

Huelga de maestros en 1912.
En contra del Estado educador y del docente servil

Cintia Mannocchi¹

mannocchicintia@yahoo.com.ar

Resumen

En agosto de 1912 la Liga Nacional de Maestros llamó a la docencia primaria de Capital Federal a la huelga en reclamo del pago puntual de los haberes. El objetivo del artículo no será realizar un mero relato descriptivo del movimiento, sino ahondar en las solapadas razones de su comienzo y en las causas de su fracaso. Nos preguntamos qué llevó a algunos educadores a tomar una decisión excepcional ante un muy habitual atraso en el cobro de sueldos. Queremos comprender por qué sucedió en momentos favorables para el cuerpo docente, cuando desde el ámbito estatal había sido presentada una cantidad de proyectos en su beneficio.

La hipótesis a desarrollar es que la huelga viene a representar una batalla dada por parte del ala más combativa del gremio contra los dirigentes de la instrucción pública. Explicar el rápido revés de la medida nos llevará a reconstruir la identidad social del docente y su posición de clase para entender, a su vez, la falta de adhesión del magisterio.

Palabras clave: maestros, huelga, gremialismo docente, educación pública, identidad docente.

Abstract

In august of 1912, the Liga Nacional de Maestros called the primary teachers of Buenos Aires city to a strike in claim of the punctual payment of the salaries. The aim of the article will not be to realize a mere descriptive review of the movement. On the contrary the article analyzes the reasons of the beginning of the strike and the reasons of his failure. We ask ourselves what led some educators to taking an exceptional decision opposite to a very habitual lag in the payment. We want to understand why that happened in a favorable moment for the educational unions, when the government had presented many favorable projects for the interests of the teachers. The central hypothesis to develop is that the strikes

¹ Profesora y Licenciada en Historia. Becaria en docencia e investigación de posgrado en la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Instituto de Desarrollo Económico y Social, donde ha cursado estudios de maestría en Ciencias Sociales. Investiga la historia del trabajo docente en Argentina.

represent a battle stimulated by the most combative wing of the union against the leaders of the public instruction. The explanation of the fast failure of the strike will lead us to reconstructing the social identity of the teacher and his class position, and to understand, in addition, the lack of solidarity of most of the teachers towards the strikers.

Key words: teachers, strike, teacher unionism, public education, teacher identity.

Introducción

En agosto de 1912 la Liga Nacional de Maestros (LNM) llamó a huelga a los docentes primarios de la ciudad de Buenos Aires en reclamo del pago puntual de sus haberes. El objetivo de este artículo no será realizar una simple crónica del movimiento que resultara excepcional en la época, sino ahondar en las causas de su comienzo y su fracaso prestando especial atención al contexto en el que se desarrolló y al discurso de los huelguistas. Queremos comprender por qué la decisión fue tomada en momentos favorables para los docentes gracias a la presentación de proyectos de ley de aumento de sueldo, jubilación anticipada y creación de un seguro de amparo.¹ Las gestiones oficiales ganaban espacio en los periódicos demostrando que *“la cuestión de la escuela”* trascendía y, además, cristalizaban *“la eficacia de los mecanismos del Estado para mejorar de una vez por todas el concepto social del maestro de escuela”* (La Nación, 15/06/1912).

Nuestra hipótesis es que la huelga viene a representar una ofensiva contra quiénes dirigían los hilos de la educación oficial, es decir que viene a cuestionar la pericia del Estado en materia educativa. Desde esta perspectiva, la lucha de una fracción radicalizada del gremio pretendió ser más una acción política que una contienda económica. Explicar su rápido revés y la propagación de crumiros que supuso, es también intentar reconstruir la identidad social del docente y su posición de clase, es preguntarse necesariamente si el Estado fue tan exitoso a la hora de moldear a “sus apóstoles de la enseñanza” o si en realidad los discursos contrahegemónicos, como el de la LNM, fallaron en sus estrategias de interpelación al docente.

La importancia del contexto

Desde 1911 La LNM cobró un lugar destacado debido a su presencia en el congreso pedagógico de San Juan, allí encabezó una comisión con el objetivo de conformar la Confederación del Magisterio y reunir así a las asociaciones gremiales de toda la República.

La LNM contaba entre sus filas a docentes libertarios y socialistas, y tenía una relación cercana a la Liga de Educación Racionalista. Pero quizás el ingrediente que sumaba mayor combatividad a la agrupación no era la aproximación, a veces difusa, de sus líderes al anarquismo, sino la presencia de maestros de las provincias en sus filas. 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” con la que contaban los jóvenes varones (Zanotti, 1960) Muchos 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.

Ya a mediados de 1911 el Consejo Nacional de Educación (CNE) recibía críticas en el Congreso por el deficiente manejo de fondos, éstas ganaron fuerza a partir de la asunción de Palacios y Justo en abril de 1912. Los diarios, haciéndose eco de las discusiones presupuestarias, dedicaban páginas a la falta de dinero para los maestros y las escuelas Láinez; echaban culpas sobre el presidente del Consejo -Ramos Mejía- y hablaban de su ineficacia y su avidez por obtener rédito político sin medir las consecuencias en el erario público. Se censuraba, a la vez, el excesivo fervor patriótico y la intemperancia en el tratamiento de los docentes que, víctimas de la extrema vigilancia sobre sus prácticas, podían ser exonerados y castigados arbitrariamente (Marengo, 1991, p.142). El CNE, según la LNM, representaba una “autocracia anacrónica” que se disfrazaba de patriotismo y resultaba incongruente con el marco político nacional que desde la reforma electoral ponía al país en camino de convertirse algún día en una democracia verdadera. Aún peor, los líderes de la Liga consideraban que todos los dirigentes de la instrucción conformaban “reservas parasitarias del oficialismo” y que, siendo incapaces de triunfar en sus carreras universitarias, llegaban fracasados a la dirección de la enseñanza, persiguiendo el único fin de alimentar el despotismo de los oligarcas (Barcos, 1915, p.222)

Por su parte, Garro -ministro de justicia e instrucción pública- no era menos reprochado por los medios liberales y las asociaciones docentes a raíz de su defensa a la tradición y a la enseñanza religiosa en las escuelas.² Desde la cartera que ocupaba, el ministro -cordobés, radical y católico de convicción profunda- constituía una muestra clara de la apertura impulsada por Roque Sáenz Peña hacia los cívicos radicales y los católicos como modo de ampliar la tolerancia política y recortar el poder que aún le quedaba a Roca. Criticar a Garro parecía ser criticar las políticas modernistas “*de mano tendida y puertas abiertas*” del presidente (Puiggrós, 1956, p. 33). Socialistas y conservadores intransigentes hicieron al ministro, por distintos motivos, culpable de la situación económica de las escuelas de la Capital y su exiguo presupuesto.

