

HUELGAS, MAESTRAS Y RUMORES. UNA ESCENA DE MUJERES EN LUCHA A PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASO (FIRMAT, ARGENTINA, 1921)

STRIKES, TEACHERS AND RUMOURS, A SCENE OF WOMEN IN STRUGGLE FROM A CASE STUDY (FIRMAT, ARGENTINA 1921)

MICAELA PELLEGRINI MALPIEDI¹

¹Universidad Nacional de Rosario (UNR),
Argentina. Correo electrónico:
micaelapellegrini89@gmail.com

Resumen

El presente artículo capitaliza los aportes de la historia social en perspectiva de género para destejer las tramas de sentidos en torno a un caso en particular: el desempeño de las mujeres del magisterio en los momentos de huelga y reclamos. Para ello, nos posicionamos en una realidad local-regional acotada: la localidad de Firmat, provincia de Santa Fe, Argentina. En esta clave, se analizarán los discursos periodísticos de la prensa santafesina atentos a los movimientos de mujeres en huelga, los cuales las apoyaron pero en su mayoría buscaron desestabilizarlas. Sin embargo, mediante un juego

pendular, las maestras utilizarán esa misma herramienta para la difusión de un rumor como táctica de empoderamiento. La finalidad: deslegitimar a quienes las acusan por su accionar.

Palabras Clave: maestras, huelga, rumor, táctica, moral.

Abstract

The current article capitalizes on sociocultural history contributions as regards to unravel the meanings of a particular case: the performance of women teachers in moments of strikes and claims. We position ourselves in a bounded local-regional reality: the town of Firmat in Santa Fe, Argentina. In these terms, the journalistic speeches of Santa Fe press are discussed attentive to the groups of women on strike: they supported them, but mostly sought to destabilize them however, by means of a pendular game, the teachers will use this to spread a rumor as a tactic of empowerment. The purpose: delegitimize and discredit those who accused them for their actions.

Keywords: teachers, stoke, rumor, tactic, morale.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas los procesos de visibilización de las mujeres, fruto de su lucha, han repercutido sobre el campo académico, generando así una profusión de investigaciones sobre el tema. En esta línea, la historia en general y la historia de la educación en particular generaron preguntas en torno a la situación de las mujeres desde la perspectiva de género o para visibilizar la condición femenina. Por todo ello, proliferaron una serie de estudios que sitúan a las maestras como objeto de estudio (Bandieri y Fernández, 2017, Caldo y Vignoli, 2017 y Lionetti, 2007). Esto ha sido lo que permitió comprender, entre otras cosas, diferentes aspectos que hicieron al complejo proceso de *feminización docente* (Yannoulas, 1996; Fiorucci, 2016).

A partir de todos estos estudios, podemos entender que las maestras fueron mujeres que salieron a trabajar fuera del hogar con el propósito destacado de educar a las futuras generaciones, hecho que las situó en un lugar polémico de permanente vigilancia conductual. Así, el presente artículo² tiene por objetivo estudiar cómo el gesto de asumir la tarea de educar, habilitó a las mujeres el acceso a trabajar y a defender las condiciones de ese trabajo, adquiriendo en este sentido un rol político que muchas veces no fue bien visto por la sociedad.

² Este artículo fue escrito en el marco de un Seminario que llevó por título: "Problemas de Historia Social en perspectiva de género" y fue dictado por la Dra. Andrea Andújar y la Dra. Cristiana Schettini en la Universidad de Buenos Aires, Argentina, en referencia al Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras.

Ahora bien, las maestras que aquí serán trabajadas vivieron y actuaron en una localidad del sur de la provincia de Santa Fe. Estas supieron organizarse a partir del movimiento gremial respectivo, generar agencia y resquebrajar estereotipos. Presentamos aquí a docentes que no se identificaron con los

discursos hegemónicos que posicionaron su trabajo como el de “segundas madres”.³

Al contrario, hicieron frente a la falta del pago de sus salarios; lucharon contra la cesantía dictaminada desde el Consejo de Educación,⁴ luego contra las críticas y enjuiciamiento desde la parte más conservadora de la sociedad y, finalmente, la imposición de un director jubilado “rompehuelgas” que contaba con denuncias por actos amorales desde hacía cuatro años.⁵

La originalidad de este caso se vincula con un concepto propuesto por de Certeau (1996), esto es, las tácticas que las maestras utilizaron para solventar los intersticios

de la huelga, la cual fue: una nota dirigida al Consejo de Educación cuyo contenido se refería a diversos actos amorales desarrollados por un director y jóvenes maestras. En la misma se exigía la pronta expulsión de la autoridad, a su vez, el escrito fue publicado en el periódico local, desarrollando de

³ La docencia femenina es incitada desde los gobernantes del siglo XIX y XX, como una extensión del trabajo materno. Esto sirvió fundamentalmente para que los sueldos sean magros y el pago de los mismos intermitentes.

⁴ El Sistema Educativo era de carácter Federal, es decir que las escuelas se encontraban en mano de las jurisdicciones. Santa Fe, al igual que las demás provincias, organizaba, financiaba y sistematizaba su propia educación. El Ministerio de Instrucción Pública era el principal y único órgano que se encargaba de las escuelas públicas de Santa Fe; aunque sí teniendo dependencia técnica las escuelas primarias; dependía de esta manera del Consejo General de Educación (Ascolani, Moscatelli, Ossana, Pérez, 1997).

