

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES

TESIS

**La conflictividad docente en Santa Fe entre 1966-1973:
acciones colectivas e identidades sociales**

Tesista: Carlos Marcelo Andelique

Director: Dr. Luciano Alonso

Co-Director: Mg. José Larker

Diciembre de 2022

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. Los estudios sobre el sindicalismo docente y las opciones teórico-metodológicas	8
1.1.1. Las investigaciones sobre el sindicalismo docente.....	8
1.1.2. Otros espacios sindicales en la zona santafesina	18
1.2. Los referentes teóricos	22
1.3. Las opciones metodológicas	39
CAPÍTULO 2. Contexto nacional y provincial entre 1966 y 1973: del consenso a la intensificación de la contienda política	44
2.1. La primera etapa (1966-1969): configuración autoritaria con consenso político y social.	50
2.2. Una segunda etapa signada por el incremento de la contienda política (1969-1973)	58
2.3. Las políticas educativas de la “Revolución Argentina”: el aguijón que profundiza la contienda política con los docentes.....	62
CAPÍTULO 3. Estructura de movilización, demandas y acciones colectivas entre 1966 y 1970: entre el consenso y la negociación.	71
3.1. Las principales organizaciones sindicales docentes nacionales y provinciales.....	71
3.2. La Comisión Pro Mejoras Económicas del Magisterio de Santa Fe: características y funcionamiento.	79
3.3. Las demandas y las acciones colectivas	84
CAPÍTULO 4. Intensificación de la conflictividad docente: el Congreso Nacional de Educación de 1970 y la huelga docente santafesina de 1971.	100
CAPÍTULO 5. Impacto de la conflictividad docente: cambios y continuidades en la estructura de movilización y en las identidades sociales entre 1971 y 1973.	125
5.1. Emergencia de nuevas organizaciones sindicales, unificación nacional, demandas y acciones.	125
5.2. ¿Hacia una nueva configuración identitaria? Continuidades y cambios en las autopercepciones de las y los docentes santafesinos	133
CONCLUSIÓN	144
BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES	153

INTRODUCCIÓN

En esta tesis se investiga sobre la conflictividad docente en la ciudad de Santa Fe entre 1966 y 1973, focalizando el análisis en las formas que adquirió la acción colectiva de las y los docentes y las identidades sociales que se pusieron en juego durante ese período signado por un gobierno dictatorial y un proceso de contienda política ascendente, especialmente a partir de 1969. El recorte temporal responde a la conveniencia de cubrir un arco de acción social que pueda referenciarse a los profundos cambios políticos e institucionales de la etapa, sin desconocer que la periodización del conflicto social tiene sus propios ritmos y cesuras, tal como lo demostraremos más adelante.

El estudio de la acción colectiva constituye una de las líneas clásicas de la investigación en las ciencias sociales. La explicación de su emergencia y de las modalidades que asume, así como de su impacto social y sus efectos sobre los mismos agentes movilizados, son aspectos recurrentemente visitados por la sociología, la historia social y el análisis político. La misma diferenciación entre modos de acción, correspondientes a distintos ciclos de movilización en contextos socio-históricos variables, constituye un aspecto central de esas indagaciones. Las acciones colectivas se constituyen en manifestaciones explícitas de la disconformidad y/o protesta de agentes sociales¹ determinados. Se articulan según los problemas y demandas que las motivan, los destinatarios de la protesta, las formas de acción que adoptan quienes participan, el carácter de la dirección política que tienen, la composición social y la cantidad de sujetos que se movilizan (trabajadores, campesinos, estudiantes, mujeres, etc.), la organización que adoptan y la ideología que las sustentan. Pero además, quienes se movilizan disponen de una serie de medios para expresar y manifestar sus reclamos a partir de diferentes repertorios de acción colectiva que se han construido históricamente, que provienen de experiencias y de las acciones de otros sujetos.

Por otra parte, en el marco de esas acciones se producen y reproducen identidades sociales que son el resultado de un proceso histórico y social, donde los agentes construyen autopercepciones en función de las interacciones sociales y políticas que van estableciendo con otros. En ese marco, se generan “sentimientos de pertenencia” a partir de la construcción de significados culturales, sociales y políticos que como colectivo comparten y reproducen. En

¹ Aunque reconocemos que los términos agentes sociales, sujetos sociales y actores sociales adscriben a marcos teóricos diferentes y que pueden presentar matices, en esta tesis se utilizarán como sinónimos que nombran a hombres y mujeres que llevaron a cabo las acciones colectivas que aquí se analizan.

este sentido, entendemos que las identidades se configuran a partir de las experiencias individuales y colectivas, y que se expresan en discursos y acciones que los agentes sociales enuncian y llevan a cabo. Con esas definiciones basales presentes, emprendemos el abordaje de nuestro objeto de estudio.

La dictadura militar de 1966-1973 marcó una de las repetidas fracturas de la normalidad institucional argentina. En efecto, el régimen dictatorial autodenominado “Revolución Argentina” era el resultado de un nuevo golpe de Estado –el quinto- que desde 1930 habían marcado el sistema político. Los regímenes militares se sucedieron desde 1930 alternando con períodos constitucionales marcados por la proscripción del radicalismo en la década del 30 y del peronismo a partir de 1955. En este sentido, el golpe de Estado de 1966 fue la expresión de los comportamientos pretorianos de la sociedad argentina. Como bien señala Quiroga:

El ‘pretorianismo’ es la aceptación de la participación de los militares en la esfera política. Cuando el orden constitucional pierde legitimidad, la solución de fuerza adquiere una vitalidad progresiva, y se asienta en la crisis de confianza en el Estado democrático. Sin apoyo civil los golpes militares no hubieran tenido lugar. (Quiroga, 2005: 39)

El nuevo gobierno que asumió por la fuerza en junio de 1966 destituyó a las autoridades elegidas democráticamente, prohibió los partidos políticos, clausuró el parlamento, intervino las provincias, entre otras medidas anticonstitucionales que le permitió ejercer un poder represivo y de control sostenido que contó con el apoyo de agentes civiles que también fueron parte del gobierno. Aunque estas características permanecieron durante todo el período, se pueden reconocer dos subperíodos que luego profundizaremos en el capítulo 2. Un período que transcurre entre 1966 y 1969 caracterizado por cierto consenso y legitimidad y con escasa conflictividad social. Y un segundo período, entre 1969 y 1973 marcado por una creciente conflictividad social y política que abrió una crisis de poder que lo obligó a consensuar una salida política y habilitó al gobierno peronista de Cámpora que también estará atravesado por sus propias contradicciones.

En ese contexto se gestaron diferentes experiencias organizativas de lucha de los trabajadores en todo el país, que en algunos casos implicaron una profunda radicalización política, como las protestas obrero-estudiantes de la ciudad de Córdoba conocidas como el Cordobazo o, en nuestra provincia, el Rosariazo. Atendiendo a la creciente conflictividad social y política del período, este trabajo se propone estudiar las formas de acción colectiva de

los trabajadores de la educación de la ciudad de Santa Fe durante la dictadura militar de 1966-1973, las continuidades y cambios que se produjeron en la estructura de movilización y en las identidades sociales de las y los docentes que llevaron a cabo durante estos años.

Se considera relevante la temática propuesta porque refiere a aspectos de la década previa a la dictadura de 1976 que, aunque han sido abordados en múltiples trabajos de investigación como veremos en el capítulo 1, no han sido suficientemente indagados en el ámbito local o se han centrado en el proceso de sindicalización entre 1969 y 1976, haciendo especial eje en las nuevas organizaciones sindicales que surgieron en la provincia, especialmente a finales de 1971. En tanto comprendemos a la acción contenciosa como confrontación con las autoridades, nos resulta conveniente apreciar en su conjunto el período de la “Revolución Argentina”, ya que nos interesa reconocer los cambios y las continuidades que se produjeron durante el régimen dictatorial, tanto en el plano de las acciones colectivas que llevaron a cabo las y los docentes, como en la estructura de movilización que las implementó. Por otra parte, esto nos permitirá por un lado, analizar cómo operaron las acciones colectivas en relación con los diferentes contextos históricos por lo que atravesó el gobierno, atendiendo a la lógica de las oportunidades políticas que pudieron haberlas constreñido o habilitado. Y por otro lado, reconocer los ciclos de protesta donde se produjo mayor nivel de conflictividad social, producto de la intensificación de la confrontación entre los disidentes y las autoridades.

Dada entonces la vacancia en torno a un abordajes de conjunto de las acciones colectivas y estructura de movilización de las y los docentes santafesinos en todo el período dictatorial entre 1966 y 1973, esta investigación pretende ser un aporte al análisis de los alcances políticos de la conflictividad social desplegada por las organizaciones sindicales de las y los trabajadores docentes en el marco de esa compleja trama social y política que significó el período de la “Revolución Argentina”, reconociendo el escenario local como un territorio de interacción y confrontación imbricado con otros niveles espaciales.

En este marco, la pregunta central sobre qué características asumen las formas de acción colectivas de las y los docentes en la ciudad de Santa Fe y sus zonas de influencia durante la dictadura militar de 1966-1973, se constituye en el eje que orienta la investigación. Analizar las formas de acción colectiva implica indagar en una serie de aspectos que las configuraron. En este sentido, algunos de los interrogantes que orientaron la investigación son los siguientes: cuáles fueron las organizaciones sindicales que conformaron la estructura de movilización del movimiento docente, cómo se viabilizaba la acción colectiva en el período

dictatorial de 1966-1973, quiénes eran los destinatarios de los reclamos, qué grado de participación se produjo en las acciones que emprendieron, con qué otros agentes sociales actuaron conjuntamente, qué tipo de reivindicaciones se expresaron en la contienda política, qué cambios se produjeron en las formas de acción colectiva, en las organizaciones que las llevaron a cabo y en las identidades de las y los sujetos implicados en el período considerado.

En función de la bibliografía consultada y del trabajo de archivo y de campo realizado, sostenemos a modo de hipótesis que en las acciones colectivas que desplegaron las y los docentes santafesinos en el marco de las políticas represivas y de las protestas sociales entre finales de la década del sesenta y comienzos de la década del setenta, se desarrollaron repertorios de acción y discursos que expresaban concepciones sindicales que suponían una identificación con la clase trabajadora. Un proceso que se plasmó en la conformación de nuevas organizaciones y en la identificación como trabajadores asalariados de un número creciente de docentes, producto de la experiencia que hicieron en las movilizaciones y luchas desarrolladas en el período, caracterizadas por la participación masiva y la discusión política y democrática.

Que algunas o algunos docentes se reconocieran como trabajadores asalariados o que llevaran a cabo repertorios de acción como la huelga, no era una novedad. La diferencia estuvo en el hecho de que durante los procesos de movilización de comienzo de la década del setenta se generalizaron y consolidaron acciones colectivas y discursos compartidos propios del movimiento obrero que fueron asumidos por un gran número de docentes jóvenes que se sindicalizaban, formaban nuevas organizaciones y se reconocían así mismos como trabajadores. En este sentido, se puede pensar al ciclo de protesta desarrollado entre 1970 y 1971 como un período bisagra. Para ponderar la continuidad o novedad de esos aspectos, debe asumirse que la variable temporal tiene un carácter esencial y que la investigación debe dar cuenta de ese devenir.

La tesis está organizada a partir de cinco capítulos. En el primero se hace un relevamiento del estado de la cuestión sobre investigaciones y artículos que han tomado como objeto de estudio a las y los docentes a nivel nacional y provincial, así como de las y los trabajadores en general de la provincia de Santa Fe. En ese marco, se establecen los referentes conceptuales teóricos y metodológicos a través de los cuales se hará el análisis de las fuentes consultadas. El segundo capítulo está construido mayormente sobre fuentes secundarias, aun cuando se proponen algunas interpretaciones y caracterizaciones derivadas del trabajo de archivo. En el mismo se lleva a cabo una caracterización general de la situación social,

económica, política y educativa nacional y provincial, que permita contextualizar el período en el cual se desarrolla la conflictividad docente que analizamos.

Los capítulos restantes están contruidos en base a fuentes primarias puestas en diálogo con los desarrollos anteriores, y en ellos se abordan las estructuras de movilización, las acciones colectivas y las identidades de las y los docentes. En función del análisis, esos tres capítulos siguen una lógica temporal, respondiendo a una periodización que fue construida atendiendo al desarrollo de la contienda política que llevaron a cabo las y los docentes con los distintos gobiernos provinciales que se sucedieron durante el régimen dictatorial que gobernó la Argentina entre 1966 y 1973. Desde esta perspectiva, en el tercer capítulo se aborda la estructura de movilización, las reivindicaciones y las acciones colectivas llevadas a cabo por el colectivo docente santafesino entre 1966 y 1970; en el cuarto se aborda el ciclo de protesta que se desarrolló entre 1970 y 1971 y finalmente, en el quinto capítulo se analizan los cambios y continuidades que se produjeron a partir de 1972 en la estructura de movilización y en las identidades sociales producto del impacto que generó en un importante sector de docentes la conflictividad previa, proceso que derivó en la creación de nuevas organizaciones sindicales a nivel provincial y que se aglutinaron en torno a la Federación Única de Sindicatos de Trabajadores de la Educación (FUSTE) en 1972 y en la conformación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en 1973.

De conjunto, la tesis trata de dar cuenta de las problemáticas apuntadas respecto del objeto de estudio procurando llevar a cabo un análisis que articule las producciones realizadas sobre la movilización docente, las fuentes primarias y el marco conceptual que se propone para la investigación. En la conclusión se vuelve sobre la hipótesis central para dilucidar la relación entre la movilización docente y la formación de identidades colectivas.

CAPÍTULO 1. Los estudios sobre el sindicalismo docente y las opciones teórico-metodológicas

1.1.1. Las investigaciones sobre el sindicalismo docente

Los estudios sobre la “historia reciente” o la “historia del presente” en Argentina, llevados a cabo no solo en el ámbito historiográfico sino también en el marco de la sociología, la ciencia política y la antropología, han generado ya una abundante bibliografía de una u otra manera vinculada con el tema que nos ocupa. Existen una serie de artículos y libros referidos a procesos de movilización social de los trabajadores y las trabajadoras a nivel nacional del período 1966-1976 que no serán informados en este estado del arte², ya que se hará hincapié en aquellos trabajos que han estudiado la conflictividad docente a nivel nacional, y especialmente en las producciones que abordaron a los y las docentes de Santa Fe durante las décadas del sesenta y setenta. No obstante, para la realización de la tesis se han leído otras investigaciones referidas a la conflictividad y organización sindical de la docencia cuyo arco temporal es más extenso y que refieren a estudios de procesos históricos anteriores. Esto no significa negar el aporte de las producciones sobre periodos posteriores³, sólo que por una cuestión de espacio no se los informará en este estado de la cuestión.

Como sostienen Migliavaca, Gindin y Ascolani (2017) la emergencia del sindicalismo docente como campo de estudios recién se produjo en la década del ochenta del siglo pasado. En los últimos años este interés por investigar las acciones de la docencia como actor colectivo y de sus organizaciones sindicales fue adquiriendo mayor relevancia, cuestión que se puede apreciar en la creación de la Red de Investigadores sobre Asociacionismo y Sindicalismo de los trabajadores de la educación (Red ASTE) desde el año 2009, donde participan investigadores de diferentes países latinoamericanos y en la conformación de una mesa

² Para las referencias a bibliografía se utiliza el sistema autor-año, en tanto que para una mejor legibilidad las referencias documentales serán consignadas con las tradicionales notas al pie. Entre el gran abanico de trabajos que existen respecto de los procesos de movilización social aludidos, se pueden citar por su relevancia para la investigación Brennan y Gordillo, 2008; Lobato y Suriano, 2003; Ramirez y Viguera, 2006; Svampa, 2003; Torti, 1999; James, 2003; Gordillo, 2003.

³ Libros, tesis y artículos sobre el sindicalismo docente referidos a períodos posteriores al estudiado en esta tesis que por su relevancia resultan interesantes aportes son Gindin, 2008 y 2011a; Glaz, 2002; Lafiosca, 2007 y 2008; Martínez, Díaz, Balduzzi y Vázquez, 2006; Migliavaca, 2006, 2008, 2009, 2011, 2013 y 2015; Palamidessi, 2003; Perazza y Legarralde, 2008; Tiramonti, 2001.

dedicada exclusivamente al sindicalismo docente en las Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia de las Universidades Nacionales⁴.

Hay una importante producción sobre el sindicalismo docente auspiciada por las organizaciones gremiales interesadas en reconstruir la historia de los sindicatos y de sus actores, como veremos en algunos de los trabajos que se recuperan en esta tesis. Pero también, y esto se ha visto potenciado en las últimas décadas, hay múltiples trabajos que provienen del campo académico. En general, las producciones son el resultado de diálogos interdisciplinarios donde los conceptos y las metodologías de investigación provienen de distintas disciplinas - Política Educativa, Historia de la Educación, Sociología del Trabajo, Ciencias Políticas, Historia, Sociología de los Movimientos Sociales, etc.- que se inscriben en el gran campo de las Ciencias Sociales. A modo de síntesis, las temáticas o problemáticas que se constituyen en objeto de estudio giran en torno a la relación entre identidad docente y prácticas sindicales, al proceso de trabajo y la posición social de la docencia, al rol del sindicalismo en la política educativa, al sindicalismo frente a las reformas tecnocráticas, a la vida interna de las organizaciones, al sindicato como actor del sistema político, a las cuestiones de género, a los procesos de movilización y a los sindicatos como movimientos sociales, entre otros⁵.

El libro *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente (1957-1973)*, de Silvia Vázquez y Juan Balduzzi (2000), es un aporte fundamental para el análisis del período que tomamos como objeto de estudio. Fue producido en el marco del Instituto de Investigaciones Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación Argentina (CTERA). La obra no resulta casual, ya que se inscribe en un momento de profundas luchas a finales de la década del noventa, cuando se instaló la carpa blanca, más precisamente entre 1997 y 1999. En este libro se reconstruye el proceso de desarrollo sindical a nivel nacional que culmina con la creación de la CTERA en 1973 y se constituye, según relatan las propias autoras, en la primera de una serie de publicaciones destinadas a caracterizar las diferentes etapas históricas de desarrollo del sindicalismo docente. Estudian los antecedentes de las luchas docentes desde los inicios del siglo XX, dando cuenta de las diferentes ideologías y de

⁴ En las XVIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, realizada entre el 10 y 13 de Mayo en la Universidad Nacional de Santiago del Estero, se presentó la mesa temática N° 69, Procesos de organización y lucha del sindicalismo docente en la Argentina, coordinada por Federico Tálamo (UADER); Luz Lafiosca (UBA); Gonzalo Gutiérrez (UNC).

⁵ Para profundizar sobre las temáticas que se vienen investigando, ver el artículo de Migliavaca, Gindin y Ascolani (2017) que opera a modo de introducción del dossier referido al sindicalismo docente publicado en Polifanías.

la diversidad de organizaciones sindicales. No obstante, la mayor parte del libro se dedica a analizar las características y concepciones gremiales que se configuraron a lo largo de la década del sesenta, los distintos proyectos de unificación sindical a nivel nacional y las relaciones con el movimiento obrero. Este análisis se hace en el marco del contexto del desarrollismo y de la reforma educativa propulsada por el Onganiato, período en el cual se conforman aglutinamientos nacionales muy importantes y que culmina con la formación de la CTERA en 1973. Para la reconstrucción de las experiencias de lucha y organización sindical, las autoras recurren a documentos y entrevistas a algunos líderes sindicales que, en su mayoría, son de filiación peronista. De este trabajo resulta relevante el proceso de transformación identitaria de los docentes, que de “apóstoles de la civilización” mutaron en “trabajadores de la educación”, el relevamiento de los aglutinamientos sindicales producidos a nivel nacional previos a la conformación de la CTERA y sus principales acciones, el contexto social y educativo y documentos muy importantes que se anexan al final del libro.

La tesis de maestría de Martín Acri (2012), “Las asociaciones y gremios docentes de la Argentina. La situación laboral, la organización y las primeras luchas (1881-1930)” tiene la virtud, al igual que el trabajo de Vázquez y Balduzzi, de realizar una reconstrucción historia a escala nacional de las organizaciones sindicales docentes y de sus luchas desde sus orígenes a finales del siglo XIX hasta 1930. Los desarrollos de las organizaciones docentes son enmarcados en el contexto del sistema educativo y de las políticas de Estado, considerando la composición social y de género de la docencia, las ideas y luchas de las primeras asociaciones profesionales y gremios en cada una de las provincias y territorios nacionales. Es un trabajo valioso en la medida que permite una mirada más amplia de las organizaciones sindicales docentes a nivel nacional y por la información que brinda sobre la provincia de Santa Fe que nos ha permitido vincularlo con otras investigaciones que se recuperan en esta tesis.

Otros trabajos que resultan muy relevantes para el análisis del sindicalismo docente santafesino son los de Adrián Ascolani. Destacamos dos artículos que consideramos muy valiosos por los aportes que realiza para nuestra investigación. En el artículo titulado “¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916-1943)”, el autor estudia las organizaciones sindicales, las filiaciones políticas, las acciones y las respuestas que obtuvieron por parte del Estado (Ascolani, 1999). Este trabajo resulta muy importante, ya que realiza una reconstrucción histórica de las primeras organizaciones sindicales de comienzos de siglo que permiten reconocer el desarrollo de prácticas sindicales y construcciones identitarias que en cierta

medida se reproducen en décadas posteriores al período que el autor estudia. En esta producción se identifican tres tipos de experiencias sindicales. Una más generalizada a la que caracteriza como legalista, neutral en términos políticos y religiosos, muy vinculada al Estado y que lucha por salarios, estabilidad y escalafones. Otra más legalista con derivaciones hacia el oficialismo, ya sea por clientelismo político hacia el gobierno o por adhesión a propuestas fascistas de organización provenientes del propio Estado, como fue el caso de la Corporación Nacionalista de Maestros de la provincia de Buenos Aires. Finalmente, una experiencia sindical de carácter reformista y contestataria, donde se pueden reconocer adhesiones a la clase obrera, demandas políticas e identificación de la profesión docente como un trabajo.

El otro artículo de Ascolani (2011) es el que se titula “Ciudadanía restringida: tensiones en torno a los derechos y obligaciones del magisterio. La gran huelga de 1921, Santa Fe, Argentina”, se describen y analizan las acciones emprendidas por los docentes hacia mayo de 1921 por una deuda acumulada de dieciséis meses de atraso en el pago de los salarios. Estas medidas se contextualizan en el marco de las decisiones gubernamentales –del poder ejecutivo y legislativo- que no respondían a los reclamos que se venían haciendo desde hacía tiempo. En el texto se puede visualizar claramente el grado de organización sindical, las reivindicaciones centrales del movimiento docente, las principales acciones, el grado de solidaridad que obtuvo desde diversos sectores de la sociedad y las respuestas gubernamentales -represivas y legislativas- que llevó a cabo el Estado provincial. El análisis que realiza lo hace en función de dar cuenta de las tensiones que se produjeron entre los derechos y obligaciones que tenían los docentes como ciudadanos y parte de la burocracia estatal con los derechos de los beneficiarios de la educación en el marco del pensamiento liberal hegemónico. En este sentido, plantea que el magisterio ejerció una “ciudadanía restringida” producto de determinaciones gremiales, políticas y de género.

En el libro *Los docentes en el siglo XXI ¿empobrecidos o proletarizados?*, Ricardo Donaire (2012) discute explicaciones y conceptualizaciones que sostienen que la docencia sería parte de una clase media empobrecida. A partir de datos relevados en la ciudad de Buenos Aires y de investigaciones anteriores,⁶ el autor plantea que las y los docentes han vivido un proceso de proletarización que se manifiesta en el proceso de trabajo que implica la enseñanza, ya que aparecen elementos característicos de la cooperación simple, en tanto la fuerza de

⁶ Cabe consignar que el autor cuenta con varias producciones previas centradas en el mismo objeto de investigación y que en gran medida se encuentran contenidas en la obra que aquí se recupera. Entre ellas cabe destacar: Donaire, 2007 y 2009.

trabajo, los medios de producción y la fuerza productiva van adquiriendo un carácter social donde la asalarización es una clara expresión. Por otra parte, esta proletarización también se produce en el plano de las percepciones, donde su expresión política se materializa en la conformación de sindicatos y en la asunción de formas de lucha propias de la clase trabajadora.

Donaire reconoce diferentes etapas históricas en el proceso de proletarización. En el caso de los docentes del nivel primario, una primera etapa donde la enseñanza de las primeras letras aparece como ocupación independiente, que abarcaría desde los orígenes coloniales y que se cerraría aproximadamente entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Luego una segunda etapa en la que se produjo una creciente asalarización que llegaría hasta mediados del siglo XX. Y finalmente, una tercera etapa, desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, en la que se consolida una subordinación formal de estos trabajadores. En lo que refiere a los profesores secundarios destaca que en el período colonial, los docentes son parte de la alta intelectualidad religiosa o universitaria que se dedican a la enseñanza preparatoria. En el siglo XIX se generaliza como ocupación libre, e incluso asalariada. No obstante, aunque desde mediados del siglo XIX, quedan bajo la égida del Estado, conservan el origen elitista. Este período culminaría a comienzos del siglo XX con los intentos de estandarización en la formación y con la progresiva masificación del nivel. Además, en esta etapa se había producido la distinción de la enseñanza media como extensión de la enseñanza primaria, y la separación de la universidad. Para el autor, estas condiciones serían las que permitieron la confluencia con los procesos que se desarrollan en la docencia primaria desde mediados de siglo XX.

El proceso de proletarización que se produjo desde finales del siglo XIX hasta la actualidad implicó una serie de desarrollos y cambios que se pueden reconocer en múltiples aspectos. Se produjo la masificación de la actividad, que pasó de ser ejercida por un grupo reducido y como complemento de otras actividades, a ser una actividad específica y principal de muchas personas. Se generó la estandarización de la formación donde a partir del paso de un conocimiento no estandarizado basado en la propia experiencia a una formación sostenida a partir de escuelas normales e institutos de profesorado, que actualmente forma a maestros primarios como a profesores secundarios. Se produjo una creciente ampliación del reclutamiento, es decir, de una ocupación a la que podían acceder las capas acomodadas de la burguesía y la alta burguesía a una población proveniente de la pequeña burguesía y de algunas capas del proletariado. Se consolidó la composición femenina que generó las condiciones para que la docencia fuera considerada una profesión menor, con retribución inferior y con la

consecuente pauperización. Se masificó la asalarización sin margen para el ejercicio libre, proceso que fue acompañado de la estandarización de las condiciones de trabajo como trabajo asalarado y que alcanzó plena forma a mediados del siglo XX a partir de los estatutos profesionales. Se estableció una masa de reserva ligada a la generación de una masa de docentes titulados. Se desarrolló una jornada media de trabajo y la concentración de los medios de trabajo, lo cual implicó el paso de una actividad realizada por un particular con sus propios medios a una actividad producida en un mismo establecimiento en el cual confluyen varios docentes donde se encuentran los medios necesarios para producir la enseñanza. Todos fenómenos que encontrarán su expresión en el desarrollo de los sindicatos, en la adopción de la huelga como forma de lucha y en la confluencia con otras organizaciones gremiales obreras.

Una investigación de Mariana Gudelevicius (2011) aborda la protesta gremial de maestras y maestros primarios entre 1968 y 1972. Analiza las características de la lucha gremial, los reclamos y los posicionamientos adoptados, especialmente, frente a la reforma educativa encarada en ese período. Para ese trabajo consulta fuentes periodísticas, testimonios orales de algunas docentes entrevistadas por la autora o utilizadas en otras investigaciones. Sostiene que durante este lapso se produjeron importantes transformaciones en el gremialismo docente de nivel primario, que implicó la emergencia de un movimiento docente lo suficientemente significativo para enfrentar a la dictadura y sumar a otros sectores en las protestas que desarrolló. En este sentido, entiende que esto pudo haber sido posible por la capacidad de algunas organizaciones gremiales en articular demandas laborales propias con discusiones más amplias centradas en la relación entre educación y sociedad. Por otra parte, plantea que la praxis política desarrollada por las y los docentes facilitó la consolidación de intercambios y circulación de ideas, la generación de nuevas prácticas y discursos y la emergencia de nuevas percepciones sobre su identidad y función social. Aunque el trabajo se centra exclusivamente en un sector de la docencia –nivel primario-, resulta un interesante aporte para esta tesis, en la medida que brinda una caracterización general de las acciones gremiales a nivel nacional, una descripción muy precisa de las implicancias políticas del proyecto educativo del Onganiato y una sugestiva hipótesis en la que sostiene que el éxito parcial logrado por las docentes primarias ante la reforma educativa pudo haberse debido a la amenaza que implicó para la Dictadura la unidad de la clase trabajadora en los procesos de lucha llevados a cabo por la docencia a nivel nacional.

Los trabajos de investigación de Lorenzo Labourdette (2015a y 2015b) centrados en la provincia de Buenos Aires han resultado muy importantes para esta investigación porque nos

han permitido, a partir de establecer relaciones con el caso santafesino, reconocer similitudes y diferencias en el marco del contexto nacional. Desde una perspectiva que atiende a la lucha de clases, a la relación dialéctica organización-conflicto, a nuevas formas y sentidos que adquieren los enfrentamientos con el Estado y a la reconfiguración identitaria del magisterio, analiza la organización del conflicto docente bonaerense en el período 1970-1976. La reconstrucción se hace en base a la prensa escrita, describiendo de manera diacrónica las acciones y la dinámica de desarrollo de la organización sindical. En estas ponencias, resulta importante relevar algunas de las principales conclusiones que, desde el punto de vista de nuestro trabajo, resultan fundamentales. En primer lugar, el hecho de marcar como un acontecimiento sustantivo la huelga del 18 de noviembre de 1970. Un punto de inflexión que le sirve al autor para establecer un recorte temporal, dando cuenta del inicio de un período diferente caracterizado por huelgas, movilizaciones y actos públicos. Etapa que se cerraría en 1973 con el acceso del peronismo al gobierno, donde la dinámica será otra. Otra conclusión importante refiere a la combinación de dos tendencias en la organización gremial, ya que mientras a nivel nacional se avanzaba en la centralización gremial (Acuerdo Nacional de Nucleamientos Docentes en 1970 y Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina en 1973), en la provincia de Buenos Aires se produjo un proceso inverso caracterizado por la fragmentación democrática producto de la política conciliadora de la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB) y del proceso de politización iniciado en 1969, que no redujo las capacidades de acción, sino que las intensificó. No obstante, el movimiento huelguístico estuvo siempre supeditado al accionar de las confederaciones nacionales. Como decíamos, las conclusiones que hace Labourdette sobre el caso bonaerense resultan sugerentes para problematizar el desarrollo del sindicalismo docente santafesino.

Otra investigación que se inscribe en las mismas décadas, aunque en un período más acotado, es la tesis de Licenciatura en Comunicación Social de María Victoria Rey (2008), titulada “Misterios de pizarrón: la constitución de la identidad de maestro agremiado en Santa Fe de 1936 a 1942. Aproximaciones para su estudio”. Esta producción aborda la problemática de la identidad docente a la que conceptualiza como “identidad del maestro agremiado”. La autora se pregunta sobre cuáles son los elementos complejos e intrincados que encierran dicha identidad. Para dar cuenta de ello analiza notas, editoriales y gráficos de algunos números de la Revista “Nuestra idea” del período y entrevistas a reconocidas dirigentes sindicales. El trabajo parte de tres hipótesis que resultan relevantes. En primer lugar plantea que en el concepto de “maestro” confluían y se disputaban distintos significados: apóstol, segunda madre, obrero del aula, funcionario del Estado, trabajador, humilde servidor de la nación, intelectual, agremiado

o no, alguien con derechos laborales. En segundo lugar, que ese “deber ser” impregnaba las prácticas cotidianas de los docentes. Y finalmente, destaca el hecho de que, en la lucha por el sentido, ubicaban en la misma cadena de significaciones la defensa del salario y de la escuela, donde aparecían objetivos más elevados al propio sujeto, como eran el mejoramiento de la enseñanza, el bienestar del niño y la función social de la escuela.

En lo que refiere al sindicalismo santafesino, se pueden reconocer algunos trabajos llevados a cabo desde los propios sindicatos a través de docentes e investigadores que se ocuparon del tema. El libro, *La cita secreta: encuentros y desencuentros entre memoria y educación*, compilado por Guillermo Ríos (2007), editado por la Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE) presenta diferentes artículos que vinculan historia, memoria y educación. Aquí se recuperan tres de esos trabajos que resultan relevantes en tanto abordan temáticas vinculadas a la militancia de algunas líderes sindicales que cumplieron roles fundamentales en el desarrollo del sindicalismo docente y a las prácticas políticas y pedagógicas desplegadas en la década del setenta.

En el artículo “La memoria des-tabicada: política y pedagogía en los primeros ’70” de Guillermo Ríos (2007) se hace un análisis centrado en la relación entre política y pedagogía en el marco del proceso de sindicalización docente que se produce en las décadas de 1960 y 1970. Aunque aborda cuestiones de la protesta social docente en relación con propuestas pedagógicas que no son interés de investigación en este proyecto, resultan importantes algunos aspectos referidos al proceso de sindicalización y al contexto social y político. El autor reconoce una serie de protestas docentes y experiencias gremiales que culminarán con la conformación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) el 11 de septiembre de 1973 y dan cuenta del proceso de sindicalización que se produce a partir de la implementación de la Escuela intermedia y por aumentos salariales en el marco de una lucha más amplia contra la dictadura de Onganía. En este proceso se desarrolla una importante participación de jóvenes docentes con alto grado de permeabilidad política, profundizada en el ejercicio de la discusión y compromiso en el marco de organizaciones políticas y sindicales más combativas.

Un aspecto importante que esboza el autor refiere a las nuevas identidades que en el desarrollo de la experiencia estos trabajadores y trabajadoras comienzan a construir en torno a las ideas de sindicato y trabajadores de la educación. En este sentido, reconoce que el acelerado pasaje a la militancia política llevó a estos profesionales pertenecientes a las clases medias a identificarse como trabajadores, cuestión que se vio potenciada por el desarrollo de

prácticas pedagógicas en barrios, villas miserias, comunidades rurales y por la articulación con otras organizaciones de trabajadores (Ríos, 2007: 40).

El artículo de Nora Lijtmaer (2007) es una síntesis de una tesis de licenciatura donde la autora reconstruye la historia de Rosa Trumper de Ingallinella, quién fuera maestra y militante política entre las década del 40 y 50. En el trabajo se narra la vida de la docente desde sus inicios. La reconstrucción permite reconocer sus vínculos familiares, sus influencias políticas, sus experiencias como maestra y su actividad sindical. Su marido, tan fuertemente comprometido con la militancia como ella, va a ser el primer desaparecido durante la autodenominada “Revolución Libertadora”. Efectivamente, en 1955 Juan Ingallinella desapareció y su esposa nunca más pudo dar con su cuerpo. En la narrativa sobre la vida de Rosa Trumper se relata su formación y el recorrido institucional que tuvo en su ejercicio docente, donde se destaca su compromiso político, social y cultural con la profesión y con el contexto en el cual se insertan las escuelas donde trabaja. En su militancia sindical y política, participó activamente en el sindicato rosarino que integró la Federación del Magisterio de Santa Fe. Fue fundadora junto a otras docentes del Movimiento de Unidad y Renovación (MUR), que se conforma en oposición a la dirección del sindicato docente a nivel provincial y que jugó un rol importante en la ciudad de Rosario durante la huelga de 1971. Para la biografía se utilizan diferentes fuentes, entre las que se cuentan entrevistas a familiares y compañeras y compañeros de militancia en el Partido Comunista. El trabajo resulta interesante en tanto da cuenta de qué manera la práctica docente y la militancia política se imbrica con y es parte de una construcción identitaria que se expresa en todos los espacios sociales, culturales y políticos donde Rosa Trumper participa. Como bien señala la autora, “Rosa nos muestra con su práctica social que la pedagogía es política, y la política es pedagógica, y así lo sintetiza en su accionar en todos los espacios y en todas las relaciones que en su historia particular y social desarrolla.” (Lijtmaer, 2007: 83)

El trabajo de Luciano Manuel Alonso (2007), “Mujeres militantes en la historia del gremialismo docente” aborda el proceso de agremiación de las mujeres docentes. Analiza el rol jugado por diferentes mujeres en la conformación de la Asociación del Magisterio de Santa Fe desde su fundación en 1928. Señala la conformación de la Federación Única de Sindicatos de Trabajadores de la Educación (FUSTE) en 1972 como organismo que agrupaba a otras organizaciones de base: Sindicato Único de Trabajadores de Santa Fe (SINTES), Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (SINTER), Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Norte (SUTEN). Al igual que Ríos marca la impronta que tuvieron los paros

cortos y la prolongada huelga de 1971 en el proceso de construcción de FUSTE. Datos reveladores de este desarrollo lo constituyen el crecimiento en la cantidad de afiliados: un año después de su formación, FUSTE contaba con 5400 afiliados y cuatro años después, 13000. Esta creciente sindicalización obedece según el autor, al rol de los jóvenes que pretendían la construcción de una sociedad más justa. Entre las reivindicaciones aparecen mencionadas la reforma de la legislación previsional, mejoras del régimen de licencias, incremento de salarios, convocatorias a concurso. Señala las discrepancias políticas y sindicales entre la FUSTE y la Asociación del Magisterio y la Federación Provincial del Magisterio. Marca la influencia y pertenencia a Montoneros de varios dirigentes de la FUSTE, que se vieron perseguidos al iniciarse la última dictadura militar. Finalmente, el autor analiza la trayectoria y experiencia de Julia García, quién fuera una de las dirigentes y fundadora de la Asociación del Magisterio y de la Federación Provincial del Magisterio.

En el trabajo de Fabiana Alonso (2008), “Testimonios en conflicto...disputas en el campo gremial de la docencia de la ciudad de santa fe entre fines de la década del 60 y comienzos de la última dictadura”, se analizan fuentes orales de docentes que participaron en la Asociación del Magisterio de Santa Fe, en la Asociación del Magisterio Católico de Santa Fe y en el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Santa Fe. En este artículo resulta muy importante la información que brindan los entrevistados sobre los principales conflictos del período y los posicionamientos políticos que adoptaron las diferentes organizaciones. Además, es un aporte sustancial para el análisis de las identidades que construyeron los docentes como trabajadores de la educación y las tensiones que se generaron con otras identidades que coexistieron en el interior de las organizaciones gremiales entre finales de la década del sesenta y comienzo del setenta.

Un trabajo que resulta muy relevante para esta investigación es la tesis de doctorado de Guillermo Ríos, “Protestas, territorios e identidades en el proceso de sindicalización docente santafesino (1969-1976). Un abordaje desde la Historia Oral”⁷. La investigación toma como objeto de estudio el proceso de sindicalización docente en la provincia de Santa Fe, centrando el análisis en dos organizaciones sindicales conformadas durante ese periodo, el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (SINTER) y el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Santa Fe (SINTES). Su relevancia radica en varias cuestiones. Por un lado, porque toma como objeto de estudio el citado proceso de sindicalización en un período

⁷ Con base en esta tesis, el autor publicó más adelante un libro (Ríos, 2019). En este escrito se citan alternativamente uno u otro texto, en función de las diferencias de estilo e información que contienen.

histórico que cubre algunos de los años que se trabaja en esta tesis. En ese análisis releva las experiencias de las y los militantes que participaron de los conflictos más importantes. Por otro lado, aborda de manera minuciosa el proceso desarrollado en la ciudad de Rosario, lo que permite cotejar y vincular con la localidad de Santa Fe y sus inmediaciones, posibilitando un análisis más ajustado sobre la estructura de movilización y la contienda política producida en un espacio más amplio, o al menos, de sus principales ciudades. Finalmente, resulta significativo porque trabaja en torno a las identidades de los docentes a partir de las relaciones entre política y pedagogía sin dejar de lado la incorporación de cuestiones de género. Es un trabajo realizado desde la Historia Oral, con lo cual recupera la memoria de diversos protagonistas de aquel proceso histórico que se constituyen en fuentes valiosas para nuestra tesis.

1.1.2. Otros espacios sindicales en la zona santafesina

Si bien no analizan en particular el desarrollo de la situación y los conflictos docentes, algunos estudios relativos a otros espacios gremiales en la provincia de Santa Fe son relevantes para un estado de la cuestión, porque presentan un marco en el cual se inscribe el tema que nos ocupa. Se aludirá aquí a algunos de ellos que han resultado provechosos para atender a diversas cuestiones.

Gabriela Águila y Cristina Viano (2006) en la cuarta parte del Tomo XI de la *Nueva Historia de Santa Fe*, “Rosario entre 1969 y 1989: dos contextos de movilización social regional en perspectiva comparada, Rosariazos y saqueos” analizan y comparan dos momentos en la historia de esa localidad donde las masas irrumpen en el marco de profundos cambios en la estructura económica y social de la ciudad. Intentan explicar la mutación que se produce en un arco temporal que va desde 1969 a 1989. Una diferencia sustancial que plantean es que desde fines de la década del 60 se abrió una etapa marcada por expectativas de un cambio social radical, mientras que a fines de la década del 80 la movilización social estuvo signada por el hambre. A los fines de esta investigación interesa relevar aquello que las autoras plantean respecto del período 1969-1976. Para contextualizar la emergencia de la movilización social de este período, se marcan las principales características que presentaban la estructura económica y la dinámica social regional. Al respecto señalan que el proceso industrializador generado hacia mediados de la década de 1960 había producido una alta densidad industrial y una elevada presencia de obreros en un espacio geográfico ampliado que pasó a denominarse el Gran Rosario. Un polo siderúrgico importante lo constituían dos ciudades ubicadas al sur de

Rosario: Villa Constitución y San Nicolás. Este ciclo de industrialización se cerró a mediados de la década de 1970, como consecuencia de la crisis internacional del petróleo.

Las autoras plantean que 1969 constituyó el punto de partida de un período de grandes movilizaciones y protestas sociales. Los actores eran sectores combativos de la clase obrera y estudiantes que proponían alternativas al orden social vigente. Estos sectores sociales agrupados en organizaciones sindicales estudiantiles y obreras, cuestionaban al gran capital nacional y transnacional, a las fuerzas armadas, a la jerarquía eclesiástica y a la burocracia sindical. Se analizan algunos acontecimientos puntuales que dan cuenta del grado de movilización de estudiantes y trabajadores. En mayo de 1969, se produjo la Marcha del Silencio o Primer Rosarizado en la que participaron estudiantes, entidades sindicales, vecinales, políticas, religiosas, profesionales y empresariales. Se levantaron barricadas y en el medio del conflicto se produjo otro asesinato de un adolescente. El otro acontecimiento estuvo dado por los hechos de septiembre, donde a diferencia de mayo, la acción colectiva fue realizada en su gran mayoría por trabajadores. El origen de los enfrentamientos se gestó por las suspensiones de trabajadores y las medidas represivas aplicadas a los trabajadores ferroviarios. Aunque el conflicto era entre la Unión Ferroviaria rosarina y el gobierno nacional, esta situación se profundizó a partir de un paro general decidido por la CGT local que sumó al resto de los trabajadores. Barricadas, quema de automóviles, ataques a comercios, bancos y especialmente a las instalaciones de Ferrocarriles Argentinos fueron algunas de las acciones llevadas a cabo por los manifestantes, con un fuerte contenido antidictatorial.

Una reflexión importante planteada en ese apartado del libro sobre las movilizaciones sociales producidas en 1969 y 1989 y que resulta fundamental tener en cuenta para el análisis de la contienda política, refiere al grado de espontaneísmo u organización que las acciones colectivas suelen presentar en determinados momentos históricos. Para las autoras, las acciones colectivas de finales de la década del sesenta estuvieron mediatizadas por organizaciones corporativas (sindicatos, centros de estudiantes, organizaciones barriales y parroquiales), que contaron con una amplia participación espontánea del pueblo, superando las expectativas de los dirigentes.

Otro trabajo que resulta relevante como antecedente es el de Luciano Alonso (2017), “Las estrategias de la UPCN Santa Fe y su posicionamiento institucional: perdurar y crecer en tiempos de dictadura”. Aquí se analiza cómo la dirigencia sindical de la Unión del Personal Civil de la Nación, Seccional Santa Fe pudo seguir desarrollando sus actividades y fortalecerse en el marco de la intervención militar realizada durante la dictadura de 1976-1983. Se propone

demostrar la continuidad en las acciones llevadas adelante desde principios de 1970 y durante la dictadura por este sindicato estatal. Aunque con objetivos diferentes, el autor hace un breve recorrido histórico del proceso de conformación de la UPCN Seccional Santa Fe como entidad sindical y de los repertorios de acción llevados a cabo por trabajadores estatales.

Hacia 1970 la UPCN Santa Fe contaba con muy pocos afiliados y con una capacidad de movilización casi nula. Las huelgas no tenían gran convocatoria por lo que se recurría a acciones que impidieran el funcionamiento de las dependencias. Entre 1970 y 1973, el sindicato y las posibilidades de intervenciones públicas fueron creciendo. Las acciones en este período se hicieron en un contexto de auge de las movilizaciones y de articulación con otros sindicatos estatales. Por ejemplo, señala el autor que en febrero de 1973, se hicieron actividades conjuntas por aumentos salariales con la Asociación de Trabajadores del Estado y la Asociación de Obreros y Empleados Municipales, con el apoyo de la Confederación General del Trabajo (CGT), las 62 Organizaciones y la Juventud Peronista Regional II. Aunque el clima de conflictividad era creciente, las prácticas de lucha no implicaban confrontación callejera. Se realizaban las huelgas dispuestas por el sindicato y se coordinaba con otros gremios. Otras acciones que el autor identifica en ese período refieren a la ocupación de oficinas u otras dependencias.

El artículo continúa el estudio de los repertorios de acción y de los repertorios discursivos de la UPCN durante el período constitucional de 1973-1976 para luego profundizar en el período dictatorial de 1976-1983. En el análisis se puede apreciar la continuidad de determinadas prácticas basadas en lo que el autor define como un “modelo de gestión con eje en la combinación de negociación corporativa y relaciones interpersonales” (Alonso, 2017: 174).

La tesis de Diana Bianco (2021) reconstruye las relaciones establecidas entre trabajadores y la empresa Fiat Concord radicada en Sauce Viejo entre 1969 y 1976. Lo hace desde un enfoque que atiende a las dimensiones estructurales y subjetivas. Analiza las políticas de disciplinamiento implementadas por las patronales en el contexto de alta conflictividad nacional y regional signada por el auge del clasismo en el movimiento obrero. Resulta relevante la vinculación que establece entre las estrategias patronales y las demandas y prácticas obreras procurando dar cuenta del carácter dinámico, activo y relacional, donde los trabajadores no actúan de manera pasiva, sino que en sus vinculaciones despliegan capacidades de colaboración y consentimiento, pero también de resistencia y oposición. En este sentido, procura dar cuenta de que las políticas paternalistas de la empresa se vieron erosionadas y

cuestionadas por los trabajadores en distintas coyunturas a partir de diferentes expresiones de resistencia individuales y colectivas, solapadas y abiertas en las que se construyeron solidaridades. Tramas de relaciones entre trabajadores y trabajadoras que posibilitaron la configuración de una identidad de clase frente a la patronal encarnada en capataces, jefes, supervisores y directores. Vinculado a este desarrollo se analizan las formas de organización sindical que construyeron los/as trabajadores/as de Fiat Concord de Sauce Viejo, que a pesar de encontrarse en el marco de la Unión Obrera Metalúrgica Seccional Santa Fe bajo la conducción vandorista, desafiaron el poder de la burocracia sindical y a la empresa. Pero además, desplegaron formas organizativas intermedias y de base con importantes procesos de participación y debate, poniendo en evidencia un alto grado de democratización.

Carolina Brandolini, toma como objeto de estudio la misma fábrica Fiat Concord de Sauce Viejo. Al respecto, ha realizado una serie de trabajos que de conjunto dan cuenta de otros aspectos vinculados al mundo de la clase trabajadora de la empresa y de la comunidad relacionada con la misma. A través de estas investigaciones se puede acceder a la reconstrucción histórica del desarrollo de la empresa desde su instalación en 1969 hasta su cierre en 1979. Por otra parte, resulta interesante la perspectiva de género que guía su enfoque y que le permite examinar experiencias, sociabilidades, lazos de solidaridad, identidades y tensiones que vivieron las mujeres, ya sea como trabajadoras y empleadas de la empresa y/o parejas de los operarios varones. Para eso focaliza otros lugares relacionados con la empresa: las oficinas, los hogares y sus alrededores, lo que le permite visualizar los cambios en las relaciones que se establecieron entre varones y mujeres. En una de sus hipótesis sostiene que la “... experiencia de clase estuvo atravesada por cambios culturales de la época relativos a las relaciones entre los géneros. Con acciones, ideas y afectos forjados en la cotidianeidad laboral, las mujeres tensionaron -de sutiles y diversas formas- lo que el capital y algunos mandatos sociales pretendían de ellas”. (Brandolini, 2021: 1)

Finalmente, en un artículo de Andrea Raina (2021) se analiza la contienda política desarrollada en 1972 en la ciudad de Santa Fe focalizando en algunas acciones realizadas por diferentes actores sociales. Los episodios que aborda refieren al intento de secuestro por parte de Montoneros del intendente Conrado Puccio en febrero, la lucha por el medio boleto llevada a cabo por estudiantes secundarios y el paro activo realizado por trabajadores/as municipales nucleados/as en la Asociación Sindical de Obreros y Empleados de la Municipalidad (ASOEM) que generó la destitución del Intendente y culminó en una movilización popular importante generada por los/as trabajadores/as municipales conocida como el Manzanazo, ya

que en un momento del conflicto se produjo la apertura de cajones de manzana que se encontraban en un tren de carga para usar las frutas como proyectiles contra las fuerzas de seguridad que los reprimían. En este proceso, los/as trabajadores/as municipales se organizaron en estructuras de bases que cuestionaban y enfrentaban a la burocracia cegetista.

De conjunto, las producciones relevadas nos permiten reconocer procesos históricos y sociales más amplios que contextualizan el objeto de estudio cuyo abordaje requiere además, precisar los referentes teóricos y las opciones metodológicas a partir de los cuales llevaremos a cabo la investigación y que a continuación exponemos.

1.2. Los referentes teóricos

Investigar sobre las acciones colectivas y la conflictividad social demanda necesariamente dar cuenta de cómo se entiende la relación entre acción humana y contextos estructurales e históricos, ya que de acuerdo a la forma en que se conciba dicha relación serán las construcciones explicativas y metodológicas que se realicen. La afirmación célebre de Marx: “Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado”. (Marx, 2019: 151), sigue desvelando a quienes se proponen explicar y comprender la acción humana y los sistemas sociales y animando los actuales debates contemporáneos de los científicos sociales.

Para Giddens, el funcionalismo (incluida la teoría de sistemas) y el estructuralismo expresan un punto de vista objetivista, en la medida que otorgan preeminencia al todo social sobre los individuos. Mientras que la sociología de la comprensión evidencia una concepción subjetivista, en tanto acentúan el papel a los sujetos. A los fines de superar esta antinomia entre el imperialismo del objeto social y el imperialismo del sujeto, el autor propone la teoría de la estructuración.

En efecto, resuelve el dilema planteando una *dualidad de estructura*, donde la interacción se constituye en y por la conducta de los sujetos. De esta manera, la estructuración, en tanto reproducción de prácticas, denota abstractamente el proceso dinámico mediante el cual las estructuras llegan a existir. Es decir, una estructura social es constituida por el obrar humano; y al mismo tiempo es el medio mismo de esta constitución (Giddens, 1987: 150). En otras palabras, la estructura, entendida como propiedades estructurales, se reproduce en el

espacio y en el tiempo a partir de las actualizaciones permanentes de las prácticas de los agentes sociales.

Para Pierre Bourdieu (1999) el objetivismo y el subjetivismo resultan también formas parciales para analizar la sociedad, ya que el pensamiento objetivista destaca las relaciones objetivas sin poder dar cuenta de las relaciones dialécticas que se producen entre lo objetivo y subjetivo. Mientras que el subjetivismo destaca las percepciones y representaciones de los agentes, sin considerar las condiciones sociales y económicas. Para superar esta dicotomía, el autor propone analizar dialécticamente ambos sentidos para poder explicar y comprender las prácticas sociales. Al respecto plantea que el análisis de cualquier problemática social, implica tener en cuenta el elemento ontológico que se expresa en la doble existencia de lo social: en las cosas o en las estructuras de relaciones independientes de la conciencia y voluntad de los agentes; y en los cuerpos o en las representaciones, percepciones y acciones de los agentes que realizan las prácticas. Esta doble existencia de lo social se manifiesta en las prácticas sociales, cuya investigación presupone tener en cuenta la profunda complejidad de lo social, que no se logra aprehender en su totalidad si se analiza desde enfoques globalizantes, que hacen hincapié en análisis estructurales; y/o en enfoques detallistas, que desconocen los contextos socio-históricos. Evidentemente, si hay una preocupación común que subyace tanto a Giddens como a Bourdieu, es poder dar cuenta de las relaciones dialécticas que se establecen entre acción y estructura⁸.

Entonces, todo análisis de lo social debe considerar lo que Marx y Engels señalaban acertadamente en la Ideología Alemana: “... *las circunstancias hacen al hombre en la misma medida en que éste hace a las circunstancias.*” (Marx y Engels, 1968: 41). Es decir, parafraseando a estos autores, dar cuenta de lo social implica analizar las circunstancias (condiciones materiales social e históricamente construidas) que hacen (determinan-condicionan) a los seres humanos en la misma medida (de igual manera) que los seres humanos hacen (crean-construyen) a las circunstancias. Y el hecho de reconocer que las circunstancias hacen al ser humano, así como este hace a las circunstancias, obliga a que en todo análisis social se aborde tanto los factores contextuales como los subjetivos.

⁸ Aquí me parece conveniente hacer una distinción que a mi entender hay entre el planteo de Bourdieu y el de Giddens. Mientras que para Bourdieu existen relaciones objetivas independientes de la conciencia y voluntad individuales (aspecto que ha llevado a muchos críticos a plantear la impronta estructuralista en su teoría de la sociedad), en Giddens, las estructuras no están por fuera de los agentes sociales, ya que éstas son actualizadas a través de las acciones del individuo y se encuentran en las huellas mnémicas de los agentes.

En este marco, estudiar las acciones colectivas de las y los trabajadores de la educación, la conflictividad docente y sus identidades sociales implica el reconocimiento del papel central que cumple la acción humana en el contexto de las estructuras sociales, ya que la acción social, a la vez que reproductora de las propiedades estructurales, también es potencialmente transformadora. Este planteo ontológico de lo social se constituye en el punto de partida para comprender y analizar las acciones colectivas que serán objeto de estudio en esta tesis. Como bien señala Giddens (1984: 63),

(...) la historia humana es creada por actividades intencionales, pero no es un proyecto intentado; escapa siempre al afán de someterla a dirección consciente. Pero ese afán es puesto en práctica de continuo por seres humanos que operan bajo la amenaza y la promesa de la circunstancia de ser ellos las únicas criaturas que hacen su historia a sabiendas.

Pero además, implica entender que las acciones humanas responden a intereses de clase y que toda sociedad es intrínsecamente conflictiva. En este sentido, la lucha de clases es uno de los procesos más relevantes de esa conflictividad, aunque no el único como veremos enseguida. Como bien dijera Marx y Engels en el Manifiesto Comunista, “La historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases” (Marx y Engels, 2019: 117). En el marco de esta perspectiva teórica marxista, coincidimos con Adamovsky (2007) cuando propone un análisis holístico de la dominación de clase, estudiada en términos relacionales, y por tanto, en términos de lucha que no se reduzca solo a lo económico, sino que también considere aspectos políticos y culturales. Como señala el autor, este enfoque supone,

... que la lucha de clase no empieza ni termina en la clase obrera, ni se circunscribe al lugar de trabajo. Las determinaciones de clase recorren también los procesos políticos y culturales, esferas ambas que no pueden seguir reduciéndose a epifenómenos de lo económico. Las formas políticas, la legislación, la cultura, etc. son factores productores de clases a la vez que son moldeados por ellas. (Adamovsky, 2007: 17)

También consideramos importante tener en cuenta al momento del análisis el carácter histórico y contingente de la configuración de las clases que se produce a través de la lucha. Es decir, procuramos en esta tesis ser consecuentes con la perspectiva thompsoniana⁹ según la cual las clases no son un abstracto preexistente. Por el contrario, se trata de concebirlas como el resultado de un proceso de construcción histórica donde la lucha de clases es la matriz que

⁹ Más adelante ampliaremos estas cuestiones que resultan significativas para nuestro trabajo.

las constituye y moldea. Desde esta lógica, nos proponemos dar cuenta del proceso de configuración de las y los docentes santafesinos como un colectivo social con sus particularidades específicas de clase en el marco de la conflictividad y como expresión de la lucha de clases más general producida entre 1966 y 1973.

Por otra parte, recurrimos a los aportes conceptuales provenientes de las teorías de los movimientos sociales. Al respecto, Delgado (2007) señala que en la agenda clásica¹⁰ de este campo de estudio se pueden reconocer tres líneas interpretativas sobre el problema del orden y el problema de la acción: la movilización de recursos (organizaciones formales y redes informales), el proceso político (las estructuras de oportunidades políticas) y los procesos enmarcadores (esquemas y procesos interpretativos culturales). Desde el punto de vista de la acción, se encuentran aquellas perspectivas que privilegian la acción racional (motivados por una acción instrumental cuyos incentivos son externos al sujeto) o las que centran la atención en la acción no racional (que hace eje en las motivaciones subjetivas, ideas, emociones, deseos de los sujetos). En cambio, en lo que refiere al orden, están los enfoques colectivistas (que otorgan especial relevancia a las estructuras, patrones externos que condicionan la acción de los individuos) y las posiciones individualistas (donde los patrones sociales son producto de los sujetos que los modifican continuamente). No obstante, resulta importante destacar que, aunque focalizan en determinados aspectos de la realidad social, cada uno de los autores que adscriben a una u otra tendencia investigativa utiliza ideas o conceptos de los demás. En este sentido, en los últimos años, tres de los grandes referentes de la síntesis clásica, McAdam, Tarrow y Tilly (2005), han planteado la necesidad de superar las controversias entre racionalistas, estructuralistas y culturalistas a partir de un *enfoque relacional y dinámico* que atienda a la interacción entre actores, instituciones y corrientes de contienda política.

Esta perspectiva resulta sumamente fructífera para enmarcar las opciones conceptuales y metodológicas que se utilizarán en esta investigación, ya que habilita la posibilidad de establecer múltiples relaciones y dinámicas temporales que se dan entre los marcos contextuales/estructurales y las acciones racionales/no racionales de los agentes sociales. Esto implica analizar las interacciones y vínculos sociales no sólo como expresión de una estructura sino como espacios activos de cambio y creación. Es decir, como señala Delgado:

¹⁰ En la teoría de los movimientos sociales se vienen desarrollando investigaciones que se han centrado en tres fuertes líneas: la movilización de recursos (organizaciones formales y redes informales), el proceso político (las estructuras de oportunidades políticas) y los procesos enmarcadores (esquemas y procesos interpretativos culturales).

...se trata de una apuesta por una mirada relacional y dinámica de la acción colectiva que busque reconciliar hacia el centro del esquema los supuestos *racional-no racionales* del problema de la acción y los compromisos *colectivistas-individualistas* del problema del orden. (Delgado, 2007: 60)

Entonces, como se verá de aquí en adelante, los referentes teóricos que orientan esta investigación abrevan en el enfoque estructuracionista, en la teoría de los movimientos sociales y en la tradición marxista¹¹, porque se entiende que ambos enfoques brindan herramientas que permiten describir y explicar las dimensiones estructurales y subjetivas de las acciones colectivas. Se trata (o al menos eso se intenta) de utilizar y articular conceptos y marcos de análisis de ambas perspectivas, ya que, como bien señala Viguera (2009: 12), uno de los aportes de la teoría de los movimientos sociales que no debería pasarse por alto es que la acción colectiva no emerge naturalmente de la existencia de un conflicto o antagonismo estructural, sino que el sentido de la misma y sus alcances son producto de una construcción compleja. En este sentido, el análisis del *cómo* la acción colectiva se ha producido y de los mecanismos a través de los cuales se ha construido pueden enfocarse a la vez desde la perspectiva de la lucha de clases, a través de la cual se pueda captar el complejo entramado de dominación y resistencia, de reproducción y disrupción del orden social. Evidentemente, es una exploración que demanda la osadía de cruzar barreras disciplinares y enfoques, aunque se corra el riesgo del eclecticismo.

Adscribiendo a estos lineamientos resulta inevitable –sino deliberado– que la propuesta de investigación adquiera un carácter interdisciplinario en la medida en que las opciones conceptuales se inscriben en dos grandes campos disciplinares: producciones provenientes de la historia social (estudios anteriores sobre historia contemporánea argentina de los movimientos sociales y del movimiento obrero) y producciones provenientes de la sociología (estudios sociológicos de los movimientos sociales). Esto supone superar las barreras disciplinares e hibridar enfoques, trasvasar categorías de análisis, superar reduccionismos que establecen falsas oposiciones como son las de individuo-sociedad o acción-estructura, con la intención de complementar y complejizar el análisis desde un marco teórico plural.

Con ese encuadre, a continuación se explicitarán los referentes conceptuales y las dimensiones de análisis que se utilizarán en la investigación para describir, narrar y explicar la conflictividad docente desarrollada en la ciudad de Santa Fe entre 1966-1973 y su zona de influencia, atendiendo especialmente a las formas de acción colectiva desplegadas y las

¹¹ Entendida como la plantea Thompson (1981): abierta, exploratoria y autocrítica.

identidades sociales que se configuraron en dicho proceso socio-histórico. El orden en el cual aparecen desarrollados los conceptos responde a la necesidad de explicitar lo más claramente posible las opciones conceptuales.

Las acciones humanas serán entendidas como *prácticas sociales y políticas* realizadas por *agentes individuales y colectivos* en un espacio y un tiempo determinado; que generan *episodios*¹² sociales y políticos donde el carácter *recursivo* le es inherente, ya que se parte del supuesto de que los agentes tienen un registro reflexivo de las actividades que realizan. Es decir, no sólo esperan que los otros hagan lo mismo, sino que también registran y reproducen por *rutinas de acción* las características del contexto en el cual se insertan. Desde este punto de vista, los agentes que despliegan prácticas sociales y políticas en un contexto determinado, llevan a cabo acciones colectivas porque hay una experiencia previa de la cual se apropiaron reflexiva y racionalmente. Saben cómo hacerlas porque otros la hicieron antes, lo que no significa negar la posibilidad de innovar y cambiar las prácticas como se explicará adelante. Es decir, podrían ser analizadas como prácticas sociales y políticas que se organizan recursivamente sobre las cuales pueden dar razones que fundamentan las acciones y los motivos que los llevaron a realizarlas.

Pero, ¿qué acciones pueden ser caracterizadas como colectivas? En términos amplios se puede afirmar que una *acción colectiva* está llevada a cabo por individuos que comparten recursos en función de metas colectivas (Della Porta y Diani, 2011: 41), que pueden ser elaboradas en el marco de movimientos sociales o en otros espacios, como los partidos políticos, por ejemplo. O bien, pueden ser consideradas como episodios de conflicto o cooperación (Tilly, 2000), donde los participantes reclaman en nombre de estructuras – sindicatos-, o colectivos más abstractos –trabajadores, mujeres, ambientalistas, etc.-, determinadas reivindicaciones o demandas.

Como se puede ver, en esta primera aproximación es factible reconocer algunas diferencias. Y efectivamente, no todas las acciones colectivas presentan las mismas características y hay múltiples maneras de clasificarlas. Una clasificación posible es la que formula Charles Tilly (2000), donde reconoce, por un lado, las *acciones colectivas continuas y no litigiosas*, que serían aquellas generadas por episodios cotidianos construidos sobre rutinas

¹² Para Giddens (1984: 271), la vida social es episódica, está compuesta de episodios. Dice el autor: "...la noción de episodio, como la mayoría de los conceptos de la teoría de la estructuración, se aplica en todo el espectro de una actividad social. Caracterizar un aspecto de vida social como un episodio es mirarlo como un número de actos o sucesos cuyo comienzo y cuyo fin se pueden especificar, lo que supone una secuencia particular."

diarias. Por otro lado, se encontrarían las *acciones colectivas contenciosas y discontinuas*, que han sido las más estudiadas por los historiadores y sociólogos, en la medida que han generado mayor cantidad de fuentes históricas: crónicas, archivos policiales, memorias, etc. Y resultan más relevantes porque plantean amenazas a la distribución del poder, involucran a una tercera parte y generan mayor vigilancia, intervención y/o represión por parte de la autoridad política, como las protestas, huelgas, barricadas, etc.

Tarrow (1997) también reconoce que la acción colectiva adquiere múltiples formas. Pero destaca que las *acciones colectivas contenciosas*, son aquellas utilizadas por gente que carece de acceso regular a las instituciones, que actúa en nombre de reivindicaciones nuevas o no aceptadas y que amenaza a otros. El autor identifica tres grandes tipos de acción colectiva pública: la **violencia**, la **convención** y la **disrupción**. La violencia es la característica más visible de las acciones colectivas que siempre está latente, especialmente cuando se producen manifestaciones masivas o interactúan los que protestan con las fuerzas represivas. La convención engloba a todas aquellas acciones colectivas concertadas y aceptadas como formas modulares, en tanto se han hecho habituales para gran parte de los agentes sociales y han sido reconocidas por los Estados nacionales. Ejemplo de estas acciones colectivas son las huelgas y las manifestaciones, que en algún momento fueron disruptivas y que hoy se han institucionalizado. Y finalmente, la disruptiva, que son aquellas donde obstruyen actividades rutinarias de los oponentes o autoridades, lo cual amplía y potencia los conflictos.

En cada una de estas acciones colectivas aparece el *desafío*, la *incertidumbre* y la *solidaridad*. El desafío al poder es una característica inherente a toda acción colectiva que genera incertidumbre tanto entre los oponentes como entre las autoridades, cuya ampliación y permanencia en el tiempo se refuerza a partir de la solidaridad. No obstante, cabe aclarar que en el desarrollo y dinámica que presentan las acciones colectivas las formas que adquieren y sus propiedades aparecen combinadas. Tarrow (1997) plantea el ejemplo de una huelga, donde además de la retención de la fuerza de trabajo y servicio que la misma implica, se puede combinar con movilizaciones, ocupaciones de los lugares de trabajo, piquetes que bloquean el acceso; o con peticiones y acciones legales de carácter más convencional.

Cuando las acciones colectivas se mantienen en el tiempo y logran articularse en torno a aspiraciones comunes y una identidad colectiva se transforman en *movimientos sociales*. En este sentido, las características reconocibles empíricamente serían el desafío colectivo, los objetivos comunes, la identidad colectiva, la organización, la solidaridad y la interacción y continuidad en el tiempo. En palabras de Tarrow (1997: 21), los movimientos sociales se

definen “...como desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una interacción mantenida con las elites, los oponentes y las autoridades”

Finalmente, una tercera clasificación es la que plantearon McAdam, Tarrow y Tilly (2005) en su obra conjunta, *Dinámica de la contienda política*. En el marco de un nuevo enfoque relacional y dinámico en el estudio de los movimientos sociales, los autores proponen el concepto de **contienda política** para dar cuenta de la lucha o enfrentamiento abierto y público colectivo entre quienes reivindican y los otros que son los destinatarios del reclamo. Reconocen diferentes formas de contienda política aunque entienden que están interrelacionadas y que producen una dinámica inherente a las relaciones políticas presente en procesos complejos de desarrollos históricos como la democratización de regímenes políticos, la creación de naciones-Estado, la independencia de las colonias, las revoluciones o las olas de protesta.

Por un lado, estaría la **contienda política contenida**, de carácter más convencional, donde los actores están políticamente constituidos y emplean medios previamente establecidos. En palabras de los autores, consiste:

...en la interacción episódica y pública, colectiva, entre los reivindicadores y sus objetos cuando: (a) al menos un gobierno es uno de los reivindicadores de los objetos de las reivindicaciones o es parte en las reivindicaciones; (b) las reivindicaciones, caso de ser satisfechas, afectarían a los intereses de al menos uno de los reivindicadores; y (c) todas las partes en el conflicto estaban previamente establecidas como actores políticos constituidos. (McAdam, Tarrow y Tilly, 2005: 8)

Por otro lado, estaría la **contienda política transgresiva**, no convencional, disruptiva, que consiste

...en la interacción episódica, pública, colectiva entre los reivindicadores y sus objetos cuando: (a) al menos un gobierno es uno de los reivindicadores, de los objetos de las reivindicaciones o es parte en las reivindicaciones; (b) las reivindicaciones, caso de ser satisfechas, afectarían a los intereses de al menos uno de los reivindicadores; y (c) al menos algunos de los participantes en el conflicto son actores políticos recientemente autoidentificados y/o (d) al menos algunas de las partes emplean acciones colectivas innovadoras”. (McAdam, Tarrow y Tilly, 2005: 8)

Pero, cuándo una acción colectiva resulta innovadora. En este punto los autores sostienen que lo novedoso se podría reconocer en la incorporación de reivindicaciones nuevas, la inclusión y/o utilización de autorrepresentaciones colectivas y/o medios que no tienen precedentes o que están prohibidos por el régimen político.

Como se puede apreciar, aunque existen diferentes nominaciones conceptuales para dar cuenta de las acciones colectivas, todos los casos empíricos e históricos a los que hacen referencia tienen un denominador común: *son expresiones públicas de la confrontación entre los descontentos y las autoridades*. Desde esta perspectiva, asumiremos a la **conflictividad docente** como una contienda política interactiva, episódica, pública y colectiva entre las y los docentes representados por organizaciones sindicales y el gobierno provincial y/o nacional. Conflictividad docente que se produce en función de determinadas reivindicaciones y demandas a través de repertorios de acción, y que según la forma que adopte podrá ser caracterizada como una contienda política contenida o transgresiva, dependiendo de si las acciones colectivas son convencionales o disruptivas, del desafío y la incertidumbre que generan y de la solidaridad que las refuerza. Formas y propiedades que en el desarrollo y dinámica de la contienda política aparecen combinadas.

Las acciones colectivas conforman **repertorios de acción** en la medida que asumen determinadas características que las distingue según los agentes sociales que participan, los lugares en los que se desarrolla, los objetos de acción y las formas que adquiere. El término repertorio, proveniente del campo teatral, condensa lo que el grupo sabe hacer y lo que los otros esperan que haga, y combina la “...elaboración de *libretos históricos e improvisación* que caracteriza generalmente a la acción colectiva”¹³ (Tilly, 2000: 14). Es decir, este concepto me permitirá reconocer los **formatos** que adquiere la acción colectiva en la escena pública. No obstante, aunque hay repertorios de acción que han adquirido cierta regularidad (huelgas, movilizaciones, asambleas), también hay permanentes ejemplos de cómo los sujetos pueden articular identidad y racionalidad, tradición e innovación, produciendo rupturas en formatos convencionales¹⁴.

¹³ El subrayado es mío. Según el autor, cada forma de acción colectiva tiene una historia distintiva y que cada vez que se desarrollan presentan aspectos que le son inherentes: 1) son el resultado de la interacción entre personas y grupos; 2) se producen dentro de los límites impuestos por instituciones, prácticas y entendimientos existentes y compartidos; 3) los actores aprenden, innovan y construyen historias durante el desarrollo de la acción colectiva; 4) al estar históricamente situadas, crean acuerdos, antecedentes, prácticas y relaciones sociales.

¹⁴ Véase ejemplos en Schuster, 2005, p. 64.

Aquí cabe detenerse en dos aspectos centrales. Primero, los repertorios de acción constituyen “libretos históricos” en la medida que son el resultado de un proceso de construcción generado en la propia *experiencia* individual y colectiva previa de la cual se apropiaron los agentes sociales y de la cual pueden dar razones reflexiva y racionalmente. Como señala Tarrow:

Cada grupo tiene una historia –y una memoria- propia de la acción colectiva. Los trabajadores saben cómo hacer huelga porque generaciones de trabajadores la han hecho antes que ellos; los parisienses construyen barricadas porque las barricadas están inscritas en la historia de las revueltas de esta ciudad; los campesinos se apropian de la tierra enarbolando los símbolos que sus padres y abuelos usaron antes que ellos. (Tarrow, 1997: 51)

Segundo, siempre está latente la posibilidad de la “improvisación”, ya que a pesar de que estos repertorios se caracterizan por la rutinización y la institucionalización, los agentes sociales pueden actuar de modo distinto a como lo hacen habitualmente¹⁵. Aunque el pasado adquiere continuidad a través de los recursos que son utilizados para la reproducción de prácticas institucionalizadas de acción colectiva, esto no asegura la reproducción de los repertorios tal como se venían desarrollando previamente, dejando espacio a lo contingente¹⁶ y la posibilidad del cambio social.

Un concepto relevante para este trabajo es el de *estructuras de movilización*, en tanto permite identificar y explicar las redes sociales, los roles y los canales formales como informales a partir de los cuales los agentes se movilizan. En este sentido, Tarrow (1997) reconoce algunos elementos claves: la presencia de *organizaciones formales* y de *actores no organizados*, la *organización de la acción colectiva* (las agrupaciones temporales y/o

¹⁵ Cabe consignar que también Berger y Luckmann (1986), aunque desde otra perspectiva, también plantean que siempre existe la posibilidad de cambiar o abolir las prácticas sociales institucionalizadas.

¹⁶ Esta idea de contingencia de la acción planteada por Giddens, abre un abanico de posibilidades explicativas para comprender los cambios operados, no sólo en las acciones colectivas, sino también en el contexto socio-histórico donde esas acciones se producen. Por otra parte, considerar en el análisis social la relación acción-contingencia, permite romper con una concepción evolucionista de la historia y de lo social; con una “comprensión unilineal” del proceso que implique reducir un desarrollo general de la conflictividad social a un desarrollo específico. Como el propio Giddens (1984: 271) plantea, “En la explicación del cambio social no se puede especificar un mecanismo único e imperioso; no existen llaves que abran los misterios del desarrollo humano y lo reduzcan a una fórmula unitaria, ni tampoco las hay que por ese camino den razón de las grandes transiciones entre tipos societarios”

autónomas, los liderazgos, redes sociales formales e informales, etc.) las **estructuras conectivas de movilización**, que vincula a los líderes/direcciones con las bases (modelos jerárquicos y centralizados versus modelos más horizontales y descentralizados). Lo importante en este caso es estar atento a las combinaciones y variaciones organizativas que pueden plantearse en la realidad, donde por ejemplo, se pueden encontrar organizaciones formales combinadas con redes sociales de la vida cotidiana o laboral más informales. Es decir, estos conceptos nos permitirán focalizar el análisis en la dimensión organizacional de las acciones colectivas.

Las movilizaciones sociales requieren de **marcos culturales o procesos enmarcadores**, de presupuestos y discursos compartidos que justifican y alientan la acción, como símbolos y discursos que son parte de la cultura. Como señala Tarrow (1997) los marcos para la acción actúan como dispositivos de acentuación que pueden encontrar eco en la predisposición cultural de una población, resaltando la gravedad o injusticia de una situación social, procurando relacionar sus objetivos con la predisposición de los destinatarios. Este proceso de enmarcamiento de la acción se construye desde la interacción social y política por quienes promueven el movimiento, utilizando significados culturales existentes y generando nuevos, que apuntan a difundir sus ideas y puntos de vista. En este sentido, la movilización en búsqueda del consenso y la utilización de los medios de comunicación cobran especial relevancia.

Estos marcos culturales configuran una **identidad** entendida como “sentido de pertenencia” construida a partir de la **experiencia**. En este sentido, las acciones individuales y colectivas que realizan los agentes sociales se constituyen en experiencias que se viven bajo la forma de ideas, de procedimientos, de valores, de sentimientos. Desde una perspectiva thompsoniana, las ideas y valores se realizan bajo las “coordenadas de su cultura”, a través de discursos y representaciones compartidas con la cual se identifican. De esta manera, la experiencia humana aparece como un “concepto de empalme” entre las estructuras y el proceso. Así aunque la experiencia ha sido generada en la vida material, la influencia de la estructura sobre el sujeto no es determinante. Afirma Thompson (1981: 262) que “... Las maneras en que una generación viviente cualquiera, en un ‘presente’ cualquiera, ‘elabora’ la experiencia, desafía toda predicción y escapa a toda definición estrecha de determinación”.

La experiencia, tal como la entiende el autor, es lo que permite a hombres y mujeres identificarse con una clase, ya que las acciones que estos realizan de manera colectiva son en función de determinados **intereses** que comparten entre sí, que se constituyen en los motivos

del conflicto social y los diferencian de otros. En este sentido, la manera en que se elabora esa experiencia depende de la elección de valores que los sujetos hacen a través de la razón. Como señala Thompson,

...cada contradicción es tanto un conflicto de valor como un conflicto de intereses; que en el interior de cada 'necesidad' hay un afecto, una carencia o 'deseo' en vías de convertirse en un 'deber' (y viceversa); que toda lucha de clases es a la vez una lucha en torno a valores..." (Thompson, 1981: 263)

Entonces, la identidad que se construye como clase no es una precondition de la acción colectiva, más bien, como señalan Della Porta y Diani (2011: 130), se origina "... en la interacción entre las tensiones estructurales y el surgimiento de un actor colectivo que se define a sí mismo y a sus adversarios a partir de ciertos valores y/o intereses" En esa interacción con otros actores individuales y colectivos se afianzan sentimientos de solidaridad porque comparten aspiraciones, valores, visiones de mundo, experiencias y estilos de vida común que se traducen en *demandas y reivindicaciones*. Es decir, la clase social con la que se identifican las y los docentes se podrá reconocer en los discursos, acciones y en las formas de autoperibirse de los propios agentes sociales. Como bien señala Schuster (2005), la demanda siempre se expresa de un modo concreto, expresando la identidad social y política sedimentada, el horizonte cultural y el espacio de negociación.

Por lo tanto, entendemos que toda identidad se configura histórica y socialmente, por consiguiente, no es estática ni unívoca, sino que es dinámica, múltiple y relacional, en la medida que es producto de interacciones sociales y políticas en las cuales se construyen procesos de enmarcamiento que utilizan significados culturales existentes que les permite a los agentes identificarse entre sí, generando "sentimientos de pertenencia", que como bien plantea Hobsbawm (1994), es siempre una cuestión de contexto y de definición social, generalmente por la negativa y la exclusión.

Estos sentimientos de pertenencia a un determinado colectivo social no son preexistentes a la conflictividad o lucha de clases, sino que es el resultado de un proceso histórico que las va moldeando. Es decir, y en esto tratamos de ser consecuente con la perspectiva thompsoniana, los sentimientos de pertenencia se construyen a través de la experiencia producida en las acciones individuales y colectivas, que se viven bajo la forma de ideas, procedimientos y valores que se reproducen en discursos y representaciones compartidas con la cual se identifican. La experiencia humana es permeable al contexto en el cual se van

configurando y opera como dijimos anteriormente, como un “concepto de empalme” entre las estructuras y el proceso.

De esta manera, intentamos dar cuenta de la construcción identitaria del colectivo docente, es decir de su desarrollo histórico. En este sentido, cabría hacer una distinción del concepto de clase en sentido heurístico, tal como la define en el “papel” el cientista social, respecto del concepto de clase en sentido histórico, es decir, de su proceso de configuración como tal. Por ejemplo, es posible reconocer a una clase social desde un punto de vista histórico, cuando hay alguien que habla en nombre de un conjunto de personas que se identifican entre sí a partir de determinadas categorías. En el caso que estudiamos se puede observar en la utilización de los términos “docentes”, “trabajadores de la tiza” y/o “trabajadores de la educación” para referirse al colectivo que se reconoce con esas denominaciones. De esta forma, al estudiar el proceso de conformación de las y los docentes como clase en sentido histórico, estaremos adscribiendo a los planteos de Thompson y Bourdieu¹⁷. Una perspectiva que nos permitirá reconocer qué identidades construyeron las y los trabajadores docentes como agentes sociales colectivos, a qué ideas y discursos respondían esas identidades, en qué acciones colectivas y demandas se traducían, qué cambios operaron entre la década del sesenta y principio de la década del setenta del siglo pasado y en qué medida la experiencia fue moldeando sus formas de autopercepción.

Sin negar este proceso de configuración identitaria de las y los docentes como actor colectivo, también se hace necesario definirlo en sentido heurístico, es decir, cómo los entendemos en tanto cientistas sociales. En este plano de análisis cabe preguntarse a qué clase social pertenecen y qué posición ocupan en la estructura social. Al respecto, diferentes investigaciones sociológicas e históricas los reconocen como parte de la “clase media”. Como concepto, “clase media” suele incluir un abanico amplio de ocupaciones y profesiones: docentes, empleados bancarios o del Estado, médicos, abogados, pequeños productores y comerciantes. Es decir, como bien señala Adamovsky (2009: 13), es un grupo heterogéneo¹⁸ más que una clase social unificada por condiciones de vida objetiva, un conglomerado de

¹⁷ Aunque parezca paradójico, ambos autores expresaron reiteradamente la afinidad de sus planteos. Véase Alonso (2018).

¹⁸ Nótese que, si bien refiere a una amplia clase media con condiciones de vida diversas, el planteo de Adamovsky se acerca al de Thompson al definirla en función de una identidad compartida.

grupos diversos que han adoptado una identidad subjetiva de clase media, cuyos intereses son diversos, no siempre identificables con los de la clase trabajadora¹⁹.

Dentro de esta gran diversidad de actores sociales que se pueden incluir dentro de la clase media, Walter Müller (1999) reconoce a la *clase de servicio*, en la que identifica tres fracciones: la clase de servicio administrativa, la clase de servicio de expertos y la clase de servicios sociales y culturales. En este último segmento se ubica la atención médica, la enseñanza y la asistencia social. Se caracterizan por realizar servicios profesionales y semiprofesionales, reclamar independencia y autonomía referenciándose en las normas de la profesión, más propensos a responder a demandas sociales que a las propias de la organización. Esta caracterización que hace el autor sobre la clase de servicios, permite precisar ciertas especificidades que resultarán operativas para analizar las particularidades que adopta el trabajo docente, y que como se verá más adelante, coexisten –cuando no está en abierta contradicción- con los rasgos propios de una relación laboral clásica.

Por otra parte, otros investigadores los conceptualizan como trabajadores asalariados. Para Donaire las y los docentes han transitado desde finales del siglo XIX hasta la actualidad un proceso de proletarización, aún en desarrollo, que se puede reconocer en las características que asumen las condiciones de vida, el proceso de trabajo, la conformación como fuerza de trabajo, la relación salarial y la adopción de prácticas propias de la clase trabajadora – sindicatos y huelgas-. Por ejemplo, en lo que refiere al proceso de trabajo, el autor señala que aunque conservan ciertos grados de autonomía, las y los docentes han perdido el control del proceso de trabajo, en tanto existe un régimen graduado, un sistema para clasificarlo y evaluarlo, un régimen horario entre otras condiciones laborales que resultan ajenas. Como bien señala el autor, aunque pueda determinar ciertos objetivos de manera autónoma, “...no puede impedir que el sistema educativo (en parte o en su conjunto) se reoriente hacia funciones más bien asistenciales (más en el caso de la educación pública) o empresariales (como en el caso de la educación privada) antes que pedagógicas” (Donaire, 2017: 77)

Pero además de la pérdida de la autonomía propia de las profesiones liberales, el trabajo docente también produce plusvalor o sirve para la autovalorización del capital. Al respecto, Marx señalaba para el caso del maestro de escuela, que su trabajo es productivo cuando

¹⁹ Por ejemplo, en la actualidad, a pesar de las experiencias de lucha y sindicalización, un importante porcentaje de docentes no se reconocen como trabajadores. En una encuesta realizada por Ricardo Donaire en el 2007 en la ciudad de Buenos Aires a docentes primarios y secundarios, cerca del 60% se autopercibe como perteneciente a la “clase media”, sólo el 12% se percibe como parte de la clase trabajadora.

...además de cultivar las cabezas infantiles, se mata trabajando para enriquecer al empresario. Que este último haya invertido su capital en una fábrica de enseñanza en vez de hacerlo en una fábrica de embutidos, no altera en nada la relación. El concepto de trabajador productivo, por ende, en modo alguno implica meramente una relación entre actividad y efecto útil, entre trabajador y producto del trabajo, sino además una relación de producción específicamente social, que pone en el trabajador la impronta de medio directo de valorización del capital. (Marx, 2004: 616).

En este sentido, Acri sostiene que las y los docentes pueden considerarse trabajadores porque realizan labores de enseñanza para el Estado bajo condiciones laborales, salariales y normativas no muy distintas de otros trabajadores. Este autor entiende que la

... labor docente es una forma transicional de subsunción del trabajo en capital, sujeta a la relación asalariada capitalista, con una doble dimensión de trabajo productivo e improductivo. Una forma de valorización del capital de forma ambigua que nos permite ubicarla dentro del marco de las relaciones capitalistas y considerar a los docentes como parte de los miembros de una clase que trabaja para vivir, ejerce la enseñanza y recibe a cambio un salario según su cargo, antigüedad, pero no realiza una tarea manual como parte del proceso de valorización capitalista, más bien está vinculado con el área improductiva de los servicios e, indirectamente, al proceso productivo de generación directa de valor. Una labor que contribuye a garantizar el orden social que brinda las condiciones para que el trabajo de producción se lleve adelante. Al punto que su trabajo y su producto se han transformado en una mercancía amoldada a las necesidades de los Estados y el mercado. (Acri, 2012: 16)

Desde la perspectiva de Antunes (2005: 232) las y los docentes pueden ser considerados como parte de la “clase-que-vive-del-trabajo”, en tanto esta conceptualización incluye a “...la totalidad de los asalariados, hombres y mujeres que viven de la venta de su fuerza de trabajo y que son desposeídos de los medios de producción, no teniendo otra alternativa de sobrevivencia, que no sea vender su fuerza de trabajo bajo la forma de salario”. Esta definición amplia de clase trabajadora planteada por el autor permite contener no sólo a los trabajadores directamente vinculados a la producción fabril (obrero industrial, proletario), sino a la “totalidad del trabajo social” donde se encuentran, por ejemplo, los asalariados que no son *directamente productivos*, como todos aquellos que realizan algún servicio –público o privado-, o son trabajadores temporarios, tercerizados, precarizados.

Atendiendo entonces a todas estas consideraciones, y a los fines ubicar a los y las docentes en la estructura social y comprender la forma en que se reproducen social, económica y culturalmente, nos resulta operativo analizarlos como miembros de la *clase trabajadora de servicios culturales y sociales*. Entendemos que esta conceptualización sintetiza la intersección contradictoria de características económicas, culturales, sociales que coexisten de manera ambivalente entre aspectos que pueden ser considerados como inherentes a la clase trabajadora y aquellos que pueden encuadrarse en la clase media de servicios culturales y sociales, tal como los conceptualiza Müller. De esta manera, el concepto mixtura rasgos que pueden ser reconocidos en el colectivo que en términos generales en la tesis designaremos de manera indistinta con el nombre de “docentes”, “trabajadores de la educación”, “colectivo docente” y “docencia”.

Las interacciones de los agentes se producen en determinados contextos socio-históricos que las posibilitan, condicionan y/o constriñen. Efectivamente, las acciones colectivas surgen y adoptan una forma u otra según se amplíen las oportunidades políticas a partir del incremento en el acceso a la participación, de los alineamientos políticos inestables, de las posibilidades de encontrar aliados potenciales, cuando se muestran vulnerables los oponentes, por la cohesión o división de las élites dominantes. En síntesis, estos aspectos desagregados del concepto de *estructuras de oportunidades políticas* planteado por Sidney Tarrow (1997: 156), permiten comprender el contexto/entorno político que ofrece incentivos para que los agentes participen en acciones colectivas y explicar la emergencia, desarrollo y cambio de las acciones colectivas, su grado de movilización y de desmovilización.

Además de estas variables centrales, me parece fundamental recuperar dos aportes sustantivos que realizan McAdams, Tarrow y Tilly (2005: 47) en *Dinámica de la Contienda Política*: 1) que a parte de las oportunidades también hay que prestar atención a las amenazas políticas; 2) que ambas no son categorías objetivas, sino que están sujetas a atribuciones de los agentes. Esta perspectiva permite complejizar la explicación, ya que como señalan los autores, ninguna oportunidad política “...por muy objetivamente abierta que se encuentre, invitará a la movilización si no es (a) visible para los potenciales desafidores y (b) percibida como una oportunidad”

En este marco, cabría preguntarse hasta qué punto los regímenes dictatoriales o democráticos posibilitan o constriñen la acción colectiva. Es decir, ¿Cómