



## Conflictos docentes en Chile y Argentina (1925)

### ¿Identidades de clase distintas?

---

**Nombre:** Cintia Mannocchi (\*)  
**Universidad:** Universidad Nacional de Gral. Sarmiento  
**Ciudad:** Buenos Aires  
**País:** Argentina  
**Correo:** mannocchicintia@yahoo.com.ar

#### Resumen

La Asociación General de Profesores de Chile en el agitado 1925 encabezó un movimiento que se venía gestando hace algunos años. Puntualmente criticó la Ley de Educación Primaria Obligatoria (1920) y presionó junto a la Federación Obrera por una reforma que dejara atrás el modelo escolar elitista. Estos maestros serán acusados de subversivos por el Presidente Alessandri, despedidos y perseguidos. Durante el mismo año en Argentina las asociaciones docentes desataron su protesta a partir del suicidio de una maestra postergada en su profesión como consecuencia del clientelismo político reinante. Había llegado la hora de la acción, “una clase dormida despertaba” (Tribuna del Magisterio, 12/4/1925). Desde la prensa gremial se acusó al gobierno escolar de inepto y corrupto. La respuesta fue contundente: dieciocho maestros son acusados de antinacionalistas y exonerados. Debieron defenderse aludiendo a la respetabilidad de “su clase”, diferenciándose del obrero con el que compartirían penurias económicas pero del que diferirían en valores. Mientras de un lado de la cordillera los maestros construían una identidad de clase cercana al proletariado al que se unían para atacar el sistema; del otro lado, demostraban un franco temor de que la “clase enseñante” –culto, moderada y pacífica- sea confundida con la muchedumbre obrera.

#### Palabras claves

Conflictos docentes, identidad docente, identidad de clase, historia de la clase media, Chile, Argentina.

---

\* La autora es becaria de postgrado.



### **Teaching conflicts in Chile and Argentina (1925) Different class identities?**

During the hectic year of 1925 the General Association of Teachers led a movement that had been simmering for some years. Specifically criticized the Compulsory Primary Education Act (1920) and pressed with Workers Federation with the aim of achieving a transformation of the school system. These teachers will be accused of subversive by President Alessandri, dismissed and prosecuted. In Argentina, the suicide of a teacher in April begins a conflict between teachers of Buenos Aires and the National Council of Education. According to teachers' associations held a meeting in honor of the late teacher, the incident stemmed from petty conveniences and political favours that guided the Council in the allocation of charges. Days later, the association's newspaper published articles accusing the CNE of inept and corrupt. The answer was blunt: eighteen teachers are cast. They must defend the respectability of his "class". While one side of the ridge, the teachers build a class identity close to the proletariat class that joined together to attack the system, the other side the teachers demonstrated an outright fear that be confused by working masses.

#### **Keywords:**

Teacher identity, teacher's conflict, class identity, history of the middle class, Chile, Argentina.



## Introducción

En 1925 docentes chilenos y argentinos protagonizaron importantes movimientos de demanda. La Asociación General de Profesores de Chile es secundada por los obreros de todo el país en el pedido de una renovación del régimen escolar que suplante la Ley de Educación Primaria Obligatoria (1920) a la que consideraban segregadora de las clases bajas. Estos maestros serán acusados de subversivos por el Presidente Alessandri, exonerados más tarde e inscriptos al índice condenatorio. Ese mismo año en Argentina las asociaciones docentes comienzan una ola de protestas a raíz del suicidio de una maestra que habría tomado la lamentable decisión al no obtener un cargo directivo a causa del clientelismo que guiaba los nombramientos. Desde la prensa gremial se acusó al gobierno escolar de inepto y corrupto. El Consejo Nacional de Educación respondió con la exoneración de dieciocho maestros a los que tildó de subversivos y antinacionalistas.

Si bien el rápido repaso de los hechos nos invita a sostener grandes similitudes entre ambas situaciones, una descripción de mayor detalle conduce a conocer sus enormes distancias. Distancias motivadas, y es el supuesto que orientará estas pocas páginas, en una identidad y una adscripción social distinta en cada caso. Mientras en Chile los maestros asociados se unían con orgullo al proletariado para atacar el sistema; en Argentina, los docentes -moderados y enfrascados en la lucha por ascender socialmente- demostraban un franco temor a que la “clase enseñante” -cultura y pacífica- sea confundida con la muchedumbre obrera. Nuestra pregunta es: ¿De qué modo los maestros chilenos y argentinos evidenciaron en la protesta sus posiciones sociales?

Lejos estaremos de realizar una historia comparada de la docencia. Se intentará sí -a partir del análisis de dos conflictos concretos- arrojar un poco de luz sobre la constitución del magisterio en tanto categoría social. Nuestro objetivo es contrastar la identidad de clase del maestro argentino con la del chileno a razón de un fin más ambicioso: conocer y confrontar la construcción identitaria de la clase media chilena y la clase media argentina en los años veinte.

## El origen social de los maestros en Argentina y Chile

El maestro se erigió en la segunda parte del XIX como el permanente mediador entre dos mundos: la civilización y la barbarie. Ese “ser medio” lo alejó de los “desajustados” al proyecto de Nación orquestado por la élite. Según Varela y Álvarez Uria (1991) la tarea del maestro, los intereses estatales, y la escuela con sus reglas y métodos terminan por individualizarlo y desclasarlo, aunque el mantenga constantes deseos de reclasamiento. Pero ¿qué procedencia de clase tenían estos docentes? En el caso chileno, quienes realizaban estudios para convertirse en profesores primarios ocupaban el deslinde entre la baja clase media y el pueblo. La mayoría de los futuros preceptores hacia mediados del siglo pasado constituían una extracción social precaria propia de niños y niñas pobres con “orígenes decentes”, como se gustaba decir en la época. La gratuidad, la alimentación y el alojamiento, convertían a la escuela normal en una excelente alternativa para los “hijos del pueblo” con familias que poseían algo para sobrellevar la existencia



sin la necesidad de que toda la prole trabaje, ellos encontraban en el magisterio una profesión digna que elevara su estatus.<sup>1</sup> La segmentación y la diversidad al interior del sistema escolar estatal se confirmaban en el hecho de que los profesores secundarios productos del liceo o del circuito universitario procedían -por lo general- de una clase media alta.