Hubo un hecho que, junto al atraso de sueldos de los maestros de escuelas nacionales y las denuncias por el pésimo equipamiento de las mismas, le sumó mayores

desprestigios al sistema educativo: las declaraciones cruzadas entre Ramos Mejía y Cullen, vocal del CNE desde 1911, que se acusaban mutuamente de corruptos e inmorales.³ La LNM retomaba la crónica manifestando en repetidas reuniones la falta de moralidad y de respeto de las autoridades escolares hacia los maestros, el arrebató sobre su dignidad y su autonomía profesional. Durante el mismo año la Liga presentó informes vinculados al despotismo del Consejo y conformó comisiones en defensa del maestro que investigaron al organismo por casos puntuales donde su actuación había sido, cuanto menos, torpe y arbitraria; se sostenía que el Consejo precipitaba *“por los desfiladeros del desquicio la obra de la instrucción pública primaria del país”*⁴. La LNM asumía en los informes que el propio magisterio debía ser el protagonista de las protestas emulando al proletariado:

Nos toca a todos porque en estas nobles contiendas no puede haber ni escépticos ni indiferentes, sino en todo caso traidores e inconscientes que buscan un disfraz a su cobardía y su egoísmo (...) No olvidemos que si los obreros tienen por lema aquello que ‘la redención de los trabajadores debe ser obra de los trabajadores mismos’, nosotros los labradores de la inteligencias nos hallamos en mejores condiciones para hacerlo nuestro. (*Ibíd.*)

En junio de 1912, cuando se encontraba en preparación el presupuesto del año siguiente, un grupo de directores de escuelas porteñas demandó un aumento del 30 % en el sueldo. La comisión contaba con el respaldo de 3.291 maestros y despertaba el elogio del diario La Nación que festejaba el fin del silencio del *“pobre maestro”*, aquel que *“cruza como una sombra rumbo al aula en el que debe realizar el ideal de educar al pueblo para que haya una grande y culta sociedad nacional”* (LN, 4/6/1912). El mismo diario destacaba las corrientes que intentaban mejorar el *“problema más social que económico”* del magisterio, aunque entre éstas no se pudiera incluir a la Liga Nacional de Maestros y sus *“gestiones poco convenientes”* dirigidas a conseguir que se les pague a los docentes en los primeros cinco días del mes.

El atraso en los sueldos era norma pero, en el marco que atravesaban las autoridades escolares, dos semanas de demora en el cobro mensual bastaron para la gestación de lo que parecía una medida extrema en la época: la huelga de maestros o, como prefirieron llamarla los periódicos conservadores, el movimiento abstencionista. La coyuntura nos habla de una huelga que no se motiva exclusivamente por demandas materiales e intenta atacar, más no sea de forma indirecta, puntos básicos del gobierno y el gobierno de la educación yendo en contra de los nombramientos a dedo, el manejo descuidado de las finanzas, el despotismo y la corrupción existente en el sistema escolar. Los huelguistas se oponían a un Estado que, pensaban hacía gastos superfluos mientras obligaba a los maestros a convertirse en unos farsantes de falso patriotismo y en seres serviles frente a la aristocracia que no entendía que los tiempos vividos no eran ya los de su reinado (La Argentina, 26/07/1912). Estos elementos nutrían la idea principal de los líderes

de la Liga: el Estado no era sujeto idóneo para conducir los destinos de la escuela y la niñez. (Carli, 2002, p.181) O mejor dicho, no lo era en tanto lo hiciera de espaldas a las necesidades del pueblo y nutriera la administración escolar de “profesionales políticos” cuyos anhelos se vinculaban al poder y el dinero.

Ya durante 1911 Julio Barcos, vicepresidente de la LNM y presidente de la Liga de Educación Racionalista constituida a mediados de 1912 en el afán de luchar contra el influjo de la Iglesia y del discurso nacionalista en la educación, llamaba a la confraternidad de clases en la consecución de la paz y el progreso. Según Dora Barrancos -optimista respecto a los alcances de la asociación gremial- el líder buscaba la incorporación de sectores del magisterio a la vida del gremio, *“lo que implica abrir una alianza de clases que no sea amenazante”* (Barrancos, 1990, p.77). El cometido era, en una clara línea despolitizadora de las autoridades educativas, que el maestro ejerciera el autogobierno de la educación, que a él pertenecieran los cargos en la dirección y administración de escuelas y no a aquellos funcionarios que representaban un orden político oligárquico y excluyente.

Lo puesto en juego no era la tradicional defensa de los normalistas, de sus saberes y las titulaciones, sino su legítimo papel como representantes del pueblo en la escuela. Contrariamente a lo que puede esperarse de un anarquista puro y en consonancia con un racionalismo cada vez más cercano al sistema educativo oficial con el fin de transformarlo desde adentro (Suriano, 2001, p.246), Barcos pedía a los docentes que ejerciten la defensa ciudadana de los derechos, sólo así se mejoraría -gradual y progresivamente- la instrucción pública que era perturbada por los políticos. Desde el ministro hasta los vocales del Consejo Nacional de Educación, todos eran -para la LNM- prototipos de universitarios ineptos que, sin mérito alguno, ocupaban sus posiciones por la voluntad de la oligarquía, al tiempo que le negaban soberbiamente al maestro las condiciones de gobierno. En ese sentido, unos años después diría Barcos que la huelga de 1912 por primera vez llevó al magisterio a procesar al CNE como “un mecanismo para el fraude, la inequidad y derroche (...) una trampa excelente calcada por el sistema de las tenebrosas oligarquías dictatoriales para el uso exclusivo de los políticos” (Barcos, 1915, p.219)

Con la acción huelguística la Liga se propuso cargar de vida la organización gremial del magisterio -tibia y timorata, describía Barcos- tomando un rol protagónico en momentos donde la opinión pública, que incluía fuertemente la voz de los socialistas, se mostraba sensible a la cuestión docente y a los males de las autoridades en materia educativa. Sin dudas, a juzgar por los hechos, la LNM sobredimensionó las posibilidades otorgadas por el contexto, creyó que obtendría un apoyo masivo que no llegó y que terminó por hacer de la huelga una cruzada solitaria de un minúsculo grupo de maestros.

La huelga y sus imágenes

Los días 17 y 22 de julio de 1912 la LNM se reúne y convoca a los maestros primarios de la Capital a una asamblea en protesta por la demora en el cobro de los haberes. Ramos Mejía expresó su triste sorpresa ante una actitud que calificó de egoísta pues el atraso de sueldos era accidental. A sus ojos resultaba injusto que el gremio no recordase los logros de su gestión: aumento del sueldo, reforma de la ley jubilatoria, ampliación de becas dirigidas a estudiantes normales, licencias a las maestras, proyectos de construcción de casas baratas para los docentes.

