

Serie Formación y Trabajo Docente

2

La clase social de los docentes

Condiciones de vida y de trabajo en Argentina
desde la colonia hasta nuestros días

Ricardo Donaire

Ediciones



Serie Formación y Trabajo Docente

La clase social de los docentes

**Condiciones de vida y de trabajo en Argentina
desde la colonia hasta nuestros días**

Serie Formación y Trabajo Docente

La clase social de los docentes

Condiciones de vida y de trabajo en Argentina
desde la colonia hasta nuestros días

Ricardo Donaire

Esta publicación fue realizada con el aporte económico de



Lärarförbundet
Central de Educadores
de Suecia

Ediciones



En este libro se presentan resultados parciales de una investigación realizada para aspirar al título de Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Esta investigación, con asiento en el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, cuenta con el apoyo de una beca de postgrado otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas dirigida por el Prof. Nicolás Inigo Carrera y co-dirigida por la Lic. Silvia A. Vázquez. Asimismo, forma parte de una investigación más general desarrollada en el Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina.

Serie formación y trabajo docente

Dirección

Silvia Andrea Vázquez

Comité científico asesor

Deolidia Martínez, José Tamarit, Rubén Cucuzza, Inés Dussel, Delia Lerner

Edición del Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte"

Secretaría de Educación y Estadísticas

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

IIPMV-CTERA

instituto@ctera.org.ar

educacion@ctera.org.ar

LA DISPUTA POR EL SENTIDO

Poner a circular esta colección de textos pensados para aportar a la formación docente, tanto de grado como permanente, significa avanzar en el cumplimiento de una de las más claras definiciones estratégicas de la CTERA: disputar con construcciones y producciones propias el sentido y la direccionalidad político-pedagógica de la educación y del trabajo docente.

Esta disputa se libra en muchos escenarios: la calle, las paritarias, los dispositivos de formación docente, la construcción de la identidad del trabajador/a de la educación, la investigación, la producción de textos y la sistematización de la práctica pedagógica.

Desde hace muchos años, cumpliendo un mandato constitutivo de la CTERA, se han desarrollado líneas de investigación y formación a través del Instituto y la Escuela de Formación “Marina Vilte” que se han entramado con producciones locales de los sindicatos de nuestra Confederación, y de intelectuales y académicos/as que se han sentido convocados por la idea de la construcción de una escuela pública, popular y democrática que sostiene la CTERA.

Los textos que reúne esta colección tienen un hilo conductor: todos aportan una mirada crítica, contrahegemónica sobre la escuela, los trabajadores/as y el trabajo docente, la evaluación, el conocimiento, etc.

Todos han sido producidos con una mirada puesta en el sujeto que produce el hecho educativo en su cotidianidad: trabajadores/as de todos los niveles y modalidades de la enseñanza.

Se trata de poner en manos de los futuros docentes herramientas que permitan desarmar el conocimiento hegemónico-tecnocrático fuertemente enraizado aún en la formación inicial.

Es en este sentido, que la CTERA hace un aporte significativo al campo de la formación docente con textos no sólo pertinentes y con una clara intencionalidad político-pedagógica, sino que al mismo tiempo garantiza su accesibilidad a los estudiantes.

*“En toda nuestra lucha, los desarrollos de estas herramientas no se ciñeron al rol histórico en el que pretenden situarnos a los docentes como ejecutores de las políticas que diseñan las tecno-burocracias, sino que nos reposicionamos en constructores de propuestas educativas a partir de la reflexión y sistematización de nuestras acciones político-pedagógicas y nos asumimos sujetos plenos hacedores de historia.”**

Este es nuestro desafío. Lo asumimos plenamente.

STELLA MALDONADO
Secretaria General - CTERA

*Almazán, Silvia, Trabajo, Conocimiento y Poder. Ed. CTERA, Bs. As. 2002

Índice

Una invitación a la lectura. <i>Silvia A. Vázquez</i>	11
I. Introducción	15
II. Primeras formas de la docencia: desde el período colonial hasta fines del siglo XIX	19
III. El proceso de conformación y estandarización de los maestros primarios	27
IV. El proceso de conformación y estandarización de los profesores secundarios	40
V. Evolución de la situación de maestros y profesores hasta la actualidad	50
VI. Análisis de los procesos de pauperización y proletarización	67
1. Peso en la estructura social	
2. Asalarización	
3. Formación	
4. Composición por sexo	
5. Origen social	
6. Superproducción escolar	
7. Proceso de trabajo	
8. Regulación de las condiciones de trabajo	
9. Retribución monetaria	
10. Organización y lucha	
VII. A modo de conclusión	107

UNA INVITACIÓN A LA LECTURA

Con mucha alegría quiero presentar e invitarlos a leer el trabajo de Ricardo Donaire, investigador del Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina y compañero del Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” de CTERA.

Se trata de una síntesis histórica sobre las transformaciones sociales que hemos experimentado los docentes como sujeto colectivo; transformaciones enmarcadas por el modo en que la actividad docente, considerada en sus inicios como un oficio artesanal, fue atravesada por las características de la función pública, de la profesión liberal, hasta cobrar la forma de trabajo asalariado que hoy masivamente tiene.

A través de una rigurosa investigación bibliográfica, ha sabido condensar la multiplicidad de voces de otros autores que han considerado el tema desde perspectivas menos integrales. Y el hecho de que este recorrido se inscriba en una investigación mayor - aún en curso - sobre el origen social de los docentes, le da al texto una consistencia teórica que supera el discurso meramente narrativo.

Ricardo se acercó a CTERA ya que consideraba al sindicato de los trabajadores de la educación como la sede más apropiada para su investigación; a la vez le interesaba conocer cuál era nuestra producción respecto de los docentes como sujetos sociales, sus condiciones de vida, de trabajo, sus formas de organización y lucha, su historia.

Justamente mi tarea fue -y aún lo sigue siendo- acompañar y orientar parte de su investigación desde las diferentes producciones realizadas por CTERA. No fue mucho lo que pude aportarle por escrito; nuestro archivo era más un acervo de testimonios orales y saberes de la experiencia.

En numerosas y apasionantes discusiones de trabajo hemos intentando articular las categorías rigurosas de la sociología crítica orientada al estudio de los procesos de trabajo y de la clase trabajadora, con las conceptualizaciones que podíamos asumir como parte del patrimonio colectivo de CTERA y sus sindicatos.

Muchas de estas últimas provenientes del registro de los debates en ámbitos de reflexión crítica - aunque no exentos de sentido común - tanto de los docentes como de sus dirigentes sindicales. Registros no demasiado sistemáticos y sobreabundantes en imágenes y enunciados metafóricos, donde con cierta frecuencia lo ideal y lo material se entremezclan a la hora de definir la realidad.

A las dificultades de esta articulación se sumaba el hecho de que las categorías aplicadas al análisis de la clase obrera no pueden trasladarse mecánicamente en el análisis de los llamados trabajadores intelectuales y específicamente de los fenómenos propios de la actividad y los sujetos docentes.

Este trabajo constituye una de las aproximaciones a la cuestión del origen de

clase de los docentes. En él se apela a la reconstrucción histórica buscando identificar las huellas materiales que permiten explicar ese tránsito de la docencia argentina que alguna vez sintetizamos como “de apóstoles a trabajadores”¹.

No es un recorrido sobre las “representaciones”, están contruidos los datos que permiten decir quiénes eran y de qué modo trabajaban los docentes: la cantidad y calidad de los puestos de trabajo, los requisitos para el ingreso y las condiciones de trabajo, las características de las remuneraciones, las formas de organización y lucha por los derechos, etc.

Creo que, para ir arribando a la comprensión crítica de quiénes somos los trabajadores de la educación, resulta necesario - parafraseando a Gramsci - hacer el inventario de las formas materiales de vida y de trabajo, que hemos naturalizado porque las recibimos sin beneficio de inventario. La historia, hasta aquí, ha sido nuestra gran aliada a la hora de inventariar y desnaturalizar lo dado.

Por eso celebro que CTERA publique este libro que pone al alcance de estudiantes y docentes elementos que clarifican las condiciones objetivas en las que se fue desarrollando el trabajo docente. Y lo que es más meritorio: que lo haga en tiempos donde en buena parte de la academia proliferan los discursos desmaterializados, en tiempos donde los medios de comunicación nos quieren convencer que lo real es lo virtual, en tiempos donde la política abunda en el decir y escasea en el hacer... Implica asumir un posicionamiento teórico-político:

“Es aquí donde la tradición de un materialismo amplio y no dogmático (que incluya la materialidad del signo y la subjetividad pero no renuncie a pensar la dialéctica histórica de lo social como estructurante) se separa de aquellas posiciones que asumen la época en absoluta especularidad con ella. Es decir: se aleja de aquellas posturas teóricas que son más un síntoma de las condiciones materiales del presente, que un análisis de éstas...**”

Vuelvo a convocar a la lectura de este texto a todos aquellos educadores que se sientan movilizadas al reconocerse o ser reconocidos como trabajadores. A los que se sienten cómodos y a los que se inquietan cuando se los nombra como compañeros...

A los que la palabra proletarización (usualmente utilizada en los discursos de los pedagogos como antónimo de la tan inalcanzable profesionalización docente) les duele en la autoestima.

¹ Balduzzi, J. y Vázquez, S.A.; “De Apóstoles a trabajadores”; Ed. CTERA; Bs. As.; 2000.

^{**} Follari, Roberto; *El auge de la Filosofía Política como sintoma*; en “La proliferación de los signos”; Homo Sapiens Ediciones; Rosario; 2004. pag 24

Los invito, finalmente, a recorrer esta historia, organizada con rigor bibliográfico y descrita con claridad didáctica, de cómo la docencia se va desembarazando de sus rasgos de elites ilustradas y descubriéndose parte de la clase trabajadora. O tal vez y simultáneamente, de cómo pudiendo comprender sus prácticas pedagógicas como trabajo no las está depreciando, sino en todo caso valorizándolas en su dimensión estructurante de la vida social y de la propia subjetividad humana. Un buen punto de partida desde la cual sustentar una conciencia crítica y una acción transformadora.

Silvia Andrea Vázquez

I. Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia que intenta analizar qué posición social ocupan los docentes en la estructura social argentina actual. Algunos autores sugieren que existen fenómenos que estarían indicando que dicha posición habría cambiado recientemente como resultado de un proceso de proletarización. De confirmarse dicho proceso, sería necesario revisar críticamente las caracterizaciones tradicionales de este grupo en términos de “clase media” o “pequeña burguesía”, generalmente utilizadas en las investigaciones sobre la estructura social argentina.

En términos teóricos el concepto de “proletarización”, aplicado particularmente al caso de los intelectuales, y aún más específicamente al de los docentes, se ha definido a grandes rasgos de dos formas: por un lado, en tanto proceso de “descalificación” como resultado de cambios técnicos en el proceso de trabajo¹; por otro, en tanto “desensibilización y cooptación ideológica” en el sentido de pérdida de control sobre los fines del propio proceso de trabajo². Sin embargo, el sentido más generalizado que ha adoptado el término es aquel que engloba a toda forma de empeoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de un determinado grupo social. En el caso de los docentes de nuestro país, la investigación empírica ya sea que remita o no al concepto de “proletarización”- se ha centrado en la observación de este empeoramiento a lo largo del tiempo o en la comparación de determinados aspectos de la situación actual de los docentes, ya sea con la de otros grupos ocupacionales o en relación a determinados estándares considerados normales u óptimos. De este modo se ha avanzado en el conocimiento de aspectos tales como las condiciones del medio ambiente de trabajo, el nivel salarial, las regulaciones de las condiciones de trabajo, los riesgos del trabajo y las enfermedades laborales, etc.

Asu vez, desde la perspectiva de la teoría marxista clásica, las relaciones sociales capitalistas dividen a la sociedad en dos grandes grupos según su posición y función: burguesía y proletariado, grupos al interior de los cuales es posible distinguir entre diferentes capas y fracciones. El proceso de proletarización remite precisamente a la transformación de una masa de población de no proletaria a proletaria y constituye una de las tendencias inherentes al desarrollo de la sociedad capitalista^{2bis}. El resultado de esta tendencia es el crecimiento de

¹ El planteo original de esta tesis aplicada en general al “trabajo mental” se encuentra desarrollada en Braverman (1987). Entre los autores que la han aplicado específicamente al trabajo docente se encuentran Apple (1989, 1994) y Lawn y Ozga (1988).

² Esta tesis propuesta para el estudio de los profesionales asalariados por Derber (1982), fue aplicada posteriormente al caso de los docentes por Jiménez Jaen (1988) y Contreras (1997), entre otros.

^{2bis} “Así como la reproducción simple reproduce constantemente el propio régimen del capital, de un lado capitalistas y de otro obreros asalariados, la reproducción en escala ampliada, o sea, la acumulación, reproduce el régimen del capital en una escala superior, crea en uno de los polos más capitalistas o capitalistas más poderosos y en el otro más obreros asalariados... La acumulación del capital supone, por tanto, un aumento del proletariado” (MARX, 1986: 518).

aquella porción de la población que se encuentra expropiada de sus condiciones materiales de existencia y que se ve obligada a recurrir a la venta de su capacidad de trabajar (su fuerza de trabajo) para acceder a sus medios de vida, logre o no realizar dicha venta.

Desde dicha perspectiva, la proletarización implicaría entonces un cambio en la posición de una determinada porción de población respecto de la propiedad de sus condiciones de existencia. Esta masa de población pasaría de la condición de propietario a la de no propietario de sus condiciones de vida. En la sociedad capitalista la proletarización es un movimiento tendencial que produce gradualmente la expropiación de la mayoría de la población. Se trata de una tendencia inherente al propio movimiento del capital.

En este sentido, dicho proceso no puede ser reducido ni a las transformaciones técnicas en el proceso de trabajo ni a los cambios en las funciones ideológicas. Por un lado, porque el proceso de trabajo puede transformarse sin que necesariamente se produzca un cambio cualitativo en la posición social de quienes lo ejercen (y viceversa, puede producirse un cambio en las relaciones sociales en que un grupo se encuentra inserto sin que se observe una transformación cualitativa en el proceso de trabajo). Por otro, porque los cambios en las funciones ideológicas tampoco están necesariamente ligados a un cambio en la posición social. Por eso, ambas dimensiones deben ser analizadas como parte de un proceso más amplio, sin descuidar otros campos de fenómenos que inciden en la forma en que determinado grupo se inserta en las relaciones sociales como propietario o como expropiado. ¿Cuáles son estos fenómenos?

Algunos de ellos son los que preparan el terreno para la proletarización, como la masificación, la asalarización, la estandarización de la formación y el reclutamiento femenino o desde capas sociales más bajas. Estos procesos producen una masa de trabajadores más o menos uniforme sujeta -aunque más no sea formalmente- a la relación salarial y crecientemente acostumbrados a reproducirse en condiciones peores que las consideradas normales históricamente. Otros fenómenos constituyen indicadores del desarrollo mismo del proceso de proletarización: como la existencia de una masa de reserva, la estandarización de la fuerza de trabajo en el proceso de trabajo mismo, las regulaciones de la compra-venta del trabajo (incluida la determinación de su precio) y, como expresión de estos procesos, las formas de organización y lucha.

El resultado del análisis conjunto de estas dimensiones es el que podrá darnos una aproximación más acertada, cuantitativamente respecto del grado en qué se encuentra desarrollado un posible proceso de proletarización entre los docentes, y cualitativamente respecto de las formas que asume dicho proceso, esto es, en qué aspectos se observa el avance de dicho proceso.

Asimismo, el análisis de estas dimensiones también es necesario para poder delimitar si el proceso de empeoramiento de condiciones de trabajo y de vida de los docentes remite a un proceso de pauperización (es decir, un proceso que no implica un cambio cualitativo en la clase social de la que forman parte,

sino un cambio cuantitativo, pasando de las capas más acomodadas a las capas más pobres de una misma clase social) o de un proceso de proletarianización (esto es, un cambio cualitativo, ya no entre capas de una misma clase sino entre las clases mismas, desde la posición de no proletario a la de proletario). Al confundir un proceso con otro, el uso vulgar del término “proletarianización” dificulta la delimitación precisa del proceso.

Precisamente, como parte de nuestra investigación se ha presentado la necesidad de conocer cuál ha sido la evolución histórica de los docentes en tanto categoría social, intentado comprender el proceso de génesis, formación y desarrollo de las relaciones que constituyeron a los docentes como parte de una determinada fracción social, la crisis y descomposición de dichas relaciones y la posible recomposición de dichas relaciones constituyéndolos como parte de una fracción social distinta.

Nuestra investigación se centra principalmente en los docentes primarios y secundarios, en tanto ambos grupos conforman la mayor parte de la docencia en Argentina³.

Como una de las etapas de esta investigación, nos hemos propuesto sistematizar y ordenar la información existente a partir de un relevamiento de los trabajos de investigación histórica sobre los docentes en la Argentina. Lamentablemente, no existen trabajos que abarquen la evolución histórica de este grupo en forma más o menos completa. Los estudios existentes son más bien escasos y acotados, se concentran temáticamente en la constitución del grupo a fines del siglo XIX, más específicamente en los docentes primarios. Respecto de los docentes secundarios, la bibliografía es más escasa aún y en algunos casos existen áreas aparentemente poco investigadas, como ocurre con los docentes de la educación técnica. La bibliografía se hace más profusa respecto a la situación de los docentes a partir de los años ochentas pero también -salvo excepciones- más parcelada, profundizando en distintos aspectos, principalmente aquellos relacionados con condiciones de trabajo, salario, riesgos para la salud y organización gremial. Esto nos ha obligado a recurrir también a los trabajos sobre el desarrollo histórico de la educación en Argentina, tomando aquellos aspectos que se relacionan específicamente con los docentes como grupo social.

Por ende, el trabajo aquí presentado no pretende reemplazar la investigación histórica necesaria, sino más bien realizar un esbozo sistemático

³ Según el Censo Nacional de Docentes de 2004, sin considerar a los universitarios, alrededor del 90% de los docentes que se desempeñan en establecimientos educativos, lo hace en los niveles primario/ educación básica general o secundario/ polimodal de la educación común (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, 2005).

Aunque dentro de la educación común otros grupos de docentes tienen un peso relativamente importante, decidimos no incluirlos en tanto su conformación histórica es más reciente (como en el caso de los de la educación inicial y superior no universitaria, las cuales recién adquieren cierto peso a partir de la década del setenta) o su conformación social ha sido históricamente diferente (como en el caso de la educación universitaria, donde por lo menos hasta épocas muy recientes la docencia ha sido una ocupación complementaria de los profesionales).

que nos permita determinar a grandes rasgos, aquellos elementos generales que constituyeron a los docentes como parte de la pequeña burguesía y aquellos que hacen al proceso de proletarización de los mismos. En tanto esbozo general, no se hará hincapié en las posibles diferencias provinciales.

II. Primeras formas de la docencia: desde el período colonial hasta fines del siglo XIX

Según NEWLAND (1997), ya poco después de la conquista española⁴ aparecen en los poblados y ciudades latinoamericanas maestros y maestras particulares que se dedican a la educación de los hijos de “burócratas, militares, comerciantes, hacendados, encomenderos y artesanos”. Se trataba de un grupo integrado por personas con distintas ocupaciones de origen: militares, artesanos, escribientes, estudiantes y seminaristas, entre otros. En el caso de las maestras, más abundantes que los maestros, se trataba frecuentemente de viudas o solteras en busca de alguna forma de sustento económico. Con el tiempo, fueron apareciendo cada vez más docentes que habían sido aprendices en una escuela, o que heredaban la profesión de alguno de sus padres⁵.

Los establecimientos educativos tenían diversos tamaños, lo más pequeños podían limitarse a una habitación en una casa. Los denominados “públicos” eran aquellos que estaban abiertos a los que quisieran asistir pagando los aranceles. Las familias acomodadas contrataban en forma directa un maestro especial para sus hijos. Los aranceles variaban según la educación ofrecida. La educación elemental consistía en lectura, religión, aritmética, escritura y urbanismo y costura y bordado (para las mujeres). No era raro que un maestro perdiera alumnos ante otro considerado superior. La competencia hacía que a veces los maestros emigraran buscando lugares donde fueran mejor remunerados. Para evitarla, los docentes solicitaron a los cabildos en numerosas oportunidades que se les concediera el monopolio de la enseñanza; sin embargo este privilegio nunca les fue concedido⁶.

Aunque la docencia era “una profesión humilde y sin gran retribución económica”, los docentes gozaban de ciertas prerrogativas y privilegios. En 1805 una cédula real equiparó los docentes americanos con los españoles, los cuales a su vez habían sido equiparados en sus derechos a los profesores de artes liberales. Sin embargo, gozaban de estas prerrogativas sólo quienes tenían título de maestro. Este título era otorgado por los cabildos luego de que se verificaran una serie de requisitos sobre capacidad pedagógica, moral y religiosa⁷.

Ya en el siglo XVII se observa, especialmente en pueblos pequeños, que algunos docentes -además de autorización- solicitaran al cabildo ayuda pecuniaria o logística. Usualmente, esta se concedía bajo la forma de la cesión

⁴ No incluimos en nuestro trabajo un análisis sobre la enseñanza en las formaciones sociales existentes previas a la conquista española del actual territorio argentino, puesto que, en lo que hace a nuestro tema de investigación, no parece existir continuidad entre dichas formas precapitalistas y las impuestas posteriormente. Por otra parte, PUIGGRÓS (1996: 14) señala que entre los pueblos originarios que habitaban América no se han encontrado rasgos de instituciones educativas, excepto entre los incas y los aztecas, sin embargo, aún entre estos pueblos, no se perfila la figura del educador independiente de la del sacerdote.

⁵ NEWLAND (1997: 17/8).

⁶ NEWLAND (1997: 18/9).

⁷ NEWLAND (1997: 19).

gratuita de una habitación donde enseñar o de la garantía de un número mínimo de alumnos para asegurar al docente un mínimo de ingresos. En contraparte, los docentes se comprometían a educar a algunos alumnos en forma gratuita. Además de los cabildos, también sacerdotes y laicos sostuvieron escuelas elementales, ya sea pagando salarios, financiando la construcción o becando a niños pobres⁸.

Recién hacia fines del siglo XVIII surgen las escuelas establecidas por los cabildos: en primer lugar, bajo la forma del subsidio completo a escuelas privadas, y en segundo lugar, mediante la disposición de rentas propias para establecer escuelas gratuitas. Se establecieron escuelas municipales en Buenos Aires (donde existían varias), La Rioja, Luján, Concepción del Uruguay. Aparecen también por entonces, las primeras normas que intentan regular la obligatoriedad de la instrucción (mediante amonestaciones, multas, amenaza de leva y de uso de la fuerza pública⁹). Sin embargo, no había un método pedagógico oficial y los maestros basaban la docencia en su experiencia¹⁰.

También brindaban educación los conventos de las órdenes religiosas, los cuales abrieron escuelas elementales anexas, generalmente gratuitas para los pobres. Las escuelas dependían en mayor grado de órdenes masculinas que femeninas. Especial presencia tuvo la orden jesuita, la cual desde mediados del siglo XVI hasta su expulsión a mediados del siglo XVIII, recibió el apoyo (bajo la forma de cesión de terrenos, donación de fondos y propiedades, etc.) de cabildos y de particulares para sustentar escuelas, fundamentalmente secundarias y universitarias pero también primarias. Durante la segunda mitad del siglo XVIII se fue expandiendo la educación dictada por órdenes y asociaciones religiosas. En Buenos Aires, en esta época, la gran mayoría de los conventos masculinos abrieron sus escuelas elementales. Este proceso se aceleraría posteriormente con la resolución pontificia de 1817 que recomendaba que todos los conventos tuvieran escuelas¹¹.

Sin embargo, una buena parte de los docentes actuaban sin autorización, especialmente cuando se trataba de personas que no podían cumplir los requisitos exigidos por el cabildo. Esto se conjugaba con que, dado el carácter humilde de la profesión, una buena parte era ejercida por aquellos sectores sociales dispuestos a aceptar remuneraciones más bajas. Este grupo de maestros ilegales o informales constituido por “maestros blancos, mestizos, mulatos, negros y mujeres”, fue el que fue dando una mayor respuesta ante el aumento de la demanda educativa hacia fines del siglo XVIII¹².

⁸ NEWLAND (1997: 19/20).

⁹ NEWLAND (1997: 30).

¹⁰ NEWLAND (1991: 340).

¹¹ NEWLAND (1997: 21/2 y 30).

¹² NEWLAND (1997: 29 y ss.).

Hasta la década de 1820 no había habido grandes cambios respecto de la etapa de la colonia, a pesar de la creación de nuevas escuelas elementales por parte de las autoridades surgidas luego de la revolución de 1810 y de algunos intentos de regularización del funcionamiento de las escuelas¹³. Se crearon nuevas escuelas elementales municipales en Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, San Juan y posteriormente, en Tucumán, Jujuy y Santiago del Estero. Sin embargo, en el resto de las provincias las únicas escuelas que continuaron funcionando fueron las establecidas en los conventos. Particularmente en Buenos Aires, se produce el primer intento de fiscalización de la enseñanza privada dictada en las cuatro escuelas conventuales de primeras letras, cuando el Cabildo dispone que el nombramiento de cada maestro de escuela debería efectuarse mediante examen de letras y consecuente aprobación de dicha institución. No se desarrolló tampoco la educación de niñas, manteniéndose únicamente dos establecimientos creados durante la colonia¹⁴.

En Buenos Aires, a partir de la década de 1820, la enseñanza pública se restringe a la educación de varones mientras que la administración de los fondos públicos para la educación femenina es delegada en una asociación semi-estatal de mujeres de familias acomodadas, la Sociedad de Beneficencia de Damas¹⁵. Una buena parte de las maestras contratadas en estas escuelas había poseído anteriormente escuelas privadas o trabajado en ellas¹⁶. Esta sociedad tenía la facultad de crear nuevas escuelas de niñas, además de supervisar las ya existentes. Además, fundó en la parroquia de Monserrat un colegio de enseñanza superior para la formación de maestras con el propósito de suplir la falta de educadoras¹⁷. La composición social de los alumnos de las escuelas elementales parece haber sido amplia, asistiendo desde hijos de las clases acomodadas hasta hijos de peones, sirvientes, mendigos, etc¹⁸.

¹³ *Hacia 1817 se unifica el gobierno de las escuelas de la ciudad y de la campaña de Buenos Aires mediante la creación de la Dirección General de Escuelas, que dicta reglamentos que intentan regularizar el funcionamiento de las escuelas "que hasta entonces se había desarrollado de acuerdo con la voluntad de cada maestro" (SOLARI, 1981: 51). De todas formas, el autor señala que los reglamentos no alteraron la organización escolar ya existente. Uno de los aspectos regulados fue la designación de los maestros mediante examen ante una comisión designada a tal efecto y dos maestros.*

¹⁴ *SOLARI (1981: 46/9). El autor señala la falta de preceptores como causa de las dificultades en la difusión de la enseñanza elemental, por lo menos hasta 1819 cuando comienza la introducción del método lancasteriano.*

¹⁵ *Luego de la disolución del Cabildo de Buenos Aires, el conjunto de la educación pública pasó a depender en 1821 de la recién creada Universidad de Buenos Aires, situación que perdura hasta la caída del régimen unitario en 1828 con la creación de la Inspección General de Escuelas dependiente del Ministerio de Gobierno (NEWLAND, 1992: 65 y 103). La Sociedad de Beneficencia de Damas funcionará, con distintos grados de influencia, desde 1823 hasta 1875 (NEWLAND, 1991: 355).*

¹⁶ *NEWLAND (1992: 70).*

¹⁷ *SOLARI (1981: 69).*

¹⁸ *NEWLAND (1992: 72).*

Los fondos públicos dedicados a la educación elemental eran exigüos: menos del 1% del presupuesto porteño. La mayor parte se destinaba a los salarios docentes y los alquileres de las casas-escuelas. Los salarios docentes decrecieron permanentemente a lo largo de la década debido a ajustes presupuestarios y a la inflación. En 1822 los maestros presentaron dos petitorios donde expresaban que con las retribuciones vigentes sólo podían subsistir los principiantes sin familia¹⁹. El ingreso total de los docentes en 1823 era de unos 600 pesos anuales; en comparación, un asistente de alcalde de policía ganaba 72 pesos anuales, un enfermero 120, un ordenanza 132, un peón de carros de agua 144, el ayudante de bibliotecario 365 y el alcalde de la cárcel 400²⁰. Entre los salarios mayores se encontraban los del rector del Colegio de Ciencias Morales, 1.200; el del administrador del correo, 2.000 y el del ingeniero en jefe, 2.000. Existían diferencias de ingreso según sexo: el salario de las maestras mujeres representaba entre dos tercios y tres cuartos del salario de los docentes varones. Ya desde entonces se registran declaraciones de funcionarios públicos que señalan que debido a los bajos sueldos, muchos maestros jóvenes abandonaban la profesión no bien conseguían mejores trabajos. Se registran también casos de instalación de escuelas privadas paralelas por parte de las maestras de las escuelas de mujeres, para poder completar sus ingresos²¹.

La educación privada en Buenos Aires parece haber estado ampliamente difundida (80 establecimientos en 1824, que concentraban un 59,4% del total de alumnos registrados en escuelas públicas y privadas²²). Un 75% de los docentes de estas escuelas eran mujeres. Su tamaño era variado: desde menos de veinte alumnos hasta más de cien. La enseñanza religiosa a cargo de órdenes religiosas se encontraba debilitada por la fuerte propaganda posterior a la independencia, en contra de las órdenes y a favor de la secularización de los frailes. A mediados de la década de 1820 se registra la aparición de escuelas regenteadas por extranjeros de origen anglosajón y francés. Los subsidios estatales eran muy ocasionales. Las escuelas privadas se sostenían por medio de aranceles pagados por los padres de los alumnos, estos aranceles variaban según los contenidos y la forma de asistencia de los alumnos (externos, pupilos o semi-pupilos). Según NEWLAND (1992: 100), el alto número de establecimientos existentes favoreció la competencia, “si una escuela abría con aranceles muy elevados se veía forzada a

¹⁹ Aunque también agregaban que, “en virtud de su sentido de obediencia”, estaban dispuestos a esperar tres meses para cobrar sus salarios (los docentes eran por entonces pagados por trimestre cumplido) (NEWLAND, 1992: 77). El autor señala que los reclamos por aumento de salarios eran frecuentes.

²⁰ NEWLAND (1992: 79) señala que los docentes podían tener monitores pagas, que frecuentemente eran sus hijas, lo cual implicaba un ingreso familiar adicional. Además se les permitía cobrar el arancel a una proporción de la matrícula, aunque en parte estas sumas debían sufragar los alquileres. Parte de la retribución era en especie, pues a los docentes se les daban habitaciones en sus escuelas para vivir con sus familias.

²¹ NEWLAND (1992: 75 y ss.).

²² NEWLAND (1992: 189).

disminuirlos si quería atraer alumnos”. También existía una buena parte de la población que recibía educación a través de docentes contratados en forma particular. Este método más costoso era utilizado entre otros por los “estancieros pudientes”. En algunos casos, el docente solicitaba vivir en la casa donde ofrecería servicio.

En el resto del país continuó la creación de escuelas públicas de primeras letras y la constitución de organismos encargados de dirigirlas (Entre Ríos, Corrientes, Córdoba, Mendoza, San Juan, Tucumán, Salta). En todas las provincias, las órdenes religiosas continuaron sosteniendo escuelas elementales en sus conventos: en algunas de ellas estos eran los únicos centros de enseñanza para niños (Santiago del Estero, La Rioja, Catamarca)²³.

En esta época se intenta introducir el método lancasteriano en la enseñanza (también conocido como “sistema de enseñanza mutua”). Dicho método consistía en que los alumnos más avanzados se desempeñaran como instructores (o “monitores”) de sus compañeros, estos alumnos eran a su vez supervisados por los preceptores (como se denominaba por entonces a los docentes). Se conforma así una estructura piramidal donde sólo los monitores precisan comunicarse con un maestro único. Se suponía que este método era más económico y eficaz, puesto que aumentaba la cantidad de alumnos que podía dirigir cada docente²⁴. El primer registro de este método en Buenos Aires es en 1819, pero recién en 1822 el método fue declarado obligatorio en las escuelas públicas y privadas. El método produjo reacción entre los docentes, entre otras razones, porque veían aumentada la carga de trabajo debido a la supresión del cargo de ayudante de preceptor, cuya función era secundar a los maestros, practicando la enseñanza y preparándose para presentarse luego a examen. Hacia mediados de la década del 20, aparecen las primeras señales de la poca efectividad del sistema²⁵. En 1826 el gobierno de Rivadavia determina que para el ejercicio de la docencia, era necesario acreditar “moralidad e inteligencia en el sistema de enseñanza mutua” y comprometerse a no abandonar el puesto, aun con permiso, sin dejar a alguna persona competente que lo reemplazase²⁶. Aunque es abandonado oficialmente en 1828 -año en que se deroga el decreto que reglamentaba la obligatoriedad de su uso- aún en la década de 1850 muchos docentes lo seguían aplicando²⁷. Aunque posterior a su implementación en Buenos

²³ SOLARI (1981: 75/8).

²⁴ “Los textos lancasterianos prescriben que hasta diez alumnos estén bajo las órdenes y la responsabilidad absoluta de un monitor, calculándose que un solo maestro podría así llegar a ocuparse de hasta 500 alumnos” (NARODOWSKI, 1994: 256). Otro de los aspectos que prescribía este método era una propuesta didáctica utilitarista sustentada en un sistema de premios y castigos materiales (incluso monetarios). El método buscaba uniformar la enseñanza, introduciendo una planificación meticulosa de las actividades dejando afuera la improvisación y la intuición. De todas formas, según el autor el método no llegó a aplicarse tal cual era prescripto, principalmente debido a la oposición de los docentes (sobre la cual, retomaremos más adelante).

²⁵ NEWLAND (1992: 82 y ss.).

²⁶ SOLARI (1981: 69).

²⁷ NEWLAND (1992: 177).

Aires, el método lancasteriano se difundió también en el interior del país, especialmente en Entre Ríos, Córdoba, Mendoza y Salta²⁸. En 1844 fue adoptado en Santa Fe²⁹.

Desde 1831 en Buenos Aires se comienzan a tomar medidas que tienden a eliminar la enseñanza gratuita indiscriminada, principalmente a través del recorte de gastos públicos y la exhortación a que los padres contribuyeran al sostenimiento de la educación de sus hijos. Estas medidas se profundizan en 1838, cuando se establece que las escuelas tendrían que autofinanciarse mediante el cobro de aranceles a todos los alumnos, de forma tal de cubrir el salario de los docentes y de las demás erogaciones. Las escuelas públicas fueron reduciéndose hasta su desaparición o su privatización. En muchos casos, a las maestras de las escuelas de mujeres les convenía instalar escuelas propias e independizarse antes que permanecer en una institución sin apoyo financiero pero sujeta a inspección permanente. En el caso de las escuelas de varones, la mayor parte siguió funcionando luego de retirado el financiamiento estatal, permitiéndoles a los preceptores quedarse con los muebles y útiles que habían utilizado hasta entonces. La Inspección de Escuelas fue quedando así con la única tarea de supervisar las escuelas privadas y otorgar los permisos para la apertura de nuevas escuelas³⁰.

El fortalecimiento del sector privado en Buenos Aires se verifica en el número de solicitudes de permisos para abrir escuelas; entre 1844 y 1848 habría funcionado -en forma estable- más de un centenar de escuelas privadas³¹. Dos terceras partes de estas escuelas estaban dirigidas por maestras mujeres. Existía sólo un establecimiento perteneciente a una comunidad religiosa: el colegio jesuita que funcionó entre 1836 y 1841. Se registra durante el período un incremento de escuelas dedicadas a niños extranjeros protestantes.

En el resto de las provincias las tendencias parecen haber sido dispares, predominando la tendencia a no abrir e incluso a clausurar establecimientos públicos, como en San Juan, Mendoza, San Luis, La Rioja, Santiago del Estero, Córdoba, Corrientes y Catamarca. En esta última provincia y en Santa Fe parece haber existido cierto auge de la educación privada y religiosa. En Tucumán, Salta y Entre Ríos, en cambio, se abrieron escuelas elementales oficiales³².

²⁸ SOLARI (1981: 67 y 75/8). *También existió una escuela lancasteriana en Tucumán. El intento de introducir el sistema en San Juan fracasó por la oposición de los maestros.*

²⁹ SOLARI (1981: 96).

³⁰ NEWLAND (1992: 109).

³¹ NEWLAND (1992: 107 y ss.). *El autor señala que existían más escuelas privadas pero con un carácter muy inestable. Como causa principal de esta inestabilidad de las escuelas privadas y religiosas, señala los constantes conflictos desatados por los intentos del gobierno de Rosas de imponer a los docentes fidelidad política -particularmente a los docentes extranjeros, especialmente franceses y españoles- y a los sospechados de simpatías con la oposición unitaria. SOLARI (1981: 89) señala, entre otras, las disposiciones según las cuales la propuesta de designación de maestros debía acompañarse con una nota certificando las cualidades del candidato "respecto de su adhesión a la causa federal", y aquella que disponía que los preceptores y alumnos de las escuelas públicas y privadas debían usar el distintivo punzó de los federales.*

³² SOLARI (1981: 94/7).

En Buenos Aires esta situación dura hasta comienzos de la década de 1850³³. A partir de entonces se revitaliza la Sociedad de Beneficencia como asociación relativamente autónoma. La reconstrucción de la enseñanza pública fue en principio lenta, pero constante: de 1.406 alumnos escolarizados en 16 establecimientos en 1853, se pasó a 4.766 en 37 establecimientos en 1860. En parte, este desarrollo se alimentó del sector privado a través de la transformación de escuelas particulares en públicas. Los docentes privados ofrecían sus servicios al Estado ante la inminente creación de escuelas públicas, sea por el temor a verse desplazados por la competencia o porque podían lograr una mejor remuneración. En algunos casos, el Estado no sólo adquiría los servicios de los docentes particulares sino también sus útiles y mobiliario. La mayor parte del gasto educativo era absorbido por los salarios de maestros y ayudantes y el alquiler de las casas-escuelas. Aunque en 1852 se decretó la gratuidad escolar, continuó la política de cobrar aranceles, situación que era posible ya que la mayor parte de la matrícula provenía de las “clases medias”³⁴. A pesar de que en 1858 las cámaras porteñas sancionaron una ley destinada a proveer de recursos para la construcción de edificios escolares, hasta 1870 sólo dos escuelas se habían beneficiado con esta ley³⁵.