En Argentina el ingreso al magisterio podía partir de tan distintas motivaciones como biografías que incluían muy disímiles orígenes sociales. Había muchachos y muchachas (de las provincias muchas veces) que veían en su conversión a maestros una forma de progreso no únicamente basado en el estatus de un trabajo no manual sino en las condiciones económicas que confería un empleo estable. Por otro lado, tenemos señoritas procedentes de familias económicamente consolidadas para las cuales la docencia se presentaba como un medio de acrecentamiento del capital cultural y una forma decente de adentrarse en la trama pública. Existían también quienes habiendo pertenecido a la aristocracia caían en desgracia y la docencia les surgía como un empleo respetable, o quienes siendo hijas de pequeños comerciantes o industriales de escasa envergadura podían mejorar su posición en el mercado matrimonial a través de la Escuela Normal. En contraste a estos orígenes, los integrantes de la burocracia educativa o los profesores de los Colegios Nacionales eran egresados universitarios que veían en la función un empuje en su carrera de honores como hombres públicos.

En el magisterio argentino vemos una amalgama entre individuos de sectores sociales acomodados e individuos de hogares de escasos recursos pero “honrados”. El “cliente ideal” del normal no era ni el muy pobre, sin base económica ni “moral” que le permitiera acceder a los “comprobantes de buena conducta”, ni aquel que pudiera ingresar a otras carreras con mayores prestigios y remuneraciones. Se trataba de un destinatario “modesto cultural, económica y socialmente hablando, cercano a la “la clase media baja” y portador de una conciencia económico-moral del justo medio” (Alliaud, 1992:96).

Convenimos en que a ambos lados de la cordillera los maestros provenían de sectores que no eran ni pobres como para no poder cursar estudios post-primarios ni tan ricos como para cursar otras carreras, integraron ellos las primeras generaciones que lograban el acceso al nivel medio de enseñanza a través de las escuelas normales. Una de sus motivaciones fue la perspectiva de movilidad social ascendente y de progreso que impregnaba el imaginario de la época, especialmente el de los obreros, pequeños comerciantes y artesanos. Esto coincide con el discurso hegemónico del maestro apóstol, humilde y sacrificado, no atento a los beneficios

---

<sup>1</sup> Según Víctor Troncoso, citado en la tesis doctoral de Reyes Jedlicki, el 90 % de los maestros primarios chilenos pertenecía a familias humildes. Para Labarca el sistema de internado gratuito en Chile atrajo personas más humildes que en Argentina donde no existieron grandes diferencias socioeconómicas entre los alumnos del normal y de los colegios nacionales (Labarca: 1944, 163). Esto sólo se comprueba en el caso de las mujeres de la tradicional aristocracia criolla y de los varones del interior del país sin mayores alternativas escolares.



económicos y sí a la vocación de ilustrar a los “bárbaros”. Era esa misma misión la que elevaba su estatus social por sobre los demás mortales aún contando con una situación económica precaria propia de sueldos míseros. La interiorización de la prédica del maestro desinteresado moldeó las prácticas escolares al igual que legitimó su trabajo pedagógico y complejizó la adscripción social de los docentes como asalariados, misioneros, profesionales y funcionarios públicos.

### **Clase media e identidad de clase entre los maestros**

Quizás la heterogeneidad y fragmentación de la clase media<sup>2</sup> hayan llevado a su omisión por parte de muchos historiadores amigos de las categorías universales, aunque en ambos países se la invocó frecuentemente como la fuerza impulsora de cambios sociales y políticos en las primeras décadas del siglo XX, y en la actualidad la mayor parte de la sociedad chilena y argentina dice pertenecer a dicha clase que comenzó a crecer gracias a la expansión del Estado y los empleos demandados por el aparato sostenido -en un caso- en los impuestos del salitre y -en el otro- en las riquezas del agro. Al revisar la escasa bibliografía chilena y la mucho más escasa bibliografía argentina referida al tema, pareciera que la clase media logró posicionarse como actor social -de relevancia dispar según el caso- entre 1920 y 1960. La participación y la adquisición identitaria de estos grupos medios, ligados a las labores terciarias, dieron sustento a su condición de clase diferenciada y colocada entre la élite y el pueblo.

La educación fue el trampolín para que hijos y nietos de trabajadores obtuvieran un estatus basado en bienes simbólicos más que materiales; la posibilidad de realizar tareas no manuales y contar con cierto nivel de instrucción les otorgaba una posición social destacada a vastos sectores sociales.<sup>3</sup> Pero mientras en Argentina la conformación de una identidad de clase media se habría dado recién a mitad de siglo con la irrupción peronista y mediante categorías raciales que dieron por tierra el esquema binario de pueblo y oligarquía que articuló la élite liberal bajo el mito de una imagen de nación blanca y homogénea (Garguin, 2009); en Chile la identidad de clase habría sido previa y esto se contempla, por ejemplo, en la conformación de asociaciones como la Federación de Clase Media (1919) y en el intento de cooptación explícito de partidos como el liberal y el conservador que la incluyeron dentro de sus plataformas. Se demostraba la existencia de una clase que rápidamente tomaba conciencia de sí misma (Armand y Michelle Mattelart, 1968).

