

POLÍTICA EDUCATIVA SINDICALISMO Y TRABAJO DOCENTE



Hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales por una educación popular y socialmente emancipadora

FEDERICO TÁLAMO | MARIANO ROZADOS
(Compiladores)



Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales



RED ESTRADO



Política educativa, sindicalismo y trabajo docente : hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora / Federico Tálamo ... [et al.]; compilado por Federico Tálamo; Mariano Rozados. - 1a. ed. adaptada. - Paraná : AGMER Editora, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

Edición para Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos

ISBN 978-987-27433-4-5

1. Política Educacional. 2. Sindicalismo. 3. Condiciones de Empleo del Docente. I. Tálamo, Federico II. Tálamo, Federico, comp. III. Rozados, Mariano, comp. CDD 379



Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos

Alameda de la Federación 114 (Paraná – Entre Ríos)

agmer@agmer.org.ar – www.agmer.org.ar

Revisión, diseño y diagramación: Federico Tálamo

ISBN: 978-987-27433-4-5

Primera edición: noviembre de 2019

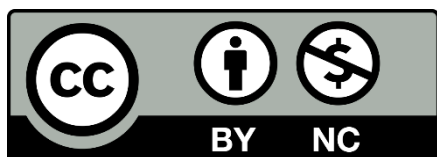
COMISIÓN DIRECTIVA CENTRAL DE AGMER | 2018-2020

Secretario General: Marcelo Pagani. *Secretaria Adjunta:* Ana Delaloye. *Secretario Gremial:* Guillermo Zampedri. *Secretario Administrativo y de Actas:* Alberto Díaz. *Secretaria de Acción Social:* Delfina Olivera. *Secretario de DD. HH., Cap. Sindical y Perfec. Docente:* Mario Bernasconi. *Secretaria de Educación:* Liliana Forastieri. *Secretaria de Finanzas:* Adriana Rubio. *Secretario de Jubilados:* Sergio Blanc. *Secretario de Organización:* César Pibernus. *Secretario de Prensa:* José Manuel Balcala.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y ESTADÍSTICAS DE AGMER

CENTRO MIEMBRO PLENO DE CLACSO

El contenido de los trabajos que forman parte de la presente publicación es responsabilidad exclusiva de cada autor y no representa necesariamente el punto de vista de los compiladores o de la editorial.



Esta obra se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional. Texto completo de la licencia disponible en: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_AR

POLÍTICA EDUCATIVA, SINDICALISMO Y TRABAJO DOCENTE

*Hacia la resignificación de los debates
políticos y académicos en torno a las prácticas
pedagógicas y sindicales por una educación
popular y socialmente emancipadora*

FEDERICO TÁLAMO | MARIANO ROZADOS
(Compiladores)

agmer
editora

CONTENIDO

CONTENIDO	4
PRESENTACIÓN	7
PRÓLOGO	9
 LA CARRERA DOCENTE EN EL MARCO DE LOS DESAFÍOS QUE IMPONE EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL (<i>F. Terigi</i>)	 11
 Primera Parte: POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA	 27
CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE DESDE LOS NOVENTA A LA ACTUALIDAD (<i>A. Homar</i>)	28
POLÍTICAS EDUCATIVAS Y POSICIONES DOCENTES FRENTE A LA DESIGUALDAD (<i>A. Vassiliades</i>)	39
LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL MARCO DE LA RESTAURACIÓN DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES EN AMÉRICA LATINA (<i>P. Imen</i>)	45
LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS: CONSIDERACIONES SOBRE LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LOS SUJETOS Y SUS TRAYECTORIAS (<i>G. Altamirano y M. Villanueva</i>)	53
LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE COMO PROBLEMA PÚBLICO. EL CASO DEL DEBATE EN TORNO A LA ENSEÑANZA TÉCNICA (1935-1945) (<i>H. Arbelo</i>)	68
DISEÑO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS. ACTORES, INSTITUCIONES Y PROPUESTAS DE DESCENTRALIZACIÓN DURANTE LA DÉCADA DEL '90 DEL SIGLO XX EN ARGENTINA (<i>M. Carassai</i>)	82
SENTIDOS, SUPUESTOS Y PRÁCTICAS SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN EL PROGRAMA NUESTRA ESCUELA" (COMPONENTE 1: INSTITUCIONAL) (<i>N. Chiliguay</i>)	93
POLÍTICA EDUCATIVA, FORMACIÓN DOCENTE Y CUESTIÓN MATRICULAR DURANTE EL PRIMER PERONISMO (<i>L. Fonte</i>)	102
ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y DEFINICIONES CURRICULARES EN LA ESJA EN LAS PROVINCIAS DE CHACO, ENTRE RÍOS Y CÓRDOBA (<i>A. Francisconi; M. C. Ulrich y M. E. Bordón</i>)	122
LAS POLÍTICAS DE FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN CÓRDOBA (<i>E. González Olguín y E. Castro González</i>)	135
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS. ENTRE DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA Y DISCURSOS DE GESTIÓN (<i>A. Homar, M. Dalinger y B. Alarcón</i>)	150
EL PROCESO DE DISCUSIÓN Y APLICACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26 206: EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL JOSÉ MARÍA TORRES DE PARANÁ (<i>V. Olalla y M. Saint Paul</i>)	159

EDUCACIÓN Y SISTEMA PRODUCTIVO: SUBORDINACIÓN O ARTICULACIÓN TRANSFORMADORA (<i>D. Sarthou</i>)	168
LAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZACIÓN EN CÓRDOBA 2003-2015 (<i>M. Tosolini y M. E. López</i>)	188
Segunda Parte: HISTORIA DEL SINDICALISMO DOCENTE	200
LA EXPERIENCIA SINDICAL DOCENTE EN SANTA FE DURANTE LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX (<i>A. Ascolani</i>)	201
EL SINDICALISMO DOCENTE TUCUMANO EN EL CONTEXTO POLÍTICO DE LOS AÑOS SESENTA Y SETENTA (<i>A. Ramos Ramírez</i>)	214
LUCHAS POR LA UNIDAD SINDICAL DOCENTE NACIONAL, ENTRE EL PRIMER ESTATUTO Y LOS ORÍGENES DE LA CTERA (<i>J. Balduzzi</i>)	219
LOS PROCESOS DE ORGANIZACIÓN Y CONCIENCIACIÓN GREMIAL DE LOS DOCENTES EN LA ARGENTINA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX (<i>M. Acri</i>)	226
HUELGAS DOCENTES EN CHUBUT: LA ATECH A FINES DE LA DÉCADA DEL '80 (<i>R. Caprano</i>)	240
DERECHO PERDIDO, DERECHO DEFENDIDO... EL LUGAR DEL SISTEMA PREVISIONAL EN EL CONFLICTO DOCENTE NACIONAL ENTRE 1970-1976 (<i>L. Labourdette</i>)	249
SINDICALISMO DOCENTE UNIVERSITARIO. LA CONFORMACIÓN DEL COLECTIVO DOCENTE ENTRE LA REIVINDICACIÓN SECTORIAL Y LA EXPRESIÓN POLÍTICA (1995-2015) (<i>L. Medina</i>)	263
EXPERIENCIAS DEL SINDICALISMO DOCENTE EN BRASIL Y EN PORTUGAL EN CONTEXTOS DE TRANSICIÓN POLÍTICA Y SOCIAL (<i>M. Neto Kappel y N. Ramos Monteiro Sousa</i>)	279
EXPERIENCIAS DE RESISTENCIA Y ORGANIZACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS EN EL CONTEXTO DE LA ÚLTIMA DICTADURA (<i>F. Tálamo, M. Rozados y N. De Rosa</i>)	293
Tercera Parte: IDENTIDAD Y REGULACIONES DEL TRABAJO DOCENTE	302
LAS DISPUTAS EN TORNO A LA APROPIACIÓN DEL PRODUCTO DEL PROCESO DE TRABAJO DOCENTE (<i>D. Martínez</i>)	303
ACERCA DE LAS CONFIGURACIONES DEL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO (<i>R. Badano</i>)	308
TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA: UNA APROXIMACIÓN COMPARATIVA DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS (<i>E. Achilli, M. V. Pavesio y M. Vera</i>)	316
LOS DOCENTES COMO TRABAJADORES DE LA CULTURA: EL DESAFÍO DE RESIGNIFICAR EL CURRÍCULUM CON FINES TRANSFORMADORES (<i>S. Areal y D. Stricker</i>)	328
CLAVES TEÓRICO-POLÍTICAS PARA EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD LABORAL DE LOS PROFESORES (<i>M. Indart, M. Federico y K. Barrera</i>)	336
UNA APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE PUESTO DE TRABAJO DOCENTE, DESDE LA MIRADA DE LOS TRABAJADORES/AS DE LA EDUCACIÓN (<i>M. Canessa, E. Sottile y A. Núñez</i>)	346
LOS PROFESORES Y EL TRABAJO REFLEXIVO RESPECTO A SU DOCENCIA (<i>J. Chuquilin Cubas y M. Zagaceta Sarmiento</i>)	363

LA MANERA DE VER LOS SUJETOS EDUCATIVOS EN ANIBAL PONCE (<i>E. Gelmi y T. Zancov</i>)	376
¿QUÉ TRABAJO ES EL TRABAJO DE EDUCAR? (<i>H. González</i>)	384
EL DOCENTE COMO TRABAJADOR INTELECTUAL. AUTONOMÍA Y CONDICIONAMIENTOS (<i>F. Hillert y F. Lobasso</i>)	398
Cuarta Parte: INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE	408
LA INVESTIGACIÓN COMO COMPETENCIA DE LOS PROFESORES EN HISTORIA: UNA MIRADA DESDE LA REPRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA (<i>K. Catelotti y M. F. Pepey</i>)	409
LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA “LA CAMPAÑA” EN ENTRE RÍOS, ARGENTINA (1900-1920) (<i>J. Cian</i>)	416
APRENDIZAJE ENTRE PARES: LA CONSTRUCCIÓN DEL LABORATORIO DOCENTE PARA LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, ARGENTINA (<i>M. C. Corda y M. C. Medina</i>)	431
PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LAS VOCES DE LOS/AS ESTUDIANTES (<i>G. Gutiérrez y L. Beltramino</i>)	438
POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE SALTA. ¿DE LA PROFESIONALIZACIÓN AL DESARROLLO PROFESIONAL? (<i>R. Pérez</i>)	451
Quinta Parte: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS	462
SENTIDOS ATRIBUIDOS A LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS INSTITUCIONALES EXITOSOS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE SANTA SYLVINA (<i>M. Acuña y M. Ojeda</i>)	463
APRENDER A ENSEÑAR: RE-PENSAR PRÁCTICAS EMANCIPADORAS EN LOS CONTEXTOS FORMATIVOS DOCENTES (<i>J. L. Baier, A. Gorostegui Valenti y N. Ravea</i>)	474
NUESTRO TRABAJO EN LA ESCUELA PÚBLICA. UNA MIRADA COLECTIVA HACIA LA LIBERACIÓN DE LOS PUEBLOS (<i>S. Barroso Alonso, R. Galarza y M. J. Chapitel</i>)	487
EL SUEÑO DE LA CASA PROPIA: LA EXPERIENCIA DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE SUTIBA SAN ISIDRO EN LA COOPERATIVA DE VIVIENDA COOPTIBA (<i>M. Fioretti</i>)	495
HIJOS DE LA TIERRA. TENSIONES Y DISPUTAS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ESCOLAR (<i>S. M. García, L. Aljanati y A. Mannelli</i>)	510
PRÁCTICAS EMANCIPATORIAS EN LA ESCUELA: DEBATES Y DESAFÍOS ACTUALES (<i>M. Guarnieri y S. Thisted</i>)	521
LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA CURRÍCULA DE LA FORMACIÓN DOCENTE (<i>M. Isquierdo y L. Pierri</i>)	534

LA EXPERIENCIA SINDICAL DOCENTE EN SANTA FE DURANTE LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX¹

Adrián Ascolani²

En una obra de reciente aparición hemos indicado que el gremialismo docente de la Argentina ha transitado diversas etapas progresivas que permiten definirlo como: profesional y mutualista; legalista, sindical con emergentes contestatarios o reformista; tutelado por el estado; confederativo; y frentista (Ascolani y Gindin, 2018). Durante la primera mitad del siglo XX, la dinámica organizativa se generó en la confluencia de la difusión que hacían algunas asociaciones de la ciudad de Buenos Aires en las provincias acerca de la conveniencia de la agremiación de los docentes en todo el país, con el movimiento endógeno de las asociaciones locales surgidas desde 1900, logrando conformar algunas federaciones provinciales en las décadas de 1920 y 1930. Puede decirse entonces que el origen del sindicalismo docente fue de base, en lugar de constituirse por entidades superestructurales que incentivaban la creación de sociedades adheridas, como fue predominante en el movimiento sindical de los obreros que se estaba desarrollando paralelamente (Ascolani, 1999). En los estudios sobre el gremialismo docente del período de la primera postguerra, la referencia comparativa del movimiento obrero y sus tendencias ideológicas y prácticas es necesaria para entender la particularidad y diversidad de manifestaciones organizativas de aquél.

Ninguna asociación docente argentina estuvo en la primera mitad del siglo XX vinculada institucionalmente al sindicalismo revolucionario, anarcosindicalismo ni comunismo soviético. No fueron entidades revolucionarias y las que tuvieron un discurso más libertario –Liga Nacional de Maestros e Internacional del Magisterio Americano– no lo tradujeron en adhesiones a federaciones obreras nacionales, porque esas afinidades contestatarias eran de un sector de su dirigencia, especialmente de Julio Barcos o de César Godoy Urrutia, sendos líderes de las organizaciones de educadores recién mencionadas, influyentes en cuanto a propaganda sindical filo anarquista (Ascolani, 2013).

El asociacionismo gremial docente con expresiones sindicales tuvo rasgos diferenciales con respecto al movimiento obrero, al estar imbuido de una determinación profesionalista por la formación y competencias profesionales de sus miembros –que los diferenciaba de otros asalariados, incluso de los empleados del Estado sindicalizados– y al tener una dependencia laboral con respecto al Estado, que los distanciaba de los otros trabajadores del sector privado y a la vez los debilitaba, por la falta de reconocimiento del derecho de huelga. Los docentes de escuelas privadas se organizaron en la década de 1930, y el carácter confesional católico de las instituciones en las que trabajaban hizo que sus asociaciones fueran conservadoras, sin prácticas sindicales de acción directa.

¹ Transcripción de la exposición desarrollada como parte del panel sobre “Experiencias del sindicalismo docente argentino” durante las Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente (Concepción del Uruguay, 4 y 5 de mayo de 2017). Edición revisada y corregida por el autor.

² Licenciado y Profesor en Historia (UNR), Magíster en Sociología y Ciencia Política (FLACSO) y Doctor en Historia (UNLP). Docente e investigador de la Universidad Nacional de Rosario e investigador independiente del CONICET.

La carrera docente estaba atravesada por diversas regulaciones disciplinarias que se interponían a la práctica sindical: las disposiciones de las leyes educativas sobre la conducta docente, las reglamentaciones sobre la práctica profesional, el control estricto de las autoridades escolares a través del concepto profesional anualmente elaborado por los inspectores, las jerarquías internas del magisterio, la responsabilidad social de la tarea de educar a la infancia cumpliendo el estricto calendario escolar, entre otras. Como actores individuales, los docentes hicieron uso de la petición como forma de interlocución con los poderes públicos tanto para solicitar mejores remuneraciones o pago con regularidad de éstas ya desde el siglo XIX. Al constituirse las asociaciones gremiales, como nuevos actores sociales, continuaron con esta práctica, no obstante el comportamiento colectivo implicó una diferenciación con el individual y tanto los líderes como los asociados actuaron de modo más contundente mediante presiones a las autoridades escolares ante la opinión pública, manifiesta en los periódicos, así como con acciones directas en general excepcionales. La repercusión social de las peticiones o huelgas docentes por lo común fue favorable, porque era de conocimiento público que sus reclamos eran causados por situaciones extremas de falta de pago, llegando a ser en numerosas oportunidades de más de un año (Ascolani, 2011a; 2018).

Las asociaciones gremiales docentes estuvieron inmersas en una configuración de relaciones similares a las de los sindicatos obreros, pero en ámbitos diferentes, dado que intervenían variables comunes como: a) procesos constitutivos siguiendo modelos de entidades creadas previamente en la Capital Federal, que alentaron esta creación en las capitales de provincias, esparciéndose luego las ideas sindicales a ciudades menores; b) relación con otros actores, gremiales o políticos; c) autonomía sindical con respecto a las centrales sindicales. No obstante, también hubo elementos diferenciales, como: a) la determinación endógena del gremialismo docente con respecto a una comunidad e identidad de educadores normalistas con una misión de elevación cultural y social; b) el mayor grado de autonomía de las asociaciones, perceptible en la demora para conformar federaciones provinciales y confederaciones nacionales; las regulaciones estatutarias con patrones muy diferentes a las sociedades de resistencia obreras, proclives a conseguir la legitimación estatal mediante la personería jurídica; la debilidad de las organizaciones de segundo y tercer grado en cuanto a acciones directas a los efectos de la recomposición o mejora salarial, la estabilidad laboral y la carrera docente.

Las acciones directas con características similares a las del proletariado sindicalizado – como la amenaza de huelga, el paro, la presión sobre los no adheridos y las agresiones verbales contra autoridades escolares– se dieron en situaciones muy excepcionales, en las cuales se combinaban atrasos insoportables del pago de salarios, con alza de la conciencia colectiva del sector sobre su explotación laboral y con coyunturas sociales de expansión huelguista. El nivel de adhesión en estos casos – Mendoza, 1919 y Santa Fe, 1921–, fue alto sobrepasando la afiliación a las asociaciones promotoras de estas huelgas. En las situaciones donde no hubo huelgas, la sindicalización de los docentes tendió a ser baja, porque estaban ausentes las presiones de afiliación que se daban en los casos de las sociedades de resistencia obreras que necesitaban controlar el mercado de trabajo para evitar la competencia del trabajo libre. Cuando la agremiación era más alta se debía a que las asociaciones docentes proporcionaban algún beneficio material, como los servicios mutuales o socorros financieros mediante pequeños créditos. El grado de afiliación no siempre se corres-

pondió con el poder de las asociaciones porque, como hemos dicho, la función habitual de éstas ante el Estado empleador no fue ejercer la acción directa, sino la petición, cuyos resultados solían ser más eficaces si la relación con el gobierno era amigable o complaciente.

Con respecto a los liderazgos y conducción de las asociaciones, los docentes se diferenciaron de los demás asalariados en cuanto a la forma en que se legitimaba la autoridad, porque en este último caso hubo una conjunción de la capacidad intelectual con la asunción del riesgo de ser interlocutor de entidades que eran sociedades de resistencia contra la patronal y el Estado, mientras que en el caso de los docentes el liderazgo estuvo más relacionado con el compromiso social, con la militancia en las izquierdas políticas y, en algunos casos, con algún rol directivo escolar, sin ser esto último determinante.

En cuanto a su funcionamiento económico, las asociaciones gremiales docentes estuvieron en lugar intermedio entre las asociaciones profesionales y las sociedades de resistencia obreras, porque sus ingresos dependían exclusivamente de la cuota societaria, aunque en muchos casos instrumentaron el socorro mutuo, médico, farmacéutico, por defunciones y, en casos contados, el financiero. Nada de esto ofrecían las sociedades de resistencia, que siempre tenían dificultades en el cobro de la cuota a los asociados, sobre todo si se trataba de sindicatos integrados por trabajadores transitorios, más aún cuando no tenía residencia permanente en la zona donde estaba el lugar de trabajo. En comparación con los otros asalariados de su época, los docentes tuvieron gran estabilidad laboral, aunque no absoluta, porque la dependencia laboral con respecto al Estado los dejaba supeditados a arbitrariedades de las facciones políticas en el poder en aquellas provincias donde la carrera docente estaba poco consolidada (Ascolani, 2018). Otros aspectos del funcionamiento interno de sindicatos obreros y de asociaciones docentes pueden presentar similitudes o diferencias según el caso que se trate, como los referidos a elecciones de autoridades, asistencia de miembros a las comisiones, mecanismos de toma de decisiones, delegaciones de funciones y giras de propaganda.

La relación entre las asociaciones docentes y el Estado ha sido compleja, por un lado, aquellas buscaban reconocimiento de éste y participación en decisiones sobre la carrera docente, siendo esto consecuente con la integración que el Estado esperaba de estos “servidores públicos” a la lógica de su burocracia y de sus agentes del orden –militares, policía y guardiacárceles–. Pero, por otro, no recibían la consideración en cuanto al estatus profesional que creían tener, tanto en sus remuneraciones como en la normalidad de los pagos. Estos criterios generales parecen haber estado presentes con prescindencia de la tendencia partidaria de los gobiernos. Con respecto a los docentes agremiados, sus propuestas para participar en el gobierno de la educación no han sido parte de sus petitorios más acuciantes, sino de sus proclamas más generales, tales como las resoluciones de congresos o presentaciones ante el poder Legislativo.

Los docentes tuvieron una concepción incremental de sus derechos (Kymlicka y Wayne, 1996), materializada a través de la táctica de la petición a los gobiernos, quedando la huelga reservada a situaciones extremas de retraso de pagos de remuneraciones. Es decir que la acción directa, usual en el movimiento sindical obrero, fue excepcional y extrema, dado que ponía en cuestión la función de servicio social del magisterio y hacía peligrar tanto las buenas relaciones con el Estado empleador como los empleos mismos. Téngase en cuenta que ya en la década de 1920 fue fre-

cuenta en todas las provincias la existencia de maestros sin puesto de trabajo, disponibles para suplantar a los docentes huelguistas. Las estrategias a mediano plazo de los educadores fueron discretos programas de acción, desprovistos de orientación ideológica anarquista o comunista explícita, aunque vinculados a un imaginario reformista de cambio social. En la provincia de Santa Fe no hubo asociaciones de tendencia revolucionaria o conservadora representativas de los maestros fiscales. Fuera de ciertas proclamas en solidaridad con docentes de otras provincias o bien con profesores de otros países víctimas de gobiernos autoritarios, fueron las expresiones culturales de las asociaciones docentes las que permitían percibir sus referentes intelectuales, pedagógicos o artísticos, dejando filtrar a veces orientaciones ideológicas de sus dirigentes.

El tratamiento del asociacionismo y sindicalismo de los educadores santafesinos ha tenido muy limitado tratamiento por parte de la historiografía. Los primeros trabajos han sido de nuestra autoría (Ascolani, 1993; 1994), y corresponden a ponencias presentadas en las reuniones iniciales de las Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Estos aportes fueron más tarde parte de un primer artículo sobre las diversas tendencias de las asociaciones y federaciones docentes de la Argentina en el período de Entreguerras (Ascolani, 1999) que, junto con el libro elaborado por otros autores sobre el surgimiento de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Vázquez y Balduzzi, 2000) fueron durante varios años la única producción específica en clave histórica sobre el sindicalismo docente en el país. No obstante, paralelamente se fueron publicando referencias breves, descriptivas o episódicas, en textos testimoniales y militantes (Nigro, 1984) sobre otros casos provinciales, o bien en obras colectivas sobre historia de la educación. En alguna de estas obras (Puiggrós, 1992), cuyo interés central no eran las asociaciones docentes, se efectuaron caracterizaciones que debieran ser revisadas sobre la orientación ideológica o programática de éstas, dado que sin dudas ha sido muy variada (Ascolani y Gindin, 2018). A comienzos de la década del 2000 se publicó un texto voluminoso de crónica sobre el gremialismo docente en la provincia de Santa Fe, valioso por su aporte empírico (Martínez Trucco, 2004), y los años siguientes otros artículos que focalizaban en la relación entre la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe y los gobiernos provinciales (Pérez, 2009) o en la marcha institucional de ésta en el período de Entreguerras (Ascolani, 2011a), así como otros artículos que situaron a esta entidad en el marco más general del gremialismo docente (Ascolani, 2010; 2013; Ascolani y Gindin, 2018) o bien que reconstruyeron y analizaron situaciones excepcionales de acciones directas (Ascolani, 2011b). Por otro lado, se publicaron algunos trabajos sobre el papel de las organizaciones sindicales docentes de un período más recientes, como el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario, en el contexto de la organización confederativa nacional de los docentes a comienzos de la década de 1970 (Montiel, 2010).

El surgimiento de las organizaciones gremiales de los docentes primarios en la provincia de Santa Fe

Este caso provincial es particularmente interesante porque, caracterizado por una posición reformista, logró una estructura institucional que nunca habían logrado tener las pocas organizaciones porteñas de maestros con discurso revolucionario (Ascolani y Gindin, 2018), y a la vez efectuó medidas de acción directa que las demás asociaciones y federaciones provinciales nunca se atrevieron a realizar. Una

mirada rápida del período de Entreguerras permite observar la marcha de las organizaciones federativas, sus estrategias y tácticas, así como culturales. Para este último aspecto, se ha tomado la asociación local que tuvo mayor actividad cultural, es decir la Asociación gremial de Maestros de la ciudad de Santa Fe.

En esta provincia hubo períodos diferenciados en el asociacionismo docente: a) fines del siglo XIX hasta 1917, de corte cultural, mutualista, y levemente gremial; b) 1918 a 1921, de impulso sindical combativo; c) 1922 a 1932, de desarrollo institucional reformista; d) 1932 a 1943, de declive sindical y tendencia corporativa frente a la injerencia del estado regulador.

Las asociaciones locales de las ciudades de las dos principales ciudades de la provincia de surgieron acompañando el inicio del siglo XX. Se trataba de la Sociedad Unión del Magisterio Rosarino y la Asociación gremial de Maestros de la ciudad de Santa Fe. La primera se anticipó a la segunda al asumir carácter sindical durante la coyuntura huelguista de 1918, realizando una acción colectiva, que no fue de huelga sino de petición ante el presidente de la Nación para que se pagaran diez meses de sueldo atrasados, que el gobierno santafesino no abonó por no haber recibido la subvención nacional, a causa de que no fueron efectuadas las rendiciones de cuentas necesarias. Luego de infructuosas gestiones ante el presidente de la Nación, en 1919 se creó la Federación Provincial de Maestros, cuya vida activa duró pocos años, estando influida durante los dos años iniciales por el discurso clasista de la Federación Obrera Provincial, vinculada a la Federación Regional Argentina, cuya tendencia era en ese momento anarquista filobolchevique.

En 1920 tuvo lugar la Primera Convención de Maestros, realizada por la Federación Provincial de Maestros, cuya declaración de principios transcrita por el periódico *El Comunista*, en enero de 1921, fue la siguiente:

1. Que los maestros se reconocieron incorporados a las fuerzas productoras y transformadoras de las riquezas sociales.
2. Que en su carácter de productores se sienten identificados con los obreros de todos los países y participarán de sus ideales de nivelación social.
3. Que la educación como instrumento de cultura y progreso del pueblo no debe en ningún momento interrumpirse, porque ello importaría un retroceso contrario por lo tanto a sus mismos fines sociales.
4. Que por su misión especial no está en su normalidad emplear en toda su amplitud los medios materiales de lucha que los trabajadores manuales adoptan contra el capital.
5. Pero que agotados los recursos pacíficos en la gestión de sus derechos, la asamblea de delegados adoptará resoluciones que concreten su protesta y decisión contra los causantes de su estado desfavorable.
6. Y que llegado el momento en que se vea la conveniencia de hacer obra conjunta de reivindicación con las clases proletarias, se llamará a nueva asamblea de delegados ante la federación, quien resolverá en qué forma se celebrarán los convenios o pactos.³

Aunque el sector más amplio de los docentes no comulgaba con estas ideas de identificación y de frente común con el proletariado sindicalizado, la falta de resolución de los salarios impagos, que llegaron a ser los correspondientes a dieciséis meses, embarcó a la mayoría de aquellos a adherir a la huelga declarada por la Federación Provincial de Maestros el 15 de mayo de 1921. Esta se extendió durante 30 días, con gran acatamiento de los docentes, amplio apoyo sindical, estudiantil y simpatías

³ *El Comunista*, publicación anarco-bolchevique de Rosario (22 de enero de 1921, p. 2).

de un sector del periodismo. La huelga sólo cesó cuando fueron dejados en disponibilidad los mil docentes provinciales, que se vieron obligados a abandonar la huelga y pedir la readmisión, sin haber cobrado los salarios adeudados. La creación de impuestos especiales permitió que se comenzaran a pagar esos salarios varios años más tarde. Los dirigentes del movimiento primero fueron suspendidos y luego perdieron sus cargos, siendo reincorporados algunos de ellos años después (Ascolani, 2011b). La huelga reveló que el progresismo social del gobierno radical no sólo tenía límites con respecto a reconocer la existencia de las sociedades de resistencia obreras, sino también a aceptar el gremialismo docente. Por el lado del gobierno de la educación las consecuencias también fueron desfavorables, ya que hubo una sucesión de presidentes del Consejo General de Educación (CGE) que permanecieron poco tiempo en sus cargos (Mauro, 2009). El distanciamiento entre el gobierno y el millar de maestros que había sido forzado a abandonar la huelga fue una carga imposible de revertir para el CGE y sus inspectores. Su efecto fue el total desinterés de los maestros ante la reforma educativa que intentó establecer un nuevo plan de estudios en 1923, que ampliaba los años de escolaridad e incorporaba nociones innovadoras en cuanto a psicología del aprendizaje. La falta de aumentos salariales probablemente fue otro factor concurrente. Luego de cuatro años de gobierno, en 1924, Enrique Mosca dejó el poder, siendo sucedido por Ricardo Aldao, también perteneciente a la Unión Cívica Radical pero de una facción distinta. Ocupó el cargo de presidente del CGE el abogado Ramón Doldán, ferviente militante de la Iglesia Católica, esto no fue obstáculo para que buscara un acercamiento con el magisterio normalista, a la vez que instalaba un nuevo plan de estudios para escuelas primarias en 1926, sosteniendo la educación integral, utilitaria, higienista y moralizante. Puso en marcha algunas medidas reparadoras de la situación laboral del magisterio, como la regularización del pago de salarios adeudados desde 1919, aumentos de salarios e ingreso de cuatrocientos nuevos maestros, además de otras consideraciones como la celebración de la Semana del Maestro y anuncios de proyectos que no se concretarían como el de un Banco Escolar para pequeños préstamos y el más ambicioso de financiar viviendas para los maestros. Se incorporaron representantes gremiales en los Tribunales de Calificación y se dio la prerrogativa a los educadores de recusar a los miembros de los tribunales.

En mayo de 1928, asumió la gobernación el abogado Pedro Gómez Cello, también radical, quien debió afrontar un nuevo ciclo de huelgas de numerosos gremios, en el marco más permisivo de la segunda presidencia de Hipólito Yrigoyen. En las principales ciudades del país, ya desde fines de 1927 hubo un resurgimiento de la agitación sindical del proletariado. En este contexto hubo también una expansión del gremialismo docente. Un suceso con impacto nacional fue la realización de la I Convención Internacional de Maestros, en enero de 1928, en la ciudad de Buenos Aires. Esta reunión fue organizada como una tribuna de difusión de las ideas educacionales vanguardistas por algunos profesores chilenos exiliados, que habían conducido en su país la Asociación General de Profesores. A través de esta organización, desde 1922, habían difundido la noción de que el docente era un trabajador de la educación y forjaron una idea de renovación pedagógica con contenido social, que se nutría de las reformas pedagógicas de la escuela activa norteamericana y de la escuela nueva europea, a la cual sumaban otros conceptos, tales como: la noción de educación unitaria –en términos más actuales, educación permanente– y el vínculo de la escuela con la comunidad y el desarrollo socioeconómico. Propugnaban la necesidad de una reforma de la escuela no sólo pedagógica sino social. Acusados de

comunistas estos profesores fueron desterrados y en su exilio a la Argentina –y a otros países de Sudamérica– fueron recibidos por el grupo universitario reformista llamado Unión Latinoamericana (Graciano, 2008), en el cual confluían reconocidos intelectuales de izquierda como Alfredo Palacios, mediando en esta relación el escritor y docente anarquista Julio Barcos. En la I Convención Internacional de Maestros, evento de repercusión nacional, instalaron las problemáticas y debates orientados por ese imaginario reformista, que en diversos aspectos era contestatario tanto con respecto a la educación estatal vigente como con la confesional, y también sobrepasaba los límites que los pedagogos más reconocidos de la Argentina habían colocado a sus propuestas de cambio de las instituciones y agentes educativos (Ascolani, 2010). Entre las resoluciones de esta reunión, una importante para el gremialismo docente de este país, y especialmente para Santa Fe, fue la creación de la Internacional del Magisterio Americano, confederación que tuvo existencia desde 1928 hasta 1933. El golpe militar de 1930 impidió que esta entidad pudiera seguir funcionando en la Argentina, pero en los dos años anteriores alentó el surgimiento y consolidación de varias federaciones provinciales de maestros, entre ellas la de Santa Fe (Ascolani, 2013).

La Unión del Magisterio de Rosario había quedado debilitada luego de la huelga de 1921 y en la ciudad de Santa Fe la asociación de docentes se había desorganizado. Así, el 24 de junio de 1928 fue creada en su lugar la Asociación del Magisterio de Santa Fe, bajo el influjo de la Internacional del Magisterio Americano, entidad sindical docente con tendencia revolucionaria constituida pocos meses antes en la I Convención Internacional del Magisterio. La nueva asociación se proponía llevar adelante la defensa gremial y moral del magisterio, contribuir a la organización de los maestros de la provincia, colaborar en el acercamiento de la escuela con la sociedad y en la “elevación” cultural del pueblo, lograr la participación gremial docente en el gobierno de la educación, además de realizar actos culturales y la apertura de una escuela modelo de experimentación pedagógica (Martínez Trucco, 2004).

La existencia en la provincia de escuelas normales provinciales, ubicadas en las ciudades cabeceras de los principales departamentos (Ossanna y otros, 1993) había favorecido la difusión de un espíritu de cuerpo de los maestros en torno a estas instituciones, que su vez tenían la influencia de las escuelas normales nacionales –dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación– ubicadas en Rosario y en Santa Fe, así como de los maestros y profesores normalistas llegados de otras provincias. En esta coyuntura también se constituyeron asociaciones gremiales de docentes en las ciudades de Casilda, Rafaela, Reconquista, San Cristóbal, Venado Tuerto, San José de la Esquina, Gálvez y Laguna Paiva. Por otro lado, existía desde 1925 el Centro Renovación integrado por maestros de escuelas fiscales nacionales de diversos puntos de la provincia (Ascolani, 2016).

Estas asociaciones conformaron la Federación Provincial del Magisterio, en un congreso reunido del 25 al 27 de noviembre de 1928, y elaboraron un Estatuto que tomaba los objetivos de la Asociación del Magisterio de Santa Fe, antes mencionados e incorporaba otros, tales como: descentralización en provincias del Consejo Nacional de Educación; concursos para nombramientos de inspectores, profesores de Escuelas Normales y maestros; representación en el Tribunal de Calificación; y aumento de salarios (Martínez Trucco, 2004). Dos años después esta federación tenía 16 asociaciones adheridas, con 2.500 asociados y fue convocada por el CGE para redactar los reglamentos de Calificación y Ascensos y de Tribunales de calificación.

El golpe militar de septiembre de 1930 significó, entre otras cosas, el cese de funciones de los miembros del CGE y su reemplazo por otros funcionarios de tendencia nacionalista y católica –su presidente fue Atilio Dell Oro Maini–. La relación del gremio docente con el gobierno de facto fue cautelosa, aunque en 1931 le solicitó aumento de las remuneraciones y equiparación con los maestros nacionales, reglamentación del escalafón y de los tribunales de calificación. Poco después fue aprobado el Reglamento de escalafón y ascenso, que incluía peticiones históricas del magisterio sobre estabilidad, escalafón para los maestros especiales, representación gremial en los tribunales, creación del tribunal disciplinario, concurso para los cargos superiores, preferencia por los maestros en ejercicio para ocupar las vacantes (Martínez Trucco, 2004). Durante este gobierno dictatorial, en un contexto de estado de sitio, persecución, y encarcelamiento los líderes sindicales y propagandistas anarquistas (Ascolani, 2009), la participación de los docentes agremiados bajó notablemente, como se advierte en las inasistencias y renuncias de miembros de las comisiones directivas de las asociaciones en las reuniones, por temor a una posible represión policial.

Los docentes en contra del sindicalismo tutelado por el Estado

La crisis económica internacional de 1930 impactó en la provincia de Santa Fe al año siguiente, y el fisco no pudo afrontar sus gastos, de modo que los docentes no cobraron durante nueve meses sus salarios, desde septiembre de 1931, dejando esta deuda como herencia para el gobierno que lo sucedió. En 1932, triunfó en las elecciones provinciales el partido Demócrata Progresista, que llevó como candidato a Luciano Molinas. Este gobernante volvió a poner en funcionamiento los consejos escolares, similares a los consejos escolares de distrito que habían sido creados por la Ley de Educación de 1886, pero dándoles algunas atribuciones que hasta el momento centralizaba el CGE (Ossanna, 1993). Desde 1933 el gobernador dictó algunos decretos que anticiparon a la Ley de Educación común, normal y especial, sancionada al año siguiente. Los docentes se vieron perjudicados por algunas decisiones de numerosos consejos escolares, cuyos miembros buscaron incidir en aspectos técnicos del trabajo docente e incluso en los salarios, sin tener competencia en asuntos de la enseñanza, ya que habían llegado a sus cargos por el voto, como otras autoridades políticas.

También en 1934, la Legislatura sancionó la ley sobre Régimen Legal del Trabajo,⁴ proyecto del Poder Ejecutivo que buscaba controlar los sindicatos mediante el reconocimiento oficial, para regular de modo más eficaz las relaciones laborales, en esa coyuntura de desempleo extremo y de resurgimiento de los sindicatos obreros. Con respecto al gremio docente, el gobierno decretó la agremiación única reconocida por el Estado, que debía concretarse mediante la creación de una nueva federación provincial autónoma, con afiliación obligatoria, financiada mediante recursos obtenidos de un descuento también obligatorio en las remuneraciones, y con autoridades elegidas mediante sufragio obligatorio para los socios (PÉREZ, 2009). La Federación Provincial de Maestros fue intervenida por el gobierno en 1933, y su comisión directiva debió sesionar con vigilancia policial. La federación se volvió ilegal y en sus congresos gremiales adoptó resoluciones a favor de la agremiación libre, el aumento de salarios –rebajados en un 20% para pagar sueldos atrasados–, ascensos por escalafón, consejos escolares compuestos por educadores o profesionales,

⁴ *La Tierra*, periódico de la Federación Agraria Argentina (12 de julio de 1932, p. 1).

continuidad del financiamiento provincial de las escuelas nocturnas, reincorporación de dirigentes gremiales suspendidos, reposición de bonificaciones por antigüedad y reforma de la Ley de jubilaciones y pensiones.⁵

Antes que fuera aplicada la nueva Ley de Educación ya los consejos escolares tomaron medidas en diversos puntos de la provincia que fueron perjudiciales para los docentes: rebajas de sueldos, traslados, arbitrariedad en la designación de docentes, suspensión de directores y uso de los locales escolares para fines no escolares. Las asociaciones gremiales locales siguieron perdiendo socios y miembros de comisiones directivas; el temor a las cesantías derivó en la autocensura y dispuso la posibilidad de protestas gremiales, aunque no los conflictos individuales, a veces respaldados por esas entidades, con inspectores o consejos escolares. La única reacción colectiva fue la petición a las cámaras legislativas de una ley que resolviera del problema salarial del magisterio y de una ley de Educación que contemplase la estabilidad, escalafón y ascensos de este sector.⁶

El malestar por las medidas de las autoridades escolares favoreció a la conducción desplazada de la Federación Provincial del Magisterio, que seguía funcionando sin reconocimiento oficial. Su comisión directiva decidió presentarse con una lista opositora en las elecciones a partir de la cual se constituiría la “Federación Provincial del Magisterio” permitida por el gobierno, venciendo a la lista oficialista, denominada Agreración del Magisterio. Las propuestas del sector triunfante se centraban en conseguir mayor representatividad en la elección del director general de Escuelas, limitar las atribuciones de los consejos escolares, aumentar el salario, reincorporar a los maestros cesantes, reabrir las escuelas nocturnas suprimidas, e implementar concursos de ascenso respetando el escalafón y con participación gremial. En los congresos gremiales de la Federación Provincial del Magisterio también se elaboraron otras resoluciones que trascendían el plano gremial, ya que bregaban por los derechos de la infancia, de los escolares pobres, de la mejora cultural de los sectores populares.

Las relaciones entre el gobierno provincial y el gobierno nacional habían sido conflictivas desde 1932, dado que éste coaligaba al Partido Demócrata Nacional, y a la Unión Cívica Radical. Esta última era la oposición más fuerte del Partido Demócrata Progresista en Santa Fe. En 1935, el gobierno nacional intervino la provincia y destituyó al gobernador Molinas. En consecuencia, lo actuado en el marco de la Ley de Educación fue revisado, por pedido de las asociaciones de maestros. El gobierno de la Intervención reorganizó el gobierno escolar y los inspectores recobraron funciones que habían sido derivadas en los consejos escolares. También pagó los sueldos atrasados, uniformó remuneraciones y reimplantó las licencias por maternidad.

En febrero de 1937 se realizaron las elecciones de gobernador en la provincia, triunfando el candidato de la Unión Cívica Radical, Manuel de Iriondo. La Federación Provincial del Magisterio fue reconocida por el gobierno y sus delegados integraron el Tribunal Disciplinario y de Apelaciones del CGE. No obstante, la pérdida de algunos derechos continuaba, dado que, en 1938, los salarios iniciales fueron reducidos el 25%, no se habían restablecido las bonificaciones por antigüedad, y los maestros especiales –de Actividades Prácticas y de Música– continuaban sin escalafón y muy bajos sueldos.⁷ Desde entonces, e inclusive durante el gobierno posterior, del radical

⁵ *Renovación*, revista de la Asociación de Maestros Provinciales de Casilda, N° 9 (30 de septiembre de 1934, p. 5).

⁶ *Nuestra Idea*, revista de la Asociación del Magisterio de Santa Fe, N° 20, (junio de 1938, p. 16).

⁷ *Nuestra Idea* (agosto de 1937, p. 12).

Manuel Argonz, los atrasos en el pago de los sueldos a los docentes se reiteraron, no obstante las organizaciones gremiales no realizaron ninguna acción directa, limitándose a elevar petitorios al gobierno para su regularización⁸. La Federación Provincial del Magisterio fue perdiendo hegemonía, ya que surgieron nuevos círculos del magisterio que no se adhirieron, e incluso hubo algunas disidencias internas, en disconformidad con la conducción, que había tenido pocos cambios en el curso de una década. La estrecha relación con el gobierno también fue decayendo, como se advierte con el reemplazo de la Ley N° 2892 de “Estabilidad y escalafón del magisterio de la Provincia” en 1940, a la que se demoró en su reglamentación y terminó siendo derogada y sustituida por la Ley N° 2451, en cuya elaboración no intervinieron los representantes gremiales del magisterio.⁹

En la segunda mitad de la década de 1930 la acción cultural de las asociaciones docentes aumentó. Las principales asociaciones locales del magisterio de la provincia desarrollaron una difusión de diversos temas y manifestaciones artísticas siguiendo el modelo habitual en los círculos y asociaciones de maestros de las principales ciudades del país, que podía tener expresiones de “alta cultura”, como la música clásica, o bien recurrir a los espectáculos populares o el deporte para captar un público lector más amplio para sus revistas gremiales. En la provincia de Santa Fe se advierte que también realizaron una continua divulgación de las ideas pedagógicas renovadoras, diferenciándose con esto de otras entidades similares del país. Si se toma en particular la Asociación del Magisterio de Santa Fe, dado que fue la que más actividad de este tipo realizó, probablemente por su cercanía con las máximas autoridades escolares, que tenían su sede en la ciudad capital, pueden apreciarse los elementos que están también presentes, aunque con menor intensidad, en la labor de las otras asociaciones. Ya en febrero de 1937, esta entidad promovió la organización del Primer Congreso Pedagógico en el marco del III Congreso Extraordinario de la Federación Provincial de Maestros de Santa Fe –realizado en instalaciones del CGE–. En el curso de cuatro años, invitó como conferencistas a Olga Cossettini, Clotilde Guillen de Rezzano, Juan Mantovani, José Forgione, Jesualdo Sosa, Alfredo Guioldi, María de Maeztu y a Gabriela Mistral, entre otros. Las buenas relaciones con el ministro de Instrucción Pública y Fomento, Juan Mantovani, le permitió conseguir recursos del Estado para construir la Casa del Maestro, inaugurada el 11 de septiembre de 1939.¹⁰ Como corolario de estas actividades, conformó una comisión Pro Instituto de Experimentación Pedagógica, que retomaba la idea de crear una escuela modelo ya presente un decenio antes, aunque no llegaría a concretarse. En su revista oficial, *Nuestra Idea*, publicó como lecturas selectas fragmentos de los clásicos de la historia de la pedagogía, que por entonces sólo formaban parte del currículo de la formación de profesores normales y secundarios, pero no de los maestros, como A. Comenio, J. Locke, J. Rousseau, E. Kant, J. Herbart y R. Decartes, y de pedagogos más conocidos en ese momento como J. Pestalozzi, O. Decroly, A. Patri, L. Radice, A. Ferrière, G. Kerschensteiner. De este modo, unían la tradición pedagógica moderna con la renovación escolanovista, a través de las ideas de atención a las particularidades de la infancia, experimentación, participación, trabajo y expresión creadora en la es-

⁸ *Simiente*, vocero del maestro y defensor de la Instrucción Pública, N° 157 (julio y agosto de 1939, p. 14); *Nuestra Idea*, N° 16 (diciembre de 1937, pp. 13-14); N° 20 (junio de 1938, pp. 10-12).

⁹ *Nuestra Idea*, N° 36 (agosto-septiembre de 1941, p. 2); N° 37 (pp. 12-13); *Simiente*, N° 161 (septiembre y octubre de 1940); N° 163 (julio de 1941, p. 3).

¹⁰ *Nuestra Idea* (15 de diciembre de 1936, p. 4); (febrero de 1937, pp. 8-9).

cuela, desde una perspectiva democrática, patriótica y espiritualista, aunque antitotalitaria. Las contribuciones de los maestros a esta publicación revelan que la emotividad, candidez idealista e incluso religiosidad que contradecía el laicismo de los gremios, eran elementos arraigados que matizaban tanto la apropiación de las ideas de la escuela activa como las prácticas sindicales.¹¹

Conclusiones

En el período de Entreguerras se constituye un nuevo actor social en la provincia de Santa Fe: las asociaciones gremiales docentes. Autónomas con respecto a las centrales sindicales obreras, conservaron el perfil asociativo previo a 1918, por sus funciones culturales, educativas, mutuales, agregando la función sindical, expresada en el uso de la acción directa, inclusive de resistencia al Estado empleador en un momento extremo de falta de pago de salarios, en 1921. La autonomía de las asociaciones locales se mantuvo durante esas dos décadas y en dos coyunturas se constituyeron federaciones provinciales, la primera en 1919 y la segunda en 1928, aparentemente sin un hilo de continuidad entre una y otra, según se percibe en el cambio de dirigencias. Entre una y otra experiencia federativa hay una gran diferencia: el contexto sindical y político, de modo que la voluntad de acción común con el proletariado organizado y con otras fuerzas sociales que se advierte desde 1918 a 1921 ya no estará presente luego de esta fecha, aunque desde 1928 a 1930, por su vinculación con la I Convención Internacional del Magisterio y con la Internacional del Magisterio Americano, se mantendrá cierta simpatía con la concepción del docente como trabajador, con una misión de cambio educativo y social. El carácter de base de esta Federación se manifestó en la previa constitución de asociaciones locales, que mostraban una cierta solidez del impulso gremial. Su programa de objetivos, en el que priorizaban el aumento de salarios, la reglamentación de escalafón y ascenso, la representación en el Tribunal de Calificación y los concursos para todos los cargos, se convirtieron en reclamos sostenidos en toda la década de 1930. Esto permite hablar de una predominante acción defensiva ante las políticas laborales hostiles.

En todas las coyunturas, y más en los períodos en que las asociaciones gremiales tendieron a actuar corporativamente en defensa de su sector, estará presente el rasgo diferencial de los docentes con respecto a los otros asalariados, relacionado con su formación e identidad normalista, con su dependencia laboral del Estado y con la legitimidad técnico profesional de una labor que era considerada de bien común y al servicio del orden social.

La definición de la relación con el Estado empleador ha sido siempre compleja para estas asociaciones gremiales, porque la carrera docente y la legitimidad técnico profesional de sus integrantes dependía de las credenciales y del concepto profesional que aquel establecía, a través de las instituciones de formación y de las inspecciones, respectivamente. El control de los antecedentes laborales de los educadores fiscales era mucho más simple que en cualquier rama de la actividad privada. El reconocimiento estatal de las asociaciones gremiales se volvía imprescindible para éstas, por su estrategia estructural de interlocución, petición o restitución de derechos laborales. Por otro lado, estaba presente que cualquier paro de actividades afectaba sobre todo a los alumnos y sus familias. Estas determinaciones y un componente humano mayoritariamente femenino en una sociedad claramente patriarcal condu-

¹¹ *Nuestra Idea* (abril de 1937, p. 4); (mayo de 1937, p. 4); (15 de noviembre de 1936, pp. 6 y 10).

cían a que la táctica de la huelga sólo se practicase en la provincia en una única oportunidad en la primera mitad del siglo XX, cuando la falta de pago de los salarios y el endeudamiento se hizo insoportable y el contexto social alentaba la acción directa, sufriendo un castigo ejemplar que seguramente disuadió a los docentes no sólo argentinos del costo laboral que podía tener una acción directa de este tipo. En suma, la huelga ponía en vilo la estabilidad laboral del docente que, aun siendo relativa, era mayor que la de la mayoría de los demás trabajadores.

La relación de las asociaciones docentes con los gobiernos santafesinos no es menos compleja. Como paradoja, las coyunturas en que aquellas consiguieron mayor reconocimiento y satisfacción de algunas de sus peticiones fueron las que corresponden a gobiernos afines a la Iglesia Católica, como el de Aldao, el de la Intervención de 1930 y el de Iriondo, a través de funcionarios que cuanto menos se los puede calificar de espiritualistas, con propuestas de educación integral y moralizante –consecuentes con la mentalidad de buena parte de las bases afiliadas a los gremios–. Así, en 1926 se regularizó pago de salarios y amplió la planta docente; en 1931 se reglamentaron el escalafón y los ascensos; en 1937 se regularizó el pago de remuneraciones atrasadas, y en 1940 se sancionó una ley sobre estos asuntos, derogada antes de ser aplicada.

Por el contrario, el gobierno de Luciano Molinas, que suele recordarse como el más progresista, en cuanto a su programa político y prácticas no clientelísticas, intentó regular la actividad asociativa docente –y la sindical en general– estableciendo la agremiación única, con aporte obligatorio y fiscalizada por el Estado, además de permitir a los consejos escolares que cometiesen decenas de acciones perjudiciales en cuanto a la transparencia del ingreso y la estabilidad de los educadores.

Referencias

Ascolani, A. y Gindin, J. (comps.) (2018). *Sindicalismo Docente en Argentina y Brasil: Procesos Históricos del Siglo XX*. Rosario: Laborde.

Ascolani, A. (1999). ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943). *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, (2), 87-102.

Ascolani, A. (1993). Los modos del gremialismo docente: La experiencia santafesina (1918-1943). *VII Jornadas Docentes Universitarias de Historia de la Educación*, Universidad Nacional de Salta. 7 al 9 de octubre, Salta, Argentina.

Ascolani, A. (1994). Los sindicatos docentes en Santa Fe: su acción cultural (1930-1945). *VIII Jornadas Nacionales de Historia de la Educación*, Universidad Nacional de Tucumán. 11 al 13 de octubre, San Miguel de Tucumán, Argentina.

Ascolani, A. (2009). *El sindicalismo rural en Argentina: De la resistencia clasista a la comunidad organizada (1928-1952)*. Bernal: Ediciones UNQ.

Ascolani, A. (2010, mayo-agosto). Las Convenciones Internacionales del Magisterio Americano de 1928 y 1930: Circulación de ideas sindicales y controversias político-pedagógicas. *Revista Brasileira de História da Educação*, (23), 71-96. Recuperado desde: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38530/20061>

Ascolani, A. (2011). La Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe: experiencias y límites del gremialismo docente (Argentina, 1918-1943). En: S. Dal Rosso (org.), *Associativismo e sindicalismo em educação* (pp. 299-314). Brasília: Paralelo 15.

Ascolani, A. (2011). Una ciudadanía restringida: tensiones en torno a los derechos y las obligaciones del magisterio. La gran huelga de 1921, Santa Fe, Argentina. *Educação em Foco*, 15 (2), 59-92.

Ascolani, A. (2013). La internacional del Magisterio Americano: creación y repercusiones (1928-1930). En: J. Gindin, M. Vieira Ferreira y S. Dal Rosso (orgs.), *Associativismo e sindicalismo em educação. Teoría, história e movimentos*. Brasília: Paralelo 15.

Ascolani, A. (2016). Renovación pedagógica y acción gremial docente en el ámbito rural: La trayectoria de Oscar del Rosario Álvarez y la Asociación de Maestros Nacionales de Santa Fe (1919-1935). *Revista del IRICE*, (31). Recuperado desde: <http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice/article/view/776/825>

Ascolani, A. (2018). Asociaciones docentes de la provincia de San Juan en un período de inestabilidad política y laboral (1918-1926). En: A. Ascolani y J. Gindin (comps.), *Sindicalismo Docente en Argentina y Brasil: Procesos Históricos del Siglo XX*. Rosario: Laborde.

Kymlicka, W. y Wayne, N. (1996). *El retorno del ciudadano. Cuadernos del CLAHE*, (75).

Vázquez, S. y Balduzzi, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores: Luchas por la unidad sindical docente (1957-1973)*. Buenos Aires: CTERA.

Nigro, J. C. (1984). *La Lucha de los Maestros: semblanza histórica de la Confederación de Maestros y reseña biográfica de su fundador, Luciano Schilling*. Lanús: Confederación de Maestros.

Puiggrós, A. (1992). La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. En: A. Puiggrós (dir.), *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.

Martínez Trucco, A. (2004). *Acción Gremial del Magisterio de Santa Fe: Su trayectoria y aporte a la construcción del sistema educativo*. Santa Fe: UNL.

Pérez, A. (2009). ¿El Estado ha instituido la enseñanza con el propósito de crear una carrera a los docentes, o la ha instituido por y para los alumnos? Reforma escolar e intereses gremiales docentes (Santa Fe, 1932-1935). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (5).

Montiel, E. (2010). *Apuntes para una historia de los trabajadores de la educación*. Rosario: Ediciones del autor.

Mauro, D. (2009). Imágenes especulares: Educación, laicidad y catolicismo en Santa Fe, 1900-1940. *Prohistoria*, (12). Recuperado desde: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-95042009000100005&lng=es&tlng=es

Graciano, O. (2008). *Entre la torre de marfil y el compromiso político: Intelectuales de izquierda en la Argentina (1918-1955)*. Buenos Aires: UNQ.

Ossanna, E. y otros (1993). Una aproximación a la educación santafesina, de 1885 a 1945. En: E. Ossanna (coord.), *La educación en las provincias y los territorios nacionales, 1885-1945*. Buenos Aires: Galerna.

Ossanna, E. (coord.) (1993). *La educación en las provincias y los territorios nacionales, 1885-1945*. Buenos Aires: Galerna.