en tanto eran las mismas emociones las que se hallaban en las palabras de quienes se decían expresamente de clase media y de quienes así calificaba y describía la prensa, la prensa militante, la literatura masiva y el teatro. Allí se demarcaba al sector adjudicándoles a los individuos y colectivos que lo integraban un idéntico sentir frente a las circunstancias sociopolíticas de comienzos de los años veinte. Puntualizamos en lo emocional como objeto a tener en cuenta en próximas investigaciones que si bien puedan centrarse en descubrir la fórmula discursiva “clase media”, u otra categoría de adscripción que la evoque, en la voz de disímiles actores sociales, ampliarían sus horizontes al revelarla en una misma estructura del sentimiento respecto a qué grupos y de qué modo

conformaron la sociedad en distintos regímenes emocionales. Queda por delante la ardua y necesaria tarea de recomposición de los aspectos del lenguaje y de las sensibilidades que colaboren en el análisis de esta clase como una gran comunidad emocional, como signo en disputa y como producto de la desigualdad social que la aquejó en idéntica medida que sus integrantes la han reforzado en momentos posteriores a los años veinte, paradójicamente en nombre del igualitarismo y el fin de los privilegios sectoriales.

FUENTES PRIMARIAS

Publicaciones del magisterio

- *Boletín de la Internacional del Magisterio Americano*
- *Boletín del Profesorado Diplomado*
- *El Magisterio*
- *El Monitor de la Educación Común*
- *La Maestra*
- *La Obra*
- *Nueva Revista*
- *Verdad. Asociación Pueblo y Escuela*
- *Renovación*
- *Revista de la Asociación de Maestros de la Provincia de Bs.As.*
- *Tribuna del Magisterio*

- **Prensa y publicaciones periódicas**
- *Acción*
- *Atlántida*
- *Caras y Caretas*
- *Crisol*
- *Crítica*
- *El Diario*
- *El Hogar*
- *El Telégrafo*
- *Fray Mocho*
- *La Acción*
- *La Escena*
- *La Nación*
- *La Nota*
- *La Prensa*
- *La Razón*
- *La Tribuna*

- *Mundo Argentino*
- *Nueva Época*
- *Nosotros*
- *Para Ti*
- *Santa Fe*
- *Sherlock Holmes*

- **Fuentes vinculadas a la izquierda y el movimiento obrero**
- *Cuasimodo*
- *Claridad*
- *El Comunista*
- *El Libertario*
- *El Obrero Ferroviario*
- *El Trabajo*
- *Ideas y Figuras*
- *Impulso*
- *La acción socialista*
- *La Antorcha*
- *La Campana*
- *La Protesta*
- *La Vanguardia*
- *Renovación.*
- *Verdad*

- **Fuentes Oficiales**
- Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*
- Cámara de Senadores, *Diario de Sesiones*
- *Consejo Nacional de Educación*, “Levantando cargos: nota elevada al señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública doctor Antonio Sagarna evacuando la vista del memorial que le fue presentado al P.E. por tituladas asociaciones del magisterio”, 12 de julio de 1925.

- **Ensayos y folletos**

- Barcos, Julio (1915). *La felicidad del pueblo es la suprema ley*. Buenos Aires: Otero y Co.
- Bunge, C.O (1927). *Estudios pedagógicos*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Clara, Luis Sixto (1914). *El snobismo en la enseñanza*. Buenos Aires: J. Lajouane,
- Clara, Luis Sixto (1920). *La clase media y su derivación al proletariado*. Buenos Aires: Librería Hispano Argentina.
- Clara, Luis Sixto (1938). *Con el dedo en el gatillo: crónicas de preguerra*. Buenos Aires: Noyra.
- Coni, Emilio (1918). *Higiene social, asistencia y previsión social. Buenos Aires caritativo y previsor*. Buenos Aires: Emilio Spinelli.
- Jacomelli, D. (1949) *Luis Sixto Clara: educador, escritor y periodista*. Buenos Aires: Comisión de Homenaje.
- Passarelli, Vicente (1919). *El maestro moderno*. La Plata: Christmann y Crespo.
- Posada, A. (1913). *La República Argentina. Impresiones y comentarios*. Madrid: Beltrán.
- Ramos Mejía, J.M. (1904 [1955]). *Los simuladores del talento*. Buenos Aires: Tor,
- Ramos Mejía, José María y Ramos, Juan Pedro (1910). *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina (1810-1910): atlas escolar*. Buenos Aires: Peuser.
- Salinas, Werfield (1910). *El magisterio argentino y su organización*. La Plata: Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires.

Revistas especializadas

- *Boletín del Museo Social Argentino*
- *Revista Argentina de Ciencias Políticas*
- *Revista de Economía Argentina*

Obras Literarias y piezas teatrales

- Bunge, C. *Los envenenados. Escenas de la vida argentina a fines del siglo XIX* (1926). Madrid: Espasa Calpe.