Argentina se procuró la homogenización del pueblo sin diferencias de clase a su interior, lo cual puede explicar cómo del lado este de la cordillera no sólo la expresión “clase media” fue de

---

<sup>2</sup> Heterogeneidad que lleva a un amplio uso de la noción “clase media”. Aquí no nos atenemos a una definición universal del término, simplemente diremos que no partimos de un reduccionismo economicista propio de las formulaciones marxistas, sino de un planteo weberiano que distingue entre una posición de clase y un estatus social.

<sup>3</sup> J. P. Silva (2009), para el caso chileno, y E. Adamovsky (2009), para el argentino, han dado ejemplos de cómo en los años veinte el imaginario social asociaba a la clase media con los empleados que realizaban actividades intelectuales.



infrecuente uso, sino que además ningún partido político de la época se proclamó explícitamente su defensor (Adamovsky, 2009). Más allá de que la asunción del presidente Yrigoyen en 1916 - finalizando con el régimen oligárquico- abrió una puerta real al poder a las capas del medio a través del voto y del clientelismo, los líderes radicales seguían siendo de la élite y no usaron la expresión ni se arrogaron una bandera de clase hasta los años treinta (Adamovsky, 2009). Entretanto, en el país limítrofe es indiscutible la hegemonía de una mesocracia desde el gobierno de Alessandri, incluso el golpe militar que lo saca del poder por un breve lapso contó entre sus ejecutores a exponentes del ascenso social, líderes con franca conciencia de su procedencia y de las necesidades de su clase.

Excelente ejemplo de una clase contestataria e ilustrada fue la Asociación de Profesores de Chile - creada en 1922- que intervino con fuerza en el espacio público. La Asociación se conformó en grueso por el profesorado primario y tuvieron un lugar destacado los jóvenes normalistas que cursaban también en el Instituto Pedagógico y en el Instituto Superior de Educación Física y Técnica. Realizaba su acción gremial bajo el influjo libertario sin depender de un partido político pero con manifestaciones y sentidos claramente políticos. Ya los profesores habían tenido un lugar destacado junto a los trabajadores en la Asamblea Obrera de Alimentación Nacional (1918) y en el mismo año habían llevado a cabo en Santiago una huelga, la primera en su tipo en Latinoamérica, motivada en las irregularidades del escalafón y la pésima situación económica. La utilización de una metodología de protesta propiamente obrera no era ajena a una identidad que se definía cercana a las clases asalariadas en el caso de los docentes asociados. Decían:

Nadie como nosotros tiene más contacto con los obreros... tenemos los mismos medios de vida. Ellos viven de un salario que se llama jornal y nosotros vivimos de un salario que se llama sueldo. En vano tratan de establecer diferencia entre esas dos cosas...

(Nuevos Rumbos, 1923. Citado en Reyes, 2004)

La alianza que en este período estableció la Asociación y los trabajadores se expone en el diario "El despertar de Iquique" de abril de 1926, allí incluso se menciona que los normalistas son sacrificados hijos de obreros (Reyes Jedlicki, 2004: 51) Si bien esto no niega la existencia de reticencias en el profesorado primario al acercamiento de los sectores asalariados, sí plantea la solidez de una postura sindical que no temía a identificarse con el movimiento obrero y encontraba allí un apoyo. En ocasión de la Primera Convención Latinoamericana de Maestros dada en Buenos Aires, el diario socialista La Vanguardia pidió a los gremios docentes argentinos que imiten el ejemplo histórico dado por los pares chilenos a través de la lucha contra la educación burguesa y a favor de la causa de los trabajadores <sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> LV, 12/01/1928



En Argentina los maestros normalistas desde sus publicaciones daban muestra de una identidad social distanciada del proletariado.<sup>5</sup> Su lugar en la sociedad y la originalidad de “su clase” se explicitaba mediante atributos correspondientes a valores morales que trascendían las constantes quejas materiales. Los atributos en ciertas oportunidades los acercaban al obrero (sacrificio, humildad, honestidad), y en otras a los sectores poseedores (cultura, higiene, serenidad). La proximidad a un polo u a otro sumó complejidad a una construcción identitaria anclada en el capital simbólico, en forma de decencia y honradez. Es claro que las penurias materiales no eran asumidas como un modo de identificación o, más no sea, de aproximación de intereses con los trabajadores asalariados a los que consideraban inferiores aún envidiando la sólida organización de sus gremios:

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

(El Magisterio, 1924)

El débil y fragmentado sistema gremial de los maestros argentinos en la época se podía explicar por la vergüenza que les daba el no pertenecer a los estratos más altos de la población, sentimiento que es parte esencial del desclasamiento. Artículos como el siguiente se podían leer en la revista La Obra, promotora de la Escuela Nueva en el país:

[...] 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.

(La obra, 1924)

---

<sup>5</sup> Los propios trabajadores demostraban sus prejuicios hacia el maestro. En el contexto de los escasos conflictos docentes que se dieron en Argentina durante el primer tercio del siglo XX, se editaban artículos en diarios obreros que los describían como asalariados aristocráticos que no reconocían su esclavitud y que hipócritamente consideraban una herejía que se los comparara con un obrero aún teniendo un sueldo menor (La Campana, 24/8/1919). También se criticaban sus acciones pueriles, su terror a la lucha sindical y su escasa importancia a la educación del pueblo del que se distanciaban (El Trabajo, 20/9/1922) al creerse parte de la “taimada invención burguesa que se ha dado a llamar clase media” (El comunista, 11/8/1921)



Teniendo en cuenta estas concepciones identitarias que emergen de las agrupaciones docentes y se cristalizan en la prensa gremial, los conflictos docentes de 1925 nos pueden decir bastante sobre la construcción de la clase media en ambos países, en tanto el magisterio fue uno de los grupos ubicados en el heterogéneo espacio intermedio entre el proletariado y la élite.