A pesar de que la huelga se preparaba lentamente y que las asambleas de protesta se publicitaban en los diarios más importantes, existía un total escepticismo sobre su iniciación. Los medios conservadores afirmaban que los maestros caerían en la cuenta de la ineptitud de la medida y, así, su serenidad no sería interrumpida. Aún demostrándose comprensiva con la situación, la gran prensa no confiaba en el accionar de la Liga:

En cuanto a que la Liga de Maestros obre con falta de justicia con respecto al Consejo, no nos extraña y es de lamentar que dicha asociación que tanto bien podría hacerle al magisterio si contara en sus filas a la mayoría de los maestros, se ocupa tan sólo de hacer una crítica tendenciosa y sin resultado para el gremio que trata de favorecer. Los maestros necesitan unirse, formar sociedades de beneficencia pero con un fin elevado y que nunca será un sentimiento mezquino y personal el que guía sus actos ¿Qué gana el magisterio con una liga que es una insignificante minoría? Hay muchos del gremio que no forman parte de la asociación porque entienden que la forma en su proceder no es la más eficaz para el maestro (La Tribuna, 23/07/1912)

El 30 de julio de 1912 una comisión de la LNM presentó al CNE una nota firmada por 600 maestros que exigían se les abonen los salarios del día uno al cinco de cada mes, ante el *“atraso en el pago de haberes erigido como norma de conducta”*. Si el pedido se ignoraba, los maestros advertían que no concurrirían al dictado de clases. El presidente interino del Consejo, doctor Lacasa, no aceptó la nota al creerla redactada en términos irrespetuosos, e invitó a los docentes a que se retirasen y desistiesen de un movimiento que sería considerado necesariamente antipático por la opinión pública. Según informó Lacasa a La Prensa, él se esforzó en hacerles notar a los delegados la conveniencia de suprimir sus demandas. Dijo no exigirles humillaciones, tan solo aptitudes disciplinadas que *“evitaran el mal paso”*, más se topó con la intransigencia premeditada de un pequeño grupo. Al día siguiente, reunidos en asamblea, los liguistas aplaudieron a la comisión por no haber cedido en sus derechos. Sin embargo, se comenzaron a ver ciertas discrepancias entre aquellos que creían conveniente modificar la nota para la obtención de apoyos más amplios y aquellos que la ratificaban en su totalidad.

Luego de largas deliberaciones, el CNE decidió el 2 de agosto suspender provisionalmente y sin goce de sueldo a los firmantes de la misiva debido al uso de términos irreverentes. Siguiendo al artículo 82 del Reglamento General de Escuelas, estos docentes habrían incurrido en un desacato a la autoridad. En paralelo a la medida, se pasó una circular a todos los directores de escuela ordenándoles que informasen sobre las inasistencias de los docentes y sus motivos. Aquellos que faltasen sin justificación serían suspendidos. Los castigos comenzaron a correr antes de que la Liga, motivada por la actitud autoritaria, emitiese la declaración de huelga que decía:

Hemos resuelto ejercitar el derecho de la huelga como un recurso heroico para hacernos oír ante los poderes públicos en nuestra legítima reclamación de que se nos abone con puntualidad el fruto de nuestro trabajo y a fin de concluir con nuestra situación angustiosa, llena de tribulaciones, que dicho atraso nos crea en nuestra vida económica (...) Obedece este movimiento de protesta gremial a dos fines esenciales:

1- Obligar al estado a que guarde más respeto y consideración hacia los educandos de la niñez, eternamente postergada, lo mismo en la Capital Federal que en las provincias, sin que baste a redimirlos de su suerte la crítica unánime de la prensa ni las campañas asiduas del mismo magisterio. Nadie ignora que los maestros ocupan el último renglón del presupuesto (...) Nuestra actitud tiende en tal sentido a extirpar radicalmente este abuso y a moralizar nuestra administración pública

2- Hacer resaltar que las autoridades escolares son directamente responsables de este acto de protesta así como los prejuicios que el pudiera ocasionar a la enseñanza, puesto que en sus manos ha estado regularizar la situación, impidiendo que este movimiento se produzca, y no lo ha hecho.

En virtud de lo expuesto hacemos un llamado a la ecuanimidad de la conciencia pública para que juzgue estos hechos, y lo hacemos en el profundo convencimiento de que ella nos acompañará con su simpatía, dada la justicia absoluta que determina este acto de solidaridad reivindicatriz del gremio (La Nación, 5/8/1912)

En la prensa se percibía una consideración plena de las necesidades económicas del magisterio. Los periódicos mostraban su indignación ante la existencia de maestros que vivían en viviendas antihigiénicas, hostigados por la usura, la vida estrecha y la vergüenza injustificada del rebajante concepto social que la gente adinerada tenía con ellos. Incluso Fray Mocho publicó la caricatura de un “pobre maestro”, flaco y desgarbado, comiéndose los codos de su levita. Sin embargo, estas concepciones no bastaban para aplaudir la actitud de los docentes en huelga. Ellos, como figuras encargadas de inculcar la disciplina y la cultura, no tenían permitido “envilecerse” utilizando un método proletario por excelencia. La condición de clase asalariada quedaba solapada bajo el manto espiritual de una supuesta labor sagrada, la formación de la niñez, y bajo la obligada defensa del bienestar general como parte del funcionariado estatal:

No concibe nuestro ingenuo espiritualismo del que no logra despojarse la violencia egoísta del ambiente, que el maestro de escuela reaccione por reflejos, sometiendo su conducta sólo a las necesidades materiales de la vida, adaptándola a los procedimientos negativos que la lucha por el pan ha aconsejado a la muchedumbres obreras, no admite nuestro concepto del maestro de escuela, más

que asalariado guía moral de la sociedad (...) No se admite que a su espíritu de sacrificio se le sobreponga el espíritu de rebeldía, de resistencia, de lucha (...) Una huelga de maestro resulta de una trascendencia moral incalculable, conmueve a la sociedad como no lo haría una revuelta. Siembra la violencia y la indisciplina. Los maestros de escuela entregándose a actitudes violentas salvarán quizás sus derechos, pero hieren sin dudas los de la sociedad (...) vienen a perturbar la serena obra de cultura moral (La Razón, 5/8/1912)

Por su lado, La Nación les pedía a los docentes la perfecta moderación y el “ejemplo dignificante” propios de su tarea cívica, alejada de *“pequeñeces materiales”* tales como no recibir con exactitud matemática el sueldo. Debían ellos abandonar el temperamento iracundo y peticionar legal y mesuradamente utilizando los canales institucionales acostumbrados y no los *“movimientos impertinentes”* que desprestigiaban al gremio en momentos en los que los legisladores posaban sobre él sus miradas (LN, 2/8/1912) Lo más sano era deponer resistencias y encaminar los reclamos por procedimientos regulares hasta llegar al presidente y al Congreso que se encontraba ya demostrando sus simpatías con la causa.⁵

Los diferentes diarios entregaban diversas realidades respecto a la cantidad de huelguistas: el periódico con tendencia radical La Argentina decía que el número ascendía a 600, mientras para La Nación o La Razón los adheridos durante el seis de agosto no eran más de 130 (de los 3890 maestros de la ciudad), reduciéndose la cantidad un día más tarde a unas decenas de “abstencionistas” o “inasistentes” que no representaban siquiera un porcentaje mayor al del personal ausente en el mismo periodo del año 1911.

El cliché del patriotismo militante con el que, según La Vanguardia, la prensa conservadora defenestraba la huelga en defensa de los intereses de la clase rica, no admitía que argentinos ilustres como los maestros, *“los protagonistas con la misión impuesta por mandato de atender a nuestros hijos con las glorias guerreras”*, tengan una rebeldía *“tan propiamente proletaria”* de hacer huelga por cuestiones de salario (LV, 7/8/1912) Los *“diarios de clase”* desfigurarían los hechos en miras de restarle importancia al movimiento o desprestigiarlo. Así engañaban con las cifras arrojadas cuando *“con firmeza y entusiasmo, son más de 250 maestros de ambos sexos los que reclaman de forma digna un sagrado derecho: el pago de sus haberes”* (LV, 8/8/1912). Haciendo frente a las supuestas falacias, la LNM también salía a desmentir el uso de la presión y amenaza contra el personal que concurría a clases normalmente.