- Cambaceres, E. (1887 [2005]) *En la sangre*. Buenos Aires: Salim Ediciones.
- Candiotti, A. (1923) *Los Postulantes, ensayo costumbrista sobre los postulantes a empleos y cargos administrativos o políticos*. Buenos Aires: Ed. Internacional Berlín.
- Carrizo, Cesar (1921). *El dolor de Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial Tello.
- Carrizo, Cesar (1921). *Beatriz Llorente*. Buenos Aires: La Novela Universitaria.
- Cayol, R. (1920). *Los Espantajos. Comedia en tres actos*. Buenos Aires, Bambalinas, Nro 96.
- Darthes, C. (1920) *Hasta la hacienda baguala cai al Jaguel con la seca*. Buenos Aires, Bambalinas, Nro 119.
- Duhau, Alfredo (1918). *Cristina*. Buenos Aires: La Novela Semanal.
- Duhau, Alfredo (1920). *Sábado inglés*. Comedia en tres actos. Buenos Aires, Bambalinas, Nro 92.
- Echegaray, A. (1926). *Poeta Empleadillo*. Buenos Aires: Editorial Hoy.
- Estany, R. (1921). *Los Brutos*. Buenos Aires: La Novela Semanal.
- Gabriel, J. (1922). *La joya más cara*. Buenos Aires: Tor.
- Gálvez, M, (1914). *La maestra normal*. Buenos Aires: Editorial Tor.
- Galvez, M. (1921). *Una Nueva Argentina*. Buenos Aires: La Novela Universitaria.
- Gerchunoff, A. (1912). *Comedia de pequeños burgueses*. Nosotros, Nro 38, pp. 193–206; Nro 39, pp. 278–295.
- Gubitosi, A (1921). *El porvenir de nuestros hijos. Drama en cuatro actos*. Teatro moderno: Año 1, Nro 1.
- Magariños, M. (1918) *La familia Gutiérrez*. Montevideo: Editorial Renacimiento.
- Mertens, F. (1918). *La Carabina de Ambrosio*. Buenos Aires, Bambalinas, Nro 33.
- Mertens, F. (1928). *La Clase Media*. Buenos Aires, La Escena, Nro 511.
- Olivari, N (1922). *La carne humillada*. Buenos Aires, La Novela de Bolsillo.
- Riccio, G.(1926). *Un poeta de ciudad*. Buenos Aires: Campana de palo.
- Soiza Reilly, J. (1920). *Un hombre desnudo*. Buenos Aires, La novela semanal.

Actas

- I Congreso Argentino de la Habitación, año 1920.
- I Congreso Latinoamericano de Católicos Sociales, año 1919

- I Congreso de Trabajadores de la LPA, 1920
- II Congreso de Trabajadores de la LPA, 1921
- III Congreso de Trabajadores de la LPA, 1922.

- **Otros**

- Del Mazo, Gabriel (1941) *La Reforma Universitaria. Ensayos Críticos*. Tomo III (1918-1940) La Plata, Argentina: Edición del Centro de Estudiantes de Ingeniería de la UNLP.
- Rodríguez, V. (1928). *En defensa del profesorado*. La Plata: Alberdi.
- Terán, Juan. B. (1931). “Opinión del Presidente del Consejo”. Escalafón del Magisterio de escuela de la Capital. Buenos Aires: Talleres Gráficos.
- Uriburu, J.F. (1933). *La palabra del General Uriburu*, Buenos Aires: Roldán Ed.