En cuanto a la educación privada porteña, a pesar de que en 1856 se registran sólo 58 escuelas particulares (aproximadamente la mitad de las registradas en 1846), hacia 1860 su número había aumentado a 139. Del total de la matrícula de las escuelas públicas y privadas, esta última reunía el 57% en 1860. Sin embargo, es probable que existieran más escuelas debido a la falta de personal adecuado para lograr un buen empadronamiento. En 1860 el 73% de estas escuelas eran regenteadas por mujeres. Los aranceles variaban mucho según el establecimiento. Finalmente, a pesar de ciertas resistencias iniciales, hacia fines de la década del 1850 comienzan a instalarse escuelas pertenecientes a distintas órdenes católicas³⁶.

A pesar del crecimiento de los servicios educativos, el acceso a la educación elemental tenía aún un carácter restringido. En 1850 sólo un 6,5% (11.903) de la población en edad escolar del país asistía a escuelas primarias³⁷. En Buenos Aires, la comparación entre la tasa de escolarización de la población de 7 a 13 años (42%) y la de alfabetismo de esa misma población (62%) señala que en 1855 una buena parte de los niños aprendía a leer y escribir en sus hogares o asistían sólo unos años a la escuela, la cual abandonaban una vez aprendidas las primeras nociones de lectura y escritura³⁸. Hacia 1858 Domingo Sarmiento, como Jefe del Departamento de Escuelas de Buenos Aires, estimaba que el 11% de los niños

³³ En el período 1817-1840 el pico de matrícula habría sido en 1833 con 1931 alumnos en 16 escuelas aunque no para todos los años de la serie existen datos (NEWLAND, 1992: 63).

³⁴ NEWLAND (1992: 149 y ss.).

³⁵ NEWLAND (1992: 162 y ss.).

³⁶ NEWLAND (1992: 164 y ss.).

³⁷ TEDESCO (2003: 129).

³⁸ NEWLAND (1992: 193).

educados recibían instrucción en sus hogares³⁹.

Durante este período, la creación de escuelas para la formación de maestros fue esporádica y de corta existencia. En general los maestros aprendían su oficio como ayudantes de otros maestros, y no era raro que sus aprendices fueran sus familiares. Debido al bajo reconocimiento social de la profesión, el reclutamiento era difícil⁴⁰. Debe considerarse que aún en 1876 en la provincia de Buenos Aires, donde ejercían 531 maestros que se distribuían en 346 establecimientos, menos de la mitad tenía título⁴¹.

³⁹ NEWLAND (1992: 101). En la Introducción a la publicación del “Primer Censo de la República Argentina” (p. XXXIX/XL) se observa que: “En algunos de los estados argentinos pasa lo siguiente: hay porción de individuos de uno u otro sexo, que tienen como un medio de ayudarse para vivir, enseñar casi privadamente algunos niños de vecinos relacionados ó protectores inmediatos. Estos individuos que no hacen de este medio de vida su principal profesión, le ocultan a veces; y, tan es así, que tenemos conocimiento de municipios de Buenos Aires, en que una estadística escolar ha dado seis o siete escuelas, y los agentes del censo han descubierto diez y seis, de las que once eran pequeños centros de enseñanza, que hacían hasta por ocultarse a las investigaciones de la autoridad, creyendo que se les iba a sujetar a reglamentación, a disciplina, a examen, a impuesto. Esto ha sido un hecho. (...) Hay, por otra parte, en las provincias de litoral principalmente, porción de familias que educan a sus niños en sus establecimientos de campo; y sobre la base de los propios niños, otros muchos de al derredor” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS, 2003).

⁴⁰ NEWLAND, (1991: 346/7). BIRGIN (1999: 22) señala los siguientes hitos en los intentos de crear instituciones de formación docente durante este período: la escuela normal anexa a la Universidad de Buenos Aires (1825-1831) creada especialmente con el objetivo de capacitar y formar a los docentes en ejercicio, proyecto que fue resistido por los docentes; la escuela normal de varones a cargo de Marcos Sastre creada en la década de 1850 en la provincia de Buenos Aires, este proyecto sólo dura unos meses; finalmente, la escuela normal de mujeres de la Sociedad de Beneficencia, a cargo del maestro protestante G. Frers, que dura desde 1855 hasta mediados de la década de 1870.

Particularmente respecto al proyecto de Sastre, NEWLAND (1992: 158) señala que fue detenido por el entonces Jefe del Departamento de Escuelas Sarmiento quien “había comprobado que los alumnos becados no se dedicaban en general al magisterio una vez egresados. Por otra parte, observaba que en Buenos Aires había una gran cantidad de inmigrantes, especialmente italianos y españoles, con alguna experiencia docente que habían solicitado un puesto de maestro en el departamento, y que era más eficiente contratarlos mientras existiera esa oferta”.

⁴¹ PINKASZ (1993: 39).

III. El proceso de conformación y estandarización de los maestros primarios

A fines del siglo XIX, como parte del proceso de conformación del Estado Nacional, se establecen las bases para conformación de un sistema educativo centralizado.

Un hito de este proceso se produce en 1884 con la sanción de la Ley N° 1420 de Educación Común⁴². Esta ley establecía la instrucción primaria “obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene” (art. 2°) para los niños de seis a catorce años de edad. El carácter obligatorio podía “cumplirse en las escuelas públicas, en las escuelas particulares o en el hogar de los niños” comprobándose por medio de certificados y examen y sancionando el incumplimiento con amonestaciones, multas y llegado el caso, el uso de la fuerza pública (art. 4°). Sin embargo, “la obligación supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar” (art. 5°), disponiendo la cantidad de habitantes necesaria en las zonas urbanas y rurales para la constitución de un distrito escolar. La ley disponía a su vez los contenidos mínimos de enseñanza, a la par que la división de la enseñanza en “seis o más agrupaciones graduales” (art. 9°). La enseñanza en los primeros grados se reservaba a las maestras mujeres: “la enseñanza primaria para los niños de seis a diez años de edad, se dará preferentemente en clase mixtas, bajo la dirección exclusiva de maestras autorizadas” (art. 10°). Regulaba además, la construcción de edificios escolares y de su mobiliario y útiles de enseñanza respetando condiciones de higiene (art. 13°)⁴³.

El capítulo tercero de la ley estaba dedicado al personal docente de las escuelas públicas, el cual debía justificar previamente a su desempeño, “capacidad técnica, moral y física para la enseñanza”, ésta última debía probarse mediante “diplomas o certificados expedidos por autoridad escolar competente del país” (art. 24°), estos “diplomas de maestros... serán expedidos por las escuelas normales de la Nación o de las provincias”. Para los maestros extranjeros establecía que debían revalidar sus títulos ante una autoridad escolar de la Nación (art. 25°). Sin embargo, “mientras no exista en el país suficiente número de maestros con diploma para la enseñanza de las escuelas públicas... el Consejo Nacional de Educación proveerá a la necesidad mencionada, autorizando a particulares para el ejercicio de aquellos cargos” (art. 26°).

Se establecían las obligaciones de maestros (art. 27°) y se estipulaba el descuento de una parte de la “dotación mensual” en proporción a los días de

⁴² Esta ley había tenido como antecedente a la ley de educación de la provincia de Buenos Aires de 1875. Los artículos de la ley nacional citados a continuación han sido tomados de CAMPOBASSI (1985).

⁴³ Cada escuela debía abrir un libro de estadística donde entre otras cuestiones debía consignarse las “condiciones del edificio, monto de alquiler, reparaciones que necesita, inventario y estado de los muebles, libros y útiles de la escuela” (art. 21). Sin embargo, no serían poco frecuentes las quejas por el estado precario de los edificios escolares, por lo menos hasta comienzos del siglo XX, debido a las dificultades para dar abasto al constante aumento de la población escolar (PUIGGRÓS, 1990: 304).

inasistencia injustificada (art. 77°), los fondos resultantes de dichos descuentos se destinarían al fondo de pensiones (art. 78°). Este fondo de pensiones se establecía mediante esta misma ley, determinando los años de servicio y los montos de las pensiones, siendo el máximo “el derecho al sueldo íntegro como pensión de retiro” para quienes pasaran de veinte años de servicio y quisieran retirarse por cualquier causa (art. 31°). El fondo de pensiones se constituía a partir de aporte de “la nación, los particulares o las asociaciones” y “con el dos por ciento del sueldo” descontado mensualmente (art. 32°)⁴⁴.

Respecto a la estabilidad del empleo, establecía que los maestros de escuelas públicas “tendrán derecho a que no sea disminuida la dotación de que gozan según su empleo, mientras conserve su buena conducta y demás aptitudes para el cargo...”, por otra parte, el reglamento de las escuelas debía determinar los casos en que se estimara dicha pérdida de aptitudes “por abandono, vicios, enfermedad, etc.” (Art. 30°).

Respecto de la enseñanza a cargo de particulares, la ley reservaba a las autoridades públicas la autorización y la fiscalización de las mismas (art. 70°, 71° y 72°)⁴⁵.

Sin embargo, aunque se verificó un incremento importante de la población escolarizada, la sanción de esta ley no se tradujo inmediatamente en una educación de masas. Se señala como uno de los problemas centrales para la expansión de la educación pública - especialmente en las áreas urbanas- la “falta de recursos pecuniarios” y la “venalidad de los gobiernos provinciales que derivaban las subvenciones hacia otros usos⁴⁶”. Según ALLIAUD (1992: 32), recién en 1905 con la sanción de la Ley N° 4784 (denominada Ley Láinez) se tendería a superar esta situación, asegurando la uniformidad de la enseñanza en todo el país⁴⁷. Por esta ley la Nación pasaba a crear directamente escuelas elementales en aquellas provincias que lo solicitaran, nombraba, abonaba y supervisaba a sus maestros y determinaba los contenidos de la enseñanza⁴⁸.

⁴⁴ *Hacia fines del siglo XIX los maestros, junto con los militares y ciertos sectores de la administración pública, eran uno de los pocos grupos con derechos jubilatorios (BIRGIN, 1999: 28).*

⁴⁵ *La ley además regulaba la creación de un cuerpo de inspectores de escuelas, de consejos escolares, del fondo permanente para la educación y del Consejo Nacional de Educación como organismo dependiente del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública y cuya función principal consistía en la dirección y organización de la educación común.*

⁴⁶ ALLIAUD (1992: 32).

⁴⁷ *TEDESCO (2003, 135) señala que a pesar del sistema de financiación de la educación dispuesto en ley 1420, en los registros del Consejo Nacional de Educación se registran casi todos los años quejas relativas a la falta de pagos a los distintos rubros establecidos por ley. Esta situación se agravó en 1885 cuando un decreto permitió al Estado administrar a su criterio el paso de fondos a educación.*

⁴⁸ *A pesar de que la Constitución de 1853 había establecido que cada provincia debía asegurar su educación primaria, las dificultades materiales obligaron ya desde entonces a recurrir a subvenciones del Estado Nacional, otorgadas de forma ocasional. En 1871 se dicta la primera ley orgánica de subvenciones, cuyas disposiciones son ampliadas en 1890 y 1897 (CUCUZZA, 1985).*

En principio, continuaba existiendo una alta proporción de población no escolarizada⁴⁹, especialmente en el campo, además del abandono escolar, que se producía por lo general en el cuarto grado. Por otro lado, continuaba teniendo un importante peso la educación en el hogar y en escuelas particulares⁵⁰.

Según ALLIAUD (1992: 32), la educación en instituciones privadas y en los hogares a cargo de profesores particulares era bastante importante entre las “clases más acomodadas”, que recurrían a este tipo de educación en busca de “distinción” respecto a las “clases desposeídas” que asistían a la escuela pública. Hacia 1883, por lo menos casi una tercera parte de los alumnos de la Provincia de Buenos Aires recibía educación en el hogar o en escuelas particulares⁵¹.

Las escuelas particulares se concentraban en las grandes ciudades, especialmente en Buenos Aires. Excluyendo la educación domiciliaria, más de la mitad de los establecimientos de esta ciudad eran privados, aunque concentraban menos de un tercio de la matrícula⁵². Una parte de la educación privada era dictada en escuelas religiosas, las cuales representaban en 1883 el 25% de las escuelas privadas del país⁵³.

Durante este período buena parte de la educación privada estuvo a cargo de las escuelas de las colectividades -especialmente en las colonias de inmigrantes- por ejemplo, en la provincia de Santa Fe⁵⁴. Las sociedades italianas fueron particularmente importantes dentro de las escuelas particulares, por lo menos hasta la sanción de la ley de educación común, momento a partir del cual comenzaron a declinar, disminuyendo su alumnado por el alto costo de la cuota⁵⁵.

De todas formas, aún hacia 1909, alrededor de un cuarto de los inscriptos en escuelas de Buenos Aires y de las provincias del Litoral se encontraban matriculados en escuelas privadas. En contraste, en el resto de las provincias del interior las escuelas privadas eran más bien de carácter religioso⁵⁶. Según TEDESCO (2003: 104) “lo más probable es que la actividad privada se originara en particulares sin títulos habilitantes y que, en su mayoría, no satisfacían las

⁴⁹ Mientras que la tasa de escolaridad de la población entre 6 y 13 años era en 1869 del 20,2%, hacia fines del siglo XIX llega a un tercio de dicha población: 32,5% en 1883 y 31,1% en 1895 (WIÑAR, 1974, 12).

⁵⁰ Hacia 1886, en las zonas urbanas de la Provincia de Buenos Aires la población escolarizada rondaba el 50% de la población infantil, mientras que en las zonas rurales esta proporción era de un 20% (ALLIAUD, 1992: 31). Debe considerarse que todavía en 1895 más de la mitad (58%) de la población del país era rural.

⁵¹ Un 16% (5.153 alumnos) recibía educación en escuelas particulares y otro 15% (5.000) en sus hogares (ALLIAUD, 1992: 32). Hacia 1909, unos 10 mil alumnos de la provincia de Buenos Aires se educaban en sus domicilios particulares (PUIGGRÓS, 1990: 137). Las cifras seguramente eran mayores dado el escaso control de los inspectores públicos sobre este tipo de educación.

⁵² ALLIAUD (1992: 33).

⁵³ TEDESCO (2003: 105).

⁵⁴ PUIGGRÓS (1990: 103).

⁵⁵ CARLI (1991: 21).

⁵⁶ TEDESCO (2003: 104/5).

condiciones mínimas para una tarea eficaz”.

Hacia comienzos del siglo XX fue también importante la presencia de escuelas de organizaciones mutuales y gremiales, y de socialistas y anarquistas, además de las de asociaciones populares destinadas a la difusión cultural⁵⁷.

La sanción de la ley de educación común fue acompañada por la sistematización del proceso de formación del personal que estaría a cargo de la misma⁵⁸.

En 1870 se funda la primera escuela normal de este período: la Escuela Normal de Paraná⁵⁹. Según SOLARI (1981: 157), en su plan de estudios “la formación pedagógica de los futuros maestros se limitó al estudio de la ‘teoría de la enseñanza’ y a la ejercitación en la observación y práctica de la enseñanza pues, de acuerdo con las tendencias dominantes, se trataba de darles una instrucción profesional esencialmente empírica; técnica”.

En 1875 se sanciona la ley que autoriza al Poder Ejecutivo a establecer una Escuela Normal de Maestros de Instrucción Primaria en la capital de las provincias que lo solicitaran. Hacia mediados de la década de 1880 esta ley se ha hecho efectiva en las catorce provincias. La escuela de Paraná y las dos de Buenos Aires además formaban profesores. Entre 1870 y 1890 se fundaron 34 escuelas normales en el país. Desde entonces hasta 1910 se fundan otras 21 más⁶⁰.

La mayor parte de las escuelas fundadas hasta 1885 eran de maestras: de un total de 18 escuelas, 13 eran exclusivas para mujeres⁶¹. A pesar de que esta tendencia se revierte posteriormente (entre 1885 y 1888 se fundan 16 escuelas de las cuales 9 son de varones, 6 son mixtas y una sola es de mujeres), esto no impide que en la composición de los docentes tienda a aumentar el peso de las mujeres.

⁵⁷ CARLI (1991: 15). GANDULFO (1991: 336) se preocupa en remarcar la diferencia entre las escuelas particulares de fines del siglo XIX y comienzos del XX, tanto las de comunidades inmigrantes, las de grupos políticos socialistas y anarquistas y las religiosas, respecto de las escuelas privadas como empresas de servicios de fines del siglo XX.

⁵⁸ Según las “Memorias” de 1883 del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública: “Poner al frente de una Escuela, a una persona que no es maestro, y que es incompetente, es perder lastimosamente el tiempo y el dinero” (ALLIAUD, 1992: 48).

⁵⁹ TEDESCO (2003: 144).

⁶⁰ ALLIAUD (1992: Anexo I) ofrece un detalle de cada una de las escuelas y su correspondiente año de fundación.

⁶¹ Sobre la política estatal de alentar la conformación de un cuerpo docente predominantemente femenino, se suelen citar las palabras de Sarmiento: “¿Por qué no emprender deliberadamente lo que ya se viene indicando que es difundir la enseñanza primaria, fatalmente rudimental, por medio de mujeres que se adaptarían más que los hombres a las circunstancias y condiciones de su país, abriendo escuelas poco retribuidas pero en gran número, así que pudiese reunirse mayor número de niños, si cabe, que hoy?” (Monitor de la Educación Común, Tomo I, p. 9 citado en CUCUZZA, 1985: 110). También: “... Creemos importante (...) estudiar los resultados económicos que ofrece la introducción de mujeres en la enseñanza pública... Las proporciones en que están los salarios de hombres y mujeres, y el número que se emplea de cada sexo, muestran el partido que puede sacarse preparando a las mujeres para dedicarse con ventaja del público a la enseñanza primaria (...) La educación de las mujeres es un tema favorito de todos los filántropos; pero la educación de mujeres para la noble profesión de la enseñanza es cuestión de industria y economía. La educación pública se haría con su auxilio más barata...” (Sarmiento, 1858, “Informe del Departamento de Escuelas (presentado por su director)”, citado en BIRGIN, 1999: 40/41).

En el mismo sentido van las palabras de Nicolás Avellaneda en 1869: “La experiencia ha demostrado

Según el censo de población de 1895, de los 10.063 maestros de escuelas, casi dos terceras partes (61%) son mujeres. Esto ocurría porque pocos de los hombres que se formaban como docentes, ejercían como maestros de grado una vez recibidos. Era frecuente que los varones abandonaran la docencia “a causa de la exigüidad de la remuneración que recibe y por la poca consideración social a que es acreedor”⁶², y prosiguieran sus estudios en la universidad⁶³. En cambio, las posibilidades profesionales para las mujeres eran mucho menores⁶⁴. A medida que se desarrolla el nuevo siglo se consolida esta tendencia a la mayor participación femenina en la matrícula de las escuelas normales (alrededor del 83% en 1917 y 1929)⁶⁵, en los egresados de dichas escuelas (las mujeres pasan del 50% de los graduados en 1877 al 85% en 1917), entre los docentes del nivel primario (65% en 1893, 83% en 1929) y, aunque más atenuadamente, entre los docentes de las escuelas normales (48% en 1917 a 60% en 1929)⁶⁶.

Por otra parte, aunque el plan de estudios para las escuelas normales de maestros publicado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en 1880

efectivamente que la mujer es el mejor de los maestros, porque es más perseverante en su dedicación a la enseñanza, desde que no se le presentan como al hombre otras carreras para tentar su actividad o su ambición, porque sus salarios son más económicos y porque se halla, en fin, dotada de esas calidades dedicadas y comunicativas, que la hacen apoderarse fácilmente de la inteligencia y de la atención de los niños. Con la presencia de la mujer, dice el educacionista americano [Mann], la Escuela ha dejado de ser esa prisión sombría, que entristece y desalienta a los niños, para convertirse bajo su dulce influencia en una prolongación del hogar doméstico. La gracia misma y la belleza dan un encanto secreto a sus lecciones (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1903, “Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal en la República Argentina, citado en YANNOULAS, 1996: 79).

Diferentes estudios (ALLIAUD, 1992; MORGADE, 1997; YANNOULAS, 1996) destacan la fuerte presencia de distintos discursos que incentivaban la inserción de las mujeres como maestras, particularmente aquellos que se basaban en la caracterización de la mujer como “educadora natural” en tanto concebían a la educación como una extensión del espacio doméstico y del rol maternal. Destacan a su vez el carácter “moderno” de estas argumentaciones. De todas formas, MORGADE (1997: 94) señala la importante presencia de maestras solteras (alrededor del 75% en la Capital Federal).

⁶² “Maestros de la capital”, Conferencia Doctrinal de 1898 citada en ALLIAUD (1992: 59). La autora incluye otras numerosas referencias de las memorias ministeriales a esta situación. Sostiene además que debido a esta razón ninguna de las escuelas normales creadas entre 1890 y 1910 fueran para varones, sino que la mayoría fueran mixtas.

⁶³ Para paliar esto se dispuso también que la escuela normal no fuera una carrera preparatoria para la universidad como sí lo era el colegio nacional. Por las mismas razones en 1892 se decide excluir a los varones de las becas de estudios en escuelas normales. La presión de los profesores de escuelas normales por continuar estudios universitarios es una de las razones de la creación de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires en 1895 (TEDESCO, 2003: 146). DUSSEL (1996: 45) cita datos oficiales que destacan el mayor peso de la matrícula universitaria respecto de la de las escuelas normales: en 1883 los alumnos universitarios era 862 y los normales 635, para 1898 las cifras era 2.928 y 2.018 respectivamente.

⁶⁴ En 1895, de las 7.459 mujeres en ocupaciones que en la actualidad podrían ser clasificadas como “profesionales, técnicas y asimiladas”: 6.157 eran maestras de escuelas, 925 parteras y 253 enfermeras. Sólo 78 mujeres eran profesionales con educación universitaria, las cuales representaban el 0,7% de este tipo de profesionales (KRITZ, 1985: 65/6).

⁶⁵ Hacia 1929 esta participación femenina era algo menor entre los docentes primarios de escuelas privadas (72%) que entre las públicas (85%). De todas formas, las mujeres docentes insertas en la educación privada representaban menos del 9% del total de maestras primarias (YANNOULAS, 1996: 58/9).

⁶⁶ YANNOULAS (1996: 49 y ss).

contemplaba la misma cantidad de años y de horas mensuales para hombres y para mujeres, estas últimas debían cursar economía doméstica y labores de mano, por lo que recibían menos instrucción en matemáticas y contabilidad⁶⁷.

Según testimonios de la época, la remuneración del docente era reducida⁶⁸ y la paga irregular, especialmente en las provincias antes de ser sancionada la Ley Láinez en 1905⁶⁹. Además, el empleo era inestable, dependiendo de la decisión de funcionarios y superiores⁷⁰.

Todas estas características aparecen asociadas en la literatura sobre este período a la función de la docencia como “sacerdocio o apostolado laico” promovida por el Estado, principalmente a través de la filosofía normalista⁷¹.

Respecto del salario, BIRGIN (1999: 52) cita a Werfield Salinas, maestro que escribe en 1908 en “El magisterio argentino y su organización”, que sólo el 10% de los maestros gana más de \$119, monto que considera equivalente al valor de doce libros básicos para el desempeño de la actividad. Por otra parte, según LLACH, MONTOYA y ROLDÁN (1999: 219), en 1914 las directoras y maestras nacionales ganaban \$270 y \$200 mensuales, y las provinciales, \$165 y \$135 respectivamente. Esto significaba que el salario de las maestras nacionales era un 163% más alto que el de los asalariados urbanos no calificados, y el de las maestras provinciales un 77% más alto.

El atraso en el pago de los salarios adeudados (durante ocho meses) y el bajo valor de los vales de tesorería recibidos fueron las causas por las que en noviembre de 1881 las maestras de la Escuela Graduada y Superior de San Luis decidieron suspender sus tareas hasta que se les pagara⁷². En 1892 se crea la

⁶⁷ YANNOULAS (1996: 107/8). Estas diferencias se profundizarían en 1886 con la unificación de planes para todas las escuelas normales.

⁶⁸ “...su sueldo es reducido y mezquino; si no es superior al de un simple jornalero o portero” (Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1882 citado en ALLIAUD, 1992: 89). Son generalizadas las referencias en la bibliografía sobre el tema a los bajos ingresos de los docentes. BIRGIN (1999: 29) cita también una portada de la revista *Caras y Caretas* con una caricatura haciendo referencia a que “grande suceso fuera que aquí un maestro comiera...”. De todas formas, sería necesario avanzar en la caracterización sobre si los docentes provenían de capas pobres (y de qué clase social) o más bien se trataba de trabajos sub-remunerados en relación con otras ocupaciones (aunque no necesariamente pobres).

⁶⁹ Sin embargo, es importante recordar que la sanción de esta ley supuso la introducción de diferencias en las condiciones de trabajo entre los maestros de establecimientos nacionales respecto del resto (docentes de establecimientos provinciales, municipales y particulares). Hacia 1920 las escuelas primarias de dependencia nacional reunían el 44% de la matrícula de ese nivel (otro 45% era provincial y el 11% restante privado), situación que se mantendría, con oscilaciones, hasta la década del cincuenta (BIRGIN, 1993: 24).

⁷⁰ ALLIAUD (1992: 89/90).

⁷¹ “... esta función [la de maestro] está equiparada a la del Pastor en Inglaterra y Estados Unidos”; “Los deberes del maestro son escasamente menos sagrados y delicados que los del sacerdote. Bajo varios importantes aspectos se halla en una relación semejante con la sociedad: y sus motivos y emulaciones para obrar, deben ser de la misma clase en una considerable extensión” (Memorias de 1883 y 1880 del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública citadas en ALLIAUD, 1992: 46/7).

⁷² CUCUZZA (1997: 125). Aunque el autor caracteriza este hecho como la primera huelga docente, NARODOWSKI (1996: 276) menciona sin embargo la existencia de dos “paros de actividades” en la década de 1820 por parte de enseñantes de las escuelas elementales de la campaña reivindicando aumento de salarios y mayor libertad de cátedra, conflictos que concluyeron con la renuncia del Director General de Escuelas Pablo Baladía y con un “discreto aumento de sueldos”. Debe considerarse que el cuerpo docente dependiente del

primera entidad docente, la “Liga de Maestros” de San Juan, a la que durante las primeras décadas del siglo XX se irán sumando distintas asociaciones provinciales y locales en Buenos Aires, Córdoba, Tucumán, Mendoza, Corrientes, Santa Fe, San Juan, Misiones, Entre Ríos, Catamarca y Río Negro⁷³. Hacia fines de la década de 1910 aparecen los primeros intentos de construcción de federaciones nacionales. En 1917 se crea la Confederación Nacional de Maestros, que intentaba organizar a los docentes de escuelas nacionales. Por la misma época se crea la Liga Nacional de Maestros, creada por docentes de simpatías libertarias y socialistas⁷⁴.

La dificultad para reclutar personal para cargos docentes, especialmente en el campo, llevó a fines del siglo XIX al fomento de la formación de “niñas pobres” a través de becas que exigían como contraprestación el ejercicio de la docencia durante un lapso de tiempo una vez recibidas⁷⁵. YANNOULAS (1996: 69) en su análisis de la composición de la matrícula de la Escuela Normal del Paraná señala tanto la existencia de hijas de escultores como de hijas de lavanderas, siendo llamativo particularmente entre las primeras alumnas de la escuela la cantidad de hijas ilegítimas⁷⁶.

De todas formas, hasta 1910 el número de egresados de las escuelas normales fue bajo: entre 8 y 10 egresados por escuela por año. Los porcentajes de deserción escolar eran altos⁷⁷. También era importante la deserción ocupacional: hacia 1892, sólo existían en el país 1.704 maestros titulados, de los cuales 1.235 se encontraban en ejercicio. Estos últimos representaban un 18% de los maestros a cargo de la educación primaria. A pesar de que se registraba un aumento en el

Cabildo de Buenos Aires estaba conformado entonces por nueve docentes en 1822 (NARODOWSKI: 1994: 262). Este autor propone estos hechos como primer hito de conflicto entre el magisterio como cuerpo de practicantes y un grupo de “especialistas” como cuerpo teórico dedicado a la reflexión pedagógica. Según NEWLAND (1992: 68), las medidas “gremiales” de 1827 exigían la renuncia de Baladía, pretextando su origen español, pero su contenido real era la oposición de los docentes a las políticas de dicho director, entre ellas: la obligación impuesta a asistir a la escuela normal, la expulsión de aquellos no considerados aptos, las sanciones a los que no cumplían con sus obligaciones, la mayor carga de trabajo debido a la supresión de los ayudantes en las escuelas (a causa de la imposición del método lancasteriano). Baladía finalmente sería destituido luego de la caída del gobierno del presidente Rivadavia.

⁷³ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000).

⁷⁴ ASCOLANI (1999: 92).

⁷⁵ ALLIAUD (1992: 61/2). TEDESCO (2003: 149) señala que en 1884 el 67,5% de los alumnos en escuelas normales estaba becado y que para 1886 ese porcentaje era del 79,5%, pero también advierte sobre los numerosos testimonios que denuncian el carácter de favor político que tenía el uso de las becas.

⁷⁶ De todas formas, señala la variedad de caracterizaciones existentes en diferentes fuentes sobre el origen social de las alumnas de la Escuela Normal de Paraná, señalando tanto el origen “pobre” como desde “familias pudientes” y de la “pequeña burguesía” (YANNOULAS, 1996: 70). Por su parte, MORGADE (1997: 84) señala la constante presencia en las fuentes sobre las mujeres docentes que provienen de sectores de bajos recursos. Así, cita un número de “El Monitor de la Educación Común” del año 1914: “La escuela ha creado para la mujer, particularmente para la hija de familias de escasos recursos, para la representante del hogar humilde, una verdadera carrera de mejoramiento intelectual, social y económico”.

⁷⁷ TEDESCO (2003, 153) ofrece los siguientes porcentajes de deserción escolar: escuelas normales de varones, 60,6%; escuelas normales de mujeres, 51,8%; escuelas normales mixtas, 43,8%; escuelas normales de profesores, 47,0%.

número de egresados, éste se correspondía más bien con el creciente número de escuelas normales, más que con el aumento del número de egresados en cada una de ellas. Esta situación se debía principalmente a la alta selectividad que se operaba al interior de los establecimientos⁷⁸.

Para cubrir los cargos faltantes, en la provincia de Buenos Aires y otras de interior del país, se estableció un sistema de exámenes que otorgaba títulos habilitantes a quienes dominaban los contenidos básicos de la escuela primaria. Sin embargo, para la provisión de cargos tenían prioridad los egresados de escuelas normales. Las condiciones de contratación eran diferentes para titulados y no titulados. A partir de 1897 los no titulados no tenían estabilidad en el cargo, aunque se reconocía como equivalentes a los maestros diplomados a quienes habían ejercido más de 10 años. Sólo éstos tenían posibilidad de ascender en el escalafón⁷⁹. Los maestros titulados para cuarto grado o inferiores de la provincia de Buenos Aires cobraban \$135 por mes, mientras que los no titulados para el mismo cargo, \$90. En el caso de los maestros superiores para sexto grado, las cifras eran \$165 y \$105 respectivamente⁸⁰.

El número de maestros titulados no era suficiente en relación con el crecimiento de la matrícula escolar⁸¹. Sin embargo, a pesar de las fluctuaciones el sistema escolar se expande, y con él, la cantidad de maestros crece paulatinamente. La cantidad de escuelas primarias pasa entre 1880 y 1915, de 1.833 a 7.595 y la cantidad de docentes, de 3.043 a 26.874. El porcentaje de docentes correspondientes a escuelas particulares cae de 31% a 18% en el mismo período, debido al crecimiento a mayor ritmo de las escuelas estatales (entre 1909 y 1915 se produce además, una disminución en términos absolutos en la cantidad de escuelas particulares). El promedio de docentes por escuela pasa de 1,6 a 3,5 en las escuelas estatales y de 1,7 a 3,8 en las particulares⁸².

De todas formas, GANDULFO (1991: 333) estima que ya hacia 1915 existen 3.874 maestros normales, esto es, diplomados, que no han sido absorbidos por la

⁷⁸ ALLIAUD (1992: 63 y ss.).

⁷⁹ BIRGIN (1999: 32).

⁸⁰ BIRGIN (1999: 52, n. 16).

⁸¹ *La población escolar había pasado de 82 mil alumnos en 1869 a 246 mil en 1895, representando un 20% y un 28% de la población en edad escolar en cada año (TEDESCO, 2003: 129). "Las escuelas normales, al paso en que van, necesitarán veintisiete años para proveernos del número de maestros estrictamente necesario, suponiendo que no variará el número de escuelas primarias que actualmente existen..." (...) "La República necesita un ejército de maestros y no tiene donde reclutarlo (...), si bien nuestras Escuelas Normales pueden dar buenos profesores en la actualidad, no dan ni la vigésima parte de los que se necesitan" (Informe de Comisión Ministerial de 1885 citado en ALLIAUD, 1992: 68). "En bien de la República hay que contener la ruina de esta institución [el magisterio] dictando leyes que aseguren al maestro un retiro tranquilo, cumpliendo las que se refieren a su inamovilidad y ascenso, remunerando mejor sus servicios o por cualquier otro medio que se crea conducente" ("Memoria presentada al Congreso Nacional..." por el Ministerio de Justicia, Culta e Instrucción Pública, 1896, citado en TEDESCO, 2003: 145). Estas declaraciones no deberían identificarse necesariamente con una falta absoluta de docentes, sino de determinado tipo de docentes, es decir, de maestros diplomados en la escuela normal.*

⁸² Elaboración en base a datos de GANDULFO (1991).

escuela primaria. Estos maestros representan el 40% de los normalistas. Sin embargo, al mismo tiempo existen aún una gran parte (41%) de docentes ejerciendo sin título: esta proporción es del 34% en las escuelas estatales y del 68% en las escuelas particulares⁸³.

Ya a fines de la década de 1910 aparecen las primeras referencias acerca de la existencia de docentes sin puesto entre los graduados de las escuelas normales. En 1917 existían 1.500 maestros aspirantes a puestos que, en 1923, pasan a 4.732 (PUIGGRÓS, 1992: 49). PINKASZ (1993: 47) cita las Memorias de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires correspondientes a 1918-1923 donde se afirma que “evitar el proletariado docente era, ciertamente, un acertado propósito de buen gobierno escolar, a cuyo cumplimiento propendió eficazmente el Honorable Consejo...”. De ahí el cierre de algunas Escuelas Normales (las denominadas Populares⁸⁴) debido a la alarmante “plétora abrumadora de maestros sin puesto”⁸⁵.

En este contexto se produce la huelga de maestros de Mendoza de 1919⁸⁶.

⁸³ Sin embargo, esta información no incluye datos sobre la Capital Federal y los Territorios Nacionales, por lo que el autor estima que la proporción de docentes sin título sería más abultada dado el fuerte peso de las escuelas particulares en la ciudad de Buenos Aires.

Por otra parte, en la provincia de Buenos Aires hacia comienzos de la década de 1920 el proceso de titularización de los maestros parece haberse completado. Según PINKASZ (1993) en 1923 el 98,3% de los docentes de la provincia de Buenos Aires tiene título (ya sean egresados de escuelas normales o por habilitación a docentes sin diploma en ejercicio) En 1923 el 40% de estos docentes eran egresados de escuelas normales. En 1936 constituían el 75%. El autor señala que el proceso de titularización a pesar de que fue constante no fue lineal ya que la apertura de nuevos establecimientos tenía un ritmo más rápido que la formación de maestros titulados, por lo que muchos puestos nuevos (especialmente desde fines de siglo XIX hasta principios del XX) debían cubrirse con maestros sin títulos (PINKASZ, 1993: 40).

⁸⁴ Las Escuelas Normales Populares consistían en establecimientos fundados y financiados por “Sociedades Populares de Educación” con algún tipo de supervisión de las autoridades educativas de la provincia de Buenos Aires. Se fomentó su creación durante la década del '10 como forma de compensar la formación de maestros diplomados que no proveían las escuelas normales (PINKASZ, 1993: 45).

⁸⁵ Según ASCOLANI (1999: 89), la agrupación “Maestros sin puesto de Capital Federal” denuncia 6 mil docentes sin puesto en 1923 y 15 mil en 1930. Según el autor este “ejército de reserva” constituía uno de los factores desmovilizantes que hacía de los docentes un grupo con escasa cohesión sindical. Otros factores señalados por el autor son: “la concepción mesiánica heredada del normalismo por la cual se identificaba la función docente con una suerte de sacerdocio laico; la composición mayoritariamente femenina del magisterio, lo cual significaba que la economía familiar por lo común no descansaba en sus salarios, y que se trataba nada menos que de un gremio sin peso electoral propio, pues la mujer carecía del derecho de sufragio; la frecuente pertenencia de los maestros a clases medias con ingresos alternativos; la presencia de un sistema de crédito comercial y de descuentos bancarios que permitían sobrellevar los recurrentes atrasos en el cobro de sus salarios”; además, “resultaba particularmente riesgoso para el sector docente constituirse en oposición por la dependencia que la ‘carrera docente’ creaba en torno del poder político y el inminente peligro de exclusión del sistema educativo público, dada la forma centralizada del gobierno y la administración de la educación” (op. cit.: 88/9).

⁸⁶ Aunque desde principios de siglo existía en Mendoza la Asociación de Maestros, esta organización tenía un carácter más mutualista que gremial. En 1919 se forma Maestros Unidos, que adhiere a la Federación Obrera Provincial (FOP) y por ende, a la Federación Obrera Regional Argentina (FORA). La organización se forma con el objetivo de protestar por la suspensión del grupo de maestros “Idea” que había reclamado ante las autoridades públicas por la “situación económica en extremo afligente” de los docentes (atraso en el pago de sueldos, inestabilidad por falta de escalafón de ascensos y de régimen jubilatorio estable). La Dirección

Otras huelgas importantes del período se produjeron en Capital Federal (1912)⁸⁷, Santa Fe (1921), Mendoza (1923), Capital y Territorios Nacionales (1925), Tucumán (1930) y Corrientes (1939)⁸⁸. En algunas de ellas, ya aparecen las primeras muestras de solidaridad entre los docentes y gremios obreros.