Los socialistas tomaban la huelga como un despertar social de la conciencia argentina, una forma de ampliar el horizonte nacional a otras clases asalariadas que *“por temor o por vergüenza”* no levantaban su protesta. Estos trabajadores tarde o temprano serían parte del moderno movimiento histórico que buscaba el progreso y la grandeza del país para todos, *“sin distinciones de tareas ni rangos”* (LV, 7/8/1912) Los discursos sin dudas daban cuenta de una distinción social entre los maestros y el resto de los

trabajadores. En tal sentido, la prensa tradicional expresaba que se estaba dañando la imagen y el -muy renombrado- concepto social de los docentes, al igual que los castigos a los pocos huelguistas lastimaban el ejemplo de ética y de honor que estaba forzado a dar el magisterio aún siendo un grupo asalariado. Se los humillaba obligándolos a pedir su reincorporación y a realizar un descargo individual -en las solicitudes modelo que enviaba el Consejo- dando las debidas disculpas del caso bajo el temor de quedar exonerados. Era natural, decían estos periódicos, que la institución velara por su autoridad y disciplina pero ¿a costa de que los maestros se rebajen y pierdan la dignidad?, se preguntaban. El Estado no debía tener miedo de las asociaciones docentes, debía mostrar su conmiseración con aquellos que de seguro se encontrarían arrepentidos y en muchos casos tristes al ver peligrar sus "*preciados ascensos*". El espíritu de la disciplina no había sido corrompido más que por algunos "*improvisados maestros*" embarcados en un tren de acometividad sin sentido:

Exigirle, pues, a estos maestros que se presenten -con el rubor en las mejillas y la mansedumbre en el espíritu- a solicitar perdón incondicionalmente sería un acto que no sólo denigraría al gremio sino que también debilitaría el carácter del maestro, la condición moral más preciosa exigida a quienes dedican su vida a educar el alma de la niñez (La Razón, 16/8/1912)

Para La Vanguardia la resolución del consejo no intimidaba a la LNM; se trataba de la actitud autoritaria esperada aún en épocas de renovación en las que la voz del pueblo no se apagaba tan fácilmente por la prepotencia y la indiferencia de la oligarquía (LV, 7/8/12). El socialismo remarcaba que sólo un gobierno escolar violento, consustancial a un régimen cosaco que únicamente en nombre era republicano, despedía a doscientas personas de decoro acusándolas de irreverentes y obligándolas a retractarse eligiendo entre el puesto y la dignidad:

Y he aquí a esos 200 profesores castigados por su rasgo de altivez y al consejo empeñado en rebajar el carácter del maestro premiando a los que no han sido capaces de sostener la palabra. Los maestros lógicamente doloridos por esta resolución que deja en pie una injusticia y un enorme prejuicio para la escuela, harán muy bien en agitar la voz del pueblo a favor de su causa y en contra de la inmoralidad que reina en las alturas del poder (LV, 10/8/1912)

Las críticas al gobierno desde la LNM incluían cargas irónicas contra las instituciones que machacarían falsos discursos patriotas sin importarles en realidad los intereses del pueblo. Esto iba en obvia referencia al programa nacionalista impulsado por Ramos Mejía -en concordancia con los intereses y temores de las élites- para la argentinización de los hijos de extranjeros mediante la escuela elemental. Sin embargo, de modo muy contradictorio, se expresaba también que el Estado cometía una equivocación al relegar al último lugar al *trabajador docente*, siendo el único que batallaba con eficacia contra los peligros de la Argentina cosmopolita. Reapropiándose con fines rebeldes el discurso oficial del

patriotismo, los huelguistas sostenían que sólo un maestro con carácter, fuerza y virilidad despertaría el civismo y el sentimiento nacional. Pero ¿cómo una agrupación con elementos revolucionarios emitía tales argumentos? Las contradicciones de la Liga en la prensa no eran menores, se podía pasar sin mayores sobresaltos de una censura propia del anarquismo (denostando el papel del Estado en la educación) a un conservadurismo evidente que llamaba a la consideración de la situación salarial docente porque la escuela resultaba la institución más eficaz en la lucha contra los indeseables de la inmigración:

Antes que la profusión de banderas y cantos escolares, vengan los maestros bien pagos y preparados (...) La escuela argentina no responde a nuestros progresos materiales; nuestras exigencias son mayores, por las condiciones étnicas, hay que transformar el elemento extraño, y sólo se hará a fuerza de maestros (Palabras de un integrante de la LNM en La Argentina, 26/7/1912)

Para la LNM había llegado el momento *“de convertir en carrera la profesión del maestro”*, de *“dar el fallo inapelable”* contra *“la inercia de los poderes públicos”*. Por tal motivo las reformas parciales, como subir el salario docente un 10 o 15%, no cambiarían de fondo las condiciones que seguirían dependiendo de la buena voluntad de los legisladores y no del magisterio mismo. El maestro no inculcaría ideas de progreso, honor o virtud, ni haría un *“apostolado de la enseñanza”* si se lo sometía a la arbitrariedad de los superiores y la dádiva de las recomendaciones ante las irregularidades del escalafón (La Argentina, 26/07/12) Con premisas similares Julio Barcos explicaba que el movimiento no era *“solamente utilitario”*, cargaba sobre todo con *“una trascendencia histórica para el magisterio que aspira a hacerse respetar y hacerse oír en sus reclamaciones”* (Caras y Caretas, 10/08/1912). Un magisterio que, según el mismo Barcos, conseguiría mediante la solidaridad profesional lo que suplicaba de modo servil como limosna.

Los postulados de la LNM nos obligan a colocar la huelga en un arco de demandas mayores que exceden la lucha económica ya que, para los huelguistas, el abandono de la actitud suplicante conduciría al fin de la nulidad de los maestros en política, y a su conversión en verdaderos profesionales de la educación que les arrebatariam los cargos en la administración escolar a los “doctores”.

Poco peso le dieron a estas razones los maestros y maestras que comenzaron a concurrir mansamente al CNE esperando que las autoridades resolvieran sobre las solicitudes individuales y levantaran las suspensiones. Al 8 de agosto, 188 maestros ya habían solicitado que no se tomaran en cuenta sus firmas, aclarando en ocasiones que fueron engañados por los integrantes de la Liga. Con el correr de los días llegaron las notas faltantes, hasta que el numero de *maestros “abstencionistas”* o *“inasistentes”* se redujo a una veintena *“de desadaptados”* que demostraban, se leía en la prensa conservadora, la

intransigencia de un grupo reducido que quiso medir sus fuerzas con el gobierno escolar y fracasó (La Razón, 18/08/1912).

El Comité Ejecutivo en Huelga (encabezado por U. Rodríguez, F. Taboada, S. Ponce y J. Barcos) prosiguió con la medida de fuerza y se encargó de organizar mítines en la ciudad en donde se informaran sus motivaciones a la población y especialmente a los padres de los alumnos que recibían a diario *“la falsa campaña de la prensa rica que desacreditaba el movimiento reivindicador realizado por un bloque verdaderamente considerable y representativo del dignísimo gremio del educador”* (LV, 8/08/1912). Los mítines constituían un intento de entablar lazos de solidaridad entre el magisterio y los asalariados interpelados como padres responsables de la educación de sus hijos. La LNM reivindicaba el papel educativo de la familia por sobre el Estado. Sólo mediante una alianza entre ésta y los maestros, el pueblo mismo ejercería el autogobierno de la educación (Carli, 2002, p.181), derecho que le sería inalienable por constituir el sustento económico de las escuelas. Le correspondía a la familia incidir en las decisiones educativas haciendo uso de la guía y el liderazgo de los docentes comprometidos con renovar la educación desde adentro utilizando, paradójicamente, la maquinaria estatal. La Vanguardia le solicitaba por ello a la clase obrera que prestara de una buena vez su concurso a la huelga y no viera en los maestros presunciones de asalariados aristocráticos que se quejaban sin motivo, apoyar los reclamos significaba demostrarle al poder *“que el pueblo que trabaja y produce está del lado de los obreros del pensamiento”* (LV, 8/08/1912).

Los datos ofrecidos por la LNM a la Asociación de Profesores Diplomados dicen que en el tercer día de la medida, viendo la dignidad del magisterio expuesta, se resolvió que todos (exceptuándose los integrantes del comité) volvieran a sus tareas *“a condición de que no les sería exigida ninguna retractación ni compromiso humillante”*. Los veinte líderes del movimiento declararon no regresar a sus puestos y enviaron sus diplomas al jefe de Estado con la promesa de expatriarse *“como ante una tiranía menos mansa pero también menos degradante, hicieran Alberdi, Sarmiento y el mismo Mitre”* (Boletín de la Asoc. de Profesores Diplomados o Autorizados, septiembre/1912). No fue necesario cumplir la promesa: el 23 de septiembre el CNE repuso a los maestros sin la exigencia de presentar por escritos sus descargos. Tres semanas antes fue liquidado el sueldo de agosto durante los primeros cinco días del mes, tal como fuese exigido por el Comité, demostrándose así-decían Barcos y Ponce- el éxito de la campaña de agitación de *“jóvenes, tenaces y altivos maestros”* que obligaron al Consejo a articular una jocosa excusa al reponerlos en sus puestos como parte de un fingido homenaje al centenario de la Batalla de Tucumán:

Y esto no porque se tuviera miedo ¡Qué esperanza! De que una veintena de proletarios intelectuales alzados pudieran causar un dolor de cabeza a los corajudos miembros del consejo (Ibíd.)

Más allá de las ínfulas que se quisiera dar la Liga, la veintena de maestros en cruzada solitaria no hizo más que cristalizar el fracaso de la medida de fuerza en razón de un magisterio que se negaba a oír el discurso de los huelguistas: el discurso del docente trabajador.

Imágenes del maestro. Crumiros y crumiras

La imagen que brindaba la LNM de los maestros como proletarios intelectuales y la unión que pedía con el resto de los asalariados, no cuajaban con las percepciones más difundidas dentro y fuera del magisterio. En éstas la referencia al bajo concepto social del maestro surgía como una constante a deplorar, especialmente entre los normalistas renombrados. La Liga propagaba la preocupación pero desde un lugar distinto: mejorar el concepto social no significaba elevar el estatus mediante un simple aumento salarial, sino la asunción de un papel conductor-político en la sociedad. La causa tornaba urgente la conformación de un gremio fuerte y solidario. La falta de solidaridad y unión preocupaba incluso al CNE que, en el deseo de economizar costos, lamentaba la ausencia dentro del magisterio de *“un haz compacto de voluntades y esfuerzos”* desde el cual progresar a través de actividades mutualistas que aminoren los gastos públicos (Ramos Mejía, 1910, p. 255) Esto no significaba que Ramos Mejía acordara con la situación salarial del maestro y le quitara responsabilidades al Estado, de hecho decía:

La compensación que damos con la mano es una verdadera representación de lo que fijamos con la mente (...) Esto es verdad no solamente en lo que se refiere al concepto social que se tiene del maestro sino al concepto que tiene el maestro de la escuela y el medio social (*Ibid.*)

Existían males a erradicar si se quería conseguir la unidad gremial bajo ideas renovadoras que no perpetúen a través de la escuela las injusticias del orden social, entre ellos estaban los penosos sueldos, la división interna y la apatía del magisterio. Para que la tarea rindiese mayores frutos, había que sumar a los trabajadores, al pueblo.⁶ ¿Es qué los maestros no eran parte del pueblo?

W. Salinas, uno de los fundadores de la Liga que tempranamente la abandonó por cuestiones ideológicas, sostenía que los maestros provenían de *“familias pobres pero honestas”* propias de las *“clases viles”* o *“desheredadas de la fortuna”*, mediante el talento y el trabajo duro ellos eran capaces de ascender en la escala social y mostrarle la importancia de su acción al *“patriciado y el enriquecido”* que se consideraban *“más arriba”* (Salinas, 1910, p.41) Según el normalista Passarelli, si acrecentaba conocimientos el maestro mejoraría su condición social y crecería por sobre abogados e ingenieros, entre otras

profesiones, que se creían más y lo miraban como a un *“don nadie”* o como un *“hombre que gana poco y mal pagado”*. Los infundados sentimientos de inferioridad de la docencia provendrían 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). Siguiendo con las imágenes sobre la procedencia y el concepto social del magisterio en la época, podemos traer a cuentas al maestro Solís que nos pinta Manuel Gálvez en *“La maestra normal”*, uno que motivado por el ascenso social, por comenzar a ser en la provincia ese alguien que no pudo ser en la capital, lucha por olvidar cómo las muchachas se reían de los *“célebres chaqués de los normales”*, del mismo modo que para Salinas la sociedad entera se reía de los docentes que se convertían en sastres remendones al no tener con qué comprar prendas de vestir decentes (Salinas, 1910, p.81).

Los muchos pedidos realizados desde asociaciones docentes, siempre más conservadoras que la LNM, por un lugar destacado dentro del sistema educacional y por la participación en las funciones de la política educativa deben ser pensados de mano de una sensación de mediocridad o de *“vergüenza social”* frente a ciertos sectores encumbrados y frente a otras profesiones que contaban con distinta *“ley de origen social”* (Passarelli, 1919, p.32). Se sabe que los maestros normales fueron vivo ejemplo del discurso que encarnaban: la posibilidad de ascenso social por medio de la educación. La interiorización de la prédica en las últimas décadas del siglo XIX moldeó las prácticas en igual medida que legitimó el trabajo pedagógico y dificultó la adscripción de los docentes como trabajadores. Entonces, no fue sólo el presunto éxito de la imagen del maestro-apóstol el que explica la tardía identidad del maestro-trabajador (si es que se alcanzó francamente), también la construcción de un estatus profesional que se sirvió de una distinción social basada en la detentación de ciertos valores -como la cultura, la decencia y el esfuerzo- que, lamentaban los maestros, no bastaban en la obtención de las mejores posiciones dentro del sistema educacional, reservadas a *“doctores”* provenientes de las clases acomodadas (González Leandri, 2001), aunque ayudaban a la hora de realizar y justificar las demandas materiales.