FUENTES SECUNDARIAS

- Abramowski, A. L. (2018). La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en argentina (1920-1940). *Revista Brasileira de História da Educação*, 18.
- Acri, M. A. (2012). *Las asociaciones y gremios docentes de la Argentina : la situación laboral, la organización y las primeras luchas, 1881 - 1930*. (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO),
- Adamovsky, E. (2008). Esa incómoda presencia: la izquierda y la “clase media” en Argentina, c. 1891-1943. *Políticas de la Memoria*(8/9), 239-247.
- Adamovsky, E. (2009). *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Buenos Aires: Planeta.
- Adamovsky, E. (2011). Gremialismo y política en los profesionales universitarios argentinos: el problema de la identidad de clase durante la primera mitad del siglo XX. *Redes*, 17(33), 35-61.
- Adelman, J. (1993). State and labour in Argentina: The portworkers of Buenos Aires, 1910 - 1921. *Journal of Latin American Studies*, N° 25. Cambridge University.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: CEAL.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Altamirano, C., & Sarlo, B. (1983). *Literatura y sociedad*. Buenos Aires: Hachette.
- Alvarez Uria, F., & Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Ansaldi, W.(2000). “La trunca transición del régimen oligárquico al régimen democrático”. En R. Falcón (Ed.), *Nueva Historia Argentina. Tomo VI: Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Arata, N. (2013). Presentación. En J. R. Barcos (Ed.), *Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos*. Gonnet: UNIPE Editorial.
- Armus, D., & Hardoy, J. E. (1990). Conventillos, ranchos y casa propia en el mundo urbano del novecientos. En D. Armus (Ed.), *Mundo urbano y cultura popular: Estudios de historia social argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Artieda, T. (1993). El Magisterio en los Territorios Nacionales: el caso de Misiones. En A. Puiggrós (Ed.), *La educación en las provincias y en Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Ascolani, A. (1999). ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943). *Anuario De Historia De La Educación* (2), 87-102.
- Ascolani, A. (2011). Una ciudadanía restringida: tensiones en torno a los derechos y las obligaciones del magisterio. La gran huelga de 1921, Santa Fe, Argentina. *Educacao em Foco*, 15, 1-29.
- Ascolani, A. (2019). Reformismo pedagógico, utilitarismo y nacionalismo en las escuelas primarias de la Argentina durante la crisis de 1930. *Revista Lusófona de Educação*, 43, 149-162.
- Ascolani, A., & Gindin, J. (2018). *Sindicalismo docente en la Argentina y el Brasil. Procesos históricos del siglo XX*. Rosario: Laborde Editor.
- Auyero, J. (2002). Clientelismo político en Argentina: doble vida y negación colectiva. *Perfiles Latinoamericanos*(20), 33-52.
- Bagú, S. (1950). La clase media en Argentina. En T. Crevenna (Ed.), *La clase media en Argentina y Uruguay*. Washington DC: Unión Panamericana.
- Ballent, A., & Liernur, J. (2014). *La casa y la multitud. Vivienda, política y cultura en la Argentina moderna*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Barrancos, D. (1990). Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo. En. Buenos Aires: Contrapunto.
- Barrancos, D. (1999). Moral sexual, sexualidad y mujeres trabajadoras en el período entreguerras. En F. Devoto & M. Madero (Eds.), *Historia de la Vida Privada en la Argentina: La Argentina entre multitudes y soledades: de los años treinta a la actualidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Barrancos, D. (2008). La puñalada de Amelia (o cómo se extinguió la discriminación de las mujeres casadas del servicio telefónico en la Argentina). *Trabajos y Comunicaciones. 2a. época, 34*, 111-128.
- Barrancos, D., Guy, D., & Valobra, A. (Eds.). (2014). *Moralidades y comportamientos sexuales: Argentina, 1880-2011*. Buenos Aires: Biblos.
- Bauman, Z. (2011). *Memorias de clase. La prehistoria y la sobrevivencia de las clases*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Becerra Solá, M. (2016). *El Museo Social Argentino (1910-1930) cuestión social y redes internacionales de reforma*. (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid.
- Becerra, M. (2016), “Un prisma original: educación, género, amor y ciudadanía en Herminia Brumana”, en Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, editorial de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación/Caycit-Conicet, vol. 17, núm. 2, pp. 80–103.
- Bellucci (1990) “La retórica anarquista en torno a la sexualidad a principios de siglo”, Nueva Sociedad, n° 110, Venezuela, 1990.
- Bertoni, L. A. (1992). Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*. 3(5), 77-111.
- Bilsky, E. (1984). *La Semana Trágica*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Blando, O. M., & Defante, O. F. (2014). *La Constitución de 1921. La verdadera Constitución progresista de Santa Fe*. Rosario: Laborde Editor.

- Bosoer, S. A. (2012). *La vanguardia plebeya de Nicolás Olivari: Mercado, lengua y literatura (1919-1929)* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*, Madrid: Taurus
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina* (Vol. Anagrama): Barceona.
- Braslavsky, C. (1993). *Los Usos de la historia en los libros de texto para las escuelas primarias argentinas*. Buenos Aires: FLACSO.
- Braverman, H. (1998). *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*. New York: NYU Press, Monthly Review Press.
- Bravo, M.C. (2004). Conflictos azucareros y crisis política en Tucumán en la década de 1920. El gobierno de Octaviano Vera, Travesía, Número 7/8, 1er y 2do semestre, 53-71.
- Butler, J. (2000). Imitación e insubordinación de género. *Revista de Occidente* (235), 85-109.
- Caldo, P. (2013). El “hábito” hace a la maestra. Hacia una historia de las prácticas de consumo de las mujeres dedicadas a la docencia en Argentina, 1939-1943. *Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*(10), 1-30.
- Caldo, P. (2014). No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930. *Revista Historia y Sociedad*, 26, 237-265.
- Camarero, H. (2007). Consideraciones sobre la historia social de la Argentina urbana en las década de 1920 y 1930: clase obrera y sectores populares. *Nuevo Topo. Revista de historia y pensamiento crítico*, 4, 35-60.
- Camarero, H. (2007b). *A la conquista de la clase obrera: los comunistas y el mundo del trabajo en la Argentina, 1920-1935*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno
- Cammarota, A. (2018). *Entre maestras y enfermeras. La construcción del género y de un ethos particular en torno a la enseñanza y el cuidado hacia el otro*. Buenos Aires,