Sin embargo, a pesar de estos conflictos puntuales, ASCOLANI (1999) señala que durante esta época mediados de la década de 1910 hasta comienzos de la década de 1940 -, la tendencia hegemónica que llegaría a constituirse como conducción de las federaciones de la época, era aquella más bien “legalista” que favorecía la defensa de la autonomía de los docentes y del sistema educativo respecto de las ingerencias del poder político⁸⁹, pero “cuyo horizonte rara vez llegó más allá de presiones por el pago en término de los salarios y por la sanción de leyes de estabilidad y escalafón”⁹⁰. Dentro de esta tendencia “legalista” se ubica la ya mencionada Confederación Nacional de Maestros.

A partir de 1917, la Confederación Nacional de Maestros denuncia el registro de altos niveles de desempleo entre maestros normalistas a pesar de la existencia de altos niveles de analfabetismo entre la población, reclama el

Provincial de Escuelas responde con la suspensión de los 180 firmantes del acta de Maestros Unidos y la clausura de varias escuelas para reorganizar el personal. Estas medidas originaron una gran manifestación pública, la cual es reprimida a balazos, resultando cuatro niños heridos. Luego de una breve tregua determinada por la intervención temporaria de la provincia por parte del gobierno nacional, a fines de julio Maestros Unidos decide en asamblea una huelga por tiempo indeterminado, pero continuando el dictado de clases en locales gremiales, plazas y sus propios domicilios. A comienzos de agosto la Federación Obrera Provincial decide un paro general por tiempo indeterminado en apoyo a la causa de los maestros, y también de los toneleros y telefónicos que se encontraban en conflicto. Tras ocho días de paro general y dieciséis del magisterio (durante los cuales fueron detenidas dieciocho maestras), son repuestos en sus cargos los maestros suspendidos y el director provincial de escuelas es desplazado temporalmente de su cargo. Sin embargo, su posterior restitución reanuda la huelga docente. Son allanados los domicilios donde se dictaban clases y detenidas varias maestras, en algunos casos junto con los niños. Los locales gremiales donde se reunía habitualmente Maestros Unidos fueron clausurados. A pesar de la mediación de la Liga Nacional de Maestros y de los dirigentes de la FORA y de la reunión de una delegación de Maestros Unidos con el presidente Yrigoyen, no es posible llegar a acuerdo. A fines de septiembre la FOP decide un segundo paro general en apoyo de la huelga docente que ya llevaba entonces ochenta y siete días. Continúan los arrestos domiciliarios y varios dirigentes gremiales son secuestrados por grupos policiales y posteriormente abandonados en los medanales desérticos de la provincia de San Juan. El paro general es finalmente quebrado a comienzos de octubre. Sin embargo, la huelga docente continúa hasta enero de 1920, cuando el gobernador de la provincia fallece. El nuevo gobernador reemplaza al director de escuelas, quien decide la reincorporación de la mayor parte de los docentes cesanteados (CRESPI, 1997).

⁸⁷ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000: 22).

⁸⁸ ASCOLANI (1999: 99). El autor menciona además, como parte de lo que denomina “gremialismo docente reformista con rasgos contestatarios”, la reunión de la Convención Internacional de Maestros en Buenos Aires en 1928, a partir de la cual se constituye la Internacional del Magisterio Americano, que actuó en la Argentina hasta 1930.

⁸⁹ ASCOLANI (1999: 90/2), señala particularmente la reacción de las organizaciones frente a los intentos gubernamentales recurrentes de constituir federaciones únicas oficialistas en varias provincias. Otra forma de ingerencia se dio a través de la denominada “Brigada del Magisterio” creada en el seno de la Liga Patriótica (organización defensora del régimen que se diversificaba en diversas funciones, desde el reclutamiento y organización de grupos de choque y rompehuelgas hasta tareas de propaganda y difusión ideológica a través de concursos, exposiciones, premios, etc.) en 1923 con el objetivo de “contrarrestar la acción disolvente de maestros y profesores que en escuelas, colegios y universidades habían dado en predicar el pesimismo frenético de todas las angustias...”.

⁹⁰ ASCOLANI (1999: 90).

establecimiento de un escalafón profesional para acabar con la arbitrariedad, que los nombramientos se efectúen por idoneidad⁹¹, conformación de tribunales de disciplina y ascenso integrados por maestros mediante la elección de los mismos⁹², unificación del título habilitante para la enseñanza primaria, pago puntual de haberes, nivelación de salarios y establecimiento de régimen jubilatorio específico⁹³, participación en el gobierno de la educación⁹⁴, etc.

En 1924 se sanciona un nuevo régimen para el nombramiento de

⁹¹ IVANIER et al. (2004b: 17/8) Las autoras sostienen que entre las reivindicaciones “parece predominar una concepción profesionalista”, particularmente en relación a la disputa entre docentes “titulados” y docentes “prácticos” (no titulados). En este sentido puede ser entendida también la reivindicación de 1921 de que “la enseñanza pública debe ser dirigida por los maestros; esto es, que el gobierno escolar, debe estar en manos del magisterio, si queremos adelantar la educación común... La educación de los niños es obra del maestro y aquel que no lo sea, mientras asuma ese rol, usurpa indebidamente la función natural de la docencia... La enseñanza es una ciencia y un arte práctico que se malogran bajo la dirección de pseudos pedagogos, diletantes, teóricos que jamás han estado en contacto inmediato con los niños... La enseñanza pública debe desvincularse absolutamente de la política, que sólo sirve para corromperla y destruirla...” (“Tribuna del Magisterio”, 26 de julio de 1921, citado en NIGRO, 1984: 29/30).

En el programa mínimo de la organización difundido a comienzos de la década del '30 (NIGRO, 1984: 69/71) se sostiene que “...la Confederación Nacional de Maestros es una institución de carácter gremial formada por los maestros de las escuelas primarias del país, con el propósito de promover solidariamente el mejoramiento moral, intelectual, económico y social del maestro y al perfeccionamiento de la enseñanza pública...”. A continuación se sostienen los puntos del programa de la organización que reivindican, entre otros, la educación primaria obligatoria, laica y gratuita, la lucha contra el analfabetismo, educación preescolar y posescolar primaria, condiciones edilicias, etc. Respecto de los maestros sostiene: la integración con maestros de los cuerpos superiores escolares, el título normalista obligatorio para ejercer la docencia oficial y privada, limitación en el número de aulas en cada escuela y de alumnos por cada maestro, estabilidad de los cargos docentes y creación de tribunales de disciplina formados por maestros, equiparación de los años de servicios nacional, provinciales y municipales a los efectos del ascenso y la jubilación, caja de jubilaciones independiente y régimen ecúanime de jubilaciones para el magisterio, plena libertad de los docentes en el ejercicio de los deberes políticos, etc. Se reivindica además “escalafón que regle la carrera profesional, dictada por ley del Congreso de la Nación y legislaturas provinciales: a) Técnico: que regule los ascensos sobre la base de la capacidad docente revelada y antigüedad de servicios y que establezca la promoción en forma automática (junta de calificaciones integrada por representantes de cada categoría docente y cuadro anual de ascensos por jerarquía), b) económico, implantando la escala progresiva de sueldos (aumentos automáticos y periódicos y bonificación acumulativa en cada jerarquía)”. Finalmente, se destaca también el punto referido a “contribución a la mayor cultura intelectual general y didáctica del magisterio, por todos los medios adecuados a ese fin: creación de bibliotecas, realización de conferencias, organización de reuniones de lectura, crítica y discusión doctrinaria sobre temas y asuntos profesionales y generales, publicaciones, etcétera”.

⁹² Estas demandas se asumen desde la reivindicación del magisterio como funcionariado profesional, cuyo rol en este sentido es comparado al de las fuerzas armadas. En una entrevista de los dirigentes de la Confederación Nacional de Maestros con el presidente Marcelo T. de Alvear en diciembre de 1924 se plantean dos “aspiraciones sentidas por el magisterio”: “llevar profesionales de la educación a la alta dirección de la instrucción primaria y desvincular en absoluto la política del gobierno educacional”. Se reivindica la importancia del magisterio comparándolo con las fuerzas armadas en tanto “los maestros constituimos la milicia civil que en la fragua de la escuela labramos la grandeza de la patria y tenemos derecho de la misma manera [que las fuerzas armadas] a la consideración de los poderes públicos” (NIGRO, 1984: 45). En 1925 en la presentación de un memorial ante el Consejo Nacional de Educación se plantea entre otras la demanda de “implantación del escalafón profesional en forma orgánica, a la manera del escalafón militar, con sus dos juntas de calificaciones y tribunales de disciplina” (NIGRO, 1984: 50).

⁹³ Puesto que respecto a las jubilaciones y pensiones la ley nacional no alcanzaba a las escuelas provinciales, municipales y particulares.

⁹⁴ Por caso la reivindicación de un “consejo nacional formado por maestros y consejos electorales constituidos por padres y maestros”, como parte de la proyectada reforma de ley 1420 en 1924 (NIGRO, 1984: 40).

docentes, que incluye: inamovilidad del personal docente, tribunal de calificación para ascensos y escalafón automático de sueldos sobre la base del tiempo de servicios, la jerarquía del cargo y la categoría del establecimiento⁹⁵.

En 1925 se constituye la Federación del Magisterio de la Provincia de Buenos Aires⁹⁶.

La Confederación en 1931 constituiría un punto de apoyo para la creación del Frente Único del Magisterio Argentino. Según ASCOLANI (1999: 93), "su plataforma fijaba la prescindencia en materia política, 'sentido patriótico' y una acción reivindicativa orientada a constituir una gran federación de todo el magisterio del país y obtener una ley orgánica del magisterio que contemplara: ingreso a carrera, ascensos y estabilidad; escala progresiva de sueldos; gobierno de la enseñanza a cargo de personas con capacidad técnica y de consejos electivos constituidos por padres y maestros; escuela laica 'libre de prejuicios sociales y de dogmas', y actualización pedagógica y cultural de los maestros". Para 1932 el Frente contaba con 30 sociedades gremiales adheridas y dos años más tarde tenía el apoyo de 17 mil docentes federados. En 1937 realiza el II Congreso de Nacional de Educadores donde se constituye la Federación de Asociaciones del Magisterio Argentino, con el objetivo de agrupar a todas las entidades gremiales, mutuales y sociales ligadas al magisterio.

Estas reivindicaciones profesionales no excluían la demanda de aumento en los sueldos, los cuales se estimaban escasos en relación al del ejercicio de otras funciones públicas: "En otras reparticiones públicas los empleados calificados cobran al ingresar un sueldo semejante al que perciben los maestros al jubilarse... Para que los educadores se concreten al ejercicio de su profesión y no ejerzan dentro de la escuela o fuera de ella cualquier oficio, actividad o comercio que los inhabilite para cumplir asidua e imparcialmente sus obligaciones como lo establece la ley, es necesario colocar al magisterio a cubierto de las necesidades materiales de la vida" (Tribuna del Magisterio, septiembre de 1937, citado en NIGRO, 1984: 82).

En 1943 se reúne el Congreso General del Magisterio Argentino donde estuvieron presentes 32 entidades gremiales de catorce provincias y tres gobernaciones (Río Negro, La Pampa y Chaco). De este congreso surge la Unión Argentina de Maestros⁹⁷.

Desde la década del '30 se registran las primeras organizaciones de docentes particulares. En 1936 se forma la Asociación Pro-Jubilación de Maestros de Escuelas Particulares, la cual al año siguiente fija su sede en la escuela de la Obra de la Conservación de la Fe. La iniciativa por la jubilación recibe el apoyo de

⁹⁵ NIGRO (1984: 41).

⁹⁶ NIGRO (1984: 50).

⁹⁷ NIGRO (1984: 88/90).

la Confederación de Maestros y en 1939 recibe la adhesión de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria Privada. Ese mismo año la Cámara de Diputados aprueba una pensión vitalicia a educadores particulares con más de 60 años, sin embargo el proyecto de jubilación no prospera y en 1942 se suspenden las reuniones de la Asociación⁹⁸.

Estas transformaciones en la organización de los docentes fueron desarrollándose a medida que se expandía el sistema educativo, con el consecuente aumento en la cantidad de docentes. En 1914 el 58% de la población entre 6 y 14 años se encontraba inscripta en la educación primaria, este porcentaje pasa a 71% en 1925 y se mantiene en 69% en 1932. Los maestros pasan de 26.689 en 1914 a 43.663 en 1925 y 53.838 en 1932. Las escuelas para cada uno de estos años son 7.575, 10.058 y 11.125⁹⁹, respectivamente.

Durante la década del 20 se produce una extensión de la escuela primaria que alcanza a la mayor parte de la población. Hacia 1914 menos de la mitad (48%) de la población de 6 a 13 años se encuentra escolarizada, en 1931 esa proporción es de casi tres cuartas partes (73%)¹⁰⁰. Sin embargo, el desgranamiento escolar en el nivel primario es alto incluso a comienzos de la década del cuarenta: en 1943 llega al 86%. Para entonces, existen unas 13 mil escuelas y unos 67 mil maestros¹⁰¹.

Hacia mediados de la década de 1930 parece alcanzarse el punto máximo en la evolución de los salarios reales de los docentes primarios desde 1915. Tomando dicho año como base 100, 1935 presenta un índice de 138,8 para los docentes con menor salario¹⁰².

Durante este período la mayor parte de la enseñanza primaria está a cargo de establecimientos estatales. La participación de la enseñanza privada decrece constantemente desde el 20% de la matrícula total hacia fines del siglo XIX, se reduce a menos del 10% en la década de 1920, situación en la que se mantiene hasta mediados de la década de 1950, momento en que comenzará a crecer nuevamente: recién en 1970 llegará a cubrir más del 15% de la matrícula¹⁰³.

⁹⁸ SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006).

⁹⁹ PUIGGRÓS (1992: 67).

¹⁰⁰ WIÑAR (1974: 12).

¹⁰¹ PUIGGRÓS y BERNETTI (1993: 236). A pesar de esta expansión continuaban los reclamos por los maestros desocupados. En 1938 se conforma la Agrupación de Maestros sin Puesto (NIGRO, 1984: 83).

¹⁰² FERNÁNDEZ, LEMOS y WIÑAR (1997: 63).

¹⁰³ WIÑAR (1974: 17).

IV. El proceso de conformación y estandarización de los profesores secundarios

El antecesor de la actual educación secundaria fueron los estudios “preparatorios” para la universidad que comenzaron a impartirse en el país en el siglo XVII, principalmente en las denominadas aulas de gramática o latinidad y de filosofía que funcionaban en algunos conventos¹⁰⁴. El estudio del latín era imprescindible para acceder a estudios superiores, ya que en la universidad se utilizaba este idioma para las clases. El curso de latín duraba dos años y se continuaba con el de filosofía, que duraba tres y estaba a cargo del mismo profesor, quien enseñaba lógica, física y metafísica¹⁰⁵.

Recién a fines del siglo XVII las autoridades del virreinato deciden la fundación en Buenos Aires de un instituto público destinado a los estudios preparatorios: el Real Colegio Convictorio de San Carlos en Buenos Aires, el cual funcionaría hasta 1806¹⁰⁶. En 1818 es reestablecido bajo el nombre de Colegio de la Unión del Sud. A pesar de que la instrucción continúa siendo fundamentalmente religiosa, se introducen cátedras de enseñanza de lenguas vivas (inglés, francés e italiano), filosofía e historia natural¹⁰⁷. El colegio finalmente es reemplazado por el Colegio de Ciencias Morales en 1823¹⁰⁸. El gobierno de Rivadavia dispone de seis becas por provincia para costear gastos de educación, ropa y pensión de los estudiantes¹⁰⁹. El Colegio se clausura en 1830. Y entre 1837 y 1842 vuelve a funcionar bajo los jesuitas. Cuando estos son expulsados, el establecimiento pasa a denominarse Colegio Republicano Federal¹¹⁰. En la década de 1850 pasará constituirse nuevamente como Colegio Seminario y de Ciencias Morales hasta su nacionalización en 1862¹¹¹.

En 1822, con la creación de la Universidad de Buenos Aires y el traspaso del conjunto de los establecimientos públicos de enseñanza a su esfera, se crea al interior de la misma un Departamento de Estudios Preparatorios, constituido por

¹⁰⁴ SOLARI (1981:19). El autor señala que solo pocos preceptores laicos enseñaban estos estudios.

¹⁰⁵ SOLARI (1981: 19/20). Los estudios superiores podían continuarse en la Universidad de Córdoba fundada en el siglo XVII por los jesuitas, el único centro de estudios superiores en esa época en el actual territorio argentino.

¹⁰⁶ SOLARI (1981: 33). El autor menciona también otros proyectos de enseñanzas especiales que convivieron en la época, también en Buenos Aires: una Escuela de Dibujo y una Escuela de Náutica, ambas de corta duración. En la década de 1810-1820 resurgieron nuevamente este tipo de instituciones de estudios especiales (Academia de Música, Escuela de Matemáticas, Instituto Médico, Academia de Dibujo, Academia de Matemáticas y Arte Militar), varios de los cuales posteriormente fueron unificados e integrados con la creación de la Universidad de Buenos Aires (SOLARI, 1981: 52/3).

¹⁰⁷ SOLARI (1981: 55/6).

¹⁰⁸ Este proyecto preveía la creación de una institución complementaria paralela, el Colegio de Ciencias Naturales, el cual nunca llegó a concretarse (SOLARI, 1981: 70).

¹⁰⁹ SOLARI (1981: 70).

¹¹⁰ SOLARI (1981: 92).

¹¹¹ SOLARI (1981: 117).

cátedras de latín, francés, filosofía, fisicomatemática y economía política¹¹².

Con respecto al interior del país, en 1814 se establece en la Universidad de Córdoba la división entre estudios preparatorios y superiores. Los primeros serían cursados en el Colegio de Monserrat y debían comprender: gramática castellana y latina, matemática, física y teología, mientras que los estudios superiores debían orientarse hacia la teología y la jurisprudencia. A partir de 1829 se reemplaza el latín por el castellano en la enseñanza de la física y la matemática. En Mendoza se funda en 1817 el Colegio de la Santísima Trinidad, primero en el cual no se incluye la enseñanza de teología, pero en el que funcionan cátedras de filosofía, latín, física, matemática, geografía, historia, dibujo y francés¹¹³. Este colegio subsiste con interrupciones hasta su clausura en 1829. Estas dos provincias, Mendoza y Córdoba, fueron las únicas del interior que en la época contaron con colegios preparatorios oficiales, en el resto esta formación continuaba en manos de las aulas de latinidad y de filosofía de los conventos¹¹⁴.

A partir de 1825 comienzan a difundirse los establecimientos privados fundados por educadores franceses e ingleses, principalmente academias de idiomas y de enseñanza comercial. Algunos de estos educadores comienzan su actividad alternando el dictado de sus cátedras universitarias con lecciones privadas¹¹⁵. Durante el gobierno de Rosas, en las décadas de 1830 y 1840, se expanden las academias y escuelas de comercio privadas¹¹⁶.

En general se considera como punto de partida de la enseñanza media “moderna” en la Argentina, el decreto de 1863 de creación de colegios nacionales en varias capitales de provincia. En ese año se funda el Colegio Nacional de Buenos Aires en base al Colegio Seminario y de Ciencias Morales. La formación del Colegio Nacional era preparatoria de los estudios superiores y comprendía: letras y humanidades (castellano, literatura perceptiva, historia de la literatura, latín, francés, inglés y alemán), ciencias morales (filosofía, historia, geografía) y ciencias exactas (matemática, física, química, cosmografía)¹¹⁷. La organización de las asignaturas se estructuraba en cinco años¹¹⁸. Desde entonces y hasta 1898 se fundan 16 colegios más¹¹⁹.

En sus comienzos la formación en los colegios nacionales estuvo a cargo de los graduados universitarios, en tanto el colegio nacional tenía como función

¹¹² SOLARI (1981: 74).

¹¹³ SOLARI (1981: 55/7).

¹¹⁴ SOLARI (1981: 78/9). Recién a partir de la década del 30 y del 40 se comienzan a crear, con distintos resultados, colegios en Santa Fe, Corrientes, Salta y Entre Ríos.

¹¹⁵ SOLARI (1981: 70/1).

¹¹⁶ SOLARI (1981: 92).

¹¹⁷ SOLARI (1981: 145).

¹¹⁸ DUSSEL (1996: 12).

¹¹⁹ TEDESCO (2003: 66). Además de los ya mencionados, SOLARI (1981: 126/8) señala, como antecedentes en la década de 1850 los colegios de Concepción del Uruguay (Entre Ríos), de San Miguel

brindar una enseñanza humanística clásica como preparación para el ingreso a la Universidad¹²⁰. Por esta razón, la enseñanza secundaria era elitista¹²¹. La población con acceso al secundario era insignificante: la tasa de escolarización de la población comprendida entre los 13 y 18 años de edad era todavía en 1914, del 3%¹²².

Por otra parte, junto con las escuelas normales habían surgido los cursos de profesorado que funcionaban en dichas instituciones. Estos cursos duraban tres años e incluían la profundización de las asignaturas del curso normal para escuelas primarias, además de otras asignaturas como inglés, física, filosofía y derecho y la ampliación de la formación pedagógica e histórica. Según el plan de 1887, el título habilitaba para enseñar en colegios nacionales y escuelas normales y para actuar como inspectores educacionales. Recién en 1916 se introducen las especializaciones en Ciencias y en Letras¹²³.

De todas formas, la matrícula de estos cursos era muy baja: en 1902 sólo el 4% (122 sobre 2865) de los alumnos de escuelas normales se encontraban cursando el profesorado¹²⁴. De ahí que la mayor parte de los profesores secundarios fueran graduados universitarios o no tuvieran título. Según BIRGIN (1999: 33), los profesores de colegios nacionales eran egresados universitarios (geógrafos, ingenieros, astrónomos, abogados, etc.) o intelectuales sin título (periodistas, políticos, docentes universitarios). Los cuerpos docentes de los colegios nacionales eran renovados anualmente por decreto, atravesados por fidelidades políticas. Ser profesor secundario era una etapa en el “curso de honores” en la función pública.

En 1902 el 41% de los profesores secundarios en colegios nacionales eran graduados universitarios y otro 30% no tenía título, sólo un 25% había estudiado en escuelas normales (compuesto por un 16% de profesores y otro 9% de maestros). Mientras tanto, en las escuelas normales los profesores con título universitario eran sólo un 12% y los sin título un 24%, mientras que los profesores normales alcanzaban un 34% y los maestros normales un 27%¹²⁵.

(Tucumán), de Dolores (Jujuy) y Argentino (Corrientes).

¹²⁰ Según TEDESCO (2003: 71), el colegio nacional “preparaba ya sea para el ingreso a la universidad o para los puestos en la administración pública. Tanto un destino como otro tenían una carga política muy fuerte. El título de ‘doctor’ era casi imprescindible para tener acceso a los niveles más altos de la dirigencia política”.

¹²¹ “... la enseñanza media -y en menor medida la superior- contribuyeron a formar un sector de clase media con preparación y aspiraciones hacia el ejercicio de funciones políticas que, en el contexto de un sistema oligárquico de poder, estaban exclusivamente reservadas a una minoría” (TEDESCO, 2003: 73).

¹²² WIÑAR (1974: 13). TEDESCO (2003: 73) incluso señala que hacia fines del siglo XIX en algunos colegios se había producido una situación de estancamiento e incluso de retroceso en la matrícula.

¹²³ DUSSEL (1996: 46).

¹²⁴ DUSSEL (1996: 46):

¹²⁵ Porcentajes sobre un total de 509 profesores de colegios nacionales y 558 de normales (DUSSEL, 1996: 46).

En los orígenes del nivel medio, la participación femenina como docente era muy baja. Llegar a dicha instancia requería un alto prestigio intelectual, o de una carrera más prolongada universitaria o política, ya que de hecho la escuela normal funcionaba como el “secundario” para las mujeres¹²⁶. La primera escuela nacional secundaria de mujeres fue el Liceo de Señoritas N°1, creado en 1907¹²⁷. Por estas razones, el aumento de la participación de las mujeres como docentes en el secundario fue más tardía que en la primaria.

En la enseñanza media existía también cierta presencia de la actividad privada, la cual puede ser rastreada a partir de la presencia de alumnos particulares (que asistían regularmente a colegios privados, cuyo funcionamiento fue regulado por una ley de 1878) y libres (que se preparaban por su cuenta para dar un examen final en los colegios oficiales). En 1886/7 alrededor de poco más de una cuarta parte de los alumnos registrados en los colegios nacionales del país, son libres o particulares. Se supone que los particulares eran principalmente de Buenos Aires y tenían un escaso peso en el resto de las provincias¹²⁸. La iniciativa privada en las escuelas medias correspondía principalmente a la Iglesia y, en menor medida, a colectividades extranjeras, especialmente franceses e ingleses.

Recién a fines del siglo XIX comienza una lenta diversificación de la enseñanza media, con la creación de dos escuelas de comercio en Buenos Aires (una para varones en 1890 y otra para mujeres en 1897), otra escuela comercial en Rosario (1896) y de la primera escuela industrial en 1898. De todas formas, estas escuelas tenían aún poco peso en la enseñanza: por caso, hacia 1897 las tres escuelas de comercio reunían menos de novecientos alumnos¹²⁹.

En la primera década del siglo XX, se crean tres espacios de formación del profesorado especializado. En 1902 se crea el Profesorado en Enseñanza Secundaria Normal y Especial en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Universidad de La Plata. En 1907 se crea uno similar en la Universidad de Buenos Aires para la formación de profesores en filosofía y letras. Mientras tanto, en el año 1904 se crea el Seminario Pedagógico como instancia específica para la formación de Profesores de Enseñanza Secundaria Normal y Especial. Este “Seminario” era un espacio de preparación pedagógica de graduados universitarios para el ejercicio como docentes en el nivel secundario. Gradualmente la mayor parte de los ingresantes serán bachilleres e irán desapareciendo los graduados universitarios. En 1905 el Seminario pasa a

¹²⁶ BIRGIN (1999: 33).

¹²⁷ BIRGIN (1999: 45). *Recién en el periodo 1930-1955 se producirá un importante crecimiento del alumnado femenino en la enseñanza media: por entonces, las mujeres pasan de representar un 12% a un 35% de la matrícula del bachillerato y de un 21% a un 42% de los comerciales. En el magisterio su proporción se mantiene constante: alrededor del 85% durante el mismo periodo (TEDESCO, 2003: 240).*

¹²⁸ TEDESCO (2003: 106).

¹²⁹ TEDESCO (2003: 80). *Según SOLARI (1981: 200), la Escuela de Comercio de Rosario resulta de la transformación de la Escuela Normal de Maestros y la Escuela de Comercio para mujeres de la Capital Federal se crea como anexa a la Escuela Normal N° 2. La Escuela Industrial surge primeramente como departamento anexa a la Escuela Nacional de Comercio de Buenos Aires en 1897.*

organizarse como Instituto Nacional de Profesorado Secundario. Se crea así un “profesorado diplomado”, diferente tanto de los profesores tradicionales (universitarios o no titulados) como de los profesores de los cursos normales¹³⁰.

PINKASZ (1992) analiza el conflicto desarrollado a partir de entonces especialmente durante la primera parte del siglo XX entre la Asociación Nacional del Profesorado -fundada en 1903- expresión de los “profesores tradicionales” que llegó a contar con unos 3500 socios hacia 1906, y el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria -fundada en 1908- representante de los intereses de los “docentes profesionales”, esto es de quienes tienen formación específica y titulada como profesores secundarios¹³¹.

En 1903 se promulga una reforma que establece que el salario de los profesores se pagaría por horas-cátedra y no por mes, como se venía haciendo hasta entonces¹³².

Según DUSSEL (1996), durante este período la influencia del normalismo sobre la escuela media va separando paulatinamente la escuela media de la formación universitaria (de la cual, originariamente, era preparatoria) y asimilándola a la escuela primaria (en tanto forma de extensión de la misma) en aspectos tales como la disciplina, la organización del espacio del aula y la organización de los tiempos (recreos, rituales de entrada y salida del establecimiento, etc.).

Hacia la década de 1930 las dos modalidades más extendidas del nivel medio eran el bachillerato (colegios nacionales) y la escuela normal. En el primero, el personal docente estaba conformado principalmente por profesionales universitarios, mientras que en el segundo predominaban maestros y profesores normales. Los “profesores en enseñanza secundaria” -esto es, los formados en institutos de profesorado y en profesorados universitarios- todavía para esta época continúan siendo minoritarios en ambas modalidades. En 1929 en una nota dirigida al Ministro de Instrucción Pública el Centro de Profesores Diplomados sostiene que “durante los veinticuatro años transcurridos desde su fundación hasta la fecha, han egresado del Instituto [Nacional del Profesorado]

¹³⁰ PINKASZ (1992).

¹³¹ *Esta última sería disuelta por un decreto oficial en 1954 (NIGRO, 1984: 92), pero posteriormente será refundada en 1959 e integrará la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP), una de las organizaciones gremiales fundadoras en 1973 de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Cuando años más tarde la CAMYP se separe de la CTERA, una corriente interna del Centro de Profesores Diplomados fundará la Asociación de Docentes de Enseñanza Media y Superior (ADEMYS) (PINKASZ, 1996: 73).*

¹³² DUSSEL (1996: 65).

¹³³ PINKASZ (1989: 115) señala que hacia 1930 los profesionales universitarios constituían el 41% de los docentes de colegios nacionales, seguidos por un 24% de profesores y maestros normales. En las escuelas normales, casi la mitad de los docentes son profesores o maestros normales. En conjunto, el 30% de los docentes de ambas modalidades eran profesionales universitarios y un 34% maestros y profesores normales. No brinda datos de docentes de escuelas de comercio, de todas formas estas escuelas representaban en 1936 menos de una quinta parte de los docentes de enseñanza media (PINKASZ, 1992: 171).

alrededor de mil doscientos profesores de enseñanza secundaria, habiendo alcanzado a ocupar cargos docentes, únicamente una cuarta parte¹³⁴.

En 1933 la Escuela Normal de Paraná abre un Instituto de Profesorado, lo mismo sucede en la de Tucumán en 1938¹³⁵.

Hasta 1942 la escuela normal fue una enseñanza terminal que no habilitaba a estudios universitarios (a menos que los maestros se convirtieran en bachilleres), a diferencia de las restantes escuelas de enseñanza media¹³⁶.

En 1930 un 20% de los docentes de nivel medio son egresados de escuelas normales, en 1945 esta proporción asciende a 37%¹³⁷.

A pesar de las restricciones iniciales, entre 1930 y 1945 se expande la enseñanza media, de casi 86 mil matriculados pasa a poco más de 470 mil en ese período¹³⁸. WIÑAR (1974: 13) estima que la población de 13 a 18 años escolarizada en el nivel secundario hacia 1943 era del 10% aproximadamente¹³⁹.

La educación privada en el nivel medio tenía un peso mayor que en el nivel primario: en 1920 su participación en la matrícula es del 13,6% creciendo hasta llegar a un 28,1% en 1940¹⁴⁰. La enseñanza media privada crece especialmente entre 1930 y 1945 aunque decrece (sin llegar a los niveles previos) entre 1945 y 1955. Los privados tienen especial presencia en el magisterio, donde en 1955 concentraban el 31% de la matrícula y en los bachilleratos, el 30%. En las escuelas comerciales e industriales la participación era algo menor, 17% y 4% respectivamente, para el mismo año¹⁴¹.

Durante este período la participación de la educación privada en el nivel medio se reduce paulatinamente desde el 28,1% de la matrícula alcanzado en 1940, a un 18,5% en 1955¹⁴². A partir de 1955 la participación de la enseñanza privada en el nivel medio crece desde el 18,5% de la matrícula en 1955, al 33,4% en 1970¹⁴³.

En estas décadas se produce un importante crecimiento de la participación de las mujeres como docentes en la escuela media, tendencia que continuará hasta fines de siglo. En 1917 eran mujeres sólo el 30% de los profesores de enseñanza media (considerando las modalidades bachiller, normal y comercial). La mayor parte de ellas correspondían a las escuelas normales. Para 1941 las mujeres representarían el 51% de los docentes, y para 1966 llegarían al

¹³⁴ PINKASZ (1992: 72).

¹³⁵ DUSSEL (1996: 49).

¹³⁶ GVIRTZ (1991: 27) en base a Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1884.

¹³⁷ GVIRTZ (1991: 33) en base a Memorias y Boletines del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1945. Una parte de estos profesores tiene en realidad título de maestro de escuela normal.

¹³⁸ TEDESCO (2003: 240).

¹³⁹ Sin embargo, el autor señala la existencia de una alta tasa de deserción.

¹⁴⁰ WIÑAR (1974: 18).

¹⁴¹ TEDESCO (2003: 240).

¹⁴² WIÑAR (1974: 13).

¹⁴³ WIÑAR (1974: 18).

64%¹⁴⁴.

La cantidad de profesores de bachilleres, normales y comerciales creció desde 3.791 en 1921, a 10.721 en 1936 y a 32.789, en 1951¹⁴⁵.

Sin embargo, la expansión matricular de mediados de los cuarenta no fue acompañada por el desarrollo de instituciones de formación de docentes¹⁴⁶. Probablemente debido a la excesiva oferta de maestros existentes, existían para la época maestros y profesores desocupados. Hacia 1945 se restringe el ingreso al magisterio y se cierra una división en cada una de las escuelas normales, excepto en las de varones y en las del interior que se encuentran en lugares donde no existan docentes en número suficiente¹⁴⁷. En 1941 se modifica el plan de estudios para formación docente, el cual se divide en dos períodos; el primero de tres años, común con el bachillerato, y el segundo de dos años denominado “ciclo de formación profesional”, y al cual se accede mediante exámenes de contenido al finalizar el tercer año del primer ciclo. Quienes no ingresen al ciclo superior pueden continuar sus estudios en el bachillerato¹⁴⁸. Se unifica así la escuela

¹⁴⁴ En 1986, sin considerar la modalidad normal (que para esa época ya no forma parte del secundario sino del terciario), las mujeres llegarían a constituir el 74% de los docentes de las modalidades bachiller y comercial. Estos datos no incluyen la educación técnica (PINKASZ, 1992, 174).

¹⁴⁵ Hacia 1966 serían 70.066 y en 1986 (sin contar en este año la formación de docentes), 166.533 (PINKASZ, 1992: 171).

¹⁴⁶ Esta sería una de las razones por las que ya desde fines de la década de 1910 se alentaría el desarrollo de la enseñanza técnica, mediante la cual: “lograremos desviar de las carreras universitarias y del magisterio a los que no reúnen las condiciones de capacidad y de vocación imprescindibles para emprender estudios severos y profundos, y contribuiremos a detener los prejuicios que ya hace sentir al país el proletariado intelectual” (discurso del presidente M. T. de Alvear del 1º de mayo de 1923, Diario de Sesiones, Cámara de Senadores, citado en TEDESCO (2003: 197).

En 1931 en la Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública se informa de la limitación del “alumnado de los colegios nacionales y de las escuelas normales entendiéndose contribuir de esta forma a la disminución del proletariado de maestros y profesionales de distintos órdenes e intentando por otra parte orientar hacia aprendizajes técnicos los grupos estudiantiles que no tenían acceso en las aulas de aquellos institutos” (citado en TEDESCO, 2003: 236/7). Estas consisten en la reducción de cursos e institutos de enseñanza, la eliminación del “exceso de profesores actuando en condiciones irregulares” y la reducción de gastos asignados por establecimiento.

Sin embargo, si bien PUIGGRÓS (1992: 74) señala la existencia de una superpoblación de alumnos en el nivel medio, GAGLIANO (1992: 331) interpreta más bien esta situación como un problema político (denunciada desde los discursos oficiales como formación de un “peligroso proletariado intelectual”) antes que económico, en tanto que en el país existían en 1935 sólo 3,4 estudiantes secundarios por cada mil habitantes. Cifra baja en relación a otros países latinoamericanos como Chile (7,7) o Uruguay (6). En 1938 se estima la existencia de, como mínimo, 116 mil estudiantes secundarios (GAGLIANO, 1992: 337).

De todas formas, en este contexto, en 1939 los maestros de varias localidades de Corrientes declaran el cese de tareas porque se les adeudan 38 meses de sueldos (NACIMIENTO, 1985: 146). Según la autora, el “Comité de Maestros Sin sueldo” declara: “Hay más de 14.000 maestros sin sueldo y más de 500.000 niños sin escolaridad por falta de asientos”.

¹⁴⁷ GVIRTZ (1991: 36/37).

¹⁴⁸ GVIRTZ (1991: 44). Según SOLARI (1981: 221) con la modificación de los planes de las escuelas normales se tiende a abandonar la concepción empírico-técnica de la enseñanza y se introducen cursos de psicología general y aplicada, pedagogía general, didáctica general y especial, historia de la educación y

normal con la escuela media, quedando habilitados los profesores de escuelas normales para acceder a estudios universitarios¹⁴⁹.

Hacia 1945-1955 la formación de docentes de nivel medio se realizaba en las siguientes instituciones¹⁵⁰:

- Institutos Nacionales de Profesorado, los cuales formaban profesores en distintas especialidades: historia, pedagogía, lengua, mediante planes de cuatro años de estudio. Al Instituto Nacional del Profesorado creado en Buenos Aires en 1905 se suman otros en Paraná (1933) y en Catamarca (1942). Durante el período 1950-55 se adscribe a la enseñanza oficial el instituto de formación de profesores del Consejo Superior de Educación Católica. Además existen dos institutos de educación física, uno de enseñanza artística y otro de música.

- Profesorados Universitarios: aquí los planes son de cinco años. Existen en las Universidades de Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Tucumán y San Luis.

- Cursos de Profesorado en Escuelas Normales: planes de tres años, pero no todas las escuelas normales poseen estos cursos. Existen tres en la Ciudad de Buenos Aires, uno en Córdoba y uno en Santa Fe. En 1947 se habilitan uno en San Juan y otro en Santiago del Estero.

Hacia fines de la década de 1930 y comienzos de la de 1940 alcanza un mayor desarrollo la educación técnica, la cual se había formado inicialmente a comienzos del siglo XX como una capacitación paralela a la educación estatal¹⁵¹, aunque también durante las primeras décadas del siglo XX se habían ido creando algunas escuelas dependientes del Estado: Escuelas Técnicas, de Agronomía, Profesionales de Mujeres, de Artes y Oficios¹⁵². En ambos tipos de escuelas - sindicales y estatales- era importante la presencia de profesionales extranjeros

legislación escolar y observación y práctica de la enseñanza.