### **Conflicto docente en Argentina**

En Argentina, la disputa se desencadenó en abril de 1925 con el suicidio de una maestra postergada en su carrera profesional. La Confederación Nacional de Maestros<sup>6</sup> (CNM), sostuvo en una Asamblea convocada en homenaje de la fallecida que “el Consejo corrupto guiado por favoritismos y la tan mencionada cuña” le había impedido a ella ascender en el escalafón, “su esfuerzo y sus méritos nada le valieron”. El Consejo Nacional de Educación se convertía ante la sociedad en el responsable del suceso. La maestra había tomado “la heroica y lamentable decisión” al no acceder a un cargo directivo y favorecerse en cambio a alguien que no lo merecía, se convertía en un ejemplo “del concepto de dignidad profesional que se debe tener y que está siendo manoseado por las autoridades escolares...” (Tribuna del Magisterio, 1925).

La CNM a la cabeza de otras asociaciones docentes escribe en la Asamblea un memorial dirigido al Presidente de la República, Alvear, donde se levantaban una serie de cargos graves contra el Consejo. Se elevó además un petitorio que subrayaba, junto al pago puntual de haberes y la apertura de escuelas que terminen con la desocupación docente que aumentaba cada día el “ejército de reserva”, la renovación de los miembros del CNE y su reemplazo por maestros capaces, ascensos sólo a quienes cuenten con título habilitante y el fin de los puestos inútiles. Estos docentes no sólo querían hacer de la docencia una “profesión autónoma” desde la cual se tomen las decisiones, ante todo se imponían la tarea de vaciar de corrupción al organismo y la responsabilidad de marcar una conducta moral ejemplar para las autoridades.

En tiempos del Presidente radical Yrigoyen (1916-1922) el empleo público se tornó un modo de retribuir los favores políticos. La capacidad, el mérito o cierta posición social fueron dando lugar a la militancia partidaria o afiliación al comité a la hora de nombrar funcionarios y empleados estatales (Persello, 2000). Los maestros desde sus publicaciones acusaban de desconocedores de la situación escolar a aquellos “usurpadores”. Esto, junto a las múltiples denuncias al CNE por malversación de fondos, sirvió de marco en la “relajación de la disciplina” de los docentes implicados en el conflicto, entre los que había principalmente maestros normales pero también directivos y visitadores. La docencia, percibida como medio para ascender socialmente, había interiorizado la prédica que colocaba al esfuerzo, el mérito y la educación como resortes sociales, y veía en las maniobras clientelistas lo peor de la vieja política. La burocracia que mediaba la

---

<sup>6</sup> La CNM integró una vertiente gremial legalista e independiente del poder político, nace en 1917 en Capital Federal. Orientada a la lucha por el salario y el escalafón, identificada con los valores nacionales y el evolucionismo social que la llevan a tomar, por ejemplo, una posición contraria a los obreros durante la Semana Trágica (1919)



relación entre maestros y Estado empleador no era acusada sólo de incapaz, la reprobación tenía sus raíces en una esfera mayor, la de la inmoralidad, el mal ejemplo cívico.

Existía en la percepción de los docentes un desfase entre la bochornosa realidad y el discurso de la importancia de la competencia individual y el mérito en el progreso social, propio del bagaje ideológico del radicalismo y antepuesto a la importancia de tener un apellido reconocido durante el régimen:

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

(La Obra, 1925)

Unos días después de la Asamblea de maestros, en el periódico "Verdad", dirigido por Julio Barcos<sup>7</sup>, salen artículos que despotricaban contra el Consejo, acusándolo de estafador y "vil explotador del magisterio". La respuesta fue rápida y contundente por parte del CNE: el 20 de abril dieciocho de los maestros firmantes son exonerados al considerarse que se encontraban en situación de alzamiento y atacaban a la institución. El apoyo total hacia ellos llegó desde el grueso de la prensa -aunque diarios conservadores como La Razón y La Nación tuvieron reparos- que habló de una resolución dictatorial clásica del autoritarismo gaucha. En las editoriales los docentes viraban constantemente en sus concepciones, hablaban de la docencia como un trabajo o una profesión, como apostolado o misión, llamándose a si mismos "obreros de la cultura" o "misioneros del progreso". Es notable cómo a lo largo de los seis meses del conflicto, el magisterio va radicalizando su protesta en la misma medida que se afirma como patriota, "buen ciudadano" y se distancia de los métodos de protesta obreros, y cómo los periódicos acordaban con sus pedidos en igual forma que percibían en el maestro un ideal de serenidad y delicadeza extrañamente dañado por la contienda.

Por su lado, el órgano de difusión del CNE insistía en el carácter de apostolado de la docencia, discutía sobre la moral supuestamente perdida como modo de encausar al magisterio a la obediencia y -ante todo- se burlaba de su débil gremialismo, desprestigiando a los docentes que mal usaban el lenguaje contestatario de los obreros. Inclusive la recién creada Asociación de Trabajadores del Estado expuso ante el conflicto que los empleados estatales tenían legítimo derecho de sindicalizarse pero la ATE no admitiría en ellos la práctica de huelga o la crítica

---

<sup>7</sup> Militante anarquista y maestro que hacia 1910 dirigía la "Liga Nacional de Maestros", organismo gremial y político que encabezó luchas contra el progresivo anquilosamiento del CNE y del sistema educativo. En 1912 encabeza un fallido intento huelguista entre los maestros metropolitanos que no prestaron su solidaridad.



excesiva que sí tenían permitido realizar los obreros estatales. La asociación no envió siquiera un apoyo moral a los maestros. Se planteaba de ese modo una división entre empleado (maestro) y obrero no basada simplemente en distinciones técnico-económicas o ligadas a las condiciones materiales que –por otro lado- eran similares, sino en distinciones de clase, concebida como categoría social que agrupa personas con valores y conductas similares.

La Vanguardia (1925) festejaba “la sólida y consciente organización gremial de esta clase” y continuaba pidiendo que tanto el gobierno como el pueblo vean en el movimiento colectivo docente un síntoma de cultura, “sólo así la paz y tranquilidad natural volverá al magisterio”. La serenidad propia de la “gente civilizada” era la característica asignada por la prensa a la docencia. Pero ésta se autodescribía, sumando otras cualidades comunes y atemporales puestas en juego durante el conflicto:

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

(La Vanguardia, 1925)

Es curioso que el periódico socialista, habiendo aplaudido la conciencia gremial de la “clase enseñante”, se burlara a la vez de la acusación de rebeldía anárquica y antinacionalismo que pesaba sobre los maestros. Subestimaba así al movimiento con adjetivos variados no del todo compatibles a los usados por el magisterio a la hora de calificarse: era simpático, llamativo, sugestivo y se le admitían “exageraciones teatrales” (La Vanguardia, 1925). Los mismos maestros en conflicto se sentían en el incesante deber de mencionar su lejanía de la izquierda y de los obreros que aterrorizaban a los sectores sociales más altos y a los propios colegas. El reconocimiento de clase del magisterio se vincularía a una perspectiva cognitiva signada por la contradicción, en la medida en que en su retórica sí existían clases contrapuestas - una élite y un proletariado-, también se negaba paralelamente la existencia de las clases en el sentido materialista, asociándose, por el contrario, a una imagen liberal de la sociedad que reconoce la responsabilidad, la cultura y el esfuerzo como los resortes fundamentales de la movilidad y posición social. Es en ese sentido que los valores morales instaurados como hegemónicos eran los elementos en disputa entre los docentes y el Consejo. Así, mientras los obreros reprimidos en las huelgas sufrían de violencia activa, los maestros -representantes de la argentinidad, con el peso del capital cultural institucionalizado hecho cuerpo - se convertían en las perfectas víctimas de una violencia simbólica que ellos mismos cristalizaban en sus discursos que orientaban la acción a los medios decentes y pacíficos de reclamo:



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

(La Vanguardia, 1925)

Finalmente en octubre renuncia el presidente y los vocales del CNE. Los maestros habían ganado, aunque faltarían más de tres décadas para conseguir un marco regulatorio del escalafón. El nuevo funcionario decide “la solución más decorosa para los maestros” (La Vanguardia, 1925) y deja sin efecto las exoneraciones. No encuentra en su resolución mejor forma de justificar la decisión que aludir al escaso peligro y la ignorancia de los docentes de la cuestión social demostrada en “teorizaciones vagas y candorosos desahogos retóricos, destituidos de todo alcance revolucionario” (Monitor de la Educación Común, 1925).

Entre los docentes el liberalismo individualista constituía la ideología dominante, yendo en disonancia al discurso pedagógico hegemónico con el que se habían formado y en el que el la homogenización y el autoritarismo tenían un lugar destacado. Llevaban ellos arraigados, en cambio, como valores supremos la libertad democrática y la voluntad en los seres humanos en el cambio de sus destinos. Eran ante todo ciudadanos, y esta categoría no puede referir únicamente al voto cuando las filas del magisterio se integraban mayoritariamente por mujeres. Ser ciudadano comprendía “respetar los principios de moralidad y legalidad del país y que se respeten los elementales derechos individuales que en toda democracia son sagrados” (La Acción, 1922). Reclamaban por ello una eticidad en el terreno cívico y político que, en realidad, nunca había existido en la Argentina moderna, bogaban por la hegemonía de principios éticos por sobre las facciones y personalismos, por un lugar destacado por sobre la misma aristocracia:

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.

(La Prensa, 1925)

El gremio percibía el desprecio del CNE y su indiferencia a los reclamos que no dejaban de ser parte del bagaje ideológico liberal y de acompañarse –por extensión– de aclaraciones en relación a la moralidad de la llamada *clase docente*, construcción simbólica en la que la posición social



tenía sitio preponderante y les permitía despegarse de una imagen revolucionaria u obrera impropia para los valores de nacionalismo, mesura y orden que como maestros debían transmitir:

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

(Tribuna del Magisterio, 1925)

### **Conflicto docente en Chile<sup>8</sup>**

Desde 1915 los maestros chilenos asumieron el protagonismo en las luchas gremiales al constituir la Federación de Profesores de Educación Primaria que en los años siguientes provocó protestas de importancia. Luego de la huelga de 1922 quedó conformada por la unión de dicha Federación y la Liga del Magisterio Primario de Chile, la Asociación General de Profesores. Entre sus fines y banderas estaban la felicidad individual y colectiva de los asociados, la protección moral y material en pos de conseguir mejoras profesionales y la defensa de la dignidad del magisterio. La Asociación, además de encontrarse atenta al desarrollo económico de los maestros, estaba guiada por los principios de la Escuela Nueva y contaba entre sus ideales con los de la reconstrucción integral de la educación bajo ideas progresistas -lo cual significaba un replanteo de la Primera Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920)-, la unificación del sistema educativo, la apertura democrática en la escuela, la participación de la comunidad y el uso de métodos activos y cooperativos en el aprendizaje (Núñez, 1986) El hastío hacia los partidos políticos era su bandera política por excelencia aunque a su interior se contaba con la presencia de docentes anarcosindicalistas y socialistas.

El modelo comunitario de la educación, con una fuerte responsabilidad social de los maestros, llevaba necesariamente a la alianza entre ellos y la clase obrera en contra del papel hegemónico de la burocracia en la enseñanza; conducía también a la organización integral de los trabajadores manuales e intelectuales comandada por estos últimos. Los maestros pudieron hacer así una valiosa reapropiación revolucionaria del papel de guía moral e intelectual que le otorgaba la tradición del docente apóstol propia del normalismo.

Las experiencias educativas organizadas desde las organizaciones anarquistas de principios de siglo y la Federación Obrera de Chile -sobre todo las Escuelas Libres, Racionalistas y Federadas- se acoplaban a las reformas impulsadas por la Asociación en momentos de precariedad social y

---

<sup>8</sup> En el apartado se toman los aportes de Reyes Jedlicki sobre la historia del gremialismo docente chileno.



económica.<sup>9</sup> Según Reyes Jedlicki los obreros dejaron que los maestros lideraran la propuesta pedagógica del conjunto a partir de la confianza, de un proceso de diálogo y de la puesta en contacto del circuito de educación popular y el de educación pública que condujo a que docentes de la Asociación den clases en las escuelas racionalistas de la FOCH y que los mismos obreros participen en la construcción de los lineamientos curriculares de la reforma que proponían.

Alessandri en 1925 sin antes dar breve cuenta de los hitos de la radicalización docente y la unión entre el profesorado y los obreros en los años veinte. Por ejemplo, el Manifiesto de 1923 donde los maestros, en principio, piden por una mejorar salarial y luego -al conseguirla- demandan un lugar destacado en la Reforma Educativa que había prescindido de ellos como productores intelectuales y los colocaba en lugar de simples reproductores autómatas. Deseaban terminar de una vez y para siempre con las fallas del normalismo, con el centralismo y el oligarquismo que imperaban en el sistema escolar. Esos eran sus objetivos por sobre las mejoras salariales. Así dio cuenta Julio Barcos de que Alessandri no pudo comprar la voluntad docente. El argentino demostraba una sana envidia que se desprendía de la comparación entre el magisterio de su país y el chileno:

No puedo evocar esta magnífica actitud de los maestros chilenos sin anegarme interiormente de una inmensa tristeza al pensar en el opuesto ejemplo que ofrecen los maestros de este suelo donde nació Sarmiento, para los cuales fuera del aumento del sueldo no existe otro problema gremial de la educación. No deja de ser humillante para el orgullo nativo, comprobar que mientras del otro lado de la cordillera el magisterio es la encarnación idealista de don Quijote, de este lado representa en cambio la glorificación de Sancho Panza.

(Boletín de la Internacional del Magisterio Americano, 1928)

Propone y publicita finalmente un proyecto de reforma de la educación primaria y normal que atacara al analfabetismo y a las diferencias sociales, regionales y raciales que hacían de la educación un problema político. Ese mismo año se realiza un comicio popular en el cual maestros, empleados de los más variados, obreros y estudiantes discuten legislativa y constituyentemente la reforma educacional y las políticas públicas que afectaban a los trabajadores. Se colocan sino en contra del Estado Docente, a favor de una Comunidad Docente (Salazar, 2007).

Por último, en este repaso, y primero en importancia, está la Asamblea Constituyente de Trabajadores e Intelectuales de 1925 que marcó la presencia de la alianza docentes-obreros y la

---

<sup>9</sup> En Argentina el proyecto pedagógico anarquista no sólo fracasó por los fallidos intentos de captar a los trabajadores y por las trabas estatales, sino también porque cuando los racionalistas y el “anarquismo blando” intentaron penetrar en la educación mediante reformas graduales desde 1915, encuentran los principales escollos en los propios maestros que se configuraron como elementos conservadores (Suriano, 2004; Barrancos, 1990)



fuerza de una clase media autoproclamada guía y reducto moral de la nación.<sup>10</sup> Reunida a las pocas semanas de haber llegado Alessandri de su obligado exilio luego del golpe de septiembre de 1924, la Asamblea tuvo el fin -no alcanzado en sus términos- de formular un proyecto de Carta Fundamental y apoyar el Plan Educacional para la Nueva República. El intento era el de acotar el poder del Estado en la enseñanza pública otorgándole como únicas funciones las de proporcionar los fondos para que ésta realice sus fines propios y la de ejercer el control de la capacidad técnica de los educadores, respetando siempre la autonomía del magisterio que contaba con una fuente de legitimidad indiscutible: el apoyo del grueso de los asalariados. Las propuestas llegaron por medio de una Comisión de Reforma Educacional al presidente Alessandri como un osado proyecto de ley que él no aprobó argumentando que cualquier reforma concernía exclusivamente al Estado y no a la sociedad ¿Pero los maestros no eran también parte del Estado? La desaprobación del presidente hacia una campaña que consideraba “inconveniente y desquiciadora” se vinculaba al supuesto de que el carácter de funcionarios públicos que tenían los docentes los obligaba a una fidelidad absoluta a la superioridad y a la utilización de medios pacíficos, Alessandri hacía referencia a la vieja mística del servidor público preocupado por las necesidades estatales que durante años debilitó los esfuerzos por legitimar científicamente la enseñanza, mística que este profesorado denostaba.

Es el Gobierno el encargado de explicar las leyes sociales y no ustedes, porque su labor está en la escuela y nada más que en la escuela. Ustedes han constituido un Estado dentro del Estado y su Club es un centro donde se reúnen toda la gente que sustenta principios disolventes y en donde se me ataca diariamente. Tengo la mesa llena de partes que me trae la policía, y es increíble que los maestros de mi patria haya que tenerlos constantemente vigilados por la policía.

(Nuevos Rumbos, 1925. Citado en Reyes, 2004)

En tiempos de oleadas revolucionarias que amenazaban el orden capitalista, no era únicamente el movimiento obrero el que preocupaba a la clase dominante, también lo hacían los intensos lazos de solidaridad y lucha en común que los trabajadores podían tejer con amplios sectores medios. El riesgo de que el “internacionalismo” llegara a ellos en Chile fue una realidad tangible. La campaña por la Reforma Educacional - impregnada de ideas de izquierda- que los maestros sentían hasta más importante que la reforma constitucional, fue llevada a lo largo de todo el país por los obreros ante la falta de apoyo del presidente -más cercano a la clase política que a la masa ciudadana- que la terminará negando amparándose en el plebiscito que aprobó la Constitución (visada por notables del mundo político y no por la soberanía popular) y mantuvo indemne la

---

<sup>10</sup> La Asamblea estuvo integrada por un 20% de empleados, 20% de profesores, 8% de profesionales e intelectuales, 7% de estudiantes y 45% de obreros.



forma de Estado Docente junto a la centralización de funciones en la Superintendencia de Educación.

La radicalización del movimiento sumó a todos los gremios del país que crearon Comités Educativos para llevar a la práctica la Reforma impulsada por el profesorado que con sus cien agrupaciones provinciales luchaba, así lo decía, en detrimento de los privilegios y el poder de aquellos a los que les convenía un sistema educativo discriminador. Como consecuencia esperada de la campaña, el día primero de julio el gobierno exonera del Servicio Educacional a siete de los máximos dirigentes de la Asociación. Dos semanas después un Tribunal Militar llama a declarar a dieciséis profesores que son acusados de usar la violencia frente al gobierno promoviendo un proyecto de ley para el cual no estaban preparadas las arcas estatales y guiar al paro y al desquicio del pueblo, ya lo había dicho Alessandri:

(Ustedes) se encuentran empeñados en agitar al pueblo sobre una campaña que es de incumbencia del Gobierno, y que la ignorancia del pueblo no permite comprender.

(Nuevos Rumbos, 1925. Citado en Reyes, 2004)

la construcción de una identidad en los docentes mediante barreras simbólicas que los alejaran del trabajador llano, que intentaba romper la unión entre la Asociación General de Profesores y los obreros argumentando subversión y antinacionalismo. El primer legislador socialista de América, Alfredo Palacios, sostuvo al respecto:

Fue en contacto con el pueblo que los maestros de pueblo fecundaron su inteligencia y su corazón. [...] La alianza espiritual de los maestros chilenos con los obreros de su país para proponer la extensión y el mejoramiento de la enseñanza, lejos de representar una actitud antipatriótica implica un concepto claro y elevado del verdadero interés nacional.

(Crítica Social, 1925)

### **Reflexiones finales**

A diferencia de lo ocurrido en Chile, en Argentina no se expandió hasta mediados del siglo XX la referencia a la clase media. Esto no significa que los grupos ubicados entre los polos sociales no hayan construido identidad e intentado diferenciarse de ambos extremos. A partir del conflicto de los maestros porteños se puede vislumbrar cómo, aún sin utilizar el término, ellos dieron síntomas claros de sentirse parte de una clase social distinta (la clase enseñante) en base a una moralidad que los distanciaba de la aristocracia y del proletariado con el que podían compartir pesares económicos pero al que, de ningún modo, se sentían cercanos. En contraste, en Chile no sólo se difundió rápidamente la categoría de clase media desde los medios de prensa, los partidos políticos también intentaron cooptarla e hicieron mención a sus necesidades especiales. Incluso desde la legislación social a través de la Ley de Empleados (1924) se refuerza la pertenencia de



éstos a una clase legalmente distinta a la obrera (Silva, 2009: 136). Lo maravilloso del caso es que sea esta clase media chilena, con una identidad definida hasta desde la dirigencia, la que constituyó a través de su organización<sup>11</sup> un sindicalismo de papel decisivo en el conjunto de la actividad gremial de todos los trabajadores en los años veinte y treinta, la que además se unió al proletariado para ganar fuerza pero sin dejar de acariciar una esencia propia, la que encabezó movimientos de renovación de la política y la política educacional. En tal sentido, los maestros chilenos de 1925 son un buen ejemplo de la identidad de una clase que se perfilaba como tutora moral e intelectual de todos los asalariados; ellos proponían un proyecto social antagónico al del Estado, ellos conocían y representaban las necesidades del pueblo.<sup>12</sup>

Dentro de la historiografía chilena hay visiones que le restan importancia a las acciones de la clase media del país en el primer tercio del siglo y la convierten en un grupo social que obnubilado por los elementos culturales de la oligarquía no cumplió con su “destino manifiesto” y terminó por hacerse enemigo del progreso. Del mismo modo pueden desconfiar del acercamiento leal de los docentes a la clase obrera. Estas perspectivas bien podrían replantear el proceso de construcción de la identidad de la clase media a la luz de lo sucedido en otros países donde no llegó a existir ni insinuarse una hegemonía mesocrática y donde -por ejemplo- las asociaciones docentes no pudieron ni quisieron establecer ningún tipo de alianza con los trabajadores y hasta los trabajadores le dieron la espalda a sus demandas. En Chile, la participación concreta de la Asociación General de Profesores -junto a los obreros y empleados- en la toma de decisiones institucionales nacionales, pudo no ser revolucionaria en sus alcances y su contenido ideológico pero sin dudas pone de manifiesto inquietudes sociales que privilegian la igualdad y la educación del pueblo por sobre la inmediatez del pedido de mejoras materiales o laborales que incumbieran al gremio en solitario.

Lo que en Chile constituyó en los años veinte una “clase esperanza” (Salazar y Pinto, 1999: 69) en Argentina fue durante varias décadas una “clase sin nombre” que se dio identidad más lentamente. La pasividad y la falta de autonomía la caracterizaron. Su organización sindical fue fragmentada entre varios gremios (maestros, periodistas, bancarios, empleados públicos, etc.) que no se colocaron bajo el abrigo de un arco social mayor que los hiciera parte de una misma clase hasta la llegada de Perón y que en contadas ocasiones asumieron una actitud contestataria conducente a la huelga. Con la sola anécdota de que la ATE -que nucleaba obreros estatales argentinos- haya ignorado la protesta del magisterio porteño en 1925, se otorga una muestra de las distancias entre la baja clase media y la clase obrera. Desde el órgano de la asociación Pueblo y Escuela que agrupaba a los poquísimos docentes izquierdistas del país, el líder y docente anarquista Julio Barcos pidió sin éxito el apoyo de los obreros a los exonerados por el Consejo Nacional de Educación. La alianza entre los trabajadores a sueldo más allá de sus categorías y la

---

<sup>11</sup> Reflejada en la Asociación General de Profesores de Chile, la Unión de Empleados de Chile y, poco más tarde, la Unión Social Republicana de Asalariados de Chile que reunía empleados, maestros y obreros.

<sup>12</sup> Sobre las luchas sindicales de la clase media chilena en el periodo, véase Silva (2000).



asunción de los maestros de una tarea intelectual que los ponga al frente de la emancipación económica y política del pueblo, fueron pedidos constantes y frustrados en los escritos de Barcos. En la misma revista se llamaba al magisterio argentino a imitar los roles activos de la docencia trasandina, dejando el servilismo y luchando por transformar el sistema.

Aún habiéndose desarrollado a lo largo del siglo XX fuertes tendencias antioligárquicas en Argentina, el magisterio y la clase media en general tomaron una identidad alejada de los intereses y las luchas populares, haciéndose funcionales a los propósitos de la élite con la que compartían los principios liberales. Los maestros en conflicto no articularon un proyecto social y escolar contrahegemónico, simplemente batallaban por mejores papeles y posiciones dentro del modelo vigente, por un ascenso social que sea fiel a sus supuestas cualidades morales. Muy lejos se encontraban de la actividad co-legislativa que tuviera buena parte del profesorado chileno, de su presencia en el escenario político, de la ligazón de sus demandas con las del resto del mundo asalariado. Sobre todo, bien lejos estaban de formar un sindicato nacional fuerte y organizado.

Los conflictos protagonizados por los maestros chilenos y argentinos en 1925 nos invitaron a pensar en una identidad magisterial conformada, entre tantas otras piezas, por una identidad de clase -hecho que los pedagogos e historiadores de la educación suelen soslayar- que no deja de ser una construcción social dinámica y variable. ¿Y podrá ser también una destrucción? A la sombra de la historia y las calamidades político-sociales que vivimos en nuestros territorios, surge inevitable el deseo de derribar ciertos elementos que vinieron a constituir de modo lamentable nuestras clases medias desde los años veinte al presente.



## Referencias Bibliográficas

**Adamovsky, E.** (2009) *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Buenos Aires: Planeta.

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

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

**Barrancos, D.** (1990) *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto.

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

**Labarca, A.** (1944) *Bases para una política educacional*. Buenos Aires: Losada.

**Mattelart, A.** (1968) *La mujer chilena en la nueva sociedad*. Santiago: Pacífico.

**Nuñez Prieto, I.** (1986) *Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*. Santiago: PIIIE.

**Persello, A.** (2000) *Los gobiernos radicales: debate institucional y práctica política*. En R. Falcón (comp.), *Nueva Historia Argentina, Tomo VI. Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*. Buenos Aires: Sudamericana.

**Reyes Jedlicki, L.** (2004) *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis doctoral, Universidad de Chile.

**Salazar, G.** (2007) *Escuela de Constructores de Ciudad*. Conferencia realizada en SUR. [documento en línea]. Disponible desde Internet en: <[www.sitiosur.cl/descargadocumentos.php](http://www.sitiosur.cl/descargadocumentos.php)>

**Salazar, G. y Pinto, J.** (1999) *Historia Contemporánea de Chile, Vol. II*. Santiago: LOM.

**Silva, J.** (2000) *White-collar revolutionaries: middle-class unions and the rise of the Chilean left, 1918-1938*. PhD. Diss., University of Chicago.

**Silva, J.** (2009) *Repensando aspectos de las relaciones de clase en el Chile del siglo XX*. En Sergio Visacovsky y Enrique Garguin (comp.), *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos* (pp 123- 161). Buenos Aires: Antropofagia.

**Suriano, J.** (2004) *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*. Buenos Aires: Manantial.



**Vial Correa, G.** (2001) *Historia de Chile (1891-1973)*. Santiago: Zig-Zag.