- 1900-1940. Ponencia presentada en Jornadas la enfermería universitaria en la Argentina (1952-1969), Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina.
- Cammarota, A. (2019). El caso de los Maestros Comunistas y el diario *Crítica* (1933-1940). *Revista Pilquen*, 22(1), 1-12
- Campione, D., & Mazzeo, M. (2002). Racionalización y democracia en la escuela pública: La educación durante el período 1916 - 1930. En C. C. d. I. Cooperación (Ed.), *Cuaderno de Trabajo no. 3*. Buenos Aires: CLACSO.
- Candiano, L., & Peralta, L. (2007). *Boedo : orígenes de una literatura militante : historia del primer movimiento cultural de la izquierda argentina*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorni.
- Caruso, Marcelo (2001). “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva”, en P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (comps.). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Carassai, S. (2013). *Los años setenta de la gente común. La naturalización de la violencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Caruso, L. (2016). *Embarcados. Los trabajadores marítimos y la vida a bordo: Sindicato, empresas y Estado en el puerto de Buenos Aires, 1889-1921*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Casas, M. (2016). “Maestros argentinos: patriotas y nacionalistas. La pedagogía de la patria en las escuelas primarias (1930-1940)”. *Revista ABRA*, Vol. 36, n.º 53, 1-14.
- Cofré, O. (1998). *La desarticulación del gremio de maestros en Chile bajo el régimen militar (1973-1989) y los factores que determinaron el quiebre del compromiso histórico en el ámbito educacional*. (Tesis de Doctorado). Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Alemania.
- Cosse, I. (2014). *Mafalda: historia social y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Cosse, I. (2019). Masculinidades, clase social y violencia política (Argentina, 1970). *Revista de Sociología Mexicana*, 81(4), 825-856.
- Crespi, G. (1997). La Huelga docente de 1919 en Mendoza. En G. Morgade (Ed.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina 1870-1930* (pp. 151-174). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Crolla y Zehnder, S. (2028) *Migraciones y espacios ambiguos: transformaciones socioculturales y literarias en clave argentina*. Santa Fe: UNL.
- D'Uva, F. (2019). Masculinidades obreras en los ferrocarriles: fuerza física, riesgos y responsabilidad profesional en la Argentina de principios del siglo XX”, *Estudios del ISHIR*, 25, 1-22.
- Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Del Campo, H. (1986). *El sindicalismo revolucionario (1905-1945)*. Buenos Aires.
- Delumeau, J. (1989). *El miedo en Occidente (Siglos XIV-XVIII)*. Madrid: Taurus.
- Devoto, F. (2006). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Di Liscia, M. S. (2004). Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina (1880-1940). En M. S. Di Liscia & G. N. Salto (Eds.), *Higienismo, educación y discurso en la Argentina, 1870-1940*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Diker, G. (1999). Saber, control y autonomía: fragmentos de una historia del gremialismo docente en la Argentina. En G. Frigerio, M. Poggi, & D. Korinfeld (Eds.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: CEM/Ediciones Novedades Educativas.
- Domenech, E. (2015). "Inmigración, anarquismo y deportación: la criminalización de los extranjeros indeseables en tiempos de las grandes migraciones". *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*; 12-2015; 169-196

- Donaire, R. (2009). “¿Desaparición o difusión de la “identidad de clase trabajadora”? Reflexiones a partir del análisis de elementos de percepción de clase entre docentes. *Revista Conflicto Social*, 2(1), 135-167.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO/UBA.
- Elias, N. (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Falcón, R., & Monserrat, A. (2000). Estado, empresas, trabajadores y sindicatos. En R. Falcón (Ed.), *Nueva Historia Argentina. Tomo VI: Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ferraris, M. (2018) “Ser gringo: de la significación de un término a su representación social”, en A. Crolla y S. Zehnder (eds.), *Migraciones y espacios ambiguos: transformaciones socioculturales y literarias en clave argentina*. Santa Fe: UNL
- Febvre, L. (1959). *El problema de la incredulidad en el Siglo XVI. La religión de Rabelais*. Ciudad de México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana.
- Fernández, Á. (2008). *Escuela y nación. Alfredo Ferreira: un proyecto pedagógico positivista*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.
- Fernández Cordero, L. (2017). *Amor y anarquismo. Experiencias pioneras que pensaron y ejercieron la libertad sexual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Fiorito, S. (1974). "Un drama olvidado: las huelgas patagónicas de 1920-21", *Historia Integral Argentina* 6. Buenos Aires: CEAL.
- Fiorucci, F. (2016). País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920. *Anuario De Historia De La Educación*, 2(17), 120-137.
- Fiorucci, F., & Rodríguez, L. (Eds.). (2018). *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