¹⁴⁹ En 1946 estos exámenes van a ser reemplazados por un examen de aptitud, fundamentándose esta decisión en "la doble necesidad de disminuir la cantidad y mejorar la calidad de maestros" (GVIRTZ, 1991: 45, en base a Boletines Mensuales del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de 1946). Este examen es suprimido en 1953 alegando que "tal exigencia quedó desvirtuada al presente por cuanto si en aquel entonces se debió a la necesidad de encauzar al alumnado a otras disciplinas dentro del aspecto comercial y de la industria, las facilidades que el Superior Gobierno de la Nación ha puesto a disposición de la juventud estudiosa en tal sentido, hacen inoperante la exigencia del requisito apuntado para seguir la carrera" (GVIRTZ, 1991: 51, en base a Boletines Mensuales del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1953).

¹⁵⁰ GVIRTZ (1991: 17):

¹⁵¹ La Unión Ferroviaria sancionó en 1905 un reglamento para establecer escuelas que dependieran de las comisiones ejecutivas de las seccionales. Estas escuelas estaban regidas por una "Comisión Pro Escuela Técnica". Hacia 1943, La Fraternidad, otro gremio ferroviario, declaraba tener 220 escuelas a su cargo. En 1939 la Confederación General del Trabajo resuelve crear un instituto de calificación técnica llamado Universidad Obrera Argentina, destinada a la "capacitación técnica y cultural de la clase trabajadora" (PINEAU, 1991: 79/80).

¹⁵² El mayor peso cuantitativo correspondía a las escuelas de artes y oficios. Durante los años 1916 y 1923 se habían creado 37 de estas escuelas (sólo existían tres antes de dicho período). Sin embargo, estas escuelas no eran parte de la enseñanza media, en tanto consistían en un plan de cuatro años de duración que requería el cuarto grado de primaria aprobado. Estos planes estaban destinados a dar una formación puramente artesanal (mecánica, herrería, carpintería, etc.). Generalmente se encontraban ubicadas en

como docentes. También existían algunos institutos privados¹⁵³.

A mediados de la década del 40 comienza la creación de un sistema de capacitación técnica integrado y con autonomía respecto del resto del sistema de instrucción. Por una parte, se unifican los planes de las escuelas estatales, las cuales pasan a organizarse como Escuelas Técnicas de la Nación y a depender de la por entonces recién creada Dirección General de Escuelas Técnicas (DGET). Por otra parte, la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) -organismo de asesoramiento y contralor creado entre los años 1944-46 e integrado por representantes del Estado, las patronales y los sindicatos¹⁵⁴- se dedicará a la fundación de nuevos establecimientos¹⁵⁵ y a la administración de los institutos privados. Los institutos de la CNAOP tendían a la formación de operarios (los alumnos-aprendices debían trabajar en las ramas que estudiaban) mientras que las escuelas técnicas formaban preponderantemente técnicos (cuyo requisito era la escuela primaria y en ciertos casos, un examen de ingreso, pero no era necesaria la condición de trabajador)¹⁵⁶.

Según BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000: 24), los docentes de las escuelas técnicas no eran docentes titulados sino técnicos o idóneos, con frecuencia trabajadores manuales calificados que se incorporaban desde los saberes de su oficio como maestros de enseñanza práctica.

centros urbanos muy pequeños, no existía ninguna en ciudades importantes como Buenos Aires o Rosario. Muchas de ellas no llegaron siquiera a ponerse en funcionamiento: en 1925 funcionaban 29 de las 40 escuelas, con una matrícula total de menos de dos mil alumnos. En 1940 funcionaban 60 establecimientos con 6.270 alumnos (TEDESCO, 2003: 194/6 y 218).

Además de estas escuelas, y en relación con lo que posteriormente se desarrollará como educación técnica, entre 1900 y 1925 se habían creado cuatro escuelas industriales y diecinueve escuelas profesionales de mujeres. Hacia 1930 sólo el 14% de la matrícula de la educación media correspondía a escuelas técnicas (TEDESCO, 2003: 194/6).

En 1934 se crean las Escuelas Técnicas de Oficios con el objetivo de cubrir las necesidades de los grandes centros industriales en especialidades como hierro, electricidad, carpintería y construcción. A pesar de que tenían como requisito la terminación de la escuela primaria y sus planes duraban tres años obligatorios y un cuarto optativo, no permitían acceder a la enseñanza superior. Sin embargo, estas escuelas tampoco tuvieron una importante gravitación cuantitativa (TEDESCO, 2003: 218/9).

¹⁵³ PINEAU (1991: 88/9).

¹⁵⁴ *Los gremios participan en este sistema mediante la instalación de institutos directamente dependientes de la CNAOP en nuevos gremios, el establecimiento de institutos mediante la coparticipación a través de convenios entre la CNAOP y los gremios o mediante subvenciones de la CNAOP a los gremios, especialmente en el caso de los gremios grandes (PINEAU, 1991: 91).*

¹⁵⁵ *Estas escuelas adoptan diversas modalidades: escuelas de medio turno, escuelas-fábricas, escuelas de aprendizaje, escuelas de capacitación obrera, cursos complementarios, escuelas de capacitación profesional para mujeres. En 1948 ya funcionaban, distribuidos en 16 provincias, 122 establecimientos educativos de ciclo básico y 13 escuelas del segundo ciclo de aprendizaje que habilitaba para el ingreso a la Universidad Obrera Nacional (FILMUS, 1992: 33).*

¹⁵⁶ *Además, en 1948 se promulga la ley de creación de la Universidad Obrera Nacional (UON), la cual comienza a dictar cursos para la formación de ingenieros en 1953. Pueden inscribirse en la Universidad los técnicos egresados de las escuelas dependientes de la DGET y de la CNAOP. PINEAU (1991: 100/1) señala que el origen de los concurrentes a la UON "no era exactamente obrero", ya que por lo menos para los años 1953-1955 eran más bien egresados de las escuelas de la DGET que de la CNAOP.*

Los maestros de enseñanza práctica se organizan en la Federación Argentina del Personal de Enseñanza Técnica (FAPET), entidad que obtiene personería gremial en 1946. Posteriormente, en 1954 se reorganiza como Asociación de Maestros de Enseñanza Práctica (AMEP) y en 1973 pasa a denominarse Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET)¹⁵⁷.

En 1959, es creado el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), organismo autárquico que unifica los institutos dependientes de la CNAOP¹⁵⁸ y los de la DGET, todos los cuales pasan a denominarse Escuelas Nacionales de Educación Técnica. La nueva estructura abandona el criterio de vinculación entre trabajo y educación de la CNAOP. Las ENET creadas en 1963 estaban organizadas en un ciclo básico muy similar al del bachillerato, al que seguía, o un ciclo superior especializado de tres años, del que se egresaba con el título de técnico, o un curso de un año que otorgaba el título de auxiliar técnico. En 1965 se creó un Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico, para la formación de los docentes de las materias técnicas y de taller¹⁵⁹.

La expansión de la escuela secundaria llevaría la tasa de escolarización (comprendiendo las modalidades de bachillerato, comercial, normal e industrial) de la población de 13 a 18 años al 23% en 1960¹⁶⁰.

¹⁵⁷ ASOCIACIÓN DEL MAGISTERIO DE ENSEÑANZA TÉCNICA (2006).

¹⁵⁸ Además desarticula los institutos secundarios respecto de la UON, la cual pasa a ser Universidad Tecnológica Nacional (PINEAU, 1991: 67).

¹⁵⁹ PINEAU (1997: 388).

¹⁶⁰ WINAR (1974: 14).

V. Evolución de la situación de maestros y profesores hasta la actualidad

A partir de la década del 30, la tasa de escolarización primaria alcanza a casi tres cuartas parte de la población y continúa creciendo hasta llegar a casi el 80% hacia 1960¹⁶¹. La educación media, a pesar de haberse ampliado también, aún seguía siendo restringida: la tasa de escolarización de la población entre 13 y 18 años hacia 1943 se ha estimado en alrededor de un 10% y recién en 1960 alcanza al 23% de ese grupo de edad¹⁶².

Durante este período aumenta la masa de maestros y profesores. Los maestros pasan de 61,9 mil en 1930, a 135,7 mil en 1960¹⁶³. En el mismo período, los profesores en establecimientos de enseñanza media pasan de 7,6 mil en 1931, a 56,4 mil en 1961¹⁶⁴.

La presencia femenina entre los docentes primarios continúa siendo mayoritaria, aumentando desde aproximadamente el 84% en 1930, al 89% en 1960¹⁶⁵. En el caso de la escuela media, también es alta dicha proporción en las escuelas normales: del 71% en 1931 al 79% en 1961. En el bachillerato las docentes mujeres pasan del 22% al 58% entre ambos años. En los comerciales esta proporción pasa del 36% al 58%¹⁶⁶.

A la par que el intento de conformar una Unión Argentina del Magisterio en 1943, en las décadas de 1940 y 1950 comienzan a organizarse sindicatos provinciales en Santa Fe, La Rioja, Tucumán, Mendoza, Jujuy, Córdoba y Río Negro¹⁶⁷. Durante la década del cuarenta comienzan a ser frecuentes las demandas por la creación de un escalafón o estatuto, por aumentos salariales y contra las cesantías, suspensiones y traslados de oficio sin sumarios¹⁶⁸.

¹⁶¹ Las tasas de escolarización de la población de 6 a 13 años son las siguientes: 1931, 73,0%; 1943, 75,3%; 1947, 75,5%; 1960, 79,1% (FERNÁNDEZ, LEMOS Y WIÑAR, 1997: 19).

¹⁶² WIÑAR (1974: 13/4).

¹⁶³ NARODOWSKI (1980: 40).

¹⁶⁴ PINKASZ (1992: 171). La estadística incluye sólo a docentes de bachilleratos, normales (hasta 1970) y comerciales.

¹⁶⁵ NARODOWSKI (1990: 48).

¹⁶⁶ PINKASZ (1992: 174).

¹⁶⁷ Estos sindicatos en la década de 1970 confluirán en la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (BALDUZZI y VÁZQUEZ, 2000: 22).

¹⁶⁸ PUIGGRÓS y BERNETTI (1993: 204). Los autores analizan especialmente los editoriales y artículos de la revista "La Obra", de amplia difusión entre los maestros. Distintos autores señalan las situaciones de inestabilidad en contra de las cuales se basaba el reclamo por un estatuto y la carrera docente. TEDESCO (2003: 229) señala que durante la década de 1930 eran frecuentes las cesantías de profesores, especialmente de educación media y superior, por motivos políticos. PUIGGRÓS (1992: 85/6) destaca que en 1944 el brigadier interventor del Consejo Nacional de Educación emite una resolución que declara en comisión a todo el personal docente, técnico y administrativo de las escuelas de la Nación. Se deja cesantes a 238 personas. Entre las causas de cesantía figuran: actividades contrarias a la Nación, inmoralidad, antecedentes judiciales, mal desempeño, antecedentes policiales, delitos, faltas graves, inconducta y licencia excedida. En 1949 el Consejo Nacional de Educación emite una resolución según la cual quedaría cesante en forma inmediata todo maestro que se negara a jurar la Constitución sancionada el mismo año (PUIGGRÓS y BERNETTI, 1993: 224).

En 1944 se crea, desde el Consejo Nacional de Educación, la “Mutualidad del Magisterio Argentino”, entidad que comprendía una “Casa del Maestro”, un policlínico, colonia de vacaciones, panteón en cementerio y un seguro. Posteriormente -en 1953, durante el gobierno de Juan Perón- se crea la Unión de Docentes Argentinos (UDA) como organización oficial¹⁶⁹. Esta entidad se organiza principalmente a partir de docentes de Capital Federal y Gran Buenos Aires y se incorpora a la Confederación General de Profesionales¹⁷⁰.

Durante este período, la proporción de docentes dependientes de escuelas privadas era menor al 10% de los docentes primarios¹⁷¹ y alrededor de un tercio de los docentes de colegios nacionales, escuelas normales y escuelas comerciales¹⁷². Según PUIGGRÓS y BERNETTI (1993: 246), las únicas instituciones de la sociedad civil argentina que en aquella época tenían la capacidad de impartir educación formal, eran la Iglesia Católica y -en mucho menor medida- otras comunidades religiosas y algunas colectividades fuertes. Sólo la Iglesia podía sostener un sistema educativo propio, las restantes instituciones sólo podían sostener unos pocos establecimientos aislados. Aún no existía un desarrollo empresarial en la educación privada.

En 1944 se constituye una Comisión pro-estatuto del personal docente de establecimiento adscriptos, compuesta por representantes de la Federación de Asociaciones Católicas de Empleadas, la Asociación Mutual de Profesores de Colegios Incorporados, la Federación de Maestros y Profesores de Colegios Católicos y la Asociación de Profesores de Colegios Incorporados de Rosario, entre otras instituciones. De allí surge una campaña “Pro-dignificación de Maestros y Profesores Particulares”, a la cual adhiere la Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires¹⁷³.

Ese mismo año, la Secretaría de Trabajo aprueba dos proyectos; uno sobre docentes de escuelas privadas primarias y otro sobre secundarias, donde se contempla el derecho a la jubilación, estabilidad laboral, reconocimiento de servicios prestados y sueldo mínimo. También se incluye la jubilación del docente privado en el decreto-ley N° 31.665/44 de Jubilaciones de empleados de comercios y actividades afines. Este decreto establece la jubilación a partir de enero de 1947 para docentes de más de 60 años. A comienzos de 1947 se funda el Sindicato de Docentes Particulares, que el mismo año se incorpora a la

¹⁶⁹ PUIGGRÓS y BERNETTI (1993: 224/5). BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000: 26) mencionan que algunas organizaciones gremiales docentes opositoras fueron declaradas ilegales durante el gobierno de Perón a la par que fueron promovidos y creados gremios de orientación peronista. Así, a pesar de que en 1948 se dispone la afiliación obligatoria de los docentes a la recién creada Confederación de Personal Civil de la Nación (PUIGGRÓS y BERNETTI, 1993: 223), en 1950 se crea la Asociación de Docentes Argentinos (ADA) (posteriormente Unión de Docentes Argentinos (UDA) en 1953), y otros sindicatos docentes peronistas en las provincias. La UDA fue la asociación profesional con reconocimiento oficial hasta 1955, cuando es disuelta por la autodenominada “Revolución Libertadora”. Posteriormente, sería refundada en 1974 (NIGRO, 1984: 92).

¹⁷⁰ UNIÓN DOCENTES ARGENTINOS (2006).

¹⁷¹ NARODOSWKI (1980: 40).

¹⁷² PINKASZ (1992: 172/3).

¹⁷³ SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006).

Confederación General del Trabajo y comienza a organizar filiales en el interior del país. En julio de ese año se realiza el primer Congreso Argentino de Docentes Particulares y al año siguiente el sindicato obtiene la personería gremial. En 1950 se adhiere a la Federación Argentina de Docentes Particulares y Afines (FADPA) en el III Congreso Argentino de Docentes Particulares. En 1952 se propone la unificación del gremio a nivel nacional, mediante la transformación de los sindicatos de docentes privados del interior en seccionales del sindicato nacional con sede en la Capital¹⁷⁴. En 1953 el sindicato pasa a denominarse Sindicato Argentino de Docentes Particulares¹⁷⁵. Por esta época se crea la obra social del gremio.

Mientras tanto, luego de varias gestiones, en 1947 se había sancionado el Estatuto para el Personal Docente de los Establecimientos de Enseñanza Privada (Ley N° 13.047). Esta ley clasificaba los establecimientos privados en adscriptos a la enseñanza oficial, libres (que no están incorporados a enseñanza oficial aunque siguen sus planes y programas) y privados (totalmente independientes de la enseñanza pública). Los establecimientos adscriptos podían recibir subsidios estatales si demostraban no estar en condiciones de pagar los sueldos mínimos establecidos para el personal docente, pero el aporte estatal no podía superar las dos terceras partes de los sueldos mínimos (excepto en los casos en que el establecimiento brindara enseñanza gratuita, donde la subvención podía alcanzar el 80%). Se creaba el Consejo Gremial de Enseñanza Privada -conformado por representantes del Estado, de los establecimientos y de los docentes- que regulaba los aranceles. El Estado se reservaba la reglamentación de las formas de ingreso a cada ciclo de la enseñanza y de promoción de los alumnos. Y regulaba la apertura de nuevas divisiones o secciones¹⁷⁶.

Respecto de los docentes, el estatuto fijaba estabilidad, sueldo mínimo (no inferior al 60% del sueldo nominal que en igualdad de condiciones -tarea, especialidad, antigüedad- percibían los docentes del sistema oficial) percibido durante los 12 meses del año, aguinaldo equivalente a una y media parte del total de sueldos percibidos durante el año calendario, bonificación por antigüedad y computación de la antigüedad privada para optar a cargos en escuelas oficiales, inamovilidad en la localidad, exigencia de títulos docentes habilitantes¹⁷⁷.

¹⁷⁴ Según SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006), a partir de 1949 el sindicato crea institutos de enseñanza propios, los cuales son oficializados en 1953. La fuente señala que hacia 1951 la bolsa de trabajo de estos institutos incluye también a "los docentes dedicados a la enseñanza privada sin relación de dependencia".

¹⁷⁵ SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006). Luego del golpe militar de 1955, este sindicato será intervenido hasta convocarse nuevas elecciones en 1956. Por entonces, se produce una división en el gremio, de la cual surge el Sindicato Argentino de Empleados y Obreros de la Enseñanza Privada, que agrupa principalmente al personal no docente (administrativo, de maestranza, etc.) de las escuelas privadas.

¹⁷⁶ PUIGGRÓS y BERNETTI (1993: 244/5).

¹⁷⁷ PUIGGRÓS y BERNETTI (1993: 244/5). Según SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006) con posterioridad a la sanción se producen conflictos en torno a la reglamentación de la ley y a su efectivo cumplimiento (particularmente respecto del funcionamiento del consejo gremial, la estabilidad laboral y el pago de sueldos según lo establecido por la ley). En 1949, el Sindicato de Docentes Particulares

Respecto de los docentes dependientes de escuelas estatales, en 1947 el gobierno peronista dispone que el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública designe una Comisión encargada de reunir antecedentes para la formulación de un anteproyecto de ley que rigiera el desenvolvimiento de la enseñanza primaria y media, fijando obligaciones, derechos y atribuciones del personal docente. Finalmente, en 1954 se establece por decreto el denominado “Estatuto del docente argentino del Gral. Perón”, que regía el trabajo de todos los docentes nacionales (excepto los comprendidos en la Ley N° 13.047 de establecimientos privados) y al personal contratado por el Ministerio¹⁷⁸.

El estatuto incluía bajo el concepto de “estado docente” a quienes se desempeñaban en establecimientos oficiales y eran nombrados por autoridad competente, estableciendo la pérdida de este “estado” por renuncia aceptada, cesantía o exoneración. Establece las condiciones para el ingreso a la docencia, las obligaciones y los derechos del docente. Entre las obligaciones se encontraban: formar en sus alumnos una conciencia patriótica de respeto a la Constitución y la ley sobre la base de la Doctrina Nacional Peronista, la sujeción a la jurisdicción disciplinaria y el respeto a la vía jerárquica. Entre los derechos: la percepción de sueldos, haberes jubilatorios, suplementos y bonificaciones, vacaciones anuales, estabilidad, asistencia social, ejercicio de derechos políticos y de agremiación, becas de perfeccionamiento, viajes de estudio y turismo. Se reglamentaba una evaluación de desempeño quinquenal a cargo del superior jerárquico y un sistema de medidas disciplinarias. Se establecía un escalafón que reglamentaba la escala jerárquica y la antigüedad. Se establecían juntas de calificación, integradas por los Directores Generales de Enseñanza y un representante de los docentes por cada rama, designados por el poder ejecutivo a propuesta del Ministerio, por dos años¹⁷⁹.

Según el mismo estatuto, los maestros primarios pasaron de cobrar un básico de \$450 a \$1000, se incorporan los adicionales por costo de vida al sueldo y su jubilación pasa a ser con el 100% del salario. Los salarios de los docentes secundarios (incluidos los profesores de educación técnica), subieron de \$80 a \$110 por hora, con una jubilación según una escala que llegaba hasta el 100% para los salarios de hasta \$1000 y estipulando una escala de montos superiores para salarios mayores. También se incorporan los adicionales por costo de vida al sueldo. Se establecía un máximo de 12 horas para ingresar a la docencia y la

propone un proyecto de reformas al Estatuto que incluyen entre los institutos adscriptos a la enseñanza privada, los jardines de infantes, los institutos de enseñanza post-escolar y las escuelas de reeducación, y determinar el carácter de los colegios industriales, anexos de universidades y otros ámbitos similares. Establece, por otra parte, el derecho a indemnización y estabilidad laboral, la disponibilidad laboral, la disponibilidad del docente, la equiparación de salarios al cien por cien con el docente oficial y la ampliación de las atribuciones del Consejo Gremial de Enseñanza a tribunal de primera instancia. Este proyecto suma el apoyo de la CGT en 1951. Además, a partir de 1948 se comienzan a producir reclamos por la desaparición del requisito de 20 alumnos como mínimo por división y el impedimento de cesantías a causa del cierre de establecimientos.

¹⁷⁸ La descripción del estatuto ha sido tomada de PUIGGRÓS y BERNETTI (1993: 212/4).

¹⁷⁹ PUIGGRÓS y BERNETTI (1993: 212/4).

posibilidad de acumular hasta 30 horas cátedra para las dedicaciones exclusivas. Se establecía la obligación de poseer títulos expedidos por los institutos oficiales de profesorado¹⁸⁰.

De todas formas, estos aumentos no parecen haber detenido la reducción de los salarios reales, por lo menos en el caso de los maestros. Desde su pico en 1935 el salario real de los maestros primarios fue reduciéndose. Si en ese año el ingreso de los maestros mejor pagos representaba un 129% del salario real de 1915, en 1940 dicho índice era 112, en 1950 era 76 y en 1960, 57¹⁸¹.

Luego del derrocamiento del gobierno peronista, en 1955 el gobierno de facto encarga a una comisión la redacción de un estatuto profesional para los educadores, el proyecto de esta comisión se aprueba por decreto ley N° 16.767 en 1956 pero su aplicación se posterga.

En 1957 se produce un paro docente de 37 días en la provincia de Santa Fe por aumento salarial. Al año siguiente se produce otro paro en la provincia de Buenos Aires por 45 días exigiendo la sanción del estatuto docente y aumento de salarios debido a las diferencias entre los sueldos de docentes provinciales y nacionales¹⁸². Este paro dio origen a varias organizaciones gremiales, entre ellas la Unión de Maestros Primarios (UMP) de Capital Federal y la Federación de Educadores Bonaerenses “Domingo F. Sarmiento” (FEB). Ese mismo año se sanciona el Estatuto del Docente Bonaerense. En septiembre de 1958 -durante el gobierno de Arturo Frondizi- se sanciona el Estatuto del Docente (Ley 14.473). El proyecto original incluía un capítulo que reglamentaba la enseñanza privada, el cual fue suprimido en la ley aprobada¹⁸³.

Entre los derechos sancionados por el estatuto de 1958 figuran: estabilidad en el cargo y concentración de tareas, institucionalización de una vía jerárquica técnica, administrativa y disciplinaria y la posibilidad de efectuar a través de ella acciones en defensa de derechos e intereses legítimos, acceso al cargo titular por concurso y publicidad de nóminas de aspirantes, orden de mérito y antecedentes, remuneración y jubilación “actualizada anualmente” y bonificaciones por antigüedad, ubicación y función; derecho al ascenso, derecho a licencias por estudio y a año sabático de perfeccionamiento cada diez años, vacaciones, asistencia social, participación en el gobierno escolar, juntas de clasificación y disciplina y en la conducción del organismo de asistencia social, derecho a la libre agremiación¹⁸⁴.

¹⁸⁰ PUIGGRÓS y BERNETTI (1993: 212/4).

¹⁸¹ FERNÁNDEZ, LEMOS y WIÑAR (1997: 63). *No contamos con datos sobre la evolución de los salarios de profesores de nivel medio.*

¹⁸² BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000: 28) señalan que los salarios de los docentes nacionales podían llegar a duplicar a los de los docentes provinciales. Debe recordarse que en 1960 alrededor del 38% de la matrícula del nivel primario cursaba en escuelas de dependencia nacional, frente a un 52% de dependencia provincial. El 10% restante correspondía a escuelas privadas (BIRGIN, 1993: 24).

¹⁸³ NACIMENTO (1985: 156).

¹⁸⁴ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000: 29). *Respecto al derecho de agremiación en particular los autores llaman la atención respecto a que el texto “libre agremiación para el estudio de los problemas educacionales y*

En 1958 el decreto ley N° 6.294 establece para el educador jubilado el 82% móvil del sueldo que percibe en igual categoría el docente en actividad¹⁸⁵.

Según BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000), la lucha por la sanción del estatuto genera las condiciones para que se comiencen a regularizar distintos sectores de docentes regidos hasta entonces por diferentes normas y con diferentes condiciones de trabajo: docentes normales y no titulados, provinciales y nacionales, maestros y profesores, docentes de carrera y técnicos/idóneos.

Luego de la sanción del estatuto nacional, los docentes continúan reclamando por la sanción de estatutos provinciales¹⁸⁶.

Por la misma época, en 1958 los docentes de escuelas privadas logran la reforma de la ley N° 13.047 por la cual se equiparan los sueldos básicos a los de los establecimientos oficiales. La reforma además, asegura la situación del docente titular sin título habilitante¹⁸⁷.

En las siguientes décadas continuará la expansión del sistema educativo y la masificación del personal docente. La tasa de escolarización primaria pasa del 79,1% en 1960 al 86,5% en 1980¹⁸⁸. En el nivel medio, la tasa de escolarización de la población de 13 a 18 años pasa del 23% al 38,7%, en ese mismo lapso¹⁸⁹.

En 1961 existían 18.865 establecimientos primarios con 144.096 docentes. En 1982 se pasa a 23.034 establecimientos con 225.212 docentes. En el nivel secundario los datos para 1961 son: 2.897 establecimientos y 85.153 docentes, para 1982: 4.896 y 191.729 respectivamente¹⁹⁰.

Paralelamente, a partir de 1955 comienza a gestarse un sistema privado de una magnitud apreciable, especialmente en la Capital Federal y las provincias de Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba, que abarca todos los niveles del sistema educativo (desde el pre-primario hasta el superior). En la Capital Federal, hacia

la defensa de los intereses educacionales" refiere más bien a asociaciones profesionales antes que a sindicatos de trabajadores. Respecto al estatuto en general aclaran que "tuvo una existencia real bastante acotada, muchos artículos no se cumplieron, entre ellos obviamente los que indicaban cómo debían aumentarse los salarios" (36).

¹⁸⁵ NIGRO (1984: 95).

¹⁸⁶ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000: 30) destacan las huelgas en la provincia de Tucumán de los años 1958 y 1959. Los sucesivos procesos de transferencias a las provincias de instituciones educativas nacionales iniciados en la década del setenta han ido restringiendo el ámbito de aplicación del estatuto nacional, el cual sin embargo, se constituyó en el modelo a partir del cual las provincias desarrollaron sus propios estatutos (IVANIER et al., 2004a y 2004b, realizan un análisis comparativo del estatuto nacional y los estatutos provinciales). De la misma forma, ya había comenzado a suceder lo propio entre los docentes de escuelas privadas: a partir de 1953 el SADOP había comenzado negociaciones para la sanción del Estatuto del Docente Particular de la Provincia de Buenos Aires (SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES, 2006).

¹⁸⁷ SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006).

¹⁸⁸ FERNÁNDEZ, LEMOS Y WIÑAR (1997: 19). Para 1960, TEDESCO (2003: 231) estima que la tasa de escolarización de la población de 6 a 13 años en la escuela primaria era del 80,6%.

¹⁸⁹ FERNÁNDEZ, LEMOS Y WIÑAR (1997: 24).

¹⁹⁰ ZIMMERMAN (1985: 181). Según otras fuentes, en 1971 existían en total 37.598 establecimientos y 388.818 docentes. Correspondían a la educación primaria 25.311 establecimientos y 198.610 docentes y a la escuela media 4.164 establecimientos con 138.157 docentes. El 9% de los establecimientos primarios (15% de la matrícula) y el 47% de los secundarios (33% de la matrícula) eran privados (Confederación Argentina de

1970 casi el 40% de los alumnos de todos los niveles concurren a la enseñanza privada¹⁹¹.

En 1962 el 19% de la matrícula total correspondía a la educación privada: el 34% del pre-primario, el 11% de la primaria, el 45% del medio, 19% de la superior y 5% de la universitaria eran privadas. El 67% del total correspondía a escuelas confesionales católicas¹⁹². En 1983, la cuarta parte de los docentes de todos los niveles trabajan en establecimientos privados, concentrados en la Capital Federal y las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe¹⁹³.

En 1970 la formación de maestros pasa del nivel medio (Escuela Normal) al nivel superior (Profesorado de Enseñanza Elemental)¹⁹⁴. Aunque uno de los argumentos para la supresión de las escuelas normales fue el excesivo número de graduados en relación con la demanda, en 1970 se crearon por resolución 116 institutos superiores de formación docente y secciones de profesorado elemental anexas a los institutos superiores del profesorado¹⁹⁵.

Según (SOUTHWELL, 1997), esta reforma introduce además en la formación docente el concepto de “currículum” en lugar del de “programas”, es decir, no reducido a contenidos sino introduciendo objetivos, actividades, recursos, etc. Y expresa la introducción de una nueva concepción tecnocrática de la educación centrada en el planeamiento como herramienta para garantizar la eficiencia y como forma neutral, racional, de previsión para la toma de decisiones: “La tendencia que se incorpora a los planes de estudio de magisterio surgidos entre los años 1967-1971, y que tienen una estrecha relación con la pedagogía tecnocratista... es la presencia de asignaturas orientadas a una formación más técnica del docente; estas fueron: Planeamiento Educativo y Administración Educativa y Organización Escolar... La concepción tecnicista que comenzaba a afianzarse por esos años ceñía al docente a una función específica: la transmisión del conocimiento, es decir, como un experto que domina una actividad práctica, a partir de una serie de conocimientos, buscando cierta eficiencia para alcanzar determinados fines que les son dados desde afuera y no se presentan como objeto de discusión”¹⁹⁶. “De esta manera, el maestro era visto

Maestros y Profesores (1972), “La reforma educativa y su aplicación”, reproducido en BALDUZZI y VÁZQUEZ, 2000: 119 y 124).

¹⁹¹ WIÑAR (1974: 24).

¹⁹² GALVÁN, B. (1964), “Escuela pública y libertad de enseñanza” en *Cuadernos de Cultura*, N° 69, citado en NACIMENTO (1985).

¹⁹³ ZIMMERMAN (1985: 194/5).

¹⁹⁴ Ya existía un antecedente de 1967 en la provincia de Buenos Aires como Escuela Normal Superior (SOUTHWELL, 1997: 115/7).

¹⁹⁵ TORRASA (1971), “La reforma educativa”, citado en (NACIMENTO, 1985: 167). Los profesorados se crean por resolución ministerial N° 2779/70 y 2952/70 y los cursos comienzan a dictarse en 1971 (NARODOWSKI, 1990: 77).

¹⁹⁶ SOUTHWELL (1997: 132). *La ideología de la educación como formación de recursos humanos para el capital (con su correlato en el concepto de planeamiento educativo) comienza a imponerse a partir de diversos proyectos de la Alianza para el Progreso, el Banco Mundial, el BID, la CEPAL y la OCDE desde fines de la década de 1950 (NACIMENTO, 1985).*

como un práctico idóneo, que aplicaba una serie de prescripciones que eran diseñadas por diferentes especialistas que trabajaban en la administración o el planeamiento educativo... Esta característica del modelo tecnocrático puso en evidencia una determinada forma de entender la división del trabajo escolar: mientras los expertos en programación se apropiaban y producen el conocimiento escolar, los maestros, como técnicos los transmiten de acuerdo a ciertos patrones normativos y didácticos que tampoco producen”¹⁹⁷.

A pesar de la reforma, los docentes en escuelas de enseñanza secundaria continuaron creciendo en número: los docentes de bachillerato pasaron de 19,8 mil en 1961 a 50,2 mil en 1971 y 77,9 mil en 1981, mientras que los docentes de escuelas comerciales pasaron respectivamente de 19,1 mil a 30,3 y a 52,9 mil en los mismos años¹⁹⁸.

A la par que se desarrolla este proceso, a partir de la década de 1950 surgen o se consolidan varias organizaciones que intentan una articulación nacional: la Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores (FAGE), la Comisión Coordinadora Intersindical Docente (CCID) y la Unión Nacional de Educadores (UNE) y la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP)¹⁹⁹. Esta última parece haber sido la más importante. Había surgido de la unificación de la Confederación de Maestros y la Liga de Profesores y tenía presencia en la Capital Federal y en varias provincias del interior del país²⁰⁰.

En abril de 1960 se forma la Junta Docente de Acción Gremial, la que declaró el 2 de mayo el primer paro nacional de educadores en protesta por el incumplimiento de la actualización de los índices de haberes de acuerdo con el aumento del costo de vida, tal como lo establecía el estatuto²⁰¹. Al año siguiente surge el Comité Unificador Docente de Acción Gremial (CUDAG) integrado por CAMYP, CCID, UNE y FAGE. El objetivo de este comité estaba acotado a la defensa

¹⁹⁷ SOUTHWELL (1997: 133/4). “El tecnocratismo tomó como plafón inicial este modelo (se refiere al modelo docente existente hasta entonces), su estructura básica; su obsesión se convirtió en darle eficiencia, planificarlo, controlarlo” (SOUTHWELL, 1997: 142).

¹⁹⁸ PINKASZ (1992: 171). El autor no presenta datos sobre docentes en escuelas técnicas. Una aproximación a través de los alumnos matriculados muestra que la modalidad técnica representaba en 1961 el 29% de la matrícula del nivel medio, reduciéndose al 27% en 1970 y al 21% en 1982. La mayor parte de esta modalidad se concentra en establecimientos estatales: 96%, 92% y 88% de la matrícula de la escuela media técnica se encuentra en establecimientos estatales en cada año (ZIMMERMAN, 1985: 212). De todas formas, debe recordarse que una parte de los docentes de escuelas técnicas a partir de la reforma de comienzos de los sesentas dictan materias similares al del bachillerato, especialmente en el ciclo básico.

¹⁹⁹ La FAGE aglutinaba a docentes de orientación católica, la CAMYP tenía una conducción ligada al Partido Socialista Democrático y al Partido Socialista Popular, en la CCID los principales gremios tenían conducciones ligadas al Partido Comunista, finalmente la UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba) -el principal gremio de la UNE- tenía una conducción integrada por peronistas, radicales y comunistas (BALDUZZI y VÁZQUEZ: 2000).

²⁰⁰ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000: 34). NIGRO (1984: 96) menciona a la Confederación Argentina del Magisterio y a la Federación Argentina de Profesores Diplomados como fundadores de la Confederación Argentina de Maestros y Profesores Diplomados en 1959.

²⁰¹ NACIMIENTO (1985: 156).

de los artículos del estatuto relacionados con la actualización del salario y las jubilaciones²⁰².

En contraposición al modelo “profesionalista” de la CUDAG, en 1967 se crea en base a dieciocho organizaciones provinciales la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA). Este fue el primer intento de conformar una entidad gremial nacional de tercer grado de acuerdo a la Ley de Asociaciones Profesionales que eventualmente pudiera adherirse a la Confederación General del Trabajo²⁰³.

Respecto de los docentes privados, aunque hacia 1960 el SADOP adhiere a los reclamos en torno al incremento del sueldo básico desactualizado por la inflación, no apoya las huelgas declaradas por la Junta de Acción Gremial. Al año siguiente adherirá pero “sólo moralmente” a las huelgas llamadas por la CUDAG en defensa del Estatuto Docente. En 1963 el SADOP se adherirá a la CCID, pero adherirá moralmente y dejará en libertad de acción a sus afiliados ante la huelga de 100 horas convocada ese año por el agrupamiento sindical docente²⁰⁴. La primera medida de fuerza del gremio mencionada por SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006) se producirá con la adhesión del SADOP a la huelga impulsada por la CUDAG en 1966 con motivo de la falta de respuesta ante los salarios adeudados. Durante este período destaca como principal reclamo del gremio, la actualización de los pagos en los colegios privados y la actualización e incremento de los aportes estatales a la enseñanza privada (incluidos los institutos adscriptos del gremio). Este último reclamo es impulsado junto a instituciones que nuclean a las escuelas privadas, como las gestiones realizadas ante el Ministerio de Educación en 1962 junto al Consejo Superior de Educación Católica y la Asociación de Institutos Adscriptos a la Enseñanza Privada. En 1967 son suspendidos los aportes estatales a los institutos del sindicato alegando que la entidad no tiene personería jurídica sino gremial, por lo que al año siguiente el SADOP debe solicitar su inclusión en el Consejo Consultivo de la Enseñanza Privada, integrado sólo por entidades patronales²⁰⁵ y en 1970 inicia gestiones para conseguir el encuadramiento del Consejo Gremial en la Ley N° 13.047²⁰⁶.

²⁰² BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000: 36). Los autores sostienen que la dificultad para avanzar a acuerdos más amplios se relacionaba con la tensión entre la tendencia “profesionalista”, que enfatizaba los aspectos técnicos del desempeño laboral y por ende pretendían una organización similar a los colegios de las profesiones liberales, y la tendencia “de sindicalización”, que tenía una concepción del docente más cercana a la de un “profesional-trabajador” y que en consecuencia, impulsaban organizaciones de tipo más bien sindical con su correspondiente personería gremial (37-40).

²⁰³ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000: 40 y ss.). Cabe señalar que en 1963, entre las resoluciones del Primer Congreso Normalizador del CGT se reivindica, entre otras demandas educativas, la “aplicación del estatuto del docente” (FILMUS, 1992: 40).

²⁰⁴ SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006).

²⁰⁵ Como antecedente, en 1961 el secretario general de SADOP J. Superregui había sido nombrado miembro ad honorem del Consejo Consultivo Nacional de Enseñanza Privada (SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES, 2006).

²⁰⁶ El Consejo Gremial de Enseñanza Privada es una institución integrada por funcionarios estatales y representantes de las organizaciones patronales y de trabajadores de la educación privada, cuya función es

En octubre de 1970 se crea el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND) a partir del acuerdo entre CGERA, CAMYP, CCID y UNE. La AND se propone la formación de un “ente nacional único con personería gremial”²⁰⁷. El AND se moviliza por reclamos salariales, contra la reforma educativa impulsada por entonces que pretendía reducir la escolaridad obligatoria creando un nivel intermedio entre la educación elemental y la escuela media, contra la cesantía de maestros y profesores, entre otros reclamos²⁰⁸. En 1970 convoca a un Congreso Nacional de Educación en Tucumán en respuesta a la reforma educativa del gobierno. Desde entonces y hasta 1973 se realizan jornadas de discusión en diversas ciudades del país. El 18 de noviembre de 1970 llama a una huelga docente nacional²⁰⁹, a la cual se suceden otras durante 1971 y 1972 con acatamiento masivo²¹⁰.

En marzo de 1972 se realiza un primer congreso unificador, sin embargo no logra conformarse un ente nacional, principalmente debido a la ausencia de sindicatos importantes como CAMYP y FEB²¹¹. Luego de un cuarto intermedio, en junio de 1972 se conforma la Central Unificadora de Trabajadores de la Educación (CUTE) de la que participan 27 entidades. Entre los objetivos de la CUTE se encontraba “que toda la docencia, cualquiera sea su rama, jurisdicción u organismo de dependencia, se unifique en un sindicato único, con personería gremial, de la misma manera que todos los demás trabajadores del país”²¹². La CUTE incluía a organizaciones de docentes privados.

En agosto de 1973 se realiza un congreso en Huerta Grande (Córdoba) y en septiembre se conforma la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). En el congreso de Huerta Grande participan 95 organizaciones en representación de aproximadamente 127 mil afiliados²¹³.

En la declaración de principios surgida del congreso se sostiene, entre otras, la educación como derecho del pueblo y como deber y función inalienable

fiscalizar las relaciones emergentes del contrato de empleo privado en la enseñanza, y resolver cuestiones relativas a las condiciones de trabajo en general del personal de los establecimientos privados.

²⁰⁷ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000: 67 y ss.).

²⁰⁸ NACIMIENTO (1985: 166).

²⁰⁹ SADOP adhiere a la huelga docente convocada por el AND en 1970, así como a otras huelgas generales llamadas por la CGT Azopardo durante el mismo año. En marzo de 1971 adherirá también a la huelga convocada por la CCID en reclamo por la actualización de los salarios, el índice jubilatorio y el personal docente en disponibilidad debido a los cambios en los planes de estudio. Durante estos años los principales reclamos del gremio se relacionan con el atraso de los aportes patronales destinados a la obra social (SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES, 2006).

²¹⁰ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000: 68/9).

²¹¹ En 1972 la FEB se fractura por diferencias internas, son expulsados o se retiran de la federación 22 sindicatos que participarán en forma autónoma de la constitución de CTERA y posteriormente, conformarán el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA) (BALDUZZI y VÁZQUEZ, 2000: 74).

²¹² BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000: 78).

²¹³ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000: 87 y ss) analizan en forma detallada la composición del congreso y señalan que a pesar de la aparente fragmentación en numerosas organizaciones, existía 20 organizaciones que concentraban poco más del 60% de los afiliados representados. El congreso estaba hegemonizado por las organizaciones del AND.

del Estado; reivindicación de la educación “común, única, gratuita, obligatoria, no dogmática, científica, coeducativa y asistencial”; formación docente y otorgamiento de sus títulos como función exclusiva e inalienable del Estado; participación del docente en el gobierno, planeamiento y política educativa a través de organización gremial, obligación de la organización gremial²¹⁴ docente de defender derechos del conjunto de los docentes²¹⁵.

Aunque los docentes privados organizados en el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP) participan en el congreso de Huerta Grande, no forman parte de la constitución de la CTERA. El SADOP era uno de los sindicatos más grandes con unos ocho mil afiliados²¹⁶.

Al congreso de unidad concurren cuarenta organizaciones más que al congreso de Huerta Grande: están presentes 135 organizaciones en representación de 233 mil docentes.

Según BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000) los dos puntos centrales de este congreso fueron: si la nueva entidad se organizaría como federación o como confederación (y por ende, que relación se plantearía respecto de la CGT), y si la organización nuclearía a docentes o a trabajadores de la educación. La entidad queda finalmente organizada como Confederación de Trabajadores de la Educación que “adheriría a la Confederación General de Trabajadores de la República Argentina (CGT) en el momento en que se considere conveniente” (Estatuto, artículo 6, inciso b)²¹⁷.

Entre las reivindicaciones y objetivos de la Confederación se encontraban²¹⁸:

- respeto de los derechos profesionales estipulados en el Estatuto del Docente,
- reincorporación de docentes cesanteados,
- restitución de régimen jubilatorio,
- reivindicación del régimen salarial establecido en el Estatuto,
- rechazo a la exclusión de los docentes universitarios y de los docentes privados del estatuto,

²¹⁴ “El docente debe participar efectivamente en el gobierno, planeamiento y política de la educación a través de su organización gremial” (Congreso de Huerta Grande, Declaración de Principios, Agosto de 1973, artículo 4, citado en BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000: 151).

²¹⁵ “Es obligación de la organización gremial docente, defender los derechos profesionales, laborales, salariales, previsionales, asistenciales y culturales de toda la docencia en actividad, pasividad o aspirantes a cargos, sin distinción de ramas, niveles ni jurisdicciones. Esta misma defensa, con respecto a los docentes que se desempeñan en el sector privado, de ninguna manera significa convalidar la privatización del sistema educativo” (Congreso de Huerta Grande, Declaración de Principios, Agosto de 1973, artículo 5, citado en BALDUZZI y VÁZQUEZ, 2000: 151).

²¹⁶ Este sindicato era una de las cuatro organizaciones nacionales presentes en el Congreso. En cantidad de afiliados sólo era superada por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (BALDUZZI y VÁZQUEZ, 2000: 90).

²¹⁷ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000: 109).

²¹⁸ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000: 110/1).

- exigencia de regularidad de la convocatoria a concursos para cubrir cargos docentes,
- modificación del régimen de licencias, antigüedad y vacaciones para suplentes,
- derogación de leyes que atenten contra la escuela pública.

En 1973 comienzan intentos de conformar sindicatos únicos por provincia a partir de las organizaciones existentes, algunos logran llevarse a cabo, como en Mendoza y en Río Negro²¹⁹.

Los primeros paros nacionales llamados por la CTERA se realizaron en mayo de 1974. En noviembre de 1974 el gobierno peronista restituye a la UDA su personería jurídica, convirtiéndola en la única organización legalmente reconocida para representar a los docentes de todo el país, tanto oficiales como privados, situación que dura hasta 1976. La UDA se incorporó a las “62 Organizaciones” y en 1975 obtuvo la creación y administración de la Caja Compensatoria para la Actividad Docente y la dirección de la Obra Social para la Actividad Docente (OSPLAD)²²⁰. En 1975 la CTERA convocó a un plan de lucha que incluyó la realización de varios paros, al cual la UDA se opuso²²¹.

Durante este período, se observa cierta recuperación de los salarios reales de los docentes primarios. Según FERNÁNDEZ, LEMOS y WIÑAR (1997)²²², en 1960 el salario real de los maestros representaba el 57% del de 1915, en 1965 pasa a 81, en 1970 se reduce a 70 para volver a subir en 1975 a 96. Esta tendencia se revertirá a partir del golpe de Estado de 1976. Ya para ese año, el índice es de 44.

Por otra parte, luego del golpe de Estado de 1976, comienza el proceso de transferencia de escuelas nacionales al ámbito de las provincias. A pesar de que desde 1956 existieron diversos intentos oficiales de transferir las escuelas nacionales a las provincias, este proceso recién logra generalizarse en 1978 mediante los decretos ley N° 21.809 y 21.810, cuando se transfieren las escuelas nacionales a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires²²³.

En el nivel primario los establecimientos de dependencia nacional representaban el 43% de los establecimientos en 1960. En 1970 pasan a ser el 32% y desde 1980 se mantiene en menos del 1%. En contrapartida, aumentan los

²¹⁹ CTERA (2003: 17).

²²⁰ La Obra Social Para la Actividad Docente había sido creada en 1972 en base a la antigua Dirección de Obra Social del Ministerio de Educación (DOSME), previendo en su dirección la participación de representantes de los gremios de trabajadores de la educación. Pero recién será en 1993 que se realice la primera elección. Actualmente (2006), participan del directorio de OSPLAD los gremios docentes, CTERA y AMET, y de auxiliares, SAEOEP y SOEME (OSPLAD, 2006).

²²¹ CTERA (2003: 18/9).

²²² No contamos con datos sobre la evolución de los salarios de profesores de nivel medio.

²²³ NACIMENTO, 1985: 155 y 166). BIRGIN (1993: 25) señala que ya en 1970 la Ley N° 18.586 había derogado la Ley Lainez, prohibiendo el establecimiento de nuevas escuelas nacionales en territorios provinciales. En ese entonces sólo logra concretarse la transferencia de escuelas en Río Negro, La Rioja y provincia de Buenos Aires (NACIMENTO, 1985: 166).

establecimientos provinciales y municipales; del 50% en 1960, al 57% en 1970 y al 89% en 1980. También crece durante el período el número de establecimientos privados; 7% en 1960, al 10% en 1970, proporción que se mantiene en 1980²²⁴.

En 1992 este proceso será completado con la Ley N° 24.049, cuando se transfieren los restantes establecimientos educativos de dependencia nacional. También cambian entonces de jurisdicción los establecimientos privados²²⁵.

A partir de 1976 se produce una nueva caída en el salario de los docentes. El salario real de un maestro disminuyó (aunque no linealmente) entre 1976 y 1990 un 40% para los que recién ingresaban a la docencia y un 34% para quienes tienen la máxima antigüedad²²⁶. Según otra estimación -que diferencia entre salarios de nivel primario y medio- considerando el salario real promedio de los maestros primarios en 1988 como base 100, dicho índice era 366 en 1975. De la misma manera, el salario real promedio de los docentes de nivel medio había sido en dicho año un 258% del de 1988. Finalmente, una tercera estimación reafirma esta tendencia hasta finales de la década del noventa: entre 1985 y 1998 el salario básico del docente primario se redujo en términos reales en un 59% en la Ciudad de Buenos Aires y en un 56% en la Provincia de Buenos Aires, mientras que el salario bruto -considerando todos los adicionales- se contrajo en un 34% en el primer caso y en un 31% en el segundo²²⁸.

Respecto de la organización sindical, luego de la intervención de los sindicatos y la persecución a dirigentes y activistas durante el gobierno militar²²⁹, entre 1981 y 1982 comienza la reorganización de los sindicatos docentes²³⁰ y de la CTERA. En 1982 se produce una huelga de los docentes de Santa Fe, seguidos en 1983 por otros conflictos provinciales²³¹ y tres huelgas nacionales de docentes por,

²²⁴ BIRGIN (1993: 26).

²²⁵ BIRGIN (1993: 27).

²²⁶ ALMANDOZ DE CLAUS y HIRSCHBERG DE CIGLIUTTI (1992: 84).

²²⁷ PETREI, MONTERO y MARAVIGLIA (1989: 160).

²²⁸ INIGUEZ (2000: 2).

²²⁹ Con el golpe de 1976 varios dirigentes gremiales de la CTERA son desaparecidos (entre ellos el Secretario General, Alfredo Bravo, en 1977), encarcelados o deben exiliarse. Algunos sindicatos de base de CTERA fueron intervenidos, en particular los que tenían personería gremial: UEPC (Córdoba), ATEP (Tucumán) y SUTE (Mendoza). Otros gremios de base dejan prácticamente de funcionar (como la AMP en La Rioja) (CTERA, 2003: 19/20). La Unión de Docentes Argentinos también es intervenida en 1976 (UDA, 2006). Otros sindicatos, como el SADOP, no son intervenidos (SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES, 2006).

²³⁰ Se retoman los procesos de unificación de sindicatos provinciales, como en Santa Fe, donde a partir de entidades existentes se forma la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE). La reorganización se realiza a en algunas provincias (como La Rioja) a partir de las entidades históricas y en otras, a partir de nuevas (como en Neuquén) (CTERA, 2003: 25/6). En 1988 se reforma el estatuto de la CTERA, planteándose la organización a través de sindicatos únicos provinciales y elección de junta ejecutiva por lista completa sin distinción por ramas (CTERA, 2003: 38). Respecto del gremio de docentes privados, por esta misma época, desde 1983 comienzan a extenderse la creación de varias subcomisiones del SADOP en filiales del interior del país. Aunque dicho proceso había comenzado ya a mediados de la década del sesenta, es durante los ochentas que se crean subcomisiones en Córdoba, Rosario, Santa Fe, Mar del Plata, Río Cuarto, La Plata. Se producen a la par conflictos por la representación de los docentes privados, como el sucedido entre SADOP y la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba en 1985 (SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES, 2006).

²³¹ En una de estos conflictos, el paro con movilización del 1° de junio de 1982 llamado por la Unión de Educadores de Matanza y la Unión de Educadores de Morón, participan como oradores dirigentes sindicales

entre otras, las siguientes reivindicaciones: recomposición del salario, reconocimiento de la escala de antigüedad, vigencia del Estatuto Docente (el cual había sido suspendido en gran parte por el gobierno militar). En tanto SADOP reclama la normalización del Consejo Gremial de Enseñanza Privada (lo cual sucede a mediados de 1984) y un aumento salarial y en 1983 adhiere a la huelga nacional convocada por la CGT Azopardo y la CGT Brasil²³².

En agosto de 1985 se realiza el Congreso Normalizador de la CTERA en Huerta Grande²³³, allí participan delegados de 53 entidades²³⁴. En este congreso se plantea la necesidad de impulsar la formación de sindicatos únicos provinciales²³⁵ y la incorporación de la CTERA a la Confederación General del Trabajo. Dicha incorporación se produce en 1986, a la par CTERA comienza a participar de las huelgas llamadas por la Central²³⁶.

Luego de las huelgas nacionales docentes convocadas por CTERA en 1986 y 1987²³⁷, el 14 de marzo de 1988 comienza una huelga nacional docente por tiempo indeterminado. Se demandaba nomenclador básico común y unificación del sueldo básico, estatuto federal del trabajador de la educación, ley federal de educación. La huelga contó con el apoyo de gremios docentes no adheridos a la central y con el apoyo de la CGT, su secretario general S. Ubaldini fue orador en varios actos convocados por la CTERA. La CGT llama a huelga nacional en apoyo de

docentes y de la CGT local (CTERA, 2003: 25).

²³² SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006).

²³³ Anteriormente, en junio de 1984 se había reunido el primer congreso confederal de la CTERA posterior al gobierno militar (el último se había realizado en 1976). Este congreso fija como reivindicaciones: equiparación salarial, jubilación a los 25 años de servicio con 82% móvil, reincorporación de docentes cesanteados por razones políticas, gremiales e ideológicas, aumento del presupuesto educativo, presencia de representantes docentes en todos los cuerpos colegiados de conducción educativa, obras sociales, cajas de jubilaciones, etc. (CTERA, 2003: 27).

²³⁴ La disminución en la cantidad de organizaciones respecto del Congreso de 1973 responde al proceso de unificación de sindicatos en gran parte de las provincias. Sin embargo, persistía una gran fragmentación en la Provincia de Buenos Aires (16 sindicatos representados) y Capital Federal (5 sindicatos) (CTERA, 2003: 29).

²³⁵ La fragmentación en la provincia de Buenos Aires perdura hasta 1986, año en que se conforma el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA). Las diferencias en torno del ingreso de SUTEBA producen una fractura en la CTERA entre 1987 y 1988, hasta que una de las fracciones comienza a desgajarse. En 1988 la UDA (que se había incorporado en el congreso de 1986) y AMET se retiran de la CTERA intentando conformar una federación de docentes nacionales. Posteriormente existieron otros intentos de conformar centrales paralelas (como la Confederación de Educadores Argentinos en los noventa) pero no fructificaron (CTERA, 2003: 38 y 42).

²³⁶ CTERA (2003: 30). En 1986 el programa de los "26 puntos" levantado por la CGT incluye: "revalorizar la tarea de los trabajadores de la educación en lo referente a la legislación, los salarios y el sistema previsional" (FILMUS, 1992: 40).

²³⁷ En coincidencia con los cuales SADOP convoca a huelga (SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES, 2006). Las huelgas convocadas por SADOP en 1986 y 1987 incluyen las siguientes reivindicaciones: mayor presupuesto educativo, aumento salarial, salario testigo mínimo, nomenclador único para todo el país, fijación de salarios por medio de la Ley N° 14.447 y jubilación conforme al artículo 52 de dicha ley, subsidio para los institutos gratuitos del gremio, delegados en organismos oficiales de educación, normalización del pago a docentes suplentes.

la lucha docente. La huelga docente se extiende por 42 días. El 18 de mayo se produce la llamada “marcha blanca”, una movilización masiva donde confluyen columnas provenientes de las distintas provincias en Capital Federal. Como resultado se obtiene la aprobación de un nomenclador básico común y la unificación salarial en 21 de las 25 jurisdicciones, la sanción de un paquete impositivo para proveer de mayor financiamiento a la educación y posteriormente, en 1989, la sanción de una ley de negociación colectiva (denominada comúnmente como “paritarias”) para los docentes de establecimientos estatales (Ley N° 23.929 de Negociación Colectiva de los Trabajadores de la Educación)²³⁸.

En 1991 y 1992 se suceden varias huelgas y movilizaciones contra el proyecto de Ley Federal de Educación que otorgaba al Estado un rol subsidiario en el financiamiento de la educación, y contra la transferencia sin recursos de servicios educativos a las provincias²³⁹. Finalmente, la Ley Federal de Educación (N° 24.195) es aprobada en 1993. La ley reforma la estructura del sistema educativo: el nivel primario obligatorio fue reemplazado por la educación general básica de 10 años de duración dividida en tres ciclos²⁴⁰. El nivel secundario es reemplazado por la escuela polimodal de tres años de duración. Como parte de la política de reforma educativa, se establecen contenidos básicos comunes para la educación y un sistema nacional de evaluación de la calidad educativa que implementa periódicamente operativos de evaluación a una muestra de alumnos de educación general básica y polimodal. Se crea además la Red Federal de Capacitación Docente, centrada en la capacitación continua a través de cursos de actualización de contenidos curriculares²⁴¹.

En este mismo período, la CTERA se aleja de la CGT para formar parte del Congreso (a partir de 1996, Central) de los Trabajadores Argentinos (CTA)²⁴². UDA, AMET y SADOP forman parte actualmente de la CGT.

Existen actualmente 120 sindicatos docentes con personería jurídica²⁴³. Hacia el año 2001 los afiliados a los sindicatos de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), la Unión de

²³⁸ CTERA (2003: 35/6). Según CTERA (2005), esta ley no logró hacerse efectiva debido a que establecía que para el funcionamiento de la comisión paritaria federal debía existir el acuerdo previo de, como mínimo, doce jurisdicciones provinciales (art. 19). Se señala además que existen paritarias provinciales en Río Negro, Mendoza, Santiago del Estero, Jujuy, San Juan y Tierra del Fuego. En 2006 se sanciona una ley provincial en la provincia de Buenos Aires.

²³⁹ CTERA (2003: 41/2). Según NACIMIENTO (1985) ya a fines de la década de 1960 se presentaron diversos proyectos para una nueva ley de educación, intentando proclamar el carácter subsidiario del Estado en la educación respecto de la iniciativa privada. Estos proyectos no llegan a llevarse a cabo debido a la resistencia popular.

²⁴⁰ Sin embargo, la federalización del sistema educativo implicó diversas modalidades de aplicación, con distintos nombres y distinta extensión de cada nivel, según cada jurisdicción provincial (INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS MARINA VILTE, 2004).

²⁴¹ CTERA (2005b: 48/9)

²⁴² CTERA (2003: 40).

²⁴³ CTERA (2005b: 13)

Docentes Argentinos (UDA), la Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET) y el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP) suman 267 mil afiliados²⁴⁴. Desde 2003 SADOP, AMET y SOEME participan de la conformación de la Confederación de Docentes y Auxiliares de la Educación (CONTUDEC)²⁴⁵. La UDA integra la Federación de Trabajadores de la Educación (FETE)²⁴⁶. Existe también la Confederación de Educadores Argentinos integrada principalmente por docentes de la provincia y de la Ciudad de Buenos Aires²⁴⁷.

Entre 1980 y 2005 los docentes protagonizaron casi una quinta parte de las huelgas y medidas de fuerza producidas por los asalariados²⁴⁸.

Durante estos años continúa el proceso de crecimiento en el número de docentes. En 1994 existían 277.064 docentes de nivel primario y 228.289 de nivel medio en actividad. En 2004 pasan a 267.461 en el nivel primario y de los dos primeros ciclos de la educación general básica, 159.503 del tercer ciclo de la educación general básica y 225.389 del nivel medio o polimodal²⁴⁹.

El sector público concentra el 78,5% del nivel primario y de los dos primeros ciclos de educación general básica, el 76,6% del tercer ciclo de EGB y el 71,3% del nivel medio/polimodal.

Las mujeres superan el 80% en el nivel primario y de educación general básica y alrededor de dos terceras partes en el nivel medio/polimodal. Son titulares el 65,3% de los docentes de nivel primario/EGB 1 y 2, el 55,5% del EGB 3 y el 59,1% del nivel medio/polimodal.

Aunque la mayor parte trabaja en un único establecimiento, esta proporción descendió entre 1994 y 2004. En Primario/EGB 1 y 2 el 70% trabaja en un solo establecimiento en 2004 (frente a un 80% en 1994)²⁵⁰. En el nivel medio polimodal esta proporción cae del 60% al 43%²⁵¹.

En 1994 para el 42% de los docentes su salario representa el único o principal ingreso del hogar (37% de las docentes mujeres y 60% de los docentes

²⁴⁴ Según MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (2001). Sin embargo, según CTERA (2005b: 14), sólo los sindicatos agrupados en esta confederación alcanzan los 233.385 en el 2001.

²⁴⁵ SINDICATO ARGENTINA DE DOCENTES PARTICULARES (2005). Esta confederación está integrada por gremios docentes y no docentes de distintos niveles de enseñanza (incluidos los universitarios), como: Federación Nacional de Docentes Universitarios (FEDUN), Federación Argentina del Trabajador de las Universidades Nacionales (FATUN), Unión de Docentes de la Provincia de Buenos Aires (UDOCBA), Sindicato de Obreros y Empleados de la Educación y la Minoridad (SOEME), Sindicato Argentino de Empleados y Obreros de la Enseñanza Privada (SAEOEP). Esta confederación forma parte de la CGT.

²⁴⁶ Según UDA (2006), la FETE está integrada por AMET, SAEOP, Asociación de Directivos de la Educación (ADICO-ADIE) y otros sindicatos docentes provinciales.

²⁴⁷ Estos sindicatos son: Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), el Sindicato de Educadores de Buenos Aires (SEDEBA) y la Unión Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP) y otros sindicatos de las provincias de Corrientes, Santiago del Estero, Chubut y Formosa (CONFEDERACIÓN DE EDUCADORES ARGENTINOS, 2006).

²⁴⁸ CENTRO DE ESTUDIOS NUEVA MAYORÍA (2005).

²⁴⁹ Estos datos y los que aparecen a continuación resultan de los Censos Nacionales de Docentes publicados en DIRIÉ y OIBERMAN (1999) y en MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006).

²⁵⁰ En EGB3 la proporción en 2004 es del 38%.

²⁵¹ En 1994 sólo el 60% de los docentes del nivel primario trabaja en un único establecimiento

varones)²⁵². El 83,2% de los docentes trabajan exclusivamente en el sistema educativo formal y otro 5,3% trabaja además en otras actividades docentes (en empresas, universidades u otras instituciones o como docentes particulares)²⁵³.

Desde 2003 se observa cierta recomposición del salario real docente del nivel primario, pero aún en 2006 recién logra recuperar su nivel del año 2001²⁵⁴. En el año 2005 se recupera la jubilación con el 82%, que había sido anulada en 1995.

educativo, en un solo nivel, desempeña una única función y no tiene ningún otro trabajo remunerado. Este porcentaje en el nivel medio era de una tercera parte (DIRIÉ y OIBERMAN, 1999). Según datos del año 1997, mientras que entre la población asalariada urbana, un 90,5% tenía sólo una ocupación, esta proporción bajaba a un 73,3% entre los asalariados urbanos de la rama de actividad "enseñanza" (MARSHALL, 1999: 18).

²⁵² DIRIÉ y OIBERMAN (1999: 23). Las autoras entienden este dato como indicador de que la docencia "ya no constituye una actividad sólo de carácter vocacional".

²⁵³ Respecto de estos indicadores, no han sido publicados datos más actualizados para el año 2004.

²⁵⁴ Según datos del CENTRO DE IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EQUIDAD Y EL CRECIMIENTO (2006).

VI. Análisis de los procesos de pauperización y proletarización

Sistematizamos a continuación lo desarrollado previamente según cada una de las dimensiones enumeradas en la introducción, con el objetivo de observar los elementos que hacen a un posible proceso de pauperización y proletarización

1. PESO EN LA ESTRUCTURA SOCIAL

Aunque la existencia de docentes se remonta a la época colonial, por lo menos desde fines del siglo XIX se observa un crecimiento constante tanto en términos absolutos como relativos a medida que se expande el sistema educativo. A pesar de que el número de profesores secundarios comienza representando un número muy exiguo respecto de los primarios, ya hacia finales del siglo XX se ha reducido la diferencia numérica entre ambos grupos. Por la misma época se observa también el peso relativo que ha alcanzado la docencia como ocupación sobre el conjunto de la estructura social.

Año	Educación Primaria. Escolarización 6 a 13 años	Educación Media. Escolarización 13 a 18 años
1850	6,5%	
1869	20,2%	
1883	32,5%	
1895	31,1%	
1909	50,0%	
1914	48,0%	3,0%
1931	73,0%	
1943	75,3%	10,0% *
1947	75,5%	
1960	79,1%	23,0%
1970	84,0% *	35,0% *
1980	86,5%	38,7%
1991	87,6%	53,7%
2001	88,2%	64,3%

* Estimación.

Fuente: TEDESCO (2003), FERNÁNDEZ, LEMOS Y WIÑAR (1997) y CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN HOGARES Y VIVIENDAS 2001.

Cuadro N° 1. Evolución de las tasas de escolarización.
Cuadro N° 2. Evolución de la cantidad de maestros primarios y profesores secundarios.

Año	Maestros primarios	Año	Profesores en establecimientos de enseñanza media*
1890	6.909		
1900	11.736		
1910	21.498		
1920	35.441	1921	3.791
1930	61.942	1931	7.693
1940	73.742	1941	16.033
1948	94.558	1951	32.789
1960	135.710	1961	56.413
1970	193.213	1971	80.578 **
1980	216.627	1981	130.877
1986	238.818	1986	166.533
1994	295.488	1994	238.791
2004	267.461	2004	384.892 ***

* La estadística no incluye hasta 1986 a los profesores de escuelas técnicas. Una aproximación a través de los alumnos matriculados muestra que esta modalidad representaba casi un tercio de la matrícula del nivel medio a principios de los sesentas, reduciéndose a poco más de una quinta parte a comienzos de los ochentas (ZIMMERMAN, 1985).

** A partir de 1970 los profesores de escuelas normales pasan a formar parte del nivel superior.

*** Incluye 159.503 docentes del tercer ciclo de educación general básica.

Fuente: NARODOWSKI (1990), PINKASZ (1992), MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1996) y MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006).

Cuadro N° 3. Evolución de la cantidad de docentes en términos absolutos y relativos a la población ocupada

Año	Denominación	N	Porcentaje sobre población ocupada (a)
1896	Profesores, preceptores, catedráticos, maestros, etc.	2.307	0,3%
1895	Maestros de escuela, profesores, etc.	10.063	0,6%
1941	Profesiones del grupo instrucción y educación, excluidos estudiantes (b)	39.832	1,2%
1947	Estimación (c)	187.301	3,0%
1960	Estimación (c)	227.732	3,0%
1970	Estimación (c)	291.598	3,3%
1980	Personal docente (d)	358.417	3,6%
1991	Docentes (e)	524.658	4,2%
2001	Ocupaciones de la educación (f)	757.489	7,9%

Notas:

(a) Para los censos de 1869, 1895 y 1914 corresponde a la “población con profesión”. En los censos siguientes y hasta el de 1980 inclusive, no se distingue a la población ocupada dentro de la población económicamente activa debido a la escasa proporción de población desocupada.

(b) Dentro de este grupo, las categorías “maestros y directores de escuela” y “profesores de enseñanza secundaria y universitaria” reúnen 31.368 personas. El resto corresponde a las categorías: celadores, institutrices, profesores de corte y confección, profesores de dibujo y pintura, profesores de idiomas, profesoras de labores, profesores de música y canto.

(c) En los datos correspondientes a estos censos, no aparecen datos discriminados que permitan una aproximación al grupo de los docentes. Para la estimación se utilizaron como base los datos publicados en TORRADO (1994) sobre evolución de la categoría “cuadros técnicos y asimilados asalariados en las ramas de servicios sociales y comunales” (compuesta principalmente por personal docente y personal paramédico). La estimación surge de aplicar el mismo crecimiento proporcional seguido por dicha categoría a los datos sobre docentes en 1914. Los datos de 1947 y de 1960 pueden estar sobreestimados, si se los compara con los de UNESCO (1968 y 1980), según los cuales, en 1950 existían 144.688 docentes y en 1960, 220.751. Más aún considerando que dicha estadística incluye al conjunto de quienes ejercen como docentes y no sólo a quienes lo hacen como ocupación principal. En comparación, los datos de dicha serie correspondientes a 1970 dan como resultado 344.309 docentes.

(d) Conformado por las categorías “profesores de nivel secundario, universitario y superior” y

“maestros”, cada una de las cuales incluye al personal directivo y de inspección respectivo.

(e) Se trata de la categoría “trabajadores de la educación” de calificación técnica (conformada por los maestros y profesores de los niveles de educación inicial, primario, secundario y terciario y los de la educación no formal) y de calificación operativa (auxiliares docentes, preceptores y celadores).

(f) Al igual que el anterior está conformado por las ocupaciones de calificación técnica y operativa, pero también incluye a las de calificación profesional (profesores y auxiliares universitarios y de conservatorio). Sin este último grupo, la cifra correspondiente es de 724.593.

Fuente: Censos Nacionales de Población.

2. ASALARIZACIÓN

Ya desde la época colonial era común que las familias acomodadas contrataran en forma directa a un maestro para la educación de sus hijos. La docencia era en buena parte una ocupación “libre”, con una escasa regulación pública y existía una gran competencia entre estos docentes (tanto en la calidad de los contenidos dictados como en los precios de sus servicios). De todas formas, también existían sacerdotes o laicos que sostenían escuelas ya sea pagando el salario de docentes, financiando su construcción o becando a niños pobres. También existían escuelas en los conventos de órdenes religiosas²⁵⁵.

En el siglo XVII ya aparecen las primeras formas de relación entre docentes y organismo públicos, formas embrionarias del proceso de asalarización. Aparecen docentes que solicitan al cabildo, además de autorización para ejercer la docencia, una ayuda pecuniaria o logística. Esta ayuda solía consistir en la cesión de una habitación donde dictar las clases o de la garantía de un número mínimo de alumnos para asegurar un mínimo de ingresos al docente. A cambio, el docente se comprometía a admitir a algunos alumnos de forma gratuita. Pero será recién hacia fines del siglo XVIII cuando surjan escuelas establecidas por los propios cabildos, primero bajo la forma del subsidio completo a escuelas de particulares, luego mediante el establecimiento de escuelas gratuitas financiadas con la renta pública, principalmente en casas alquiladas a tal efecto²⁵⁶. Al mismo tiempo, durante el siglo XVIII se expande la educación elemental dictada por los conventos de órdenes religiosas. Estas escuelas contaban con el apoyo económico de particulares, pero también de los cabildos (bajo la forma de cesión de terrenos, propiedades, fondos, etc.)²⁵⁷.

Por su parte, lo que hoy conocemos como educación media tiene su antecedente en esta época en los denominados estudios “preparatorios” para la universidad que comenzaron a impartirse en el país en el siglo XVII, principalmente en las llamadas aulas de gramática o latinidad y de filosofía que funcionaban en algunos conventos. Eran muy pocos los preceptores laicos que

²⁵⁵ NEWLAND (1997).

²⁵⁶ NEWLAND (1997).

²⁵⁷ NEWLAND (1997).

²⁵⁸ SOLARI (1981). Durante las primeras décadas del siglo XIX existieron otras instituciones de

enseñaban estos estudios preparatorios. En lo que actualmente es el territorio argentino, los estudios superiores se dictaban exclusivamente en la Universidad de Córdoba fundada por los jesuitas. Recién a fines del siglo XVIII se creará un instituto estatal dedicado a los estudios preparatorios, el cual funcionará durante distintos períodos y con diferentes nombres -e incluso quedará durante un lapso a cargo de los jesuitas- a lo largo de la primera parte del siglo XIX hasta su nacionalización en 1862 como Colegio Nacional de Buenos Aires²⁵⁸.

A comienzos del siglo XIX y luego de la independencia del país, continuó el proceso de creación de escuelas públicas (y semi-públicas en el caso de la enseñanza de mujeres, a cargo de una sociedad de beneficencia). El tránsito entre la docencia en forma particular y asalariada (tanto para una escuela pública o privada) parece haber sido por entonces bastante común. Se registran en Buenos Aires, por ejemplo, casos de maestras contratadas en escuelas de la sociedad de beneficencia que habían poseído anteriormente escuelas privadas o habían trabajado en ellas, y maestras que instalan escuelas privadas paralelas a la pública como forma de completar sus ingresos durante la década del 20; maestros que se independizan para instalar escuelas propias o que se quedan en propiedad de los muebles y útiles hasta entonces públicos durante el proceso de privatización de escuelas de la década del 30; y maestros privados que durante la década del 50 pasan a desempeñarse en escuelas del Estado, el cual adquiriría también sus útiles y mobiliario²⁵⁹.

De todas formas, más allá de los primeros intentos de establecer la educación en establecimientos públicos -y aunque con diferencias según la provincia- durante la primera mitad del siglo XIX predomina la educación privada, sea bajo la forma de los docentes que dictan clases en forma particular o a domicilio, como la educación en establecimientos que contratan docentes asalariados. Durante esta época la enseñanza religiosa había decrecido especialmente en Buenos Aires, sin embargo, en algunas provincias los conventos continuaron siendo los únicos centros de enseñanza para niños. A la par, particularmente en Buenos Aires, fue aumentando la instalación de escuelas por parte de extranjeros, principalmente franceses e ingleses. Los subsidios estatales a estas escuelas eran muy ocasionales. Las escuelas privadas se solventaban con los aranceles pagados por los padres y existía una fuerte competencia entre ellas

enseñanzas especiales, algunas de las cuales no prosperaron, mientras que otras fueron unificadas e integradas con la creación de la Universidad de Buenos Aires.

²⁵⁹ NEWLAND (1992). El autor señala además que hacia la década de 1820 los docentes de Buenos Aires podían tener monitores pagas, que frecuentemente eran sus hijas, lo cual implicaba un ingreso familiar adicional. Además se les permitía cobrar el arancel a una proporción de la matrícula, aunque en parte estas sumas debían sufragar los alquileres. Parte de la retribución era en especie, pues a los docentes se les daban habitaciones en sus escuelas para vivir con sus familias.

La práctica de cobrar aranceles en establecimientos públicos continuó incluso durante la década de 1850 a pesar del decreto de 1852 que establecía la gratuidad escolar (NEWLAND, 1992).

²⁶⁰ NEWLAND (1992).

para atraer alumnos, y una alta inestabilidad en los permisos otorgados a los establecimientos para su funcionamiento²⁶⁰.

En lo que refiere específicamente a lo que luego se desarrollará como educación media, durante las primeras décadas del siglo XIX sólo existían unas pocas instituciones preparatorias oficiales (en Buenos Aires, en Córdoba y en Mendoza), en el resto de las provincias la formación continuaba en manos de las aulas de latinidad y de filosofía de los conventos. Recién a partir de las décadas de 1830 y 1840, comienzan a crearse colegios oficiales en algunas provincias. Un poco antes, a partir de la década de 1820, comienzan a aparecer establecimientos privados fundados por educadores franceses e ingleses, principalmente academias de idiomas y de enseñanza comercial. Algunos de estos educadores comienzan su actividad alternando el dictado de sus cátedras universitarias con lecciones privadas²⁶¹.

Hacia mediados del siglo XIX, comienza a revitalizarse la educación pública -en parte mediante la estatización de escuelas privadas- aunque se continuaron cobrando aranceles. También comienzan a reinstalarse escuelas de distintas órdenes católicas²⁶². De todas formas, en 1883 sólo una cuarta parte de las escuelas privadas del país eran religiosas. De las restantes, una buena parte correspondía a colonias de inmigrantes²⁶³.

Durante este período, buena parte de la población continuaba educándose en sus hogares (hacia 1858 el 11% de los niños educados de Buenos Aires, según la estimación de D. F. Sarmiento)²⁶⁴ o en escuelas sin autorización. Hacia 1883, por lo menos una tercera parte de los alumnos de la provincia de Buenos Aires, recibía educación en el hogar o en escuelas particulares²⁶⁵. Y todavía en 1909 unos 10 mil alumnos de la provincia de Buenos Aires se educaban en sus domicilios particulares²⁶⁶.

La educación pública fue alentada por la sanción de la ley nacional de educación común en 1884, que estableció la educación elemental obligatoria. Aunque esta obligatoriedad podía cumplirse tanto en escuelas públicas, particulares o en el hogar²⁶⁷, esta ley sentó las condiciones formales para el establecimiento de un sistema educativo público.

De la misma manera, y aunque la ley no regulaba la enseñanza media, el Estado Nacional difundió este tipo de educación mediante la creación de los colegios nacionales. Desde 1862 (con la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires) a 1898 se fundaron 17 de estos establecimientos²⁶⁸. Era importante -sin

²⁶¹ SOLARI (1981).

²⁶² NEWLAND (1997).

²⁶³ TEDESCO (2003).

²⁶⁴ NEWLAND (1992).

²⁶⁵ ALLIAUD (1992).

²⁶⁶ PUJGRÓSS (1990).

²⁶⁷ CAMPOBASSI (1985).

²⁶⁸ TEDESCO (2003).

embargo- el peso, tanto de establecimientos privados como de docentes particulares; hacia 1886/7 poco más de una cuarta parte de los alumnos registrados en colegios nacionales eran libres (es decir, que se preparaban por su cuenta para rendir el examen final) o particulares (que asistían regularmente a establecimientos privados)²⁶⁹.