Sólo un mes antes de iniciarse el movimiento de 1912, la Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo⁷ defendió con ahínco los derechos de los docentes dando una extensa descripción del lugar del maestro de escuela en la sociedad y frente a otras profesiones, de sus orígenes y porvenir:

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

servirle más bien para comparar la distancia que le separa de realidades objetivas accesibles y necesarias. Falla así su situación frente la sociedad que lo alberga, como falla su gremio ante el concepto económico que la evolución le ha concedido (Revista de la Asociación de Maestros 1er.Centenario de Mayo, 9/07/1912)

Luego de la huelga, la LNM se arrogó el triunfo del aumento del 20 % del sueldo que correría desde 1913, desestimando el trabajo legislativo que Manuel Lainez y Joaquín V. González venían realizando desde mayo. Los sucesos de agosto rondaron más de una vez en las discusiones dadas en el Congreso sobre la conveniencia de brindar un aumento de sueldo cuando las finanzas públicas se encontraban en situación endeble. La comisión de presupuesto se enfrentó en algunas ocasiones a la de instrucción pública, saliendo vencedora la última con argumentos que destacaban la existencia de consumos “necesarios” en el ejercicio y en la mejora del concepto del maestro, por ejemplo:

No hay que mencionar (...) la misión altísima, el verdadero sacerdocio que está a cargo del magisterio, en un país como el nuestro cuya evolución se ha de operar precisamente a base del alfabeto y la cultura intelectual. Es, pues, una de las necesidades más imperiosas y urgentes colocar a estos sacerdotes de la cultura en condiciones de hacer frente, por lo menos, con cierta holgura, a las necesidades de la existencia, y a aquellas que la misma posición social del gremio impone...” (Sesión Cámara de Diputados, 26/09/1912)

De aquellas necesidades “extra” hablaron los maestros de la asociación de General Pico una vez sancionado el aumento, los legisladores no debían pensar que con esa mínima suba finalizarían las aspiraciones del magisterio pues éste no sólo vivía *“de pan, sino que le son indispensables ciertos elementos de otro orden que afectan más intensamente a la misión que le es encomendada”* (Asoc. de Maestros 1er.Centenario de Mayo, 9/10/1912). La mala situación económica tenía que subsanarse por razones de orden moral y cultural vinculadas al concepto social en declive:

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

Rumbo similar tomaban los discursos que en agradecimiento a Láinez y González se leían en el órgano del CNE refiriéndose a que el nivel de vida del docente era más caro que el del obrero al tener que satisfacer consumos culturales (ir al teatro, comprar libros y revistas, etc.) o consumos relacionados a una “cultura estética” (higiene personal, paseos saludables, vestimenta decorosa). Una maestra no podía llevar ropa anticuada y calzado ordinario y deforme, un maestro no debía vestir los trajecitos baratos de Gath y Chávez (El Monitor de la Educación Común, 4/10/1912). Existían pautas estéticas y culturales

vinculadas a códigos de consumo tendientes a mantener un debido respeto de clase muchas veces ligado a una adecuada reputación de género. Sólo con dinero se alcanzaría la sobria elegancia de señorita, la cultura del varón y el ahorro mediante el cual ascender por sobre los demás empleados o profesionales. Todas aquellas cualidades marcaban las distancias con el obrero que no portaba las mismas necesidades de vida. No resultaba adecuado que un maestro viviera al día ya que precisaba de cierta holgura si quería cubrir los gastos concernientes a la respetabilidad de su tarea y a la ocupación de un espacio destacado en la sociedad:

Las clases superiores de la sociedad (...) le exigen un progreso constante, un continuo conocimiento de lo que ocurre (...) una aclimatación a sus costumbres y todo esto se traduce en sacrificios económicos (...) los artículos que podríamos llamar (...) de lujo o superfluos que el maestro no puede ni debe rechazar desde que se hallan dentro de los hábitos civilizados, no son cosas que se adquieren con una pequeña renta como el sueldo que gana (Salinas, 1910, p.73)

Entender las causas por las cuales el grueso del magisterio de la Ciudad de Buenos Aires le fue indiferente a un movimiento huelguístico originado en móviles económicos que tanto desvelaban, es atender a las veladas concepciones de clase que existían dentro y fuera del cuerpo. En un discurso publicado en octubre de 1912 por el Monitor, en alusión directa a los hechos de agosto, Rosario Vera Peñaloza afirmaba la necesidad de las maestras de mejorar la posición social, no sólo en las escuelas, y de despegarse de los prejuicios de las clases altas que la miraban con desdén:

La lucha para la normalista se empeñó ruda y cruel, y aunque ha conseguido conquistar el respeto en el templo, en el hogar y el sentimiento de la colectividad, quedan rastros de prejuicios en ciertos núcleos sociales, para quienes ser normalista significa tener un título despectivo que la coloca en orden inferior a la jerarquía social (El Monitor de la Educación Común, 4/10/1912)

La Liga, al interpelar a los maestros como asalariados que debían mirar al Estado con recelo, se encontró ante un grupo esforzado en clarificar sus diferencias con los trabajadores no en base al tradicional discurso del apostolado, sino en base a la imagen del empleado estatal culto y decente. Para desdicha de Julio Barcos, ni siquiera las normalistas democrático-radicalizadas, como Rosario Vera Peñaloza, se sentían cómodas con un magisterio que protagonizara "*luchas indebidas que debieran ser ajenas*" por cuestiones ligadas al lugar social que ocupaba. De forma parecida, W. Salinas festejó en el pasado -en desmedro de los intentos más *irreflexivos* que estaban surgiendo en las escuelas- la actuación de las asociaciones que peticionaban por reformas en el sistema y por la mejora de la situación del docente y la enseñanza "*sin crear conflictos, ni provocar luchas, ni menoscabar los derechos de la entidad Estado o la entidad Gobierno*" (Salinas, 1910, p. 57)

El comité en huelga sufrió las razones de un magisterio que descansaba sobre un rol pasivo y delegaba al gobierno la búsqueda de soluciones. Esta realidad parece superar en importancia al peso que pudiera tener la internalización de la imagen del maestro como sacerdote; de hecho es posible encontrar en variadas publicaciones docentes de la época burlas a la misión netamente espiritual del maestro y a su falsa conversión en mártir. Existía sí otra explicación que se difundía con fuerza: la del *“sentimiento absurdo de que en verdad (los maestros) no son trabajadores”* (LV, 30/08/1912).

Distintos segmentos del magisterio -conservadores o radicalizados- conciliaban en un punto fundamental: la necesidad de que el maestro gane las consideraciones sociales que se merecía. Pero mientras el problema se reflejaba – por ejemplo- desde la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires como una negación a la posibilidad de ennoblecer la condición personal y social frente a otras profesiones y cargos, según la LNM significaba la exigencia de que se obtenga la autonomía necesaria en la inculcación de deberes cívicos y virtudes que convertiría al docente en el “abanderado del pueblo”; reconvirtiéndose de modo revolucionario el papel (ya amarillento) de guía moral e intelectual otorgado por la tradición normalista. Con sus deseos a cuestas, los huelguistas revelaron una pésima lectura de la realidad del momento a la que llamaron revolucionaria en tanto la “cuestión docente” se encontraba en el tapete. Supusieron que el magisterio, apremiado por la carestía, se haría eco de las demandas uniéndose a una causa que se erigía como la más atrayente: la causa económica. De allí que el puntapié de la protesta fuese el atraso en el pago de los salarios ¿Quién iba a negarle el apoyo a una causa tan justa? La pregunta se convirtió en simple y triste retórica. El fracaso de la huelga -vaticinado por las autoridades que preveían cubrir los puestos con docentes que harían doble turno- fue nutrido por maestras que ofrecían sus servicios gratuitos para salir rápidamente -se apreciaba en cartas enviadas al Consejo- del *“triste acontecimiento que está enlutando a la educación argentina y del que lamentamos que algunos maestros tomen parte”* (LN, 10/08/12) El dato abonaba a la idea de la LNM por la cual la escasa cantidad de hombres dentro del magisterio definía la fragilidad del gremio y el corto alcance numérico del movimiento huelguístico que debió buscar en los varones su vigor:

De los 4000 maestros de la capital, sólo 500 son varones ya que escasean hombres que con la preparación que implica el título normal se resignen luego a la harto modesta condición que el estado les reserva. De estos quinientos, cuatrocientos fueron los que iniciaron el movimiento. (Boletín de la Asoc. de Profesores Diplomados o Autorizados, Septiembre/1912)

A los argumentos de los huelguistas en contra de la feminización y feminilización del magisterio -a la que juzgaban lógica ante los bajos sueldos docentes “no aptos” para varones- se le sumaron compatibles desprecios hacia las gestiones de la “Comisión de

Madres Argentinas” conformada el día 10 de agosto en una asamblea que reunió trescientos maestros antihuelguistas con el objetivo de implorar al CNE se deje sin efecto las suspensiones ya que *“nadie podía sentirse afectado por un antecedente ingrato para el magisterio nacional que carecía de trascendencia y que tenía el único destino de ser olvidado”* (LN,10/8/12). Integrada por un maestro, dos abogados y dos padres, la Comisión cargaba con un nombre que exponía una ligazón invariable entre lo femenino y lo conservador. Los líderes de la Liga, adoptando una actitud masculinizada, sostenían que ese tipo de acciones eran las serviles de quienes abdicaban en su calidad de hombres convirtiéndose en siervos (LV, 15/08/12).

Para La Vanguardia los actos traicioneros constituían una expresión clásica de los *“crumiros de siempre”* que, codiciando los puestos vacantes, deseaban incluso la exoneración de los huelguistas:

Unidos y solidarios los huelguistas deben hacerle frente a estas situaciones, pero sepan los que traicionan que no merecen mañana ir a usufructuar su participación en la cosecha de un esfuerzo al que hoy niegan su concurso (La Vanguardia, 7/08/1912)

La Asociación de Maestros 1er. Centenario de Mayo declaraba su indignación ante los carneros y sobre todo las carneras: los maestros serviles e individualistas sin espíritu de gremio que sólo sabían pedir perdón. Con cinismo se escribió en la editorial *“De lo sublime a lo ridículo”* dirigida *“al 80 % de los maestros de la Capital Federal”*:

Vosotros subid paso a paso las escaleras del capitolio para arqueaos después en antecorredores con gracia y donaire; dad explicaciones y pedid perdón. Cualquier disculpa es buena. Si apurados os vieseis, decid que no comprendisteis el movimiento de los alzados, que firmasteis sin leer. En fin, decretaos primero la muerte pero no os ratifiquéis (Revista de la Asoc. 1er. Centenario de Mayo, 9/08/12)

Sin dudas eran las maestras las grandes acusadas y destinatarias de las mayores ironías, se las tildaba de ser desleales en búsqueda de la cómoda e individual salvación propia y de no importarles el sufrimiento de los colegas:

Y vosotras, dignas maestras, compañeras, colibríes de pensamiento, ataviadas, hermosas y perfumadas, no pretendáis nunca trasuntar el espíritu fervoroso, y cándido de la madre de los Gracos, ni de la doncella de Orleans; la señora *“Pompadour”* tuvo exquisiteces del alma y brilló con vida intensa... es preferible (Ibíd.)

Representadas como banales e interesadas por el qué dirán, las maestras se convertían en las culpables de la falta de solidaridad del gremio.⁸ En las revistas Renovación y La Escuela Popular (una de la LNM y la otra de la Liga de Educación Racionalista) se las concebía atadas a arcaicos prejuicios sociales que las tornaban temerosas de la lucha

gremial. El pedido del fomento de la inscripción masculina en la escuela normal se ligaba a la hipótesis de que sólo los maestros varones y de temperamento podrían transformar los anticuados sistemas educacionales a favor del pueblo. El magisterio necesitaba entonces hombres de carácter, con actitudes viriles y *“sin miedo de su sexo”* si en verdad deseaba que el Estado cesase en sus disciplinas autoritarias. El alto porcentaje femenino redundaba, sostenía la LNM, en la debilidad de cualquier protesta o huelga docente. Las “crumiras” cargaban con la mansedumbre y el infantilismo típicos de su sexo que las conducían a posturas adúlteras y serviles.⁹

Para el Comité en Huelga las autoridades escolares no representaban jefes ante los cuales subyugarse. Esta absoluta minoría de maestros se sentía portadora de valores morales superiores y de talentos intelectuales que la colocaban por sobre la clase política que dirigía la instrucción pública desde el CNE especialmente.

La sumisión total ante la autoridad no era la actitud que como hombres dignos, formadores de la niñez y ejemplos de fuerza y voluntad, estaban impelidos a mostrar. Y sobre todo no era la actitud de quienes, estimaba la LNM, tenían el deber de retirar al Poder Ejecutivo el gobierno de la educación para confiársela al pueblo mediante mecanismos democráticos que llevaran a la elección popular de los cargos técnicos y administrativos. Decía Julio Barcos a colación de los resultados de la huelga:

Lo que levanta el nivel de felicidad social, es la práctica del deber, sí, pero a cambio del goce pleno del derecho (...) Aceptar otro estado de cosas, es rebajar nuestra condición social y política a la vil condición de siervos. Sin embargo ¿cuáles son las características del maestro en la mayoría de los casos? La obediencia incondicional y ciega; la abdicación del propio criterio profesional y el respeto ilimitado del afamado principio de autoridad, la disciplina regimentada por la violencia y el miedo (...) el concepto equivocado de los méritos individuales en parangón con la posición social que ocupan los individuos y no con sus virtudes; el infantilismo y la asexualidad (...) el fetichismo del reglamento. No es que yo no quiera reconocer que entre los maestros hay abnegados apóstoles de su profesión y talentosos artífices de la inteligencia del niño (...). Ellos corrieron primero a incorporarse a la Liga Nacional de Maestros afrontando honradamente toda la responsabilidad de sus actitudes; mientras los logreros cobardes y egoístas arrastrábanse adúlteras y pordioseros a los pies de los caudillos políticos, cantando sus meaculpas y pidiendo en pago de sus bajezas ascensos o absorción de empleos. Por desgracia estos últimos están aún en mayoría” (La Escuela Popular, 1/1/1913)

A modo de cierre

En momentos donde la cuestión del maestro y la educación ocupaban la primera escena de la opinión pública para bien (con una cantidad de proyectos de ley que se publicitaban en prensa) o para mal (con debates en torno al autoritarismo, el excesivo nacionalismo y la corrupción en el seno del CNE), la Liga Nacional de Maestros quiso

hacerse un lugar en la discusión que excluía la voz de los protagonistas. Si hay entonces algunas cuestiones indubitables en relación a la huelga de 1912, estas se vinculan a su alto grado de politización aún iniciándose por motivos salariales. En ese sentido se pueden leer las críticas a la inactividad de Sáenz Peña, a las ideas de su ministro de instrucción pública, al presupuesto de la administración, a las medidas disciplinarias del CNE, al excesivo patriotismo y a la “falta de honradez administrativa”.

Más allá de nuestra lectura que anexa la huelga a una acción política camuflada bajo una justa y “aséptica” demanda por el cobro del sueldo en tiempo y forma, no pensamos que la medida haya representado una victoria para la minoría más radicalizada del gremio, sino más bien un valioso intento que fracasó debido a la falta de solidaridad del magisterio. Por esto mismo, es válido desconfiar que Barcos (líder del movimiento) haya hecho “*reconocer a los educadores su condición de trabajadores*” (Barrancos, 1990, p.83). La identidad del maestro, construida discursivamente en la época menos en torno a la figura del apostolado¹⁰ que a la del empleado público decoroso y respetuoso de las buenas costumbres, dueño del fervoroso deseo de mejorar su “concepto social”, vino a hacer naufragar a los solitarios huelguistas que lucharon infructuosamente contra la corriente por otra identidad: la del docente asalariado unido a las clases trabajadoras.

Según pensaba Barcos, el magisterio contaba con una idea equivocada y servil respecto de su posición social, creía que ésta se mejoraba a partir de los bienes materiales y los ascensos individuales, y no en base a las virtudes colectivas y el acercamiento al pueblo. Por lo observado en las fuentes, pareciera que la generalidad de los maestros percibía en el aumento salarial el equivalente de una escalada social que permitiría acceder a ciertos consumos “necesarios” en el perfeccionamiento del concepto ante las capas más altas de la sociedad, en el incremento de la idoneidad profesional y el reconocimiento de la labor ejercida. En contraste, para la ideología que impulsaba a los huelguistas, la dignidad económica iba junto a la renovación del rol de los maestros en la vida pública. Al maestro bien pago le seguiría el maestro (varón, no servil y sin miedo de su sexo) bien preparado que estaría en condiciones de disputarle a los políticos la dirección total de la enseñanza no conformándose simplemente con participar en las funciones de la política educacional.

Recibido el 01 de agosto de 2011.

Aceptado el 21 de julio de 2012.

Bibliografía

- Barcos, Julio (1915) *La felicidad del pueblo es la suprema ley*. Buenos Aires: Otero y Co.
- Barrancos, Dora (1990) *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Carli, Sandra (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1995*. Buenos Aires: UBA/Miño y Dávila
- Finocchio, Silvia (2009) *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa
- González Leandri, Ricardo (2001). "La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada (1852-1900)". Disponible: <http://estudiosamericanos.revistas.csic.es/index.php/estudiosamericano/s/article/view/214/21>, consultado: 20/07/2011.
- Liga Nacional de Maestros (1911) *Su primer año de vida*. Buenos Aires: Asilo de Huérfanos
- Marengo, Roberto (1991) Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación. En Puiggrós, Adriana. *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna, p. 71-177.
- Passarelli, Vicente (1919) *El maestro moderno*. La Plata: Christmann y Crespo.
- Puiggrós, Rodolfo (1956) Historia crítica de los partidos políticos argentinos. Buenos Aires: Argumentos.
- 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.
- Suriano, Juan (2001) *Anarquistas: cultura y política libertaria en Buenos Aires*. Buenos Aires: Manantial.
- Zanotti, Luis Jorge (1960) *El normalismo*. Buenos Aires: Jericó.

Periódicos

- Boletín de la Asociación de Profesores Diplomados o Autorizados
- Caras y Caretas
- El Monitor de la Educación Común
- La Argentina
- La Escuela Popular
- La Nación
- La Razón
- La Tribuna
- La Vanguardia
- Revista de la Asociación de Maestros 1er.Centenario de Mayo

Notas

1Ese año Carlos Vergara enviaba al Congreso un proyecto que buscaba representación docente en la cámara de diputados; los senadores Láinez y González presentaban otro vinculado a la estabilidad en el puesto. En junio, Palacios hacía lo propio para que el magisterio alcance un sueldo a 200 pesos; Ramos Mejía pedía el seguro de amparo para los maestros, y Enrique de Vedia -vocal del CNE- reclamaba que se les pague a través del Banco Nación. Además, se conformaba una comisión parlamentaria con el fin de estudiar el proyecto de jubilación docente presentado por el diputado Cantilo con la ayuda de los datos brindados por la LNM.

2Garro recibió, en tiempos cercanos a la huelga, la interpelación de Justo en el Congreso por avalar que se obligue a asistir a los alumnos del Colegio Nacional de Monserrat a la celebración de la Virgen Patrona de la institución.

3Joaquín Cullen había sido separado del Consejo por malversación de fondos y supuestas ilegalidades vinculadas a declaraciones en las que habría avalado que la municipalidad de Buenos Aires no le entregue a la instrucción primaria el 8% de la renta pública. En una carta dirigida a Garro, el acusado defendió su honra y dijo sufrir una nefasta represalia de Ramos Mejía por haber denunciado públicamente los males del CNE: sueldos inflados, puestos inventados, ofensas al tesoro público, favores realizados a los familiares del presidente del organismo.

4 Informe presentado a la C. Central de la Liga Nacional de Maestros, octubre y noviembre de 1911

5 Quizás el interés del Congreso por los maestros desde 1912 haya conducido a la huelga a aquellos que no creían en los políticos: "Como la influencia política del maestro es nula, no se pueden esperar beneficios reales de los políticos" (La Argentina, 26/07/12). Otro ejemplo nos lo da la *Asoc. de Maestros Primer Centenario de Mayo* agradeciendo el accionar de algunos políticos en favor del magisterio pero reafirmando que sólo los maestros -por conocimiento de causa- debían tomar posición de lucha: "*Una cosa es hablar de la muerte y otra es morirse (...) El educacionista argentino siempre estuvo conforme y acepto con la resignación de un mártir, en pago de sus sacrificios, los últimos sobrantes de los presupuestos; hoy, por todas partes se sienten clamores, pero también resuenan pasos y se oyen voces de educadores que piden lo que por derecho les corresponde. Cuando en la lucha se lleva la bandera de una causa noble, grande y justa no se dan traspies...*" (Revista de la Asoc. de Maestros 1er. Centenario de Mayo, 9/8/1912)

6Liga Nacional de Maestros (1911) Su primer año de vida. Asilo de Huérfanos, Buenos Aires.

7Esta asociación de Gral. Pico agrupaba colaboraciones de docentes de variadas jerarquías y se mostraba tan atenta a la información de las escuelas de la provincia y a la difusión de la cultura normalista (Finocchio, 2009, p.114) como a las reivindicaciones gremiales y materiales.

8Y esta representación negaba incluso la destacada labor de una mujer, Carmen Sonda de Pandolfini, en la comisión en huelga. En 1924 ella se convirtió en vocal del CNE, siendo así la primera mujer que accedió a un cargo directivo en la administración pública nacional.

9Ya los informes previamente editados por la LNM, y comentados por La Vanguardia, hacían énfasis en la masculinidad dañada por las autoridades hostiles a las muestras viriles de temperamento y de independencia de los maestros varones.

10 En la Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina, editada por el CNE en 1910, ya se criticaba a "*la ampulosa literatura profesional*" que se empeñaba en dar la imagen del maestro apóstol u héroe.