- Franco, M. (2020). Ejército, conflicto social y orden interno en la Argentina de comienzos del siglo XX. *Revista Universitaria de Historia Militar*, 9(19), 208-230.
- Frechtel, I. (2014). "El gusto de hacer". Escuela Nueva y taylorismo en la Reforma Rezzano (1918-1936). En P. Pineau (Ed.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Buenos Aires: Teseo.
- Garguin, E. (2000). Relaciones entre estado y sindicatos durante los gobiernos radicales (1916 - 1930). En J. Panettieri (Ed.), *Argentina: trabajadores entre dos guerras*. Buenos Aires: Eudeba.
- Garguin, E. (2009). 'Los argentinos descendemos de los barcos'. Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina (1920-1960). En E. Garguin & S. Visacovsky (Eds.), *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos* (pp. 61-95). Buenos Aires: Antropofagia.
- Garguin, E. (2014). Intersecciones entre clase y género en la construcción social del magisterio: La Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires durante las primeras décadas del siglo XX. En E. Adamovsky, S. Visacovsky, & P. B. Vargas (Eds.), *Clases medias: Nuevos enfoques desde la sociología, la historia y la antropología* (pp. 167-191). Buenos Aires: Ariel.
- Gayol, S. (2016). La muerte en espejo: movilizaciones, emociones y política de masas. *Anuario Del Instituto De Historia Argentina*, 16 (2).
- Gerchunoff, P y Aguirre, H. (2006) "La economía argentina entre la Gran Guerra y la Gran Depresión", *Estudios y Perspectivas*, N° 32. Buenos Aires: Oficina de la CEPAL.
- Gerchunoff, P. (2016). *El eslabón perdido. La economía política de los gobiernos radicales (1916-1930)*. Buenos Aires: Edhasa.
- Germani, G. (1942), "La clase media en la Ciudad de Buenos Aires. Estudio preliminar". *Boletín del Instituto de Sociología*, Buenos Aires, N°1, 105-126
- Germani, G. (1943). "Sociografía de la clase media en Buenos Aires: Las características culturales de la clase media de Buenos Aires estudiadas a través de la forma de empleo de las horas libres". *Boletín del Instituto de Sociología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*, 2.

- Gindin, J. (2011). Sobre las huelgas docentes. En J. Gindin (Ed.), *Pensar las prácticas sindicales docentes*. Buenos Aires: Herramienta Editores.
- Girbal de Blacha, N., & Ospital, M. S. (1986). Elite, cuestión social y apertura política en la Argentina (1910-1930): La propuesta del Museo Social Argentino. *Revista de Indias*(178), 609-625.
- Godio, J. (1988). *El movimiento obrero argentino (1910 - 1930). Socialismo, sindicalismo y comunismo*. Buenos Aires: Editorial Legasa.
- Gómez, S. (2016). *Clientelismo y poder político en los inicios del siglo XX. Tensiones, disputas e intercambios entre lo micro y lo macro: Benito Juárez y la provincia de Buenos Aires*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
- González Leandri, R. (2001). La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900. *Anuario de Estudios Americanos*, 58(2), 513-535.
- Goodwin, J., Jasper, J. M., & Polletta, F. (Eds.). (2001). *Passionate Politics: Emotions and Social Movements*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gori, G. (1991). *La Forestal. La tragedia del quebracho colorado*. Santa Fe: Edición Distribuidora Litar.
- Gutiérrez, L., & Suriano, J. (1985). *Vivienda popular y condiciones de vida de los sectores populares. Buenos Aires 1880-1930*. Buenos Aires: Instituto Histórico de la ciudad de Buenos Aires 1985.
- Gutiérrez, R., & Gutman, M. (1988). *Vivienda: Ideas y contradicciones (1916 – 1956). De las Casas Baratas a la erradicación de Villas de Emergencia*. Buenos Aires: Instituto Argentino de Investigaciones de Historia de la Arquitectura y del Urbanismo.
- Hobsbawm, E. (1998) “Sobre la historia desde abajo”. En *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.

- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- Hochschild, A. R. (2009). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires: Katz.
- Hora, R., & Losada, L. (2011). Clases altas y clases medias en la Argentina, 1880-1930: notas para una agenda de investigación. *Desarrollo Económico*, 50(200), 611-630.
- Horowitz, J. (2015). *El radicalismo y el movimiento popular 1916-1930* Buenos Aires: Edhasa.
- Hunt, L. (2009). *La invención de los Derechos Humanos*. Barcelona: Tusquets.
- Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- James, D., & Lobato, M. Z. (2003). Fotos familiares, narraciones orales y formación de identidades: los ucranianos de Berisso. *Entrepassados. Revista de Historia*, 24-25, 151-176.
- Jasinki, A. (2013). *Revuelta obrera y masacre en La Forestal. Sindicalización y violencia empresaria en tiempos de Yrigoyen*. Buenos Aires: Biblos.
- Jasper, J. M. (1997). *The Art Moral of Protest: Culture, Biography, and Creativity in Social Movements*. Chicago: University Chicago Press.
- Jauretche, A. (1966). *El medio pelo en la sociedad argentina (Apuntes para una sociología nacional)*. Buenos Aires: Peña Lillo.
- Karush, M. (2006). Radicalismo y conflicto obrero urbano 1912-1930. En O. Videla (Ed.), *El siglo XX. Problemas Sociales, Políticas de Estado y Economías Regionales (1912-1976)*. Rosario: Prohistoria y La Capital.
- Karush, M. (2013). *Cultura de clase: Radio y cine en la creación de una Argentina dividida (1920-1946)*. Buenos Aires: Ariel.