Desde fines de siglo XIX la enseñanza primaria pública se expande a un ritmo mayor que la privada, por lo que ésta última comienza a declinar en términos relativos. Para este momento las escuelas privadas reúnen a menos de una quinta parte de los docentes primarios²⁷⁰. Buena parte de las escuelas privadas correspondían a la Iglesia, y en menor medida a colectividades extranjeras (principalmente, franceses e ingleses).

La educación primaria privada continuará teniendo un escaso peso relativo hasta la década del sesenta, hasta entonces reunirá a menos de la décima parte de los docentes primarios. Por el contrario, la educación media privada tendrá un peso relativamente mayor (alrededor de una tercera parte de los docentes, aunque con oscilaciones). Hacia mediados del siglo XX la educación privada se concentrará en la escuela media, especialmente en magisterios y bachilleratos²⁷¹. Según PUIGGRÓS y BERNETTI (1993), las únicas instituciones de la sociedad civil argentina que en aquella época tenían la capacidad de impartir educación formal eran la Iglesia Católica y, en mucha menor medida, otras comunidades religiosas y algunas colectividades fuertes. Sólo la Iglesia podía sostener un sistema educativo propio, las restantes instituciones sólo podían sostener unos pocos establecimientos aislados. Esto es, aún no existía un desarrollo empresarial en la educación privada en tanto que predominaban las instituciones de carácter confesional u organizadas al estilo de cooperativas fundadas “sin fines de lucro”.

A partir de 1955 comienza a gestarse un sistema privado de una magnitud apreciable, especialmente en la Capital Federal y las provincias de Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba, que abarca todos los niveles del sistema educativo (desde el pre-primario hasta el superior). En la Capital Federal, hacia 1970 casi el 40% de los alumnos de todos los niveles concurren a la enseñanza privada²⁷². En 1962 el 19% de la matrícula total del país correspondía a la educación privada: el 34% del pre-primario, el 11% de la primaria, el 45% del medio, 19% de la superior y 5% de la universitaria eran privadas. El 67% del total correspondía a escuelas confesionales católicas²⁷³. En 1983, la cuarta parte de los docentes de todos los niveles trabajaban en establecimientos privados, concentrados en la Capital Federal y las

²⁶⁹ TEDESCO (2003).

²⁷⁰ GANDULFO (1991).

²⁷¹ TEDESCO (2003).

²⁷² WIÑAR (1974).

²⁷³ GALVÁN, B. (1964), “Escuela pública y libertad de enseñanza” en Cuadernos de Cultura, N° 69, citado en NACIMIENTO (1985).

provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe²⁷⁴. Posteriormente esta participación de las escuelas privadas continúa ampliándose.

En síntesis, durante la época colonial la docencia -particularmente la dedicada a la enseñanza elemental- se constituye como una ocupación en gran parte libre, ejercida por particulares que ofrecen sus servicios en el mercado sin relación salarial. A pesar de los primeros intentos de asalarización por parte de las instituciones públicas, lo que predomina durante la primera parte del siglo XIX es la educación privada, especialmente la ejercida por particulares. De todas formas, hasta este momento parece haber sido no poco frecuente el pasaje entre las distintas formas (docente particular, asalariado en establecimientos públicos, asalariado en establecimientos privados e incluso docentes propietarios o patrones de establecimientos privados). A fines del siglo XIX comienza a imponerse la forma asalariada en establecimientos públicos, situación que se desarrolla plenamente entre la década del treinta y del cincuenta del siglo XX. A partir de entonces, la tendencia se revierte y comienza a crecer en forma constante la docencia asalariada en establecimientos privados, sin lograr constituirse -hasta ahora- en la forma mayoritaria en el sistema educativo.

La docencia secundaria tiene un desarrollo un tanto diferente. Sus primeras formas aparecen ligadas a la enseñanza religiosa y preparatoria para los estudios superiores, más que al ejercicio independiente. Durante la primera parte del siglo XIX comienzan a extenderse las instituciones privadas a cargo de docentes que, en algunos casos, también se encontraban ligados a la enseñanza universitaria, alternando ambas ocupaciones. A pesar de la existencia de intentos de creación de establecimientos públicos durante la primera parte del siglo XIX, recién desde finales de ese siglo comenzará a imponerse la docencia secundaria en forma asalariada en los establecimientos públicos. Sin embargo, en este nivel de enseñanza, la educación privada asalariada mantendrá siempre una participación importante, oscilando en torno de un tercio del total de docentes.

²⁷⁴ ZIMMERMAN (1985).

Cuadro N° 4. Evolución de la cantidad de maestros primarios y profesores secundarios privados en términos absolutos y relativos.

Año	Maestros primarios privados	% sobre total de maestros	Año	Profesores en establecimientos privados de enseñanza media*	% sobre total de profesores
1890	1.343	19,5%			
1900	3.101	26,5%			
1920	5.131	14,5%			
1930	5.604	9,1%	1931	2.077	27,0%
1940	6.437	8,8%	1941	5.448	34,0%
1948	7.421	7,8%	1951	10.286	31,4%
1960	12.477	9,2%	1961	18.768	33,3%
1970	27.972	14,5%	1971	43.681 **	54,2%
1980	36.838	17,1%	1981	48.457	37,0%
1986	40.572	17,0%	1986	56.959	34,2%
1994	63.091	22,2%	1994	83.866	34,3%
2004	69.254	22,8%	2004	138.939 ***	29,5%

* Hasta 1986 la estadística no incluye a los profesores de escuelas técnicas. De todas formas, una aproximación a partir de la matrícula de estos establecimientos muestra que la mayor parte eran estatales: sólo entre un 4% y un 12% de la matrícula de estos establecimientos se concentra en escuelas privadas, entre la década de los sesentas y la de los ochentas (ZIMMERMAN, 1985).

** A partir de 1970 los profesores de escuelas normales pasan a formar parte del nivel superior, de ahí el incremento en la participación del sector privado.

*** Incluye 51.716 del tercer ciclo de educación general básica.

Fuente: NARODOWSKI (1990), PINKASZ (1992), MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1996) y MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005).

3. FORMACIÓN

En sus orígenes en la época colonial, la composición de los docentes en lo que refería a su formación era muy heterogénea, puesto que se dedicaban a esta profesión personas con distintas ocupaciones de origen (militares, artesanos, escribientes, estudiantes, seminaristas, etc.). No existía una formación estandarizada. Recién con el tiempo aparecerán docentes que habían sido aprendices en escuelas o que habían heredado la profesión de sus padres²⁷⁵. Los maestros basaban la docencia en la experiencia, tanto los que ejercían en forma particular como los de las escuelas públicas dependientes de los cabildos, que comienzan a aparecer a fines del siglo XVIII²⁷⁶. Por su parte, la enseñanza preparatoria para estudios superiores se encontraba en manos de las órdenes religiosas católicas, siendo muy pocos los laicos que se dedicaban a dicha actividad²⁷⁷.

A lo largo del siglo XIX, comienzan a aparecer los primeros intentos de creación de establecimientos para la formación específica de educadores (especialmente durante las décadas de 1820 y de 1850). Sin embargo, estos intentos tienen corta duración. En parte, algunos de estos intentos fueron resistidos por los propios docentes²⁷⁸.

Durante esta época, una de las alternativas de formación era a través del acceso al cargo de ayudante de preceptor, cuya función era secundar al maestro, preparándose a su vez para luego presentarse a examen para acceder a la docencia. No era raro que estos aprendices fueran familiares del propio docente²⁷⁹.

Durante el siglo XIX predominaron los maestros sin título, todavía en 1876 menos de la mitad de los maestros de la provincia de Buenos Aires tenían título²⁸⁰.

La ley de educación común de 1884 estableció que la capacidad para el desempeño como docente debía comprobarse mediante diplomas de maestros expedidos por escuelas normales de la Nación o de las provincias. Sin embargo, estipulaba que hasta que en el país existiera suficiente número de maestros con diploma, las autoridades públicas podían autorizar a particulares para el ejercicio del cargo²⁸¹.

Desde 1870 en adelante comienza la fundación sistemática de Escuelas Normales para la formación de maestros, donde se dictaba a los futuros maestros una instrucción esencialmente empírico-técnica²⁸². Entre 1870 y 1910 se fundaron 55 escuelas normales en todo el país. Algunas además, dictaban cursos de

²⁷⁵ NEWLAND (1997).

²⁷⁶ NEWLAND (1991)

²⁷⁷ SOLARI (1981).

²⁷⁸ SOLARI (1981) y BIRGIN (1999).

²⁷⁹ NEWLAND (1991 y 1992).

²⁸⁰ PINKASZ (1993).

²⁸¹ CAMPOBASSI (1985).

formación de profesores²⁸³. A fines de 1880, a pesar de que la formación de hombres y mujeres como docentes tenía la misma carga horaria y la misma duración en años, aún existían diferencias en los contenidos para unos y otros²⁸⁴.

Según ALLIAUD (1992: 48/9), a partir de la creación de escuelas normales, comienza la “consolidación del magisterio como grupo social”, en tanto que “el desempeño de la misma [la acción pedagógica] ya no queda librada a la subjetividad de personas individuales (según maneras y hasta incluso formaciones previas desiguales), sino que presenta un carácter ‘tipificado’, pautado. Implica por lo tanto la posesión -por parte de aquellos que la realicen- de un corpus de conocimiento específico compartido por todos los miembros del grupo. Así una práctica que se venía desarrollando con carácter espontáneo, intuitivo, adquiere carácter objetivo. Requerirá, entonces, de una formación especializada por parte de los individuos que la lleven a cabo (destinatarios legítimos) y es precisamente ese requisito lo que posibilitará la intercambiabilidad de dichos individuos sin que se altere la función social por ellos desempeñada”.

De todas formas, y aunque se dispusieron mecanismos para fomentar la formación en las escuelas normales (como diferencias salariales entre maestros titulados y no titulados, y prioridad en el acceso a cargos para los titulados)²⁸⁵, todavía en 1892 sólo un 18% de los docentes en ejercicio se encontraba titulado. Sin embargo, hacia 1915 esta proporción era ya del 59%. La absorción de maestros titulados fue mucho más rápida en las escuelas estatales que en las privadas: en el mismo año en las primeras, sólo una tercera parte de los docentes no tenía título, mientras que en las segundas dos terceras partes estaba en dicha situación²⁸⁷.

Ya a comienzos de la década de 1920 casi la totalidad (98%) de los docentes de la provincia de Buenos Aires están titulados, sea porque son egresados de escuelas normales, sea mediante habilitación a docentes sin diploma en ejercicio. Pero si en 1923 los primeros representaban sólo el 40%, en 1936 ya son el 75%²⁸⁸.

Respecto de lo que hoy conocemos como educación media, durante la mayor parte del siglo XIX estuvo a cargo de intelectuales sin título o de graduados universitarios²⁸⁹. Hacia fines de siglo -junto con las escuelas normales- fueron creados los cursos de profesorado que funcionaban en esas mismas instituciones. Estos cursos duraban tres años e incluían una profundización de las asignaturas del curso normal para escuelas primarias, además de otras asignaturas (inglés, física, filosofía y derecho) y la ampliación de la formación pedagógica e histórica. El

²⁸² SOLARI (1981).

²⁸³ ALLIAUD (1992).

²⁸⁴ YANNOULAS (1996).

²⁸⁵ BIRGIN (1999).

²⁸⁶ ALLIAUD (1992).

²⁸⁷ GANDULFO (1991).

²⁸⁸ PINKASZ (1993).

²⁸⁹ SOLARI (1981).

título habilitaba -según el plan de 1887- para enseñar en colegios nacionales y en escuelas normales. Recién en 1916 se introducen las especializaciones en ciencias y en letras. De todas formas, muy pocos maestros concurrían a los cursos de profesores: en 1902 sólo el 4% de los alumnos de escuelas normales se encontraban cursando el profesorado²⁹⁰.

Por esta razón, la mayor parte de los profesores secundarios eran graduados universitarios o no tenían título. En 1902 el 41% de los profesores secundarios en colegios nacionales eran graduados universitarios y otro 30% no tenía título, sólo un 25% habían estudiado en escuelas normales (compuesto por un 16% de profesores y otro 9% de maestros). Mientras tanto, en las escuelas normales los profesores con título universitario, eran sólo un 12% y los sin título un 24%, mientras que los profesores normales alcanzaban un 34% y los maestros normales un 27%²⁹¹.

A comienzos de siglo XX se crean los profesorados secundarios en las universidades de La Plata y Buenos Aires y el Instituto Nacional de Profesorado Secundario en la Capital Federal²⁹². Comienza a generarse así una formación específica para profesores secundarios diferente a la dictada en los profesorados de los cursos normales. Aunque en sus orígenes la matrícula estaba conformada por graduados universitarios, gradualmente será reemplazada por bachilleres²⁹³.

De todas formas, la absorción de estos profesores titulados fue relativamente lenta. Aún en la década de 1930, la mayor parte de los docentes secundarios eran profesionales universitarios (particularmente en los bachilleratos) y maestros y profesores normales (especialmente en las escuelas normales). Entre ambos sumaban un 64% del personal docente en ambas modalidades. Los profesores secundarios formados en institutos de profesorado y en profesorados universitarios constituían una minoría²⁹⁴.

En 1941 se modifica la formación del magisterio asimilándola a la escuela media. Se divide el plan de estudios en dos períodos: el primero, de tres años, común con el bachillerato y el segundo de dos años, denominado “ciclo de formación profesional” y al cual se accede mediante exámenes de contenido al finalizar el tercer año del primer ciclo. Quienes no accedían al ciclo superior podían continuar sus estudios en el bachillerato. Los docentes normales quedan habilitados así a acceder a estudios universitarios²⁹⁵. Según SOLARI (1981), con la modificación de los planes de las escuelas normales se tiende a abandonar la

²⁹⁰ DUSSEL (1996).

²⁹¹ DUSSEL (1996).

²⁹² Respecto de los institutos, recién en las décadas de 1930/40 se crearán otros institutos en Paraná, en Tucumán y en Catamarca. Hacia 1945/55 además de los profesorados universitarios de La Plata y Buenos Aires, existirían otros en Córdoba, Tucumán y San Luis (DUSSEL, 1996 y GVIRTZ, 1991).

²⁹³ PINKASZ (1992).

²⁹⁴ PINKASZ (1989).

²⁹⁵ GVIRTZ (1991).

concepción empírico-técnica de la enseñanza y se introducen cursos de psicología general y aplicada, pedagogía general, didáctica general y especial, historia de la educación y legislación escolar y observación y práctica de la enseñanza.

Desde comienzos de siglo XX y especialmente a partir de la década de 1940 comienza a constituirse la enseñanza técnica. Según BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000), los docentes de las escuelas técnicas no eran docentes titulados sino técnicos o idóneos, con frecuencia trabajadores manuales calificados que se incorporaban desde los saberes de su oficio como maestros de enseñanza práctica. Recién en 1965 se crea un Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico para la formación de los docentes de las materias técnicas y de taller²⁹⁶.

En 1970 la formación de maestros de las escuelas normales pasa del nivel medio al nivel superior no universitario bajo la forma de profesorado de enseñanza elemental (Resoluciones Ministeriales N° 2779/70 y 2952/70). Se resuelve entonces la creación de 116 institutos superiores de formación docente y secciones de profesorado elemental, anexas a los institutos superiores de profesorado²⁹⁷.

Según (SOUTHWELL, 1997), esta reforma además, introduce en la formación docente el concepto de “currículum” en lugar del de “programas”, es decir, no reducido a contenidos sino incorporando objetivos, actividades, recursos, etc. Y expresa la introducción de una nueva concepción tecnocrática de la educación centrada en el planeamiento como herramienta para garantizar la eficiencia y como forma neutral, racional, de previsión para la toma de decisiones: “La tendencia que se incorpora a los planes de estudio de magisterio surgidos entre los años 1967-1971, y que tienen una estrecha relación con la pedagogía tecnocratista... es la presencia de asignaturas orientadas a una formación más técnica del docente; estas fueron: Planeamiento Educativo y Administración Educacional y Organización Escolar... La concepción tecnicista que comenzaba a afianzarse por esos años ceñía al docente a una función específica: la transmisión del conocimiento, es decir como un experto que domina una actividad práctica a partir de una serie de conocimientos, buscando cierta eficiencia para alcanzar determinados fines que les son dados desde afuera, y no que se presentan como objeto de discusión”²⁹⁸. “De esta manera, el maestro era visto como un práctico idóneo, que aplicaba una serie de prescripciones que eran diseñadas por diferentes especialistas que trabajaban en la administración o el planeamiento educativo... Esta característica del modelo tecnocrático puso en evidencia una determinada forma de entender la división del trabajo escolar:

²⁹⁶ PINEAU (1997).

²⁹⁷ NACIMENTO (1985) y NARODOWSKI (1990). Ya existía un antecedente de 1967 en la provincia de Buenos Aires como Escuela Normal Superior (SOUTHWELL, 1997).

²⁹⁸ SOUTHWELL (1997: 132). La ideología de la educación como formación de recursos humanos para el capital (con su correlato en el concepto de planeamiento educativo) comienza a imponerse a partir de diversos proyectos de la Alianza para el Progreso, el Banco Mundial, el BID, la CEPAL y la OCDE desde fines de la década de 1950 (NACIMENTO, 1985).

mientras los expertos en programación se apropian y producen el conocimiento escolar, los maestros, como técnicos los transmiten de acuerdo a ciertos patrones normativos y didácticos que tampoco producen”²⁹⁹.

En este mismo sentido, entre las reformas posteriores se suele mencionar la creación como parte de las reformas al sistema educativo en la década de los noventas- de la Red Federal de Capacitación Docente centrada en la capacitación continua a través de cursos de actualización de contenidos curriculares³⁰⁰.

La estandarización en la formación también constituye un indicador de hasta qué punto se ha preparado el terreno para el desarrollo de un proceso de proletarianización, en tanto da cuenta de la uniformización de las condiciones para crear un determinado tipo de intelectual. Por los menos hasta el siglo XIX no existía formación estandarizada, más allá de la transmisión de la docencia de padres a hijos, la mayor parte de la formación devenía de la propia experiencia. Ya desde la década de 1820 comienzan los primeros intentos de imponer la formación de maestros a partir de escuelas normales, algunos resistidos por los propios docentes. Más allá de estos intentos embrionarios, esta formación recién logra comenzar a desarrollarse en la segunda mitad del siglo XIX y no será hasta entrado el siglo XX que haya logrado generalizarse al conjunto.

Respecto de los profesores, el proceso parece haber sido más lento. Los primeros intentos de estandarización se dan a fines del siglo XIX con la creación de los profesorados de las escuelas normales, pero luego se diversifica mediante la creación de profesorados universitarios e institutos de profesorados secundarios a principios del siglo XX. Aún en la década de 1930, los docentes formados en el profesorado constituyen una minoría. En la década del 60, la estandarización avanza mediante la creación del profesorado para los docentes de enseñanza práctica de las escuelas técnicas. En la década de 1970, las escuelas normales son transformadas en profesorados de nivel terciario, avanzando así en la uniformización entre la formación docente de maestros primarios y profesores secundarios. De todas formas, aún en la actualidad, esta uniformidad es mayor en el nivel primario que en el medio: en 1994 -del total de docentes primarios del país- el 60% había alcanzado el nivel superior no universitario (seguidos por un 32% con formación de nivel medio y sólo un 5% con formación universitaria y superior), mientras que en el nivel secundario sólo un 37% de los docentes tenían formación superior no universitaria (seguidos por un 32% con nivel medio y un 25% de universitarios)³⁰¹.

²⁹⁹ SOUTHWELL (1997: 133/4). “El tecnocratismo tomó como plafón inicial este modelo (se refiere al modelo docente existente hasta entonces), su estructura básica; su obsesión se convirtió en darle eficiencia, planificarlo, controlarlo” (SOUTHWELL, 1997: 142). Es numerosa la referencia en la bibliografía sobre las transformaciones en la educación a partir de este momento histórico y hasta la actualidad respecto de estas concepciones tecnocrática, especialmente el análisis de la conformación de un cuerpo de especialistas (cuya función es la concepción del proceso educativo) frente a los docentes (reducidos a la función de meros ejecutores de dichas concepciones).

³⁰⁰ CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (2005b).

³⁰¹ DIRIÉ y OIBERMAN (1999). Aunque no contamos con datos según nivel, los docentes con estudios

4. COMPOSICIÓN POR SEXO

Ya desde la época de la colonia parecen haber sido más abundantes las mujeres que los hombres entre quienes se desempeñaban como docentes. Era común que esta ocupación fuera el sustento económico de viudas y solteras³⁰².

Esta situación no parece haber variado a comienzos del siglo XIX. Para la década de 1820 el 75% de los docentes en escuelas privadas eran mujeres³⁰³. Dos terceras partes de las escuelas privadas abiertas en Buenos Aires durante la década de 1840, estaban dirigidas por mujeres. Y en 1860, casi tres cuartas partes de las escuelas privadas eran regenteadas por mujeres³⁰⁴.

Hacia fines del mismo siglo, la participación de las mujeres como docentes es alentada por la ley de educación común (Ley N° 1420), la cual establecía que la enseñanza de los primeros grados se reservaba a mujeres³⁰⁵. La política oficial alentaba su inserción en la docencia, alegando -entre otras razones- su costo “más barato” y la dificultad de reclutar hombres³⁰⁶, dado que desertaban hacia otras profesiones no accesibles a las mujeres (sólo 78 mujeres representaban el 0,7% de los profesionales en 1895)³⁰⁷. Se fomentó el reclutamiento femenino, principalmente a través de la creación de escuelas normales para mujeres (especialmente en el período 1870/85)³⁰⁸ y mediante una política selectiva de becas para el magisterio (especialmente para “niñas pobres” y cuya contraprestación era la exigencia del ejercicio de la docencia durante un determinado lapso de tiempo una vez obtenido el título)³⁰⁹.

La presencia femenina como docentes se hace mayoritaria en los

superiores completos pasaron del 65,5% del total en 1994 al 76,5% en 2004 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006),

³⁰² NEWLAND (1997).

³⁰³ NEWLAND (1992).

³⁰⁴ NEWLAND (1992).

³⁰⁵ CAMPOBASSI (1985).

³⁰⁶ Se suelen citar numerosas declaraciones de funcionarios, intelectuales y dirigentes señalando esto (ver CUCUZZA, 1985; BIRGIN, 1999; YANNOULAS, 1996).

³⁰⁷ KRITZ (1985). Según YANNOULAS (1997: 185/6), “respecto de las ideas y sus congéneres europeas, la identidad femenina basada en el concepto de ‘madre educadora’ se amplió, otorgando a las mujeres el status de educadoras profesionales de niños de ambos sexos. Este status, si bien las excluyó del ámbito de la producción del conocimiento, las incorporó a la distribución del mismo. En este sentido, las primeras normalistas y maestras de nuestros países no estaban respondiendo a un mandato tradicional, porque su relación con el conocimiento distaba del de sus antepasados. Quizás hoy la profesión de maestra nos parezca tradicional, desprestigiada, mal remunerada, pero seguramente no pensaban así las madres y abuelas de las primeras generaciones de normalistas y maestras. Así el status socialmente legítimo de normalistas y maestras trazó nuevos rumbos a la antigua discriminación sexual, educativa y laboral (en el sistema educativo y en el mercado de trabajo), pero también propició fenómenos de otro signo, muchos de ellos claramente emancipadores” (...) “Con el correr del tiempo, la formación docente y la docencia femenina se tornaron factores más tradicionales que emancipadores, a medida que las mujeres accedieron más democráticamente a los diferentes modalidades y niveles del sistema educativo, y a medida que éste desplazó los estudios pedagógicos de más alta calidad hacia el ámbito universitario. El desafío y la emancipación ya no se vincularon al área de la circulación del saber, sino a la reproducción del conocimiento, en las universidades y centros de investigación tecnológica y científica”.

³⁰⁸ ALLIAUD (1992).

³⁰⁹ ALLIAUD (1992) y TEDESCO (2003).

establecimientos escolares primarios ya a comienzos de siglo XX, y decididamente predominante alrededor de 1920³¹⁰.

En cambio, la participación femenina como docente en la enseñanza media era baja, especialmente en los colegios nacionales donde el acceso a la docencia era muy elitista y requería de una carrera universitaria, política o intelectual vedada a la mayoría de las mujeres³¹¹. Sin embargo, su presencia pronto fue mayoritaria en las escuelas normales que ocupaban el lugar del secundario para mujeres³¹². De todas formas, a lo largo del siglo XX se desarrollará en la escuela media un proceso de feminización, como resultado del cual a partir de mediados de siglo XX las mujeres pasarán a constituir la mayor parte de los docentes: entre 1931 y 1961 las docentes mujeres pasan del 71% al 79% en las escuelas normales, en los colegios nacionales pasan del 22% al 58% y en las escuelas comerciales del 36 al 58%³¹³.

Cuadro N° 5. Evolución de la cantidad de maestras primarias y profesoras secundarias mujeres en términos absolutos y relativos.

Año	Mae stras primarias comunes mujeres	% sobre total de maestros
1890	4.015	58,1%
1900	7.826	66,6%
1920	29.331	82,7%
1940	62.184	84,3%
1948	79.921	84,5%
1960	120.836	89,0%
1970	175.360	90,0%
1986	221.079	92,6%
1994	263.947	89,3%

Año	Profesoras mujeres en establecimientos de enseñanza media*	% sobre total de profesores
1921	1.292	34,1%
1941	8.108	50,6%
1951	19.006	58,0%
1961	36.337	64,4%
1981	96.593	73,8%
1986	124.032	74,5%
1994	156.668	65,6%

*La estadística hasta 1986 no incluye a los docentes de escuelas técnicas. La reducción del porcentaje de mujeres en 1994 puede deberse a esta diferencia.

Fuente: NARODOWSKI (1990), PINKASZ (1992), MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1996).

³¹⁰ YANNOULAS (1996) y NARODOWSKI (1990).

³¹¹ La primera escuela de comercio para mujeres se crea en 1897 y la primera escuela nacional de mujeres, el Liceo de Señoritas N° 1, se crea en 1907 (TEDESCO, 2003 y BIRGIN, 1999).

³¹² BIRGIN (1999).

³¹³ PINKASZ (1992). El autor no registra datos sobre escuelas técnicas: es probable que en estas escuelas, especialmente entre los maestros de enseñanza práctica, la proporción de mujeres fuera más baja que en el resto de las modalidades.

5. ORIGEN SOCIAL

En los primeros tiempos de la época colonial la retribución parece no haber sido alta, por lo que la mayor parte de los docentes que ejercían sin título la profesión provenían de capas sociales dispuestas a aceptar remuneraciones bajas y que no podían cumplir los requisitos exigidos por los cabildos, de ahí que buena parte fueran mujeres, mulatos, mestizos y negros³¹⁴.

No hay referencias al origen social durante el siglo XIX. Aunque es probable que continuara tratándose en buena parte de una profesión ejercida informalmente (cuestión señalada por los comentaristas, tanto del censo de 1969 como de 1895)³¹⁵, debe tenerse en cuenta que a mediados de este siglo, más de las tres cuartas partes de la población mayor de 13 años en el país era analfabeta (77% en 1869).

Respecto de fines de siglo XIX, son bastante comunes las referencias en la bibliografía reciente sobre el origen social de los estudiantes del magisterio, destacando que no sólo procedían de capas medias acomodadas sino también de hogares “pobres” o de escasos recursos³¹⁶. De todas formas debe considerarse: la alta selectividad en las escuelas normales, reflejada en los altos porcentajes de deserción escolar (entre el 40 y el 60% según la escuela) y el bajo número de egresados de estas escuelas (entre 8 y 10 egresados por escuela por año, por lo menos hasta 1910), dando como resultado un escaso número de docentes titulados (hacia 1892 los docentes titulados representaban sólo el 18% de los maestros primarios en ejercicio)³¹⁷. Esta situación se daba en el marco de una

³¹⁴ NEWLAND (1997).

³¹⁵ En el Censo de Población de 1869 se señala la existencia de personas que como “medio para ayudarse a vivir” (aunque “no hacen de este medio de vida su principal profesión”), se dedican a la enseñanza privada en pequeños centros haciendo “lo imposible por ocultarse a las investigaciones de la autoridad, creyendo que se les iba a sujetar a reglamentación, a disciplina, a examen, a impuesto” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS, 2003). Aún respecto de la educación privada a fines del siglo XIX, TEDESCO (2003: 104) señala que “lo más probable es que la actividad privada se originara en particulares sin títulos habilitantes y que, en su mayoría, no satisfacían las condiciones mínimas para una tarea eficaz”.

³¹⁶ Ver entre otros ALLIAUD (1992), BIRGIN (1999), MORGADE (1997) y YANNOULAS (1996). Esta última realiza un análisis del origen social de la matrícula de la Escuela Normal de Paraná señalando la presencia tanto de hijas de escultores como de hijas de lavanderas. Según ALLIAUD (1992: 96), “analizando la producción discursiva del período estudiada [1810-1910], parecería que el destinatario legítimo o ‘cliente ideal de la escuela normal’ no eran ni los muy pobres, cuyos padres no podían apoyarlos económicamente pero tampoco moralmente ciertas escuelas exigían a sus alumnos ‘comprobantes de buena conducta, aplicación y moralidad’, a fin de ‘eliminar elementos perniciosos’ (Memoria 1910, p. 240, Esc. Norm. de Jujuy) ni los que tuvieran posibilidad de acceso a otras carreras u ocupaciones, ya que éstos eran candidatos al abandono de la docencia, por aspirar a mayor remuneración, mayor prestigio o mayor reconocimiento social. Ello generalmente se asociaba... a la condición masculina. (...) El candidato ideal pareciera ser, más bien, el ‘modesto’ cultural, económica y socialmente hablando. Modestia que la formación normal tendía a inculcar, pero que resultaba más acorde a las disposiciones de la ‘baja clase media’, expresada en una conciencia económico-moral del justo medio y en el riesgo hacia una caída social”.

³¹⁷ TEDESCO (2003) y ALLIAUD (1992).

situación donde era muy escasa la población que llegaba a la escuela media (en cualquiera de sus formas, incluido el magisterio): recién en 1914 la escolarización entre los 13 y 18 años era de alrededor del 3%³¹⁸. Esto no pretende negar el posible ascenso social que podía significar la docencia para aspirantes provenientes de capas humildes de la pequeña burguesía o del proletariado, pero sí ponerlo en relación sobre las escasas posibilidades reales de la inmensa mayoría de estas capas para optar por esta trayectoria en una sociedad donde el acceso a la educación estaba altamente restringido. Y, aunque existiera una política de becas (en la década de 1880 más de dos terceras partes de los alumnos de escuelas normales estaban becados), es frecuente también la referencia a los numerosos testimonios de denuncias sobre el carácter de favor político que tenía el uso de las becas³¹⁹.

TEDESCO (2003: 146), señala que “si hubiera que encontrar una causa que explique el desinterés por prestigiar la carrera del magisterio, no cabe duda que se debió a la composición social de los aspirantes a la docencia, reclutados en mayor medida que para los colegios nacionales, en los estratos medios-bajos de la sociedad”.

La composición mayoritariamente femenina de la docencia y su capacidad de soportar largos períodos de retrasos salariales, ha sido tomada como un indicador de pertenencia a las clases medias. Así, ASCOLANI (1999: 88/9) en su estudio sobre las organizaciones gremiales y profesionales en la primera mitad del siglo XX, señala “la composición mayoritariamente femenina del magisterio, lo cual significaba que la economía familiar por lo común no descansaba en sus salarios..., la frecuente pertenencia de los maestros a clases medias con ingresos alternativos; la presencia de un sistema de crédito comercial y de descuentos bancarios que permitían sobrellevar los recurrentes atrasos en el cobro de sus salarios”.

Por su parte, el origen social de los profesores de los colegios nacionales era mucho más elitista. Se trataba de graduados universitarios (geógrafos, ingenieros, astrónomos, abogados, etc.) o intelectuales sin título (periodistas, políticos, docentes universitarios)³²⁰. Debe considerarse que hacia 1895 existían en el país sólo poco más de 11 mil profesionales universitarios³²¹. El cuerpo de docentes secundarios estaba fuertemente atravesado por la ingerencia de las autoridades públicas, en tanto que era renovado anualmente por decreto y ser profesor secundario era parte de la carrera de acceso a la función pública³²². Según PINKASZ (1992: 65/7), esta composición comenzará a variar a partir de comienzos

³¹⁸ WIÑAR (1974).

³¹⁹ TEDESCO (2003).

³²⁰ BIRGIN (1999).

³²¹ KRITZ (1985).

³²² Ver BIRGIN (1999) y TEDESCO (2003). “... la enseñanza media -y en menor medida la superior- contribuyeron a formar un sector de clase media con preparación y aspiraciones hacia el ejercicio de funciones políticas que, en el contexto de un sistema oligárquico de poder, estaban exclusivamente reservadas a una minoría” (TEDESCO, 2003: 73).

de siglo XX con la constitución del profesorado secundario diplomado, el cual permitirá el acceso de nuevas capas sociales: “El profesor del Colegio Nacional, más que por su definición profesional docente, lo era por su pertenencia social al mismo estrato del cual venían los alumnos del [Colegio] Nacional y para el cual se formaban. La posición del universitario... implicaba la pertenencia social a la oligarquía... A modo de hipótesis, sustentaremos que la profesión [de profesor secundario] se constituye a partir de que, en virtud del proceso de expansión de la escuela media, se produce el ingreso de nuevos sectores sociales a la docencia secundaria... El nuevo grupo ocupacional que reivindica la profesionalización docente se diferencia del anterior por su origen de clase. La aparición de este grupo es parte del mismo proceso de crecimiento de la clase media que está en la base de la expansión de la escuela media”.

Respecto de los docentes de enseñanza técnica -que comienza a sistematizarse y desarrollarse a partir de la década de 1940- se destaca generalmente su origen obrero, puesto que se trata de docentes técnicos o idóneos (no titulados), con frecuencia trabajadores manuales no calificados que fueron incorporados como maestros de enseñanza práctica³²³.

El acceso a la docencia se irá ampliando a lo largo del siglo XX con el acceso de mayores capas de la población al nivel secundario, y posteriormente superior. WIÑAR (1974:14/5) señala que “este proceso [de incorporación de grupos sociales a la enseñanza media], que en el siglo pasado estuvo restringido a la elite política y económica, continúa en las primeras décadas de este siglo con la incorporación de otros estratos ocupacionales autónomos propietarios pequeños y medianos, profesionales independientes, etc. y se amplía luego, gradualmente, a sectores ocupacionales no manuales en relación de dependencia empleados, funcionarios, etc.-. En la década 1945-1955, se acelera esta tendencia, a la vez que se extiende a estratos superiores de la clase obrera”.

De esta manera, investigaciones recientes realizadas a comienzos de la década del noventa, han demostrado el acceso a la formación como docente del nivel primario de capas bajas de la denominada “clase media”, pero también de algunas capas de la clase trabajadora. A partir de un estudio sobre una muestra de estudiantes de institutos de formación de docentes primarios, se ha observado que el 30% de los padres de los estudiantes de la Capital Federal eran empleados; un 26% trabajadores por cuenta propia, un 12% profesionales y sólo un 2% de obreros. En el Gran Buenos Aires, estas cifras eran: un 34% de empleados, un 20% de trabajadores por cuenta propia, un 11% de obreros y sólo un 9% de profesionales³²⁴. Según otro estudio sobre una muestra deliberada de maestros en Capital Federal, Rosario y Tandil, el 32% de los padres de los docentes era obrero, cuentapropista o trabajador del campo, mientras que sólo un 10% era profesional

³²³ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000).

³²⁴ DAVINI y ALLIAUD (1995).

o empresario³²⁵. Finalmente, según un estudio sobre una muestra de maestros de todo el país, el 43% de los esposos o compañeros de los docentes eran empleados, un 29% comerciantes, cuentapropistas y pequeños propietarios rurales, un 9% profesionales, gerentes y empresarios y un 5% obreros y peones rurales³²⁶.

El desarrollo histórico en términos generales parece haber seguido el siguiente curso: durante la época colonial y hasta el siglo XIX la mayor parte de los docentes -especialmente quienes ejercían la ocupación de manera informal- pueden haber tenido un origen popular (aunque restringido, puesto que la masa del pueblo era analfabeta). Con el comienzo de la formalización de la ocupación -ya desde los maestros habilitados en la época colonial, pero profundizándose aún más con la institucionalización del sistema educativo durante el siglo XIX, se restringe el acceso a la docencia habilitada, especialmente en lo que refiere a los profesores de los colegios nacionales. La expansión de la educación desde fines del siglo XIX- hasta nuestros días, fue produciendo una democratización gradual y parcial del acceso a la docencia hasta incluir a las capas más bajas de la pequeña burguesía y algunas capas de la clase trabajadora (especialmente, empleados).

6. SUPERPRODUCCIÓN ESCOLAR

En la época colonial, el crecimiento en la demanda de educación era cubierta por la capa de docentes que ejercía su ocupación informalmente³²⁷. Con los primeros intentos estatales de difusión de la enseñanza elemental obligatoria -a partir de la creación de escuelas públicas a comienzos del siglo XIX- comienza a manifestarse la falta de preceptores³²⁸. Ya hacia la década del veinte, existen registros de declaraciones de funcionarios públicos sobre el abandono de la profesión por parte de jóvenes maestros a causa de los bajos salarios. Hacia mediados de siglo XIX el reclutamiento para la profesión continuaba siendo difícil³²⁹. La demanda era cubierta con extranjeros con experiencia docente³³⁰.

Incluso el proceso de creación de escuelas normales a partir de 1870, no llegaba a producir hacia fines del siglo XIX los maestros diplomados suficientes para atender el crecimiento de la matrícula. Existen numerosos testimonios de funcionarios públicos denunciando la apremiante necesidad de maestros³³¹. Esta situación se paliaba mediante un sistema de exámenes que otorgaba títulos habilitantes a quienes dominaban los contenidos básicos de la escuela primaria³³². En 1892 sólo el 18% de los docentes primarios en ejercicio estaban titulados.

Hacia 1915, todavía un 41% de los docentes en ejercicio no tenía título.

³²⁵ BRASLAVSKY y BIRGIN (1995).

³²⁶ MARTÍNEZ, VALLES y KOHEN (1997).

³²⁷ NEWLAND (1997).

³²⁸ SOLARI (1981).

³²⁹ NEWLAND (1991 y 1992).

³³⁰ NEWLAND (1992).

³³¹ Ver TEDESCO (2003) y ALLIAUD (1992).

³³² BIRGIN (1999).

Sin embargo, para entonces el número de egresados de escuelas normales había crecido de manera tal que existían 3.874 maestros normales (un 40% del total de normalistas) que no habían podido ser absorbidos por la escuela primaria³³³. Hacia 1923, los maestros normales aspirantes a puestos eran 4.732³³⁴. Por esa época existía una agrupación de “*Maestros Sin Puesto*” de Capital Federal que denunciaba 6 mil docentes sin puesto en 1923 y 15 mil en 1930³³⁵. Similar situación se producía con los profesores secundarios diplomados en institutos y profesorado universitarios. En 1929 el Centro de Profesores Diplomados denunciaba que sólo una cuarta parte de los dos mil docentes diplomados se encontraban ocupando cargos docentes³³⁶. Alegando la “plétora abrumadora de maestros sin puesto” y con el fin de “evitar el proletariado docente”, se dispone alrededor de 1920 el cierre de las denominadas Escuelas Normales Populares, establecimientos que, fundados y financiados por sociedades populares de educación, funcionaban con algún tipo de supervisión pública y cuya creación había sido precisamente alentada durante la década anterior como forma de compensar la formación de maestros diplomados que no proveían las escuelas normales³³⁷. En 1939 el Comité de *Maestros Sin Puesto* denuncia unos 14 mil maestros en esa situación³³⁸. Según BUNGE (1987), el número de maestros sin ocupación había crecido entre 1914 y 1939 de 25 mil a 40 mil.

En 1945 se restringe el ingreso al magisterio y se cierra una división en las escuelas normales (excepto en las de varones y en las del interior que se encontraran en lugares donde no existieran docentes en número suficiente)³³⁹. En 1941 se modifica el plan de estudios para formación docente, al cual se divide en un ciclo de tres años (común con el bachillerato) y un ciclo de “formación profesional” al cual se debía acceder mediante la aprobación de exámenes de contenido. Estos exámenes van a ser reemplazados en 1946 por un examen de aptitud, reforma que se fundamenta en “la doble necesidad de disminuir la cantidad y mejorar la calidad de maestros”. Sin embargo, este examen es suprimido en 1953 alegando que “tal exigencia quedó desvirtuada al presente por cuanto si en aquel entonces se debió a la necesidad de encauzar al alumnado a otras disciplinas dentro del aspecto comercial y de la industria, las facilidades que el Superior Gobierno de la Nación ha puesto a disposición de la juventud estudiosa

³³³ GANDULFO (1991).

³³⁴ PUIGRÓSS (1992).

³³⁵ ASCOLANI (1999).

³³⁶ PINKASZ (1992).

³³⁷ PINKASZ (1993).

³³⁸ NACIMIENTO (1985).

³³⁹ Ver GVIRTZ (1991) y TEDESCO (2003). En 1931, en la Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública se informa de la limitación del “alumnado de los colegios nacionales y de las escuelas normales entendiendo contribuir de esta forma a la disminución del proletariado de maestros y profesionales de distintos órdenes, e intentando -por otra parte- orientar hacia aprendizajes técnicos los grupos estudiantiles que no tenían acceso en las aulas de aquellos institutos” (citado en TEDESCO, 2003: 236/7). Estas consisten en la reducción de cursos e institutos de enseñanza, la eliminación del “exceso de profesores actuando en condiciones irregulares” y la reducción de gastos asignados por establecimiento.

en tal sentido, hacen inoperante la exigencia del requisito apuntado para seguir la carrera³⁴⁰.

No hemos encontrado referencias a situaciones semejantes durante la segunda parte del siglo XX, sin embargo NACIMENTO (1985) señala que uno de los argumentos para la supresión de las escuelas normales (de nivel medio) y su reemplazo por institutos de profesorado (de nivel superior), fue el excesivo número de graduados en relación con la demanda.

De todas formas, en 1998 la tasa de desocupación entre los egresados del nivel superior no universitario de formación docente alcanzaba el 6% (un 9% entre los jóvenes de entre 20 y 29 años). Si bien esta tasa era menor a la correspondiente al conjunto de la población activa (13,2%), era similar a la del conjunto de la población con nivel de educación superior (universitario y no universitario) completo. Entre los ocupados, el 72% estaba inserto en la instrucción pública pero un 12% lo estaba en la rama de servicios (especialmente comunales), un 7% en el comercio, un 6% en la administración pública³⁴¹. En el mismo sentido, una encuesta nacional a graduados de carreras superiores durante la década del noventa, ha mostrado la existencia de una alta tasa de desocupación entre los egresados de los profesorado de educación inicial y educación general básica (22,9% y 17,5% respectivamente), siendo dos de las carreras terciarias y universitarias con mayores índices de desocupación³⁴².

El desarrollo histórico muestra que por lo menos, hasta comienzos del siglo XX, la demanda de docentes superaba a la oferta. Este incremento de la demanda parece haber sido acentuado a fines del siglo XIX a partir de la consolidación y desarrollo del sistema educativo argentino y la necesidad de reemplazar a los docentes no diplomados por docentes titulados (especialmente de las escuelas normales). A partir de comienzos de siglo XX, esta situación parece revertirse y comienzan a aparecer numerosas referencias a docentes sin empleo, tanto desde organizaciones docentes que denuncian la situación como desde la dirigencia política que alienta reformas para restringir la cantidad de docentes graduados (por lo menos en lo referido a los docentes primarios). En un primer momento esta situación parece convivir con una alta proporción de docentes no titulados (especialmente en la educación privada), aunque es probable que a medida que se haya producido el recambio de docentes no titulados por titulados, apareciera una superproducción escolar neta de docentes (desde el punto de vista del régimen político). El pasaje de la formación de maestros hacia el nivel superior no parece haber podido contrarrestar esta tendencia. Hacia fines de siglo XX, se constata la existencia de graduados con formación docente desocupados u ocupados en puestos por fuera del sistema educativo.

³⁴⁰ GVIRTZ (1991), en base a Boletines Mensuales del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

³⁴¹ DIRIÉ y OIBERMAN (2001). De todas formas, las autoras señalan que la situación difiere según el nivel educativo, encontrando que para el año 1996 en el nivel medio la demanda de profesores era superior a la oferta y que dicho déficit era cubierto por el sistema educativo con personal no titulado como profesor (principalmente, graduados universitarios).

³⁴² MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002).

7. PROCESO DE TRABAJO

Aunque en la época colonial ya existían establecimientos de diversos tamaños, era bastante común el dictado de clases en la habitación de una casa. Los contenidos variaban según el docente (aunque en general la educación elemental consistía en lectura, religión, aritmética, escritura y costura y bordado para las mujeres)³⁴³.

En cuanto a los estudios “preparatorios” para la universidad, consistían principalmente en el estudio de latín que duraba dos años, imprescindible para acceder a estudios superiores puesto que en la universidad las clases se dictaban en ese idioma, que continuaba con el curso de filosofía de tres años, a cargo del mismo profesor, quien enseñaba lógica, física y metafísica³⁴⁴.

Aún con la aparición -a fines del siglo XVIII- de las primeras escuelas públicas dependientes de los cabildos, no existía un método pedagógico oficial y los maestros basaban la docencia en su experiencia³⁴⁵. Recién hacia fines de la década de 1810, se comenzaron a producir algunos intentos de regulación en el funcionamiento de las escuelas, los cuales no lograron alterar la organización existente³⁴⁶.

A pesar de que la enseñanza preparatoria continuó siendo fundamentalmente religiosa, comenzaron a introducirse durante la primera parte del siglo XIX cátedras de enseñanza de lenguas vivas (inglés, francés e italiano), historia natural, jurisprudencia, geografía, historia y dibujo, mientras que el latín fue reemplazado por el castellano en el dictado de algunas materias, al menos, en las instituciones oficiales. A la par comienzan a delimitarse más claramente los estudios preparatorios respecto de los superiores³⁴⁷.

En la década de 1820 se registra el primer intento importante de modificación del proceso de trabajo, tanto en escuelas públicas como privadas: la introducción del método lancasteriano. Este método postulaba una estructura piramidal donde los alumnos más avanzados se desempeñaban como instructores de sus compañeros, dejando al docente la tarea de instruir a estos alumnos avanzados. Se suponía que este método era más económico y eficaz porque aumentaba la cantidad de alumnos que cada docente podía dirigir. Sin embargo, aumentaba la carga de trabajo del docente puesto que se eliminaba el cargo de ayudante de preceptor que ayudaba al maestro. Esto produjo el rechazo de los docentes, especialmente en Buenos Aires y San Juan. A pesar de que paulatinamente fue siendo abandonado por su poca efectividad, hacia mediados de siglo muchos docentes continuaban utilizándolo³⁴⁸.

³⁴³ NEWLAND (1997).

³⁴⁴ SOLARI (1981).

³⁴⁵ NEWLAND (1991)

³⁴⁶ SOLARI (1981).

³⁴⁷ SOLARI (1981).

³⁴⁸ NEWLAND (1992), SOLARI (1981) y NARODOWSKI (1994).

Con el crecimiento de la enseñanza privada -a partir de 1820- y la consecuente competencia entre establecimientos, los contenidos, la forma de asistencia de los alumnos e incluso el tamaño del establecimiento, se hicieron más variados. De todas formas, el dictado de clases en la habitación de una casa continuó siendo común durante el siglo XIX, incluso hasta 1850 en Buenos Aires buena parte de la educación pública se realizaba en casas-escuelas alquiladas³⁴⁹. La cantidad de docentes por establecimiento siguió siendo baja incluso en la segunda mitad del siglo XIX: hacia 1876 en la provincia de Buenos Aires el promedio de maestros por establecimiento era de 1,5³⁵⁰.

Hacia fines de siglo XIX, con la sanción de la ley de educación común comienzan a sentarse las bases para la regulación a nivel nacional de los contenidos mínimos de enseñanza, así como la división de la enseñanza en agrupaciones graduales de alumnos³⁵¹.

Aunque la ley no regulaba la enseñanza media, a partir de 1863 se da un proceso de estandarización de la misma a partir de la creación de los colegios nacionales, siguiendo como modelo la organización del Colegio Nacional de Buenos Aires. La formación allí comprendía letras y humanidades (castellano, literatura perceptiva, historia de literatura, latín, francés, inglés y alemán), ciencias morales (filosofía, historia, geografía) y ciencias exactas (matemática, física, química, cosmografía). Las asignaturas estaban organizadas en cinco años de estudios³⁵². El objetivo de la escuela media -bajo la forma de los colegios nacionales- continuaba siendo el acceso a la universidad (y a través de ella a los cargos de la administración pública) por lo que brindaba una enseñanza humanística clásica³⁵³.

Hacia fines del siglo XIX, comienzan lentamente a diversificarse los estudios secundarios. A las escuelas normales y los colegios nacionales, se agregaron en la última década del siglo -aunque aún con poco peso- las escuelas comerciales e industriales³⁵⁴. Hacia 1930, todavía las dos modalidades más extendidas del nivel medio eran el bachillerato (colegios nacionales) y la escuela normal³⁵⁵. Aunque desde principios de siglo XX se crearon escuelas industriales, técnicas, de artes y oficios, profesionales de mujeres y similares (no necesariamente de nivel medio) tanto por parte del Estado pero también en forma paralela mayoritariamente por organizaciones sindicales, hacia 1930 sólo el 14% de la matrícula de la educación media correspondía a escuelas técnicas. A

³⁴⁹ NEWLAND (1992).

³⁵⁰ PINKASZ (1993).

³⁵¹ CAMPOBASSI (1985):

³⁵² SOLARI (1981) y DUSSEL (1996).

³⁵³ TEDESCO (2003).

³⁵⁴ TEDESCO (2003).

³⁵⁵ PINKASZ (1989). *La escuela normal no fue en sentido estricto enseñanza media hasta 1942 puesto que hasta entonces la formación del magisterio era terminal y no habilitaba a cursar estudios universitarios, a menos que los maestros se convirtieran en bachilleres (GVIRTZ, 1991).*

mediados de la década de 1940 comienza la creación de un sistema de capacitación técnico integrado y con autonomía, respecto del resto del sistema educativo, el cual culmina a comienzos de la década de 1960 con la unificación de los establecimientos bajo el nombre de Escuelas Nacionales de Educación Técnica, organizadas con un ciclo básico de tres años similar al del bachillerato al que seguía la especialización como técnico o auxiliar técnico³⁵⁶.

Hacia fines de siglo XIX y principios del XX, quedan entonces sentadas las bases de la organización del sistema educativo -básicamente la primaria-estructurada en grupos graduados a cargo de un maestro, y la secundaria, también graduada pero donde distintos docentes dictan distintas asignaturas a un mismo grupo escolar. Durante esta misma época, se va conformando la inspección escolar como instrumento administrativo para la vigilancia del proceso educativo, y a la par, la práctica de los informes y registros. Las formas de organización del tiempo y del espacio de trabajo promovidas por el normalismo y extendidas en el nivel primario, pronto serán tomadas para la organización del secundario (diferenciándolo de las formas universitarias -a las cuales estaba ligado desde sus orígenes como estudios preparatorios- y acercándolo a la escuela primaria como extensión de la misma)³⁵⁷. El aumento del número de docentes por establecimiento ha aumentado en forma más o menos constante desde entonces.

Más allá de las formas que asumen la práctica pedagógica y la organización del sistema educativo, son pocos los estudios de los cambios en la enseñanza como proceso de trabajo. La bibliografía en general ha puesto el énfasis en el análisis del desarrollo de las reformas educativas inspiradas en la “teoría del capital humano”, que han intentado introducir criterios de planificación, eficacia y productividad en la enseñanza como rama³⁵⁸, especialmente a través de la conformación de un cuerpo de especialistas cuya función es la concepción del proceso pedagógico, pero poco se ha avanzado en las consecuencias que estos cambios han tenido en el proceso de trabajo mismo³⁵⁹.

³⁵⁶ Ver TEDESCO (2003), PINEAU (1991) y FILMUS (1992).

³⁵⁷ BIRGIN (1999) y DUSSEL (1996).

³⁵⁸ Como parte de estas reformas, en 1993 es sancionada la Ley Federal de Educación (Nº 24.195) que transforma la estructura del sistema educativo, convirtiendo los dos primeros años del nivel medio en parte del nivel primario, denominado ahora como “educación general básica”. Como parte de la política de reforma educativa, se establecen contenidos básicos comunes para la educación y un sistema nacional de evaluación de la calidad educativa que implementa periódicamente operativos de evaluación a una muestra de alumnos de educación general básica y polimodal (Ver, entre otros, CTERA, 2005b). Esta ley ha sido recientemente reemplazada por la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206).

³⁵⁹ Las investigaciones sobre el trabajo docente se ha centrado más bien en el análisis del medio ambiente de trabajo y los riesgos para la salud (señalando en general la degradación de estos aspectos) y no tanto en las transformaciones en el proceso de trabajo mismo y sus consecuencias para el trabajador (ver NARODOWSKI y NARODOWSKI, 1988; MENDIZÁBAL, 1995; MARTÍNEZ, D. VALLES, J. y KOHEN, J., 1997, entre otros).

Cuadro N° 6: Promedio de docentes primarios por establecimiento

Año	Docentes por establecimientos de nivel primario
1880	1,7
1890	2,5
1900	2,6
1910	3,1
1920	3,9
1930	5,5
1940	5,4
1948/50	6,4
1960	7,9
1970	9,6
1980	11,1
1985/6	11,5
1994	13,3
2004	12,1*

* Incluye primario y primer y segundo ciclo de educación general básica.

Fuente: Elaborado a partir de GANDULFO (1991), BIRGIN (1993), NARODOWSKI (1990), MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1996).

8. REGULACIÓN DE LAS CONDICIONES DE TRABAJO

A pesar de que desde la época de la colonia los docentes solicitaron que se les concediera el monopolio de la enseñanza, ese privilegio nunca les fue concedido. Sólo una minoría que reunía los requisitos exigidos de “capacidad moral, pedagógica y religiosa” tenía títulos de maestros otorgados por los cabildos, habilitación que les permitía gozar de ciertas prerrogativas. La mayor parte de los docentes actuaban sin esta autorización³⁶⁰. Hacia la década de 1810, se introduce la designación de los maestros mediante examen ante una comisión designada a tal efecto y dos maestros. Además, por la misma época, se intenta regular la educación elemental dictada en los conventos, disponiendo que estos

³⁶⁰ NEWLAND (1997).

maestros debían ser nombrados también por el cabildo luego de un examen de letras³⁶¹.

Con la creciente generalización de la educación privada a partir de la década del 30 -especialmente en Buenos Aires- la Inspección de Escuelas fue quedando con la única tarea de supervisar las escuelas privadas y otorgar permisos para la apertura de nuevas escuelas³⁶².

Aunque la educación pública comienza a revitalizarse a partir de mediados de siglo, recién a fines del siglo XIX se sanciona la ley nacional de educación común (n° 1.420), la cual regula la enseñanza gratuita y obligatoria, pero también contiene una serie de artículos que establecen regulaciones generales para la actividad docente: entre ellas, el establecimiento de un fondo de pensiones de retiro (derecho por entonces sólo detentado por los militares y ciertas capas de la administración pública), la autorización y fiscalización por parte de las autoridades públicas de la enseñanza a cargo de particulares, estabilidad del empleo “mientras conserve su buena conducta”, entre otras³⁶³. De todas formas, el empleo continuó siendo inestable, quedando supeditado a la decisión de superiores y funcionarios; se generó así una relación de dependencia de la carrera docente en torno del poder político, relación que recién encontraría algún coto con la sanción del Estatuto del Docente en 1958³⁶⁴.

También existían por entonces diferencias de contratación entre los maestros titulados y los no titulados: estos últimos, por ejemplo, no tenían posibilidades de ascender en el escalafón³⁶⁵. Mediante estos mecanismos se intentaba promover la formación de maestros en las escuelas normales. A comienzos de siglo XX se agregan nuevas regulaciones y diferenciaciones de las condiciones de trabajo. En 1903 se promulga una reforma que establecía que el salario de los profesores se pagaría por horas-cátedra y no por mes, como se venía haciendo hasta entonces³⁶⁶.

En 1905, la Ley N° 4784 (denominada Ley Láinez) establece la creación de escuelas dependientes de la autoridad nacional en las provincias que así lo solicitaran. En general, los docentes de estas escuelas estaban mejor remunerados y su paga era más regular, por lo que esta situación generaría durante largo tiempo una división en las condiciones de trabajo de los docentes según la dependencia jurisdiccional del establecimiento en el que trabajaban³⁶⁷: en 1914 el salario de las maestras nacionales era aproximadamente un 50% superior al de las provinciales³⁶⁸ (es necesario tener en cuenta que, entre 1920 y

³⁶¹ SOLARI (1981).

³⁶² NEWLAND (1992). Tanto el autor como SOLARI (1981) señalan que el otorgamiento de habilitaciones estaba sujeto a los intentos desde el gobierno de imponer fidelidad política.

³⁶³ CAMPOBASSI (1985) y BIRGIN (1999).

³⁶⁴ ALLIAUD (1992), ASCOLANI (1999) y BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000).

³⁶⁵ BIRGIN (1999).

³⁶⁶ DUSSEL (1996).

³⁶⁷ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000).

³⁶⁸ LLACH, MONTOYA y ROLDÁN (1992).

1960, los establecimientos primarios nacionales oscilaron entre un 40% y 45% del total de establecimientos primarios)³⁶⁹. A partir de mediados de la década del cincuenta, ya existen diversos proyectos oficiales de transferencia de los establecimientos nacionales al ámbito de las provincias, que comienzan a concretarse hacia la década del setenta. En 1970, la Ley N° 18.586 derogó la Ley Láinez, prohibiendo el establecimiento de nuevas escuelas nacionales en territorios provinciales. En ese entonces, sólo logra concretarse la transferencia de escuelas en algunas provincias. Este proceso recién llega a generalizarse en 1978 mediante los decretos ley N° 21.809 y 21.810 cuando se transfieren las escuelas nacionales a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires. En 1992, este proceso será completado con la Ley N° 24.049 cuando se transfieren los restantes establecimientos educativos nacionales. También cambian entonces de jurisdicción los establecimientos privados³⁷⁰. Así, si en la década de 1950 alrededor del 42% de la matrícula del nivel primario y el 52% de la matrícula del nivel medio correspondían a establecimientos nacionales³⁷¹, en 1997, luego del proceso de transferencia hacia las jurisdicciones provinciales, estos porcentajes eran ya de menos del 1% en ambos casos.

De todas formas, será en 1944 que la Secretaría de Trabajo apruebe dos proyectos sobre docentes de escuelas privadas, uno sobre docentes primarios y otro sobre secundarios. Además de la jubilación del docente privado en el régimen de jubilaciones de empleados de comercios y actividades afines (decreto-ley n° 31.665/44)³⁷². En 1947 se sancionó el Estatuto para el Personal Docente de los Establecimientos de Enseñanza Privada (Ley N° 13.047), que regulaba la enseñanza privada (reglamentando condiciones para que los establecimientos reciban subsidios, creando un organismo con atribuciones para regular los aranceles integrado por representantes del Estado, los establecimientos y los docentes, formas de ingreso y promoción de los alumnos, condiciones para la apertura de nuevas divisiones) y las condiciones de trabajo de los docentes en establecimientos privados (estabilidad, sueldo mínimo no inferior al 60% del sueldo nominal que en igualdad de condiciones percibían los docentes del sistema oficial) durante los 12 meses del año, aguinaldo, bonificación por antigüedad, exigencia de títulos habilitantes, etc.)³⁷³. En 1958 los docentes de escuelas privadas logran la reforma de la ley N° 13.047 por la cual se equiparan los sueldos básicos a los de los establecimientos oficiales. La reforma además aseguraba la situación del docente titular sin título habilitante³⁷⁴.

³⁶⁹ BIRGIN (1993).

³⁷⁰ Ver NACIMENTO (1985) y BIRGIN (1993).

³⁷¹ PAVIGLIANITTI (1988).

³⁷² SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006).

³⁷³ PUIGRÓSS y BERNETTI (1993).

³⁷⁴ SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006).

Respecto de los docentes de establecimientos públicos, en 1947 se forma una comisión de la propuesta de un anteproyecto de ley que rigiera obligaciones, derechos y atribuciones de los docentes dependientes de escuelas estatales, en 1954 se establece por decreto el “Estatuto del Docentes Argentino”³⁷⁵. El Estatuto incluía -bajo el concepto de “estado docente”- a quienes desempeñaban en establecimientos oficiales y nombrados por autoridad competente, estableciendo la pérdida de este “estado” por renuncia aceptada, cesantía o exoneración. Establece además, las condiciones para el ingreso a la docencia, las obligaciones y los derechos del docente. Entre las obligaciones se encontraban: formar en sus alumnos una conciencia patriótica de respeto a la Constitución y la ley sobre la base de la Doctrina Nacional Peronista, la sujeción a la jurisdicción disciplinaria y el respeto a la vía jerárquica. Entre los derechos: la percepción de sueldos, haberes jubilatorios, suplementos y bonificaciones, vacaciones anuales, estabilidad, asistencia social, ejercicio de derechos políticos y de agremiación, becas de perfeccionamiento, viajes de estudio y turismo. Se reglamentaba una evaluación de desempeño quinquenal a cargo del superior jerárquico y un sistema de medidas disciplinarias. Se establecía un escalafón que reglamentaba la escala jerárquica y la antigüedad. Se establecían juntas de calificación, integradas por los Directores Generales de Enseñanza y un representante de los docentes por cada rama, designados por el poder ejecutivo a propuesta del Ministerio, por dos años. El Estatuto incluía tanto a docentes de primaria como secundaria (incluidos los de educación técnica)³⁷⁶.

Con el derrocamiento del gobierno peronista en 1955, el gobierno de facto conforma una nueva comisión para la redacción de un estatuto profesional, el cual se aprueba por decreto-ley N° 16.767 en 1956 pero su aplicación se posterga. Finalmente en 1958 se sanciona el Estatuto del Docente (Ley N° 14.473)³⁷⁷. Aunque el proyecto original incluía un capítulo que reglamentaba la enseñanza privada, fue suprimido en la ley aprobada.

Entre los derechos sancionados por el estatuto de 1958 figuran: estabilidad en el cargo y concentración de tareas, institucionalización de una vía jerárquica técnica, administrativa y disciplinaria y la posibilidad de efectuar a través de ella acciones en defensa de derechos e intereses legítimos, acceso al cargo titular por concurso y publicidad de nóminas de aspirantes, orden de mérito y antecedentes, remuneración y jubilación “actualizada anualmente” y bonificaciones por antigüedad, ubicación y función; derecho al ascenso, derecho

³⁷⁵ NIGRO (1984) menciona, sin embargo, como antecedente, la sanción en 1924 de un nuevo régimen para el nombramiento de docentes de establecimientos públicos, que incluye: inamovilidad del personal docente, tribunal de calificación para ascensos y escalafón automático de sueldos sobre la base del tiempo de servicios, la jerarquía del cargo y la categoría del establecimiento.

³⁷⁶ PUIGRÓSS y BERNETTI (1993).

³⁷⁷ NACIMENTO (1985). El estatuto tuvo como antecedente el Estatuto del Docente Bonaerense sancionado en 1957.

a licencias por estudio y a año sabático de perfeccionamiento cada diez años, vacaciones, asistencia social, participación en el gobierno escolar, juntas de clasificación y disciplina y en la conducción del organismo de asistencia social, derecho a la libre agremiación³⁷⁸.

Por la misma época, en 1958 el decreto ley N° 6.294 establece para el educador jubilado el 82% móvil del sueldo que percibe en igual categoría el docente en actividad³⁷⁹. Aunque este régimen es anulado en 1995, vuelve a tener vigencia (aunque sin carácter móvil) en 2005.

Según BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000), la lucha por la sanción del Estatuto Nacional, además de impulsar las luchas por estatutos provinciales, generó las condiciones para que se comenzaran a regularizar distintos sectores de docentes regidos hasta entonces por diferentes normas y con diferentes condiciones de trabajo: docentes normales y no titulados, provinciales y nacionales, maestros y profesores, docentes de carrera y técnicos/idóneos.

Los sucesivos procesos de transferencias a las provincias de instituciones educativas nacionales iniciados en la década del setenta, fueron restringiendo el ámbito de aplicación del Estatuto Nacional, el cual sin embargo, se constituyó en el modelo a partir del cual las provincias desarrollaron sus propios estatutos³⁸⁰. De la misma forma, ya había comenzado a suceder lo propio entre los docentes de escuelas privadas: a partir de 1953 el Sindicato Argentino de Docentes Particulares había comenzado negociaciones para la sanción del Estatuto del Docente Particular de la Provincia de Buenos Aires³⁸¹.

A pesar de la sanción de los estatutos docentes, fueron numerosos los reclamos posteriores para su aplicación efectiva. De hecho, el estatuto docente fue suspendido en gran parte por el gobierno militar iniciado en 1976.

Además, a pesar de la existencia del estatuto, los docentes de establecimientos públicos no contaban con regulaciones para la negociación de convenios colectivos, la cual recién se sancionará en 1989 como Ley N° 23.929 de Negociación Colectiva de los Trabajadores de la Educación. De todas formas, debido a los requisitos que imponía la ley como condición para las negociaciones (por ejemplo, el acuerdo previo de un mínimo de doce jurisdicciones), nunca llegó a aplicarse³⁸².

³⁷⁸ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000: 29). Respecto al derecho de agremiación en particular los autores llaman la atención respecto a que el texto "libre agremiación para el estudio de los problemas educacionales y la defensa de los intereses educacionales" refieren más bien a asociaciones profesionales antes que a sindicatos de trabajadores. Respecto al estatuto en general aclaran que "tuvo una existencia real bastante acotada, muchos artículos no se cumplieron, entre ellos obviamente los que indicaban cómo debían aumentarse los salarios".

³⁷⁹ NIGRO (1984: 95).

³⁸⁰ IVANIER et al. (2004a y 2004b), realizan un análisis comparativo del estatuto nacional y los estatutos provinciales.

³⁸¹ SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006).

³⁸² Aunque sí existen algunas leyes en algunas provincias (CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA, 2005). La Ley de Educación Nacional (N° 26.206) sancionada recientemente reconoce la negociación colectiva entre los derechos de los docentes.

Distintos autores señalan la existencia de diversos intentos, especialmente a partir de la década del noventa, de reformar los estatutos docentes intentando introducir criterios de productividad en este tipo de trabajo, mediante la eliminación de la estabilidad laboral y de la remuneración por antigüedad, la restricción del régimen de licencias, etc³⁸³.

De todas formas, es necesario considerar que en 1994 una tercera parte de los docentes no revestían en sus cargos como titulares, sino que se encontraban en situación de interinos, suplentes o contratados. La proporción de titulares disminuyó del 64,5% en ese año al 57,1% en 2004. En este último año el porcentaje de titulares en el nivel primario y los dos primeros ciclos de la educación general básica era del 65,3%, en el tercer ciclo de la EGB, 55,5% y en el medio o polimodal, 59,1%³⁸⁴.

En síntesis, se observa cómo las regulaciones originales centradas principalmente en los criterios de habilitación para el ejercicio de la docencia - que se corresponden con la etapa en que esta ocupación es ejercida principalmente como ocupación privada- son reemplazadas por regulaciones más bien propias de la función pública a medida que se desarrolla la docencia asalariada. Las primeras formas de regulación generalizadas son sentadas a fines del siglo XIX, especialmente para los docentes de establecimientos públicos, aunque convivían con normativas diferentes para docentes titulados y no titulados. Estas regulaciones recién asumirán la forma de estatutos profesionales a mediados de la década del XX. Estos regímenes unifican en un único cuerpo normativo las regulaciones del trabajo de los docentes de diferentes niveles. Y aunque no se incorpora en un mismo cuerpo a los docentes asalariados privados, las leyes que regulan el trabajo de estos últimos adoptan ciertos parámetros establecidos en la normativa vigente para los docentes de los establecimientos

³⁸³ IVANIER et al. (2004a) realizan un análisis del impacto de estas concepciones en los estatutos docentes. Entre otras fuentes, citan la propuesta de la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL), "Una educación para el siglo XXI. Propuesta de reforma", Centro de Estudios Públicos, Buenos Aires, 2000, donde se señala: "La estabilidad laboral absoluta debe ser eliminada... debe eliminarse la remuneración por antigüedad y cualquier otro concepto que implique la fijación de valores remunerativos mínimos por cualquier motivo... deben eliminarse las restricciones a la contratación como maestros y profesores de profesionales que no hayan hecho una carrera docente [...] La posibilidad de perder el empleo, la existencia de un sistema remunerativo que dependa del rendimiento del maestro y la inexistencia de un régimen de licencias que fomenten la irresponsabilidad laboral, son todas condiciones necesarias para incentivar el esfuerzo y la dedicación del docente". También el documento oficial Proyecto de Pacto Federal Educativo II, "Jerarquización de la profesión docente", 2000, donde se afirma: "... estrictas limitaciones a los regímenes de comisiones de servicio, horas cátedra fuera de los centros de enseñanza, licencias, ausentismo y suplencias, con metas concretas respecto de la proporción de docentes asignados a tareas áulicas y a los centros de enseñanza; reconocimiento a las escuelas, que mejoren sostenidamente su desempeño institucional, lo cual podrá redundar en mejoras salariales para todo su personal; la carrera profesional y los postítulos, el presentismo, la mejora en los resultados de las escuelas y la dedicación a las escuelas consideradas prioritarias serán los criterios para futuros incrementos salariales para directivos, profesores, maestros y personal de apoyo". En el mismo sentido las autoras citan varios documentos oficiales de instituciones privadas de este tipo. Ver también MIGLIAVACCA (2006).

³⁸⁴ DIRIÉ y OIBERMAN (1999) y MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006).

públicos. Además de las diferencias en la regulación entre docentes privados y públicos -durante gran parte del siglo XX- existieron regulaciones diferentes entre estos últimos, según la jurisdicción nacional o provincial del establecimiento al que pertenecían. Estas diferencias perduraron hasta la transferencias de establecimientos nacionales ocurridas hacia finales de siglo.

9. RETRIBUCIÓN MONETARIA

En sus orígenes en la época colonial, el ingreso de los docentes parece haber sido variable, puesto que el oficio se ejercía en general de forma particular, los aranceles oscilaban según la educación ofrecida y la competencia en el mercado, ya que los docentes no monopolizaban la enseñanza³⁸⁵. De todas formas, la docencia era en general “una profesión humilde y sin gran retribución económica”³⁸⁶.

De todas formas, las referencias en la bibliografía al ingreso de los docentes es escasa y esporádica. La primera referencia corresponde al salario de los docentes en Buenos Aires en 1823 y su relación con otras ocupaciones. Por entonces, dicho salario era un tercio superior al del alcalde de la cárcel y entre cuatro y cinco veces el de un enfermero, un ordenanza o un peón de carros de agua, aunque a su vez representaba menos de un tercio que el del administrador del correo o del ingeniero en jefe³⁸⁷. En la década de 1820, existían también diferencias en el salario según sexo: los salarios de las maestras mujeres representaban entre dos tercios y tres cuartos del salario de los docentes varones³⁸⁸.

La bibliografía en general coincide que hacia fines del siglo XIX la remuneración de los docentes era reducida y la paga irregular. No debe olvidarse que la docencia primaria era promovida materialmente como ocupación femenina, debido a sus “ventajas económicas” y espiritualmente como “apostolado laico”³⁸⁹.

³⁸⁵ NEWLAND (1997).

³⁸⁶ NEWLAND (1997).

³⁸⁷ NEWLAND (1992).

³⁸⁸ NEWLAND (1992)

³⁸⁹ Son generalizadas las referencias en la bibliografía al reducido salario de los docentes (ver, entre otros, ALLIAUD (1992) y BIRGIN (1999). Sin embargo, parece un tanto abusivo el uso que muchas veces se

Existían entonces también diferencias salariales entre los maestros titulados y los no titulados. Los primeros tenían un salario mensual alrededor de un 50% mayor que los segundos. Para la misma época existían diferencias salariales según el grado que se atendía: los maestros de grados superiores podían llegar a cobrar un 20% más que los de los grados inferiores³⁹⁰.

Las referencias a la paga reducida también continúan en referencia a los inicios del siglo XX. En 1914 el salario de una maestra nacional era una 163% más alto que el de los asalariados urbanos no calificados y el de las maestras provinciales, un 77% más alto³⁹¹. Estas relaciones entre salarios son, de hecho, mucho más desfavorables para los docentes que las referentes al comienzo del siglo XIX. Otra referencia correspondiente a 1908 señala que sólo un 10% de los maestros ganaba más de \$119, señalando que dicho monto era equivalente al valor de doce libros básicos para el desempeño de la actividad³⁹².

Recién para el siglo XX, se cuenta con una serie bastante completa de la evolución de los salarios de los maestros primarios³⁹³. Según esta serie el salario llega a su pico a mediados de la década de 1930. Luego se produce un descenso hasta la década del sesenta, a partir de la cual con oscilaciones logra alcanzar un nuevo pico a mediados de la década de 1970 (sin embargo, este pico está una cuarta parte por debajo del salario de 1935). Desde entonces y con oscilaciones, continúa reduciéndose.

Distintas estimaciones confirman la caída del salario docente desde mediados de los setentas hasta la actualidad, entre un 30% y un 40%, según los años de referencia³⁹⁴. Desde 2003 se observa cierta recuperación del salario real docente, pero recién en 2006 logra recuperar el nivel del año 2001³⁹⁵.

Por ende, desde sus orígenes, la docencia parece haber sido una ocupación “sin gran retribución económica”. Esta situación se corresponde con la temprana composición mayoritariamente femenina de la docencia. De todas formas, este carácter mal retribuido parece describir más la situación respecto de otras profesiones, que referir a una situación de pobreza en términos absolutos. Particularmente respecto de los docentes primarios, parecen haber alcanzado su retribución más alta a mediados de la década del treinta, aunque luego se hace patente el proceso de disminución del salario (aunque con oscilaciones) hasta la actualidad.

da a estas referencias ambiguas a la paga reducida como sinónimo de “pobreza”.

³⁹⁰ BIRGIN (1999).

³⁹¹ LLACH, MONTOYA y ROLDÁN (1992).

³⁹² Weirfield Salinas, “El magisterio argentino y su organización”, citado en BIRGIN (1999). De todas formas, es conveniente recordar que esta referencia es solamente tres años posterior a la Ley Láinez, por lo que aún no se habían generalizado las escuelas nacionales, con salarios más altos que las provinciales.

³⁹³ FERNÁNDEZ, LEMOS y WIÑAR (1997).

³⁹⁴ Ver ALMANDOZ DE CLAUS y HIRSCHBERG DE CIGLIUTTI (1992), PETREI, MONTERO y MARAVIGLIA (1989) e IÑIGUEZ (2000).

³⁹⁵ CENTRO DE IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EQUIDAD Y EL CRECIMIENTO (2006).

Cuadro N° 7: Evolución de salarios docentes reales de los maestros de grado de jurisdicción nacional

Año	(Base 1915=100)
1915	100,0
1920	65,7
1925	102,4
1930	105,5
1935	128,9
1940	112,2
1945	85,7
1950	76,0
1955	66,8
1960	56,7
1965	80,8
1970	70,2
1975	95,8
1976	43,8
Año	(Base 1976=100)
1976	100,0
1981	146,6
1986	120,5
1991	63,8

** Se toma como referencia el mayor salario (hasta 1948 determinado por la categoría de la escuela, a partir del año siguiente el de mayor antigüedad).*

Fuente: en base a FERNÁNDEZ, LEMOS Y WIÑAR (1997).

10. ORGANIZACIÓN Y LUCHA

Ya con las primeras formas de asalarización por parte del Estado, comienzan a aparecer en Buenos Aires, en la década de 1820, reclamos bajo la forma de petitorios por aumentos salariales, principalmente debido al rezago de los salarios respecto de la inflación. Por entonces, los docentes eran pagados por trimestre cumplido y estaban dispuestos -según aclaraban en un petitorio de 1822- a esperar tres meses para cobrar sus sueldos “en virtud de su sentido de obediencia”.

Hacia 1827, se registra un primer conflicto debido a la oposición de los docentes a la obligación a asistir a la escuela normal, la expulsión de los no considerados aptos, las sanciones a quienes no cumplían con sus obligaciones y la mayor carga de trabajo debido a la supresión de los ayudantes en las escuelas (debido a la imposición del método lancasteriano). El conflicto concluye con la renuncia del Director General de Escuelas que impulsaba estas medidas y con un

“discreto aumento de sueldos”. De todas formas, debe considerarse que el cuerpo de docentes dependientes del Cabildo de Buenos Aires a comienzos de la década de 1820 estaba compuesto por nueve personas³⁹⁶.