⁵ Las fuentes aquí consultadas pertenecen a diarios de la Provincia de Santa Fe y una Revista del gremio docente santafesino: dado que nuestra investigación se enmarca en el sur de la provincia, elegimos periódicos cuya publicación se corresponden con Santa Fe Capital, Rosario y Firmat. Las dos ciudades santafesinas más importantes y la localidad que aquí oficia como protagonista. Al mismo tiempo, citamos también una Revista oficial de la asociación. La consulta de los mismos se dio en la Biblioteca Popular Nosotros (Firmat-Santa Fe) durante los años 2015, 2016 y 2017.

esta manera una denuncia pública hacia el varón en cuestión. Ahora bien, lo llamativo de la acusación es que no existían pruebas que la legitimen, sino que se trataban de “rumores”.

Pero, ¿por qué estudiar esta historia singular? De acuerdo a Carlo Ginzburg (1994), si bien algunos temas de investigación se justifican por sí solos, otros merecen explicación. Esta afirmación nos resultó acertada para describir el perfil del siguiente artículo. Aquí estudiaremos el desempeño de docentes (en su mayoría mujeres) en la primera huelga de maestros y maestras de la provincia de Santa Fe (Argentina). En el marco de lucha, entraron en juego diferentes voces de la prensa provincial, ya que mientras algunas apoyaron el movimiento, otras intentaron desestabilizarlo. En este campo de conflictos, será la utilización de un “rumor” que, en tanto “táctica”, oficiará como herramienta transformadora de la situación (de Certeau, 1996). Por lo dicho hasta aquí, el objeto de este escrito resulta una experiencia (Thompson, 2012) con marcas, identidades, connotaciones y conocimientos, ya que estudiar prácticas situadas y generadas en el devenir de la experiencia resulta fácilmente ali-

neada dentro de una historia social atenta a la dimensión cultural (Chartier, 2005).⁶ De igual manera, tomamos las referencias de la historia regional para pensar el lugar donde transcurre la experiencia, en el sur de la provincia de Santa Fe, Argen-

⁶ Esta denominación brindada por Roger Chartier (2005), es abreviada como “historia sociocultural” y tiene la intención de tomar en préstamo los modelos de inteligibilidad de la antropología y la crítica literaria; optando por los estudios de caso — lógica del detalle — en detrimento de los estudios totalizadores. La historia desde esta perspectiva, se encuentra enmarcada entre la historia social y la historia cultural, buscando un modo de abordar el vínculo entre “las formas simbólicas” y el “mundo social” a partir del análisis de las representaciones, los discursos y las prácticas.

tina: Firmat. Una pequeña localidad, de impronta agroexportadora, ubicada a 100 km de Rosario (una de las ciudades administrativas y portuarias más importantes del país). Consideramos que la perspectiva regional-local permite en esta clave conocer el movimiento de maestras en acción a lo largo de todo el país, recuperando reclamos y lógicas territoriales.

Por lo dicho hasta aquí, este estudio descansa en un supuesto fundamental del microanálisis. Abordar casos singulares para comprender los fenómenos sociales a mayor escala es una contribución italiana a la historia cultural europea y occidental: la emergente corriente de la microhistoria (Ginzburg, 1994). La misma desembarca en el campo historiográfico, un modelo de historia cultural capaz de rescatar estudios microhistóricos de casos excepcionales, que dada su singularidad son reveladores de las estructuras generales de la cultura popular o subalterna. Entonces, aunque referenciamos aquí una historia individual, de una localidad de la provincia de Santa Fe, la misma sirve como esclarecedora de un contexto más amplio en donde las mujeres maestras comenzaban a resquebrajar los estereotipos de época, así sea sobre “el ser docente” en particular, como “el ser mujer” en general. Frente a lo dicho, es clave mencionar que nos posicionamos dentro de la historia de la educación, la cual, ubicada en la coyuntura de la bisagra de los siglos XIX y XX, no debe desatender la historia de las mujeres o de hacerse preguntas en torno a la situación de las mismas desde la perspectiva de género.

LA HUELGA DOCENTE: IDENTIDAD Y CONTEXTO

Antes de comenzar el análisis del caso, es importante comprender el contexto en que se desarrolló la situación analizada. Desde los orígenes del Estado Nacional vinieron pensándose las claves para dar forma al Sistema Educativo Argentino (Lionetti, 2007). Finalmente, la elite política, principal admiradora de la educación estadounidense, realiza la ecuación que acompañará la instrucción de las generaciones más jóvenes: educación popular, más maestras a cargo de la transmisión de las primeras letras. En este marco, las mujeres pudieron ingresar al mundo de las instituciones educativas estatales, lugar reservado hasta el momento para el sexo opuesto.

Es cierto que hasta el momento habían sido los varones quienes ejercían mayoritariamente la enseñanza de las primeras letras (fines del siglo XVIII y mediados del XIX), empero a partir del modelo imitado desde los Estados Unidos, las mujeres ingresaron al universo de la docencia con fundamento político y teórico (Pellegrini, 2016). Así, pudieron calzarse los guardapolvos blancos y enraizar las tizas del mismo color gracias a dos argumentos hegemónicos: el primero, estuvo cabalmente relacionado con la "naturaleza femenina", así, la maternidad y la afición por cuidar a "otros y otras" le otorgaba la capacidad de educar la primera infancia. Ahora bien, el segundo, alejado de lo biológico se vinculaba con lo económico. En

esta clave, se suponía que las mujeres debían cobrar bajos salarios, ya que sería el marido el proveedor del mayor sustento económico de la familia. En este sentido, al reconocer como condición femenina a la mujer doméstica que además de ser madre, abnegada y custodia de la infancia era más barata, las mujeres se tornaron el sujeto ideal para educar en las escuelas (Yannoulas, 1996; Morgade, 1997; Barrancos, 2001 y Lobato, 2007).

Ahora bien, es cierto sostener que en el centro del país el rol de la maestra normal para los grados inferiores resultó cuantitativamente femenino (aproximadamente el 70% del total de docentes en el nivel primario de las primeras décadas del siglo xx). Por su parte, los varones se movieron en los círculos superiores del Sistema Educativo: docentes del nivel secundario, directores, directores generales de escuela y supervisores fueron los cargos que no requirieron de la “naturaleza maternal” de las mujeres. El poder de decisión que portaban los masculinos era más imperante además de gozar de mejores salarios.

Resumiendo, las escuelas normales fueron las instituciones que posibilitaron que las mujeres estudien dando lugar así al famoso proceso de *feminización de la docencia* (Yannoulas, 1996 y Fiorucci, 2016). Con relación a este fenómeno, los últimos estudios han arrojado que no todos los integrantes de la elite estaban de acuerdo con que los espacios ocupados hasta el momento por varones sean suplantados por mujeres

(Fiorucci, 2016). Motivo por el cual es apropiado utilizar el enunciado “las mujeres conquistaron la profesión docente”, puesto que si bien existieron diversas políticas de Estado que fomentaron la feminización del magisterio, existieron voces de importante alcurnia que se opusieron (por ejemplo, la de Leopoldo Lugones, Manuel Gálvez y Víctor Mercante). Por esto mismo, muchos son los debates que abrumaron en el momento de pensar si era pertinente o no dejar que ellas eduquen en las escuelas. Finalmente cuando fueron aceptadas, este movimiento fue acompañado por el juego pendular de inclusión y exclusión que marca el paso de las mujeres por la historia (Barrancos, 2001). Esto es, si por un lado se las dejó participar, eso fue en función de considerar el oficio docente afín con la naturaleza doméstica de las mujeres.

Ahora bien, como se ha dicho anteriormente, la connotación natural-esencialista que les permitió a las mujeres enseñar desde las instituciones del Estado fue el argumento que sustentó el bajo salario y a veces las intermitencias del mismo. Ha sido desde la misma formación normalista que se prescribía el modelo de maestra: obediencia, dedicación desinteresada, vocación y respeto hacia las autoridades. En esta línea, la tarea de la instrucción quedó concedida con carácter apostólico, y en este marco comienza a pensarse como una actividad que sólo se basta de los beneficios simbólicos y del reconocimiento social (Pellegrini, 2016). La docencia fue establecida en la clave de la vocación y no del oficio o de la profesión,

por lo cual, todas las cuestiones relacionadas con la paga monetaria resultaban archivadas. En otras palabras, lo que hace por devoción y entrega, como parte de una religión civil, clausura cualquier búsqueda de lo material (Lionetti, 2007).

Pese a este origen, la profesión docente fue lo que les permitió a las mujeres la posibilidad de estudiar, ser independientes económicamente, manejarse en círculos por fuera de lo doméstico, tener llaves de apertura del espacio público, de generación de saberes y de elaboración de reclamos. Para las primeras décadas del siglo xx la justificación empleada desde la elite gubernamental para el impago de salarios se agotaba (Lionetti, 2007, p.9).

Así, bajo los términos de "éxito" y "fracaso", las maestras y los pocos maestros que había en el sistema educativo (al menos en el centro del país) comenzaron a movilizarse y organizarse en pequeñas asociaciones para discutir y defender su profesión. En este contexto, la primera huelga docente santafesina que aquí nos ocupa, no fue un hecho aislado ni mucho menos inesperado. Desde hacía varios años la insatisfacción del cuerpo docente formaba parte de la cotidianeidad de su trabajo, pero fue en el año 1921 que generaron agencia y lograron resquebrajar el sentido misional de la práctica magisterial.

Específicamente, esta huelga se extendió prácticamente por todo el territorio santafesino, sin embargo la zona que tuvo más repercusión fue el sur, esto porque se trataba del área más próspera, económicamente, administrativamente y co-

mercialmente hablando: contaba con la ciudad de Rosario (centro comercial y portuario) y la de Santa Fe de la Vera Cruz (capital de provincia). Allí, pero un poco más al sur, se encontraba la Villa de Firmat en donde también la huelga hizo fuertemente eco dada su proximidad con el centro del conflicto. Esta ciudad, perteneciente al Departamento General López se encuentra a la vera de la Ruta Nacional 33. Dista 110 km de Rosario. En el año que nos ocupa, 1921, se comenzaban a constituir las primeras viviendas dentro del pueblo, las cuales estaban con anterioridad asentadas principalmente en cercanías a la Estación de Trenes (Seguí De la Vega y Ziraldo, 1991).

En el primer mapa observamos la distancia que separa a las tres localidades, Firmat, Rosario y Santa Fe. El segundo corresponde a una imagen del mapa de Santa Fe en su totalidad y las tres ciudades nuevamente marcadas:



Ahora bien, durante las primeras décadas del siglo xx, Santa Fe, denominada “la provincia gringa”, había logrado constituirse como la segunda del país, principalmente debido a su riqueza económica concomitante a la masiva inmigración europea recibida en la bisagra del siglo xix y el xx, a las características favorables de sus suelos y a la existencia del puerto de Rosario. Hasta el año 1912 la provincia había sido controlada por una élite modernista pero recelosa de ampliar representaciones en los distintos espacios del poder (Ascolani, s/f, p.4). Luego de esa fecha, la Unión Cívica Radical es elegida en el primer sufragio universal, secreto y obligatorio, su líder liberal era Hipólito Yrigoyen, el cual se asumió como presidente de la Nación. Al momento del conflicto con el cuerpo docente, el territorio provincial se encontraba gobernado por el radical Enrique Mosca (1920-1924), también de filiación Radical. Ambos gobiernos experimentaron una oleada huelguista de obreros que se tradujeron en una cantidad de mil. Para 1920, cuando comienza a leudarse el reclamo docente, el gobernador radical Mosca hizo oído sordos a la situación y en este marco los medios de comunicación (la prensa) se convirtieron en espacios de lucha (Mannocchi, 2010).

¿TRABAJADORAS? MEJOR HABLAR DE TRABAJADORES

De acuerdo al Diario *La Capital* (fundado en 1876 por Eudoro Díaz y Ovidio Lagos), hojas hegemónicas pertenecientes a la ciudad de Rosario, el motivo que llevó a la organización y posterior movilización del cuerpo docente santafesino se habría desencadenado por un atraso de catorce meses (La Capital Rosario, 7 de mayo de 1921) en el pago de los salarios por parte del estado provincial, la sanción del Presupuesto Educativo y la Ley de Escalafón (La Capital Rosario, 12 de mayo de 1921). En este sentido, la huelga estuvo impulsada en contra de las políticas educativas santafesinas, las que producto de un desajuste administrativo del fisco, fueron consecuente de una crisis financiera del Estado provincial. Esta situación constituyó para el cuerpo docente “cuestiones que afectan los intereses morales, profesionales y económicos de los maestros” (La Capital Rosario, 12 de mayo de 1921). Luego de varios intentos anteriores, finalmente, la huelga se concretó el 15 de mayo y diversos diarios decidieron tomar partido a favor de la medida de lucha:

Los puntos concretos que fundamentan nuestra actitud se reñeran (sic) a la falta de pago de los catorce meses de sueldos atrasados; a la falta de sanción del presupuesto general de la provincia, en el que se

proyecta escala de sueldo de los maestros que importa un relativo mejoramiento económico en relación a la escala vigente, la cual no obstante fijar asignaciones misérrimas se mantiene desde hace más de 20 años a la fecha, a pesar del encarecimiento de la vida que ha llegado a cuadruplicar, por lo menos, el costo de los artículos de primera necesidad; la falta de sanción igualmente, de las leyes de estabilidad y escalafón, cuya existencia importará una garantía y una esperanza de progresivo mejoramiento de nuestra carrera profesional. (La Capital Rosario, 12 de mayo de 1921)

La huelga se materializó de diferentes maneras. No sólo se cerraron las puertas de las instituciones escolares, sino que se vivieron momentos de asambleas, manifestaciones, y también algunas escuelas decidieron dictar clases en otras instituciones estatales como museos, bibliotecas, asociaciones civiles, etc. Más allá de esos matices, la adhesión fue extraordinaria. Tal es el caso de aquel entonces, la villa de Firmat, en donde *El Correo de Firmat* (fundado 1914, por Fernando Toscano), diario local, hizo eco de la coyuntura conflictiva:

A los maestros no se les paga, los maestros solicitan, piden, ruegan, reclaman, y nada; [...] sus necesidades aumentan, les es negado el crédito; sufren aún

más, siguen pidiendo, y a su pedido se le hacen oídos sordos; ¿Qué les quedaba hacer?, reclamar con altivez lo que les correspondía y lo han hecho; teniendo que llegar a la huelga. (El Correo de Firmat, 15 de mayo de 1921)

Esta huelga resulta de gran envergadura por dos cosas: primero, porque comenzó a mover los cimientos de la docencia entendida únicamente como un apostolado, al tiempo que se acercaron a demás trabajadores como los obreros y ferroviarios, y segundo, porque solidificó las bases de una de las masas gremiales más contundentes de la historia argentina. De acuerdo a Ascolani (2011), el gremialismo docente en este país ha tenido un surgir temprano en comparación con demás países latinoamericanos. Este tipo de organizaciones nacieron al calor de las relaciones entabladas en las Escuelas Normales o demás círculos de formación magisterial. Para el caso de Santa Fe en particular, durante las primeras décadas del siglo xx ya se podían visualizar dos gremios: la Sociedad Unión de Magisterio de Rosario y la Asociación Gremial de Maestros de Santa Fe. Para el año 1919 las asociaciones existentes incentivan a demás docentes de otras localidades a organizarse, y en este marco se creó la Federación Provincial de Maestros. Con el influjo de la Federación Obrera Provincial, esta última organización toma rasgos anarco-comunistas con una tendencia de realizar acciones directas ante los conflictos docentes. Es

decir, que las formas de lucha no salían del propio gremio sino que imitaban a otras organizaciones con más experiencia sindical.

En relación a ello, Juan Balduzzi y Silvia Vázquez (2000) sostienen que en todos los puntos del país los gremios docentes han tenido históricamente estas dificultades para organizarse. Los motivos que lo determinan fueron: la función social de la docencia (ligada como ya hemos visto a la idea de la maestra como apóstol del saber), además, "son gremios compuestos por profesiones ancladas en concepciones individualistas y liberales, poseen la condición predominantemente femenina de los docentes y a esto se le suma la vigencia (...) de la idea de que la docencia es una extensión de la maternidad (...)" (Rodríguez Agüero, 2014, pp.76-77).

Ahora bien, pese a estas características, en la huelga de 1921 el gremio docente gozó de una excepcional adhesión, en parte porque recibió apoyo desde otras asociaciones gremiales. Entonces, durante reiterados días, las escuelas santafesinas no abrieron sus puertas y los integrantes del Consejo de Educación decidieron tomar una medida drástica para ponerle un punto final a la situación: la cesantía. Manifiesto al pueblo de Firmat

El hecho se ha consumado. La injusticia ha triunfado. El Poder Ejecutivo de la Provincia, cumpliendo con sus amenazas ha dictado su sentencia. Con fe-

cha 2 del actual ha decretado la cesantía de todos los maestros que en uso de un derecho sagrado reclaman lo que legítimamente les corresponde, el pedazo de un pan ganado durante quince meses en una labor la más noble, la más santa a ellos confiada, como es la educación e instrucción de la niñez, con la agravante de arrojarlos a la calle sin liquidarles sus haberes. (El Correo de Firmat, 9 de junio de 1921)

Esta huelga, al tener como protagonistas al cuerpo del magisterio, fue impulsado por "el gremio intelectual compuesto mayoritariamente de mujeres" (La Nación, 24 de mayo de 1921, en Mannocchi, 2010, p.97). Al consultar las fuentes observamos que las mujeres tuvieron una activa participación en los reclamos, desde los escritos de periódicos afines al movimiento gremial, las podemos ver como docentes ocupando lugares de secretarías gremiales (La Capital de Rosario, 12 de mayo de 1921); integrando las listas de los comités de huelga conformando "las comisiones de señoritas" (La Capital de Rosario, 22 de mayo de 1921) o como oradoras en discursos públicos (La Capital de Rosario, 16 de mayo de 1921). Es posible verlas también amenazadas por los inspectores escolares (La Capital de Rosario, 12 de mayo de 1921) para que renuncien a la toma de posición huelguista. Asimismo, para los últimos días

del mes de junio, el diario La Capital arrojaba datos cuantitativos que dejan entrever la toma de posición de las maestras:

El 16 de junio, de 13 escuelas en que el cuerpo docente fue cesanteado, 57 eran maestras y 8 varones (La Capital de Rosario, 17 de junio, p.7); 22 mujeres y 9 varones fueron expulsados el 29 de ese mismo mes (La Capital, 29 de junio de 1921). En junio también, pero el 23, otro comunicado anunciaba la expulsión o suspensión de 6 varones y 12 mujeres. (La Capital de Rosario, 23 de junio, p.9)

Sin embargo, algunos directores de prensa, al referirse al paro docente, decidieron expresarlo en términos masculinos. Esto se observa, por ejemplo en el uso de los sustantivos colectivos: por ejemplo, "los integrantes del Comité de Huelga", "Los Maestros", "Los Colegiados", etc. Esto se ve claramente en el Diario Santa Fe (páginas fundadas por Don Salvador Espinosa, el 1 de febrero de 1912 en la ciudad de Santa Fe):

No merecen los maestros reproches de nadie, merecen consideraciones de todo el mundo. En este tiempo han podido emprender la carrera de la anemia. Son hombres que comen y visten, que sostienen una familia, que tienen necesidades como seres que viven y que tienen hijos. (Diario Santa Fe, 15 de mayo de 1921)

Nos preguntamos entonces ¿por qué ocultar la participación femenina? ¿por qué acentuar el rol paterno al momento de defender la proclamación de un gremio conformado fundamentalmente por mujeres? Podemos explicar este fenómeno de dos maneras. Para la primera, recurrimos a Michelle Perrot quien al referirse al trabajo de fuentes y archivos en la historia de mujeres, sostiene:

Hay un déficit, una carencia de huellas. En principio, por falta de registro. Por el lenguaje mismo. A ello contribuye la gramática, que en caso de carácter mixto recurre al masculino plural: ellos disimula ellas. En raso de huelgas mixtas, por ejemplo, con frecuencia ignoramos el número de mujeres. (2009, p.14)

Lo que sostiene la historiadora es que habitualmente las mujeres quedamos invisibilizadas en la historia, ya sea porque borramos nuestras propias huellas suponiendo que no son válidas para la reconstrucción del pasado o ya sea porque quedamos ocultas detrás del lenguaje masculino hegemónico.⁷

⁷ Para profundizar el tema de mujeres, fuentes y archivos, se recomienda: Caldo, Vasallo, Trueba, (coord.) (2016) Género y documentación. Relecturas sobre fuentes y archivos. Ed. Brujas: Córdoba.

Ahora bien, por otro lado, la invisibilización de las mujeres en esta huelga puede ser entendida como una intención deliberada para legitimar los reclamos. Hasta el momento, en la representación social y las prescripciones de Estado, las mujeres eran vistas como apóstoles o como segundas

madres sin ambición material. Su trabajo se debía solo a la materialización de una vocación “natural o esencialista”. Justamente, esta mirada hacia la maestra madre podía ser inútil para los fines perseguidos, a diferencia de “los maestros”, quienes en tanto masculinos, tenían el deber y obligación de ser sustento económico de su familia y por lo tanto tener un salario. En esta oportunidad, era más acertado asociar la huelga a lo varonil, porque lo femenino le quitaría credibilidad. En relación a esto, Monnocchio sostiene: “debieron los maestros masculinizar su tarea, otorgarle a la docencia el carácter de trabajo duro, hacer de la huelga ‘su’ huelga como manera de legitimarla, pues poco sentido tenía el reclamo si las maestras trabajaban por vocación” (Mannocchi, 2010, p.93).

Ahora bien, en tanto el magisterio se masculinizaba para legitimar la huelga, las maestras eran nombradas sólo con la intención de generar el efecto contrario. Por ejemplo, el 25 de abril, en los momentos previos al llamado de huelga, el diario Santa Fe, publicaba:

Al magisterio santafesino lo componen un 85% de mujeres, muchas de ellas pertenecen a familias de industriales, comerciantes y propietarios, no temen por su suerte pues tienen el mendrugo de pan asegurado en sus hogares [...] Dentro de este cuerpo falta solidaridad, pues una gran parte de las maes-

tras no comprenden el significado de la pobreza. (Diario Santa Fe, 25 de abril de 1921)

Por otro lado, el diario Nueva Época (fundado en la ciudad de Santa Fe por David Peña el 20 de mayo de 1886) arremetía contra la moral de las femeninas que salían a las calles sin considerar su dependencia masculina, como así tampoco, los principios de decoro y recato que toda dama debían portar:

Lo que no será nunca temerario pedirle es que vale por su propio respeto, defendiendo un decoro que no es sólo el suyo, pues pertenece por ley de condominte moral al esposo, a los hermanos, a los padres, a los hijos. (Diario, Nueva Época, 30 de mayo de 1921)

En fin, más allá de las críticas que recibieron, las maestras continuaron firmemente con la convicción de la huelga. Como una forma de legitimar la medida de fuerza, se buscó masculinizarla, empero, las mujeres-maestras tuvieron una participación activa en la suspensión de actividades como así en la logística de la huelga y en diversos espacios, por lo cual resultó difícil borrar sus huellas.

**SURGIMIENTO DEL RUMOR:
PRIMERAS ACUSACIONES HACIA UN
DIRECTOR**

El origen del rumor que aquí nos reúne, tiene por fecha de inicio el año 1916. El mismo, surgió al interior de la comunidad educativa de una escuela primaria de la localidad de Firmat y acusaba al director que allí se desempeñaba, de cometer actos amorales. Si bien, los nombres de los denunciados se presentan anónimos, son firmantes de un comunicado enviado al Consejo de Educación, publicado además en el diario local. Este grupo de ciudadanos y ciudadanas se presentaban como "Comité de Huelga" y estaba conformado por el cuerpo de maestros de la institución educativa que, dado los datos cuantitativos que ya hemos presentado en este escrito, diremos en su mayoría maestras. La nota se ubica específicamente en el año 1916 cuando el director en cuestión: Mario Celman, es invitado a ocupar el cargo de máxima autoridad en la Escuela Domingo Faustino Sarmiento. Si bien estas denuncias tuvieron esa fecha, la fuente que la cita, corresponde al periódico local del año 1921, esto por dos motivos, el primero, porque no contamos con el ejemplar de 1916, y el segundo, porque el rumor es nuevamente revestido de credibilidad durante el año del paro docente, cuando, al ser cesanteado el director que trabajaba en el marco del conflicto: Juan Pérez, fue reemplazado por el anterior director, es

decir, Mario Celman. Las notas del Comité de Huelga relataban para el año 1916:

Señor Presidente del H. Consejo de Educación de la provincia de Santa Fe [...] En primer lugar el señor M. C. ha demostrado durante el tiempo que lleva al frente de la escuela, que no reúne aquellas condiciones de seriedad, discreción y carácter que son tan indispensables para desempeñar el cargo de Director de una escuela superior y por ende mixta. Este señor apenas toma posesión de su puesto comete la injusticia de imponer a los alumnos la obligación de asistir a las clases con cuello, corbata y botines bien lustrados, amenazando con echar a la calle a los que no cumplieran sus órdenes y se presentaran con pañuelo al cuello y alpargatas. [...] Otra medida del señor [...] y que fue causa de sensibles desgracias fue la de establecer en el horario una clase continua de Agricultura durante dos horas en los meses de Octubre y Noviembre, en el cual el calor y la sequía producían casos temibles y contagiosas de enfermedades. (El Correo de Firmat, 9 de Junio de 1921)

En este caso, las denuncias hacia las prácticas abusivas de Celman están relacionadas con la forma de relacionarse con el alumnado. Así, cuestiones de clase entran en conflicto frente

a la demanda de uniformes y prácticas pedagógicas que escapaban de la realidad de la población educativa. Este gesto era visto por padres y madres como un abuso de poder en tanto no respetaban las condiciones materiales de sus familias. Ahora bien, es la tercera razón la que nos permite reflexionar este rumor en términos contextuales, políticos, sociales y fundamentalmente de género:

El señor Director es casado pero por circunstancias que ignoramos y que no nos importa conocer, vive alejado de su familia y habita solo en su casa-escuela. A nadie y menos al H. Consejo se le obscurecerán los peligros que envuelve el que un director habite solo el local de una escuela mixta donde concurren niñas de trece y catorce años, y muchos más cuando el personal de la escuela lo componen en su mayoría jóvenes señoritas. (El Correo de Firmat, 9 de Junio de 1921).

Si bien, en los periódicos no aparece textualmente la palabra abuso, es posible leer entre líneas que la comunidad educativa así lo percibía y enjuiciaba al director utilizando supuestos que daban lugar a la duda y el misterio:

[...] la situación anormal del director señor [...] ha dado sus frutos, pues al carecer de familia que lo cuide, se ha creído obligado a aceptar servicios de

algunas de sus ayudantes. Tan estrecha amistad y confianza ha llegado al extremo del ridículo y de la evidencia. La falta de discreción, seriedad y carácter del señor [...] están pues suficientemente probadas ante la opinión pública que afirme que esta escuela se encuentra completamente desmoralizada. Otras aún más graves llevaríamos a su conocimiento, más la dignidad y el decoro nos lo impiden. (El Correo de Firmat, 9 de Junio de 1921)

Además, pareciera que las actitudes de Celman eran “contagiosas” y había ubicado a la comunidad educativa en su totalidad dentro de límites desmoralizantes. Asimismo, el discurso de los y las denunciante colabora con la reproducción del papel otorgado a la familia hegemónica. Un varón solo, con poder, era seducido por las jóvenes maestras y no tenía escrúpulos en disimularlo. Finalmente, la última frase “otras aún más graves llevaríamos a su conocimiento, más la dignidad y el decoro nos lo impiden” (El Correo de Firmat, 9 de Junio de 1921) permite observar cómo los integrantes del Comité de Huelga determinan una distancia entre los actos impuros del director y sus principios morales. Frente a este manifiesto, la comunidad educativa le pide al H. Consejo el traslado del superior a otra escuela y “el nombramiento de un profesor más competente como lo exige la categoría de esta escuela” (El Correo de Firmat, 9 de Junio de 1921). En esta primera oportunidad

(1916), el rumor oficia como verdad y Mario Celman es sometido a la jubilación al tiempo que imposibilitado de seguir ejerciendo.

EL DIRECTOR VUELVE: LA UTILIZACIÓN DEL RUMOR COMO TÁCTICA

Poco sentido tiene preguntarse si las denuncias realizadas hacia el director Celman son verdaderas. Esto, porque se contradice con la naturaleza del rumor. Si quisiéramos resumir en pocas palabras el significado de esta práctica social, es necesario destacar que es un fenómeno con legitimidad propia y que logra moverse con absoluta libertad, esto porque no requiere de la comprobación de la información que se está brindando. En el caso de Firmat, la palabra de los integrantes de la comunidad educativa fue suficiente para que en el año 1916, el Consejo de Educación haga caso y desplace de la institución a su máxima autoridad.

Ahora bien, cuatro años después, la situación entre los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza y el Consejo de Educación había cambiado. Para el año 1921 las maestras y maestros de la provincia de Santa Fe en general y de Firmat en singular, habían largado una masiva huelga. Las autoridades del Consejo tomaron como resolución al conflicto la cesantía de los colegiados y colegiadas. Así, centenares de ellos fueron depuestos de sus cargos y reemplazados por lo que, desde la

jerga gremial, se denomina rompe huelgas. Entre los docentes corridos de sus funciones se encontraba Juan Pérez, el actual director de la Escuela Domingo Faustino, lugar ahora vacío que será ocupado nuevamente por Mario Celman. Es verdad que éste, dado su último accionar había sido sometido a la jubilación, pero no fue esto un motivo para que el Consejo de Educación no dictamine su regreso. Esto llevó a que el director volviera a ocupar su cargo en tiempos en donde sus acusadores se encontraban en huelga.

Dicho acto puede ser entendido como una *estrategia* por parte del Consejo de Educación. Al referirnos a este término, lo hacemos inspirándonos en lo propuesto por Michel de Certeau, el historiador denomina *estrategia* "al cálculo (o a la manipulación) de las relaciones de fuerza que se hace posible desde un sujeto de voluntad y de poder" (1996, p.40) Así, reubicando al director "amoral" nuevamente a su cargo, las autoridades del Consejo de Educación demostraban cuál de las dos fuerzas (Consejo y huelguistas) poseía mayor poder. De esta manera, con un lugar propio (de Certeau, 1996) las autoridades provinciales utilizaban amenazas directas como la cesantía o indirectas como la reubicación de un director previamente expulsado por protagonizar actos amoraes. Ahora bien, frente a esta estrategia, docentes en huelga deciden "tomar partido" de la situación y recuperar el rumor aconsejando a padres de familia que no envíen a sus progenitores a un establecimiento educativo dirigido por esta persona:

Solo un maestro de esta talla es capaz de aceptar tan delicada misión en estos momentos tan críticos por que atraviesan los maestros en huelga. Padres: no mandes vuestros hijos a que reciban educación de maestros cuya moralidad, se encuentra en entredichos y que traicionan a sus compañeros. (El Correo de Firmat, 9 de Junio de 1921)

Se cristaliza así lo que de Certeau denomina: *táctica: el arte del débil* (1996, p.43). Este concepto, a diferencia de la *estrategia*, pertenece a acciones delimitadas de los sometidos, quienes realizan los movimientos dentro del campo de visión del enemigo y controlado por este. Los débiles entonces, aprovechan las "ocasiones" y depende de ellas para acumular beneficios, para aumentar lo propio y prever salidas (de Certeau, 1996, p.43). Así, las maestras y maestros, atentos a la *estrategia* del Consejo de Educación, obtienen como beneficio "ensuciar" directamente a Celman e indirectamente a las máximas autoridades del Sistema Educativo santafesino. La *táctica* fue el rumor:

Esta designación es una ofensa, es un ultraje, es una burla ignominiosa para el honrado pueblo de Firmat. Es tan notoria y vulgarmente conocida la desconcertante, desmoralizadora y vergonzosa actuación del Sr. [...] al frente de la escuela que casi sería innece-

sario señalarla [...]. (El Correo de Firmat, 9 de Junio de 1921)

El caso de rumor en Firmat, también puede ser pensado a partir de los aportes de James C. Scott. Este es un sociólogo que pensó al rumor (junto a demás reacciones como por ejemplo las burlas, los chismes, las fantasías, etc.) como una forma discreta de resistencia expresada de forma indirecta. El autor determina que los dominados poseen un impulso casi vital de sobrevivir a las condiciones adversas impuestas desde los dominadores, en este marco, los rumores resultan un arma simbólica de resistencia que permiten superar la aceptación obligada de una situación de desigualdad total (Scott, 2000, p.21). ¿Existe mayor desigualdad que la de no poder luchar por condiciones dignas de trabajo? ¿Cómo debían actuar según el Consejo de Educación trabajadoras y trabajadores que no gozaban de sueldo desde varios meses? ¿Cómo habrían tomado los y las integrantes de la comunidad educativa, cesanteados poco a poco y reemplazados por colegas amorales? En fin, el rumor urge como forma de resistencia cotidiana, en coyunturas donde la humillación y la ofensa queda sin respuestas.

CONCLUSIONES

El presente escrito tuvo por objetivo estudiar cómo el gesto de asumir la tarea de educar habilitó a las mujeres el acceso a trabajar y a defender las condiciones de

ese trabajo, adquiriendo en este sentido un rol político que muchas veces no fue bien visto por la sociedad. Para ello, analizamos su participación en la primera huelga docente santafesina. Allí nos encontramos con que las docentes, pese a las representaciones sociales, supieron organizarse con capacidad de agencia, resquebrajar los estereotipos que acompañaron su profesión desde fines del siglo XIX. Ya no se presentaron ante los ojos de las sociedades como abnegadas, sumisas y desinteresadas por el pago de salario. Consideraron que su trabajo debía ser pago, pese a las prescripciones estatales, junto a compañeros varones salieron de las aulas a las calles para reclamar sus derechos.

Mientras tanto, el Consejo de Educación decidió darle la espalda al cuerpo docente y tomó la medida de cesantear aquellas y aquellos que se adhirieran a la huelga. Por su parte, la prensa santafesina jugó un papel primordial en generar opinión entre los lectores y lectoras, principalmente desde una campaña de desprestigio hacia las mujeres, quienes por encontrarse efectivamente en las aulas enseñando, fueron quienes se encontraban también haciendo la huelga.

En este marco y tomando como referencia el caso particular de la comunidad de Firmat, las maestras huelguistas salieron a defender su posicionamiento con diversas tácticas. Singularmente, las firmatenses utilizaron como táctica debelar y recuperar un rumor que, nacido cuatro años atrás, comprometía al director "rompe huelgas" de turno. Así, bajo el nom-

bre "Comité de Huelga", docentes de la Escuela Domingo Faustino Sarmiento, se alistaron frente a quienes criticaban su postura utilizando la misma arma para resistir: la divulgación de los sentidos de moralidad y amoralidad a partir de la divulgación de un rumor. El mismo, al tiempo que desprestigia el accionar de un director "rompehuelgas" hace una acción contraria sobre el plan de lucha. En este sentido, los docentes en huelga, la mayoría mujeres, recapitalizaron las críticas que la prensa escrita difundida contra ellos y ellas. Lanzaron así una campaña de enjuiciamiento hacia quien complotaba con el H. Consejo de Educación para boicotear la lucha docente. Así es como estos estudios de casos permiten ponderar a pequeña escala la fuerza que el colectivo de maestras va tomando al avanzar en la primera mitad del siglo xx. Analizar la fuerza del colectivo de una pequeña localidad del sur de Santa Fe, sirve para iluminar intersticios de la historia de las mujeres que no siempre fueron reveladas.

BIBLIOGRAFÍA

- ASCOLANI, A. (2011). La Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe: Experiencias y límites del gremialismo docente (Argentina, 1918-1943). Recuperado de: rehip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/.../299%20cap%2016%20Adrian.pdf?..

- (2011). Una ciudadanía restringida: tensiones en torno a los derechos y las obligaciones del magisterio. La gran huelga de 1921, Santa Fe, Argentina. *Educacao em foco*, 15.
- , MOSCATELLI, M., OSSANA, E. Y PÉREZ, A. (1997). Una aproximación a la educación en Santa Fe, de 1945 a 1983. En: E. Ossana, (coord.). *La educación en las provincias 1945- 1983* (pp: 445-490). Buenos Aires: Galerna.
- BALDUZZI, J. Y VÁZQUEZ, S. (2000) *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente. 1957-1973*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- BANDIERI, S. Y FERNÁNDEZ, S. (Coord.). (2017). *La historia argentina en perspectiva local y regional Nuevas miradas para viejos problemas. Tomo 2*. Teseo: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- BARRANCOS, D. (2001). *Inclusión/exclusión. Historia con mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CALDO, P. Y VIGNOLI, M. (2017). Dossier (Parte I): Maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación con mujeres en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos. *Historia de la Educación, Anuario*, 17(2).
- , TRUEBA, Y. Y VASALLO, J. (2016) (coord.). *Género y documentación. Relecturas sobre fuentes y archivos*. Córdoba: Ed. Brujas.
- CHARTIER, R. (2005) *El pasado del presente. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.

- DE CERTEAU, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- FIORUCCI, F. (2016). "País afeminado, proletariado feminista", mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920. *Anuario Historia de la Educación*, 17(2), 120 - 137.
- GINZBURG, C. (1994). *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik Editores S.A.
- LIONETTI, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la República*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LOBATO, M. Z. (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*. Buenos Aires: Edhasa.
- MANNOCCHI, C. (2010). Huelga Docente en Santa Fe: masculino-femenino o tan cerca y tan lejos de los obreros. *Conflicto Social*, 3(4).
- MORGADE, G. (Comp.). (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: IICE. Miño y Dávila.
- PELLEGRINI, M. (2016). Cuando las maestras tuvieron voz: los epistolarios Rosario, (1875- 1879). *Páginas de Educación*, 9, 1-19.
- PERROT, M. (2009). *Mi historia de mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- RODRÍGUEZ, L. (2014). Maestras y madres. Género y lucha docente en el post Mendozazo (1972-1973). *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 1(1), 75-98.
- SCOTT, J.C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Era.
- SEGUI DE LA VEGA, G. Y ZIRALDO, O. (1991). *Firmat en imágenes y relatos*. Firmat: Edición del autor.

THOMPSON, E. P. (2012) *La formación de la clase obrera en Inglaterra*.

Madrid: Capitán Swing Libros.

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

Aires: Kapeluz.

ANEXO

Prensa periodística

(30 de mayo de 1921). Nueva Época.

(25 de abril de 1921); (15 de mayo de 1921). Diario Santa Fe.

(7 de mayo de 1921; 12 de mayo de 1921; 16 de mayo de 1921; 17 de mayo 1921; 22 de mayo, 1921; 28 de mayo de 1921; 30 de junio de 1921). Diario La Capital de Rosario

(9 de junio de 1921; 16 de junio de 1921). El Correo de Firmat.