- Kemper, T. D. (1978). *A Social Interactional Theory of Emotions*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Koppmann, W. (2021) Masculinidades y subjetivización política en el movimiento obrero argentino a comienzos del siglo XX. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 111, 85-106.
- Krantz, F.(1988) “George Rudé and ‘History from Below’”. En *History from Below. Studies in Popular Protest and Popular Ideology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Latorre Carabelli, M. (2019). Entre la escuela y la prensa. Primeras experiencias de organización sindical docente en Mendoza (1919). *Prohistoria*, 32, 97-126.
- Lazarte, C. (2022). El amor público: los lectores escriben en Mundo Argentino (1913-1926). *Cuadernos De Historia. Serie Economía Y Sociedad* (30), 63-88.
- Leiva, A. (2018). Los Rivarola y su relación con los aplicadores del derecho. *Revista Cruz del Sur*, 8(28).
- Lida, M. (2015). *Historia del catolicismo en la Argentina. Entre el siglo XIX y el XX*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Liffourrena, D. G. (2017). *La revista Claridad. Un alegato social de entreguerras bajo la óptica de izquierda*. Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: la formación de los ciudadanos en Argentina, 1870-1916*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Lobato, M. Z. (2001). *La vida en las fábricas. Trabajo, protesta y política en una comunidad obrera, Berisso (1904-1970)*. Buenos Aires: Prometeo Libros/Entrepasados.
- Lobato, M. Z. (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*. Buenos Aires: EDHASA.
- Lobato, M. Z., & Suriano, J. (2003). *La protesta social en la Argentina*. México; Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- López Cantera, M. (2019). “Orígenes y consolidación del anticomunismo argentino (1917-1943)”. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, UBA
- López Cantera, M. (2023) *Entre la reacción y la contrarrevolución. Orígenes del anticomunismo en Argentina (1917-1943)*, Buenos Aires: CEHTI-Imago Mundi.
- Lvovich, D. (2020). El Gran Miedo de 1919 a escala global: la Semana Trágica argentina y los archivos norteamericanos. *Estudios Digital*, 43, 159-172.
- Macor, D. (2001) Partidos, coaliciones y sistema de poder, en: Cattaruzza (Director), *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política, 1930-1943*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Máiz, R. (2011). The Political Mind and its Other: The non-place of emotions in modern political theory. En M. Engelken, P. Ibarra Güell, & C. Del Río (Eds.), *Politics and Emotions*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Malamud, C. (1995). El Partido Demócrata Progresista: un intento fallido de construir un partido nacional liberal-conservador. *Desarrollo Económico*, 35(138), 289-308.
- Mauro, D. (2008) "Católicos en la prensa profana. Nueva Época frente al reformismo liberal, 1920-1923". *Andes*; N° 19, 37-58.
- Mannocchi, C. (2010). Huelga Docente en Santa Fe: masculino-femenino o tan cerca y tan lejos de los obreros. *Conflicto Social*, 3(4), 80-109.
- Mannocchi, C. (2011). Conflictos docentes en Chile y Argentina (1925) ¿Identidades de clase distintas? *Revista Sociedad y Equidad*, 2.
- Mannocchi, C. (2013). Huelga de maestros en 1912. : En contra del Estado educador y del docente servil. *Anuario De Historia De La Educación*, 14(1), 43-64.
- Marimon, M. I. (2017). *The Housing Question in Buenos Aires, 1900-1925. Reformism, Technical Imagination, and Public Opinion in an Expanding Metropolis*. (Tesis de Doctorado). Faculty of Princeton University, Princeton, New Jersey.
- Marotta, S. (1961). *El movimiento sindical argentino. Su génesis y desarrollo. Período 1907-1920q*. Buenos Aires: Lacio.

- McGee Deutsch, S. (2001). La derecha durante los primeros gobiernos radicales, 1916-1930. En: AA. VV, *La derecha argentina. Nacionalistas, neoliberales, militares y clericales*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- McGee Deutsch, S. (2003). *Contrarrevolución en la Argentina 1900-1932. La Liga Patriótica Argentina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Míguez, E. (1999). Familias de clase media: la formación de un modelo. En F. Devoto & M. Madero (Eds.), *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina plural (1870-1930)*. Buenos Aires: Santillana.
- Milstein, D. (2003). *Higiene, autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos: un estudio acerca del deterioro del Estado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morgade, G. (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Moscoso, J. (2015) “La historia de las emociones, ¿de qué es historia? What is the History of Emotions the History of?”. En *Vínculos de historia* 4, 15-27.
- Nigro, J. C. (1984). *La lucha de los maestros*. Buenos Aires: Confederación de Maestros.
- Ossana, E. (1997). Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945. En A. Puiggrós & E. Ossana (Eds.), *La Educación en las provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Editorial Galeana.
- Padoan, M. (2002). *Jesús, el templo y los viles mercaderes. Un examen de la discursividad yrigoyenista*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Palermo, S. (2007). ¿Trabajo masculino y protesta femenina? La participación de las mujeres en la gran huelga ferroviaria de 1917. En M. Bravo, F. Gil Lozano, & V. Pita (Eds.), *Historia de luchas, resistencias y representaciones. Mujeres en la Argentina, Siglos XIX y XX*. Tucumán: EDUNT.
- Pambler, J. (2014). Historia de las emociones. Caminos y retos. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 36, 17-29.

- Parcerro, D., & Calello, O. (2008). *Historia de ATE (2008) Los pioneros, sus luchas, sus esperanzas. 1925-1932*. Buenos Aires: Editorial CTA.
- Parkin, F. (1984). *Marxismo y teoría de las clases. Una crítica burguesa*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Persello, A. V. (2000). Administración y política en los gobiernos radicales, 1916-1930 *Sociohistórica*, 8, 121-152.
- Persello, A. V (2004). *El partido radical. Gobierno y oposición (1916-1943)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pierini, M. e. a. (2004). *La Novela Semanal (Buenos Aires, 1917-1927): un proyecto editorial para la ciudad moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Colección Literatura Breve.
- Pineau, P. (2016). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel & M. Caruso. *La escuela como máquina de educar* (pp. 27-50). Buenos Aires: Paidós.
- Pittaluga, R. (2015). *Soviets en Buenos Aires. La izquierda de la Argentina ante la revolución en Rusia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Poulantzas, N. (1978). *Las clases sociales en el capitalismo actual*. México DF: Siglo XXI.
- Privitellio, L. (2003). *Vecinos y ciudadanos. Política y sociedad en la Buenos Aires de Entreguerras*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (Ed.) (1992). *Historia de la educación en la Argentina III. Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. . Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A., & Bernetti, J. L. (Eds.). (1993). *Historia de la Educación en la Argentina V. Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.

- Queirolo, G. (2009). Herminia Catalina Brumana. La maternidad social a través del magisterio y de la escritura. En A. M. Valobra (Ed.), *Mujeres en espacios bonaerenses* (pp. 95-109). La Plata: Edulp.
- Queirolo, G. (2011). “Malos pasos” y “promociones”. Aproximaciones al trabajo femenino asalariado desde la historia y la literatura (Buenos Aires, 1919-1939). *Anuario De La Escuela De Historia*, (22), pp. 53–80.
- Queirolo, G. (2020) *Mujeres que trabajan. Labores femeninas. Estado y sindicatos* (Buenos Aires, 1910-1960). Buenos Aires:EUDEM.
- Rapalo, M. (2012). *Patrones y obreros: la ofensiva de la clase propietaria, 1918-1930*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Recalde, H. (1997) “Sexo y amor en la propaganda anarquista”, *Todo es Historia*, Buenos Aires, n° 355.
- Reyes, F. (2022). En busca de una religión de la patria. Joaquín V. González regeneracionista en la Argentina fin-de-siglo. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, (25), pp. 207-233, <https://doi.org/10.14198/PASADO2022.25.09>
- Reddy, W. (2001). *The navigation of feeling: A framework for the history of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Remedi, F. (2011). Las trabajadoras del servicio doméstico en la modernización argentina de entre siglos. Córdoba (Argentina), 1870-1910. En F. Remedi & T. Rodríguez Morales (Eds.), *Los grupos sociales en la modernización latinoamericana de entre siglos. Actores, escenarios y representaciones (Argentina, Chile y México, siglos XIX-XX)*. Córdoba/Santiago de Chile: Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”/Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos (Universidad de Chile).
- Rinesi, E. (1996). *El último tribuno. Variaciones sobre Lisandro de la Torre*. Buenos Aires: Colihue.
- Rivera, J. B. (1988). *El escritor y la industria cultural*. Buenos Aires: Atuel.

- Rocchi, F. (1998). Consumir es un placer: la industria y la expansión de la demanda en Buenos Aires a la vuelta del siglo pasado. *Desarrollo Económico*, 37(148), 533-558.
- Rock, D. (1971). Lucha civil en la Argentina. La semana trágica de enero de 1919. *Desarrollo Económico*, volumen 11, N° 42 - 44, julio - agosto 1981.
- Rock, D. (2001[1977]). *El radicalismo argentino 1890 - 1930*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rodríguez, L. G. (2021). Los manuales de Economía Doméstica en la escuela: contabilidad hogareña, educación de las emociones y enseñanza práctica para el hogar (Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX). *Estudios del ISHIR*, 11(30).
- Roldán, D. (Ed.) (2006). *Crear la democracia. La Revista Argentina de Ciencias Políticas y el debate en torno de la República Verdadera*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, L.A (1990). Buenos Aires en la entreguerra: libros baratos y cultura de los sectores populares. En D. Armus (Ed.), *Mundo urbano y cultura popular: Estudios de historia social argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Romero, L. A., & Gutiérrez, L. (2007). *Sectores populares, cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Rosenwein, B. H. (2006). *Emotional Communities in the Early Middle Ages*. Ithaca/Londres: Cornell University Press.
- Saítta, S. (1998). *Regueros de tinta. El diario CRÍTICA en la década de 1920*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Saítta, S. (2000). El periodismo popular en los años veinte. En R. Falcón (Ed.), *Nueva Historia Argentina. Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Saítta, S.(2011) "La cultura y sus tendencias" En Míguez, E, (coord) *Argentina. La apertura al mundo, 1880/1930*. Madrid: Taurus.

- Sarlo, B. (1985). *El imperio de los sentimientos*. Buenos Aires: Catálogo Editora.
- Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.
- Scavino, D. (2012). *Rebeldes y confabulados. Narraciones de la política argentina*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Scheff, T. (1988). Shame and Conformity: The Deference – Emotion System. *American Sociological Review*, 53(3), 395-406.
- Scott, J. W. (2008). *Género e historia*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Scribano, A. (2016). Cuerpos, Emociones y Sociedad en Latinoamérica: Una mirada desde nuestras propias prácticas. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 8(20), 12-26.
- Scribano, A., & Artese, M. (2012). Emociones y Acciones Colectivas. Un bosquejo preliminar de su situación hoy. En A. L. Cervio (Ed.), *Las tramas del sentir. Ensayos desde una sociología de los cuerpos y las emociones* (pp. 85-114). Buenos Aires: Estudios Sociológicos.
- Sebreli, J. J. (2003). *Buenos Aires, vida cotidiana y alienación & Buenos Aires, ciudad en crisis*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Segovia, J. F. (2006). La Revolución de 1930: Entre el corporativismo y la partidocracia. *Revista de Historia Americana y Argentina*,(41), 7-50.
- Sennett, R., & Cobb, J. (1972). *The Hidden Injuries of Class*. New York: Alfred A. Knopf.
- Spinelli, M. E. (2013). *De antiperonistas a peronistas revolucionarios. Las clases medias en el centro de la crisis política argentina (1955-1973)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Stearns, P. N., & Stearns, C. Z. (1985). “Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards. *American Historical Review*, 90(4), 813-830.
- Svampa, M. (1994). *El dilema argentino: civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.

- Svampa, M. (Ed.) (2000). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Szurmuk, M. (2018). *La vocación desmesurada: Una biografía de Alberto Gerchunoff*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Tedesco, J. C. (1982). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Tossounian, C. (2021). *La joven moderna en la Argentina de entreguerras: Género, nación y cultura popular*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Vásquez Vargas, D. (2012). "Notas biográficas sobre Arturo Alessandri Palma". En D. Vasquez y F. Rivera (Edits.), *Arturo Alessandri Palma y su época: Vida, política y sociedad*. Santiago: Ediciones Biblioteca Nacional.
- Vázquez, S., & Balduzzi, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones educativas Marina Vilte.
- Vial Correa, G. (1988). *Arturo Alessandri y los Golpes Militares (1920-1925)*. Santiago de Chile: Ed. Santillana del Pacífico.
- Vior, S., Misuraca, M. R., & Más Rocha, S. M. (2004). *La Nación, el Estado y la educación: entre el liberalismo social y el liberalismo conservador*. Ponencia presentada en Congreso Internacional "Educación, lenguaje y sociedad". Tensiones Educativas en América Latina, UNLPam, Argentina.
- Visacovsky, N. (2017). *Entre odas a Sarmiento y la fe bolchevique: Aníbal Ponce y sus marcas en la cultura comunista*. Claves. Revista de Historia, 3(5), pp. 37-70.
- Visacovsky, S., & Garguin, E. (2021). *Argentina y sus clases medias: panoramas de la investigación empírica en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ed. Península.

Wortman, A. (Ed.) (2003). *Pensar las clases medias. Consumos culturales y estilos de vida urbanos en la Argentina de los noventa*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Yannoulas, S. (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres?: la feminización del normalismo y la docencia: 1870-1930*. Buenos Aires: Kapelusz.