Recién en 1881, se encuentra una referencia a un nuevo conflicto, cuando un grupo de docentes de una escuela de San Luis deciden suspender sus tareas hasta que se les pagara los sueldos adeudados durante ocho meses³⁹⁷. En 1892 en San Juan, se crea la Liga de Maestros, primera entidad gremial docente, a la que se irán sumando otras en el resto de las provincias durante la primera parte del siglo XX. A la par surgen los primeros intentos de organización de federaciones nacionales, como la Confederación Nacional de Maestros en 1917 y la Liga Nacional de Maestros, de la misma época³⁹⁸.

En 1919 se produce una huelga de docentes de Mendoza, llamada en protesta por la suspensión de un grupo de docentes que habían reclamado por el atraso en el pago de sueldos, la inestabilidad por falta de escalafón de ascensos y de régimen jubilatorio estable. La huelga fue llamada por una organización gremial constituida entonces con el nombre de Maestros Unidos, adherida a la Federación Obrera Provincial (FOP) y por ende, a la Federación Obrera de la República Argentina (FORA)³⁹⁹. En general se destaca a esta huelga como un hito en la lucha de los docentes, principalmente por la solidaridad del resto del movimiento obrero de la provincia, que declaró entonces dos huelgas generales durante el transcurso de la huelga docente, por la duración del conflicto (aproximadamente seis meses) y por la virulencia del enfrentamiento (represión policial con resultado de varias bajas en manifestación pública, allanamiento de domicilio de docentes, clausura de locales gremiales, secuestro de dirigentes gremiales obreros durante la huelga general).

Durante la primera parte del siglo XX se producen huelgas en varias jurisdicciones: Capital Federal (1912), Santa Fe (1921), Mendoza (1923), Capital y Territorios Nacionales (1925), Tucumán (1930) y Corrientes (1939)⁴⁰⁰.

De todas formas, en general las organizaciones mayoritarias durante este período han sido caracterizadas como “profesionalistas” o “legalistas”⁴⁰¹, en tanto sus reivindicaciones centrales giraban en torno de la exigencia del diploma para el ejercicio de la profesión, la autonomía de los docentes y del sistema educativo respecto de la ingerencia del poder político, la sanción de leyes que aseguraran la estabilidad, escalafón y régimen jubilatorio específico y el pago de salarios en término. La Confederación Nacional de Maestros era una de las organizaciones más representativas de esta corriente. Reivindicaba el magisterio

³⁹⁶ Ver NARODOWSKI (1994 y 1996) y NEWLAND (1992).

³⁹⁷ CUCUZZA (1997).

³⁹⁸ Ver BALDUZZI y VAZQUEZ (2000) y ASCOLANI (1999).

³⁹⁹ CRESPI (1997).

⁴⁰⁰ ASCOLANI (1999) y BALDUZZI y VAZQUEZ (2000).

⁴⁰¹ ASCOLANI (1999), BALDUZZI y VAZQUEZ (2000) e IVANIER et al. (2004b).

como funcionariado profesional con un rol comparable al de las fuerzas armadas⁴⁰². La Confederación intentaba aglutinar a los docentes de escuelas nacionales pero su área de influencia fue mayoritariamente la Capital Federal⁴⁰³.

La constitución de las organizaciones de los profesores secundarios también estuvieron influidas por este perfil “profesionalista”. Particularmente, a partir de la creación de la formación específica en universidades e institutos para profesores, se desarrolló la oposición entre la Asociación Nacional del Profesorado (1903), representante del profesorado tradicional (graduados universitarios e intelectuales no titulados), y el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria (1908), representante de los intereses de los nuevos docentes de formación específica titulados como docentes secundarios⁴⁰⁴.

A lo largo del siglo se sucedieron otros intentos de federaciones nacionales como el Frente Único del Magisterio Argentino (1931), la Federación de Asociaciones del Magisterio Argentino (1937) y la Unión Argentina de Maestros (1943)⁴⁰⁵.

Hacia la década de 1930, se registran las primeras organizaciones de docentes particulares, como la Asociación Pro-Jubilación de Maestros de Escuelas Particulares y la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria Privada⁴⁰⁶. En 1944 se constituye una Comisión Pro-Estatuto del personal docente de establecimientos privados, integrada por varias federaciones y asociaciones existentes al momento.

Durante el gobierno peronista se constituyen varias organizaciones sindicales. En 1946 obtiene personería gremial la Federación Argentina del Personal de Enseñanza Técnica (FAPET), que organiza a los maestros de enseñanza práctica. Esta organización es la antecesora de la actual Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET)⁴⁰⁷. En 1947 se funda el Sindicato de Docentes Particulares, que ese mismo año se incorpora a la Confederación General del Trabajo, al año siguiente obtiene personería gremial y en 1953 pasa a

⁴⁰² En una entrevista de los dirigentes de la Confederación Nacional de Maestros con el presidente Marcelo T. de Alvear -en diciembre de 1924- se plantean dos “aspiraciones sentidas por el magisterio”: “llevar profesionales de la educación a la alta dirección de la instrucción primaria y desvincular en absoluto la política del gobierno educacional”. Se reivindica importancia del magisterio comparándolo con las fuerzas armadas en tanto “los maestros constituimos la milicia civil que en la fragua de la escuela labramos la grandeza de la patria y tenemos derecho de la misma manera [que las fuerzas armadas] a la consideración de los poderes públicos” (NIGRO, 1984: 45). En 1925, en la presentación de un memorial ante el Consejo Nacional de Educación, se plantea entre otras la demanda de “implantación del escalafón profesional en forma orgánica, a la manera del escalafón militar, con sus dos juntas de calificaciones y tribunales de disciplina” (NIGRO, 1984: 50).

⁴⁰³ BALDUZZI y VAZQUEZ (2000).

⁴⁰⁴ PINKASZ (1992).

⁴⁰⁵ El Frente Único del Magisterio Argentino contaba con 30 sociedades gremiales adheridas en 1932 y unos 17 mil docentes federados en 1934 (ASCOLANI, 1999), mientras que al Congreso de 1943 que dio origen a la Unión Argentina de Maestros reunió a 32 entidades gremiales de 14 provincias y tres gobernaciones (NIGRO, 1984).

⁴⁰⁶ SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006).

⁴⁰⁷ ASOCIACIÓN DEL MAGISTERIO DE ENSEÑANZA TÉCNICA (2006).

denominarse Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP)⁴⁰⁸. En 1953 se constituye la Unión de Docentes Argentinos, organización con reconocimiento oficial hasta 1955, organizada a partir de docentes de Capital Federal y Gran Buenos Aires, incorporada a la Confederación General de Profesionales⁴⁰⁹. Durante las décadas de 1940 y 1950, se van constituyendo además, sindicatos provinciales (Santa Fe, La Rioja, Tucumán, Mendoza, Jujuy, Córdoba, Río Negro)⁴¹⁰.

Comienzan a ser frecuentes las demandas por la creación de un escalafón o estatuto, por aumentos salariales y contra las cesantías, suspensiones y traslados de oficio sin sumarios⁴¹¹. Estas luchas resultan en la sanción del Estatuto del Docente (Ley 14.473)⁴¹².

En abril de 1960, se forma la Junta Docente de Acción Gremial, la cual declaró el 2 de mayo el primer paro nacional de educadores en protesta por el incumplimiento de la actualización de los índices de haberes de acuerdo con el aumento del costo de vida, tal como lo establecía el estatuto⁴¹³. Al año siguiente surge el Comité Unificador Docente de Acción Gremial (CUDAG) integrado por organizaciones surgidas o consolidadas durante la década anterior: la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP, surgida de la unificación de la Confederación Nacional de Maestros y el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria en 1959), la Comisión Coordinadora Intersindical Docente (CCID, a la cual se adherirá en 1963 el SADOP⁴¹⁴), la Unión Nacional de Educadores (UNE) y la Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores (FAGE). El objetivo de este comité estaba acotado a la defensa de los artículos del estatuto relacionados con la actualización del salario y las jubilaciones. En contraposición al modelo “profesionalista” de la CUDAG, en 1967 se crea -en base a dieciocho organizaciones provinciales- la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA). Este fue el primer intento de conformar una entidad gremial nacional de tercer grado, de acuerdo a la Ley de Asociaciones Profesionales que eventualmente pudiera adherirse a la Confederación General del Trabajo⁴¹⁵.

BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000) sostienen que la dificultad para avanzar a acuerdos más amplios se relacionaba con la tensión entre la tendencia

⁴⁰⁸ SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006).

⁴⁰⁹ UNIÓN DE DOCENTES ARGENTINOS (2006).

⁴¹⁰ BALDUZZI Y VÁZQUEZ (2000).

⁴¹¹ PUIGRÓSS y BERNETTI (1993). También en TEDESCO (2003) y en PUIGRÓSS (1992) se mencionan diversos hechos de cesantías masivas, principalmente por motivos políticos.

⁴¹² BALDUZZI Y VÁZQUEZ (2000) señalan una huelga docente por aumento salarial en la provincia de Santa Fe que duró 37 días, en 1957. Y la huelga docente en la provincia de Buenos Aires durante 45 días en 1958, por la sanción del Estatuto Docente y aumento salarial.

⁴¹³ NACIMIENTO (1985).

⁴¹⁴ SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006). La misma fuente, sin embargo, señala que durante las primeras huelgas generales docentes este sindicato adhirió moralmente dejando a sus afiliados en libertad de acción. La primera mención a la participación activa es en 1966, a una huelga convocada por el CUDAG con motivo de la falta de respuesta ante los salarios adeudados.

⁴¹⁵ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000). Por su parte, en 1963, entre las resoluciones del Primer Congreso

“profesionalista”, que enfatizaba los aspectos técnicos del desempeño laboral y por ende pretendían una organización similar a los colegios de las profesiones liberales, y la tendencia “de sindicalización”, que tenía una concepción del docente más cercana a la de un “profesional-trabajador” y que en consecuencia impulsaban organizaciones de tipo más bien sindical con su correspondiente personería gremial.

Durante la década de los sesentas la principal demanda del SADOP será la actualización de los pagos en los colegios privados y, en conjunto con organizaciones que nucleaban a los establecimientos privados, la actualización e incremento de los aportes estatales a la enseñanza privada. En 1967 solicita su inclusión en el Consejo Consultivo de la Enseñanza Privada y en 1970 inicia gestiones para conseguir el encuadramiento del mismo en la Ley N° 13.047⁴¹⁶.

Durante los primeros años de la década del 70, se forman nuevas organizaciones en pos de lograr la unidad gremial: en 1970 se crea el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND) y en 1972 se conforma la Centra Unificadora de Trabajadores de la Educación (CUTE, la cual incluía a organizaciones de docentes privados). A la par se producen varias huelgas docentes nacionales (por reclamos salariales, contra la reforma educativa, contra la cesantía de maestros y profesores, entre otros) y jornadas de discusión sentando posición contra la reforma educativa impulsada por entonces por el gobierno militar. Finalmente en 1973, en el congreso de Huerta Grande (Córdoba), se decide la conformación de la Confederación General de Trabajadores de la Educación (CTERA). Aunque los docentes privados organizados en SADOP participan del Congreso, finalmente no forman parte de la constitución de la CTERA. Debe considerarse que en el Congreso de Huerta Grande, SADOP representaba uno de los gremios más grandes: con ocho mil afiliados era una de las cuatro organizaciones nacionales presentes en el Congreso y, en cantidad de afiliados, sólo era superada por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC)⁴¹⁷.

En la declaración de principios surgida del congreso de Huerta Grande se sostiene, entre otras, la educación como derecho del pueblo y como deber y función inalienable del Estado; la reivindicación de la educación “común, única, gratuita, obligatoria, no dogmática, científica, coeducativa y asistencial”; formación docente y otorgamiento de sus títulos como función exclusiva e inalienable del Estado; participación del docente en el gobierno; planeamiento y política educativa a través de organización gremial; obligación de la organización

Normalizador del CGT se reivindicaba, entre otras demandas educativas, la “aplicación del Estatuto del Docente” (FILMUS, 1992).

⁴¹⁶ SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006). *El Consejo Gremial de Enseñanza Privada es una institución integrada por funcionarios estatales y representantes de las organizaciones patronales y de trabajadores de la educación privada, cuya función es fiscalizar las relaciones emergentes del contrato de empleo privado en la enseñanza y resolver cuestiones relativas a las condiciones de trabajo en general del personal de los establecimientos privados.*

⁴¹⁷ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000).

gremial docente de defender derechos del conjunto de los docentes⁴¹⁸.

Al Congreso de Huerta Grande asistieron 95 organizaciones en representación de 127 mil afiliados, y al posterior Congreso de Unidad, 135 organizaciones en representación de 233 mil docentes⁴¹⁹.

Las primeras huelgas nacionales convocadas por CTERA se producen en 1974. Sin embargo, a fines de ese año, el gobierno peronista restituye la personería gremial a la UDA, convirtiéndola en la única organización legalmente reconocida para representar a los docentes del país, tanto oficiales como privados. Esta situación dura hasta 1976⁴²⁰.

Con el golpe militar de 1976, algunos sindicatos son intervenidos (la UDA y algunos sindicatos con personería gremial agrupados en CTERA) y sus dirigentes y activistas perseguidos, encarcelados o desaparecidos. A la par, es suspendida la vigencia de buena parte del Estatuto del Docente. A comienzos de la década del ochenta comienza la reorganización de los sindicatos⁴²¹.

En 1986, la CTERA se incorpora a la Confederación General del Trabajo a la par que comienza a participar en las huelgas generales llamadas por dicha central. En 1988 se produce una huelga docente durante 42 días en demanda de un nomenclador básico común, unificación del sueldo básico, estatuto federal del trabajador de la educación y ley federal de educación. Es acompañada por una huelga general de la CGT y en mayo, por una movilización masiva donde confluyen columnas de distintas provincias hacia la Capital Federal, denominada “marcha blanca”.

A partir de la década del noventa y hasta hoy la CTERA se aleja de la CGT para formar parte del Congreso (a partir de 1996, Central) de los Trabajadores Argentinos (CTA)⁴²². Por su parte UDA, AMET y SADOP forman parte de la CGT. Actualmente existen 120 sindicatos docentes con personería jurídica⁴²³. Hacia el año 2001, los afiliados a los sindicatos de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), la Unión de Docentes Argentinos

⁴¹⁸ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000).

⁴¹⁹ BALDUZZI y VÁZQUEZ (2000).

⁴²⁰ CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (2003). *Este será sólo uno de varios puntos de confluencia y de disputa jurisdiccional entre las organizaciones sindicales. Entre otros, podemos mencionar los siguientes; la participación en 1973 de SADOP en el Congreso de Huerta Grande pero no en la conformación de la CTERA. Durante un breve periodo entre 1986 y 1988 UDA se integra a CTERA. En ese último año también se retira AMET de la CTERA. En 1985 se producen conflictos por la representación de los docentes privados entre SADOP y la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. A partir de los noventas existen varios intentos de conformar confederaciones paralelas a la CTERA. Ver CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (2003), UNIÓN DE DOCENTES ARGENTINOS (2006) y SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006).*

⁴²¹ Ver CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (2003), UNIÓN DE DOCENTES ARGENTINOS (2006) y SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006). *En 1988 CTERA reforma su estatuto planteándose la organización a través de sindicatos únicos provinciales y la elección de la junta ejecutiva por lista completa sin distinción por ramas. En tanto, durante la década de los ochentas, SADOP comienza a extender la creación de subcomisiones en las filiales del interior del país.*

⁴²² CTERA (2003).

⁴²³ CTERA (2005b)

(UDA), la Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET) y el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP) sumaban 267 mil⁴²⁴. Desde 2003, SADOP, AMET y otros gremios participan de la conformación de la Confederación de Docentes y Auxiliares de la Educación (CONTUDEC)⁴²⁵. La UDA integra la federación de Trabajadores de la Educación (FETE)⁴²⁶. Existe también la Confederación de Educadores Argentinos integrada principalmente por organizaciones docentes de la provincia y de la Ciudad de Buenos Aires⁴²⁷. Entre 1980 y 2005 los docentes protagonizaron casi una quinta parte de las huelgas y medidas de fuerza producidas por los asalariados⁴²⁸.

En síntesis, aunque la aparición de la forma salarial ya implica la aparición de conflictos (no sólo en la referido al reclamo estrictamente salarial, sino también en torno de la imposición de la formación y de los métodos de enseñanza, como sucede durante la primera parte del siglo XIX), recién a finales de ese siglo se produce la conformación de las primeras organizaciones docentes (aunque buena parte de ellas con un perfil profesionalista) y del uso de la huelga como forma sistemática de lucha. Durante la primera parte del siglo XX, se producirán varios intentos de conformar organizaciones nacionales a la par que se producirán huelgas en varias jurisdicciones. Pero será recién en 1960 cuando se produzca la primera huelga nacional y en 1973 la formación de una confederación de alcance nacional con permanencia en el tiempo. Desde mediados de siglo se observan también los primeros pasos hacia la unidad orgánica con el movimiento obrero: primero de una fracción -por entonces minoritaria, la de los docentes privados, que es la primera en incorporarse a la CGT-, seguida más adelante por otras organizaciones como la UDA en los setentas. Finalmente, la CTERA participará en la CGT durante un breve período en los ochentas, para luego pasar a formar parte de la CTA. Durante la última parte del siglo XX se observa también el importante peso cuantitativo que adquieren las luchas de los docentes dentro del conjunto de la conflictividad laboral del período.

⁴²⁴ Según MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (2001). Sin embargo, según CTERA (2005b), sólo los sindicatos agrupados en esta confederación alcanzan los 233.385 en el 2001.

⁴²⁵ SINDICATO ARGENTINA DE DOCENTES PARTICULARES (2005). Esta confederación está integrada por gremios docentes y no docentes de distintos niveles de enseñanza (incluidos los universitarios), como: Federación Nacional de Docentes Universitarios (FEDUN), Federación Argentina del Trabajador de las Universidades Nacionales (FATUN), Unión de Docentes de la Provincia de Buenos Aires (UDOCBA), Sindicato de Obreros y Empleados de la Educación y la Minoridad (SOEME), Sindicato Argentino de Empleados y Obreros de la Enseñanza Privada (SAEOEP). Esta confederación forma parte de la CGT.

⁴²⁶ Según UDA (2006), la FETE está integrada por AMET, SAEOEP, Asociación de Directivos de la Educación (ADICO-ADIE) y otros sindicatos docentes provinciales.

⁴²⁷ Estos sindicatos son: Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), el Sindicato de Educadores de Buenos Aires (SEDEBA) y la Unión Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP) y otros sindicatos de las provincias de Corrientes, Santiago del Estero, Chubut y Formosa (CONFEDERACIÓN DE EDUCADORES ARGENTINOS, 2006).

⁴²⁸ CENTRO DE ESTUDIOS NUEVA MAYORÍA (2005).

VII. A modo de conclusión

¿Es posible afirmar a partir de lo expuesto que los docentes en la Argentina han sufrido históricamente un proceso de proletarización?

En el caso de los maestros primarios es posible observar su evolución en tres grandes etapas. La primera, la enseñanza de las primeras letras aparece como ocupación libre, que se desarrolló desde los orígenes de la colonia hasta finales del siglo XIX y principios del XX, cuando desaparecieron las condiciones sociales que permitían el ejercicio de esta actividad en forma independiente. La segunda etapa, se produjo con la creciente asalarización, la cual, aunque ya aparece embrionariamente a comienzos del siglo XIX, recién se generaliza hacia fines de ese mismo siglo y se hace masiva a principios del siglo XX. La tercera etapa, desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, cuando las propias condiciones de estandarización desarrolladas en la etapa anterior consolidan la subordinación formal de estos trabajadores.

En el caso de los profesores secundarios, aunque en sus orígenes difiere de los maestros, posteriormente ha seguido un curso similar. En sus comienzos, en la época colonial aparece más ligado a posiciones de la alta intelectualidad religiosa o universitaria como enseñanza preparatoria de los estudios superiores. Durante el siglo XIX se generaliza como formación para estudios específicos bajo la forma de ocupación libre, e incluso asalariada, a veces a cargo del mismo personal dedicado a las cátedras universitarias. El desarrollo de la forma asalariada para el Estado desde mediados del siglo XIX tampoco parece haber alterado este origen elitista. Esta primera etapa parece haber entrado en crisis a comienzos del siglo XX, con los primeros intentos de estandarización de la formación y la creciente -aunque lenta- masificación. Durante este mismo período parece haberse producido también la creciente asimilación de la enseñanza media como extensión de la enseñanza primaria y su escisión definitiva respecto de la universidad. Estas condiciones son las que permitieron la confluencia con los procesos que se desarrollan en la docencia primaria desde mediados de siglo XX.

Durante este desarrollo histórico es posible observar la generación de las condiciones que preparan el terreno de la proletarización:

- la masificación de la actividad, en sus comienzos ejercida por un grupo reducido y muchas veces en forma complementaria a otras actividades, culmina finalmente en una actividad específica e incluso principal para una buena parte de la población;
- la estandarización de la formación, desde un conocimiento no estandarizado basado en la propia experiencia, pasando luego a la formación estandarizada bajo la forma de las escuelas normales y los institutos de profesorado, los cuales hacia fines del siglo XX forman tanto maestros primarios como profesores secundarios;
- la creciente ampliación del reclutamiento, de una ocupación a la que

podían acceder las capas acomodadas de la burguesía y de la alta burguesía (especialmente en el caso de la docencia secundaria) hasta abarcar a la pequeña burguesía pobre e incluso algunas capas del proletariado;

- la creciente composición femenina, la cual se observa desde sus orígenes (especialmente para la enseñanza primaria), y que genera las condiciones para la constitución de la docencia como una profesión "menor" y con una retribución inferior a otras ocupaciones;
- la creciente pauperización debido a la menor retribución, especialmente a partir de 1930 (proceso que también se expresa en el empeoramiento de otras condiciones laborales, como el medio ambiente de trabajo). Este empobrecimiento confluye con la composición preponderantemente femenina y el cada vez más amplio reclutamiento, generando las condiciones para la generación de docentes adaptados a históricamente peores condiciones de vida y de trabajo;

A la par se observa el desarrollo de algunos fenómenos propios de la proletarización:

- la asalarización masiva: la docencia como ocupación libre que alcanzó su más plena forma en la primera parte del siglo XIX hoy existe en forma muy reducida. El ejercicio de la docencia es en la actualidad plenamente asalariado. Aunque el salario puede encubrir la compra-venta de un servicio, y no necesariamente expresar la compra-venta de fuerza de trabajo, esta asalarización masiva sin margen para el ejercicio libre expresa un primer grado de subordinación de esta profesión a las relaciones capitalistas. Aunque la docencia asalariada privada ya existía y con un importante peso a fines del siglo XIX, por entonces tenía un bajo grado de masificación y estandarización, ligada aún principalmente a las posiciones intelectuales dedicadas a una enseñanza media elitista. Recién a mediados de siglo XX se sientan las bases para la constitución de un sistema de educación privado que se desarrollará crecientemente desde entonces, y a la par, la docencia bajo la forma asalariada privada. Este proceso va acompañado por la estandarización creciente de la regulación de las condiciones del trabajo docente como trabajo asalariado, proceso que comienza a desarrollarse en el siglo XIX pero que alcanza plena forma a partir de mediados del siglo XX a partir de los estatutos profesionales;
- la existencia de una masa de reserva, que aparece ya en la primera parte del siglo XX pero tal vez ligada aún a la generación creciente de una masa de docentes titulados, que no encontraba las condiciones para reemplazar al personal docente no titulado en actividad. A fines del siglo XX aparece sin embargo ya bajo la forma de superpoblación absoluta para este tipo de actividad. La existencia de esta masa de reserva implica que la capacidad para el ejercicio de una actividad ya no implica

- necesariamente el acceder a las propias condiciones de existencia;
- el desarrollo de una jornada media de trabajo y la concentración de los medios de trabajo: la enseñanza se ha desarrollado desde una actividad realizada por un particular a partir de la propia experiencia con sus propios medios (e incluso en su propia casa), hasta conformarse en un proceso que para su desarrollo implica la confluencia de varios docentes en un mismo establecimiento que reúne los medios necesarios para la producción de la enseñanza. La enseñanza adopta así la forma de la cooperación, la primera forma de subordinación formal del proceso de trabajo a las relaciones capitalistas. A pesar de la escasa división del trabajo, esta forma se caracteriza ya por la aparición de una jornada de trabajo media y combinada como primera forma de estandarización del trabajo, a partir de la reunión de un grupo de trabajadores al mismo tiempo, en el mismo espacio y bajo un mismo mando, y por la concentración de medios de trabajo que adquieren así carácter ya no individual sino social. Se trata aún, sin embargo, de formas de subordinación formal del trabajo a las relaciones capitalistas. En este sentido, el proceso de subordinación del proceso de trabajo se encuentra aún poco desarrollado. Las reformas educativas que intentan -desde mediados de siglo XX- introducir criterios de productividad y eficacia en la enseñanza, parecen expresar un grado cuantitativo de desarrollo de esta subordinación formal pero no necesariamente un cambio cualitativo en el sentido de un pasaje a la forma de la subordinación real;
- el desarrollo de los fenómenos anteriores encuentra expresión política en el desarrollo de las organizaciones gremiales docentes, la adopción de la huelga como forma de lucha y la históricamente creciente confluencia con el resto de las organizaciones gremiales obreras.

Como primera conclusión general, es posible afirmar entonces, que no sólo se han desarrollado plenamente el conjunto de condiciones que preparan el terreno para la aparición de un proceso de proletarianización, sino que se han desarrollado ya las primeras formas de dicho proceso.

Bibliografía

ALLIAUD, A. (1992), *Los maestros y su historia. Un estudio socio-histórico sobre los orígenes del magisterio argentino*, Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires (mimeo).

ALMANDOZ DE CLAUS, M. R. y HIRSCHBERG DE CIGLIUTTI, S. (1992), *La docencia: un trabajo de riesgo*, Tesis Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.

ASOCIACIÓN DEL MAGISTERIO DE ENSEÑANZA TÉCNICA (2006), *Historia de AMET*, en línea en <<http://www.ametregional1.org.ar/>>, fecha de consulta: julio de 2006.

ASCOLANI, A. (1999); “¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943)”, en *Anuario N° 2*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

BALDUZZI, J. y VÁZQUEZ, S. (2000), *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente. 1957-1973*, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, Buenos Aires.

BIRGIN, A. (1993), *Panorama de la educación básica en la Argentina*, FLACSO, Serie Documentos e Informes de Investigación N° 154, Buenos Aires, Argentina.

BIRGIN, A. (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*, Troquel Educación, Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (1995), “¿Quiénes enseñan hoy en la Argentina?”, en TIRAMONTI, G., BRASLAVSKY, C. y FILMUS, D. (compiladores), *Las transformaciones de la educación en 10 años de democracia*, FLACSO Educación Tesis Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, Argentina.

BUNGE, A. (1987), *Una nueva Argentina*, Biblioteca Argentina de Historia y Política, Hispamérica, Buenos Aires, Argentina.

CARLI, S. (1991), “Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación”, en PUIGGRÓS, A. (dirección), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Editorial Galerna, Buenos Aires.

CRESPI, G. (1997), “La huelga docente de 1919 en Mendoza”, en MORGAGE, G. (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

CAMPOBASSI, J. (1985), “Análisis de las disposiciones de la Ley 1420”, en BRAVO, H. F., *A cien años de la Ley 1420*, Biblioteca Política Argentina N° 112, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

CENTRO DE ESTUDIOS NUEVA MAYORÍA (2006), “El año 2005 con el récord de conflictos docentes desde 1980”, en línea en <<http://www.nuevamayoria.com/es/investigaciones/>>, fecha de consulta: julio de 2006.

CENTRO DE IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EQUIDAD Y

EL CRECIMIENTO (2006), *Los salarios docentes*, Programa de Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo.

CONFEDERACIÓN DE EDUCADORES ARGENTINOS (2006), *Información Institucional*, en <www.cearg.org.ar>, fecha de consulta: noviembre de 2006.

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (2003), *30 años de lucha y compromiso*, Revista Canto Maestro, Suplemento Especial, Buenos Aires.

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (2005a), *Paritaria: conquista y derecho de los trabajadores*, Cuadernos de Formación Sindical, Secretaría de Educación, Buenos Aires.

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (2005b), *Las reformas educativas en los países del cono sur. Informe Nacional: Argentina*, disponible en línea en <[http://www.lpp-buenosaires.net/conosur/Informes/ InformeNacionalArgentina.pdf](http://www.lpp-buenosaires.net/conosur/Informes/InformeNacionalArgentina.pdf)>, fecha de consulta: octubre de 2006.

CUCUZZA, R. (1985), “El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma”, en *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, Editorial Cartago, Buenos Aires.

CUCUZZA, R. (1997), “¿La Singer o la tiza? Mujeres en el Congreso Pedagógico de 1882”, en MORGAGE, G. (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

DAVINI, M. C. y ALLIAUD, A. (1995), *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.

DIRIÉ, C y OIBERMAN, I. (1999), *La inserción laboral de los docentes en Argentina*, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

DIRIÉ, C y OIBERMAN, I. (2001), *Perspectivas laborales de la profesión docente*, ponencia presentada en el 5to Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, Argentina.

DUSSEL, I. (1996), *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Tesis de Maestría en Educación y Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires (mimeo).

FERNÁNDEZ, M. A., LEMOS, M. L. y WIÑAR, D. L. (1997), *La Argentina fragmentada. El caso de la educación*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.

FILMUS, D. (1992), *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*, Aique Grupo Editor S.A., Buenos Aires.

GAGLIANO, R. (1992), “Aportes para la construcción de una historia crítica de la adolescencia en Argentina”, en PUIGGRÓS, A. (dirección), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Editorial Galerna, Buenos Aires.

GANDULFO, A. (1991), “La expansión del sistema escolar argentino.

Informe estadístico”, en PUIGGRÓS, A. (dirección), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Editorial Galerna, Buenos Aires.

GVIRTZ, S. (1991), *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*, Biblioteca Política Argentina N° 322, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS MARINA VILTE (2004), *Consecuencias de la implementación de la estructura “definida” por la ley federal de educación*, Informes y estudios sobre la situación educativa N° 2, Buenos Aires.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (2003), *Historia Demográfica Argentina, 1869-1914*, CDROM, Buenos Aires.

IÑIGUEZ, A. (2000), *El salario docente: un síntoma del estado de la educación en Argentina*, Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, Buenos Aires.

IVANIER, A., JAIMOVICH, A., MIGLIAVACCA, A., PASMANIK, Y., y SAFORCADA, M. F. (2004a), *Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes*, Centro Cultural de la Cooperación, Departamento de Educación, Cuaderno de Trabajo N° 37, Buenos Aires.

IVANIER, A., JAIMOVICH, A., MIGLIAVACCA, A., PASMANIK, Y., y SAFORCADA, M. F. (2004b), *¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa*, Centro Cultural de la Cooperación, Departamento de Educación, Cuaderno de Trabajo N° 46, Buenos Aires.

KRITZ, E. (1985), *La formación de la fuerza de trabajo en la Argentina: 1869-1914*, Cuaderno del CENEP N° 30, Centro de Estudios de Población, Buenos Aires.

LLACH, J. J., MONTOYA, S. y ROLDÁN, F. (1999), *Educación para todos*, IERAL, Córdoba.

MARSHALL, A. (1999), *El empleo en el sector educativo*, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

MARTÍNEZ, D.; VALLES, I. y KOHEN, J. (1997), *Salud y Trabajo Docente. Tramas del malestar en la escuela*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.

MENDIZÁBAL, N. (1995), *Condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la Provincia de Buenos Aires*, Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo, Buenos Aires, Argentina.

MIGLIAVACCA, A. (2006), “El trabajo docente en los inicios del siglo XXI”, en *Revista Argentina de Educación*, N° 29, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Argentina.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1996), *Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos '94. Resultados Definitivos*, Resultados Definitivos, Serie A N° 1, Total del País, Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2000), *Perfil ocupacional de los graduados de la educación superior*, en línea en <www.me.gov.ar/perfil>, fecha de consulta:

octubre de 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005), *Censo Nacional de Docentes 2004. Resultados preliminares*, Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006), *Censo Nacional de Docentes 2004*, Buenos Aires.

MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (2001), *Base de Datos Sindicales*, en línea en <<http://www.trabajo.gov.ar/left/sindicales/bases.htm>>, fecha de consulta: marzo de 2003.

MORGADE, G. (1997), “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes 'legítimos'”, en MORGADE (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

NACIMENTO, R. (1985), “El sistema educativo argentino: breve historia desde 1930. Desarrollo de su crisis y tentativas de reformas”, en HILLERT, F., PASO, L., CUCUZZA, R., NACIMENTO, R. Y ZIMMERMAN, L., *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, Editorial Cartago, Buenos Aires.

NARODOWSKI, M. (1990), *Ser maestro en la Argentina*, Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA), Buenos Aires, Argentina.

NARODOWSKI, M. (1994), “La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires”, en *Anuario del IEHS*, N° 9, Instituto de Estudios Histórico-Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro, Tandil, Argentina.

NARODOWSKI, M. (1996), “El lado oscuro de la luna. El temprano siglo XIX y la historiografía argentina”, en *Historia de la educación en debate*, IICE, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

NARODOWSKI, M. y NARODOWSKI, P. (1988), *La crisis laboral docente*, Centro Editor de América Latina, Biblioteca Política Argentina N° 232, Buenos Aires.

NEWLAND, C. (1991), “La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”, en *Hispanic American Historical Review*, Duke University Press, Durham, pp. 335 a 364.

NEWLAND, C. (1992), *Buenos Aires no es Pampa: La educación elemental porteña 1820-1860*, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.

NEWLAND, C. (1997), “La educación elemental en Hispanoamérica en el siglo XVIII: permanencia y cambio en un entorno colonial”, en MARTINEZ BOOM, A. y NARODOWSKI, M. (comps.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde Latinoamérica*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

NIGRO, J. C. (1984), *La lucha de los maestros*, Confederación de Maestros, Buenos Aires.

OBRA SOCIAL PARA LA ACTIVIDAD DOCENTE (2006), *Orígenes de la Obra Social*, en línea en <<http://www.osplad.org.ar/origenes.htm>>, fecha de consulta:

noviembre de 2006.

PAVIGLIANITTI, N. (1988), *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación, Estudios y Documentos 1*, Dirección Nacional de Información, Difusión Estadística y Tecnología Educativa, Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires.

PETREI, A. H., MONTERO, M. E. y MARAVIGLIA, A. (1989), “Estudio comparativo de las remuneraciones en el sector educación”, en PETREI, A. H. (editor), *Ensayos en economía de la educación*, Balado Buschi, Buenos Aires, Argentina.

PINEAU, P. (1991), *Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)*, Biblioteca Política Argentina N° 323, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

PINEAU, P. (1997); “La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983”, en PUIGGRÓS, A. (dirección); *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Editorial Galerna, Buenos Aires.

PINKASZ, D. (1989), “La formación pedagógica de los profesores de nivel medio en la Argentina. 1930-1945”, en Revista *Propuesta Educativa*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Año 1, Nro. 1, pp. 115-118.

PINKASZ, D. (1992), “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos”, en BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (comps.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

PINKASZ, D. (1993), “Escuelas y desiertos: hacia una historia del a educación primaria en la Provincia de Buenos Aires”, en PUIGGRÓS, A. (dirección), *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Editorial Galerna, Buenos Aires.

PUIGGRÓS, A. (1990), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Editorial Galerna, Buenos Aires.

PUIGGRÓS, A. (1992), “La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame”, en PUIGGRÓS, A. (dirección), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Editorial Galerna, Buenos Aires.

PUIGGRÓS, A. y BERNETTI, J. L. (1993), *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*, Editorial Galerna, Buenos Aires.

PUIGGRÓS, A. (1996), *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*, Kapelusz, Colección Triángulos Pedagógicos, Buenos Aires.

SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2005), *La nueva Confederación de Docentes y Auxiliares (CONTEDEC) elige autoridades*, en línea en < <http://www.sadop.net/comunicados.php?shc=60>>, fecha de consulta: noviembre de 2006

SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (2006), *SADOP y su historia*, en línea en <<http://www.sadop.net/historia.php>>, fecha de consulta:

octubre de 2006.

SOLARI, M. (1981); *Historia de la educación argentina*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

SOUTHWELL, M. (1997); “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)”, en PUIGGRÓS, A. (dirección); *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Editorial Galerna, Buenos Aires.

TEDESCO, J. C. (2003), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Siglo Veintiuno de Argentina Editores, Buenos Aires.

TORRADO, S. (1994), *Estructura social de la Argentina: 1945-1983*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.

UNIÓN DOCENTES ARGENTINOS (2006), *Historia*, en línea en <<http://www.sindicatouda.com.ar/2005/historia.php>>, fecha de consulta: noviembre de 2006.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (1980), *UNESCO Statistical yearbook 1978-79*, Paris.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (1968), *UNESCO Statistical yearbook 1966*, Paris.

WIÑAR, D. (1974), “Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino, 1900-1970”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, N° 4, Vol. IV, pp. 9 a 35, México D.F.

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

YANNOULAS, S. (1997), “Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930)”, en MORGADE (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

ZIMMERMAN, L. (1985), “Algunos problemas básicos del sistema educativo argentino”, en HILLERT, F., PASO, L., CUCUZZA, R., NACIMENTO, R. Y ZIMMERMAN, L., *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, Editorial Cartago, Buenos Aires.

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia que intenta analizar qué posición social ocupan los docentes en la estructura social argentina actual. Tradicionalmente, y según la perspectiva social de que se trate, se ha sostenido que los docentes pertenecen a la "clase media" o a la "pequeña burguesía". Sin embargo, más recientemente diversos autores han sostenido que se estaría produciendo un proceso de proletarización de los docentes, ¿han pasado los docentes a formar parte de la clase trabajadora? ¿es posible encontrar evidencias de este proceso de proletarización en la historia argentina?

Este trabajo intenta aportar elementos para dar respuesta a estas preguntas a partir de una revisión bibliográfica centrada especialmente en los rasgos de la docencia primaria y secundaria en distintas épocas a lo largo de la historia argentina.

EL AUTOR

Ricardo Donaire nació en Buenos Aires en 1975. Cursó sus estudios de licenciatura y profesorado de Sociología en la Universidad de Buenos Aires. Actualmente, se encuentra cursando sus estudios de Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires. Su proyecto de tesis, desarrollado con asiento en el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, cuenta desde 2005 con el apoyo de una beca otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Es investigador del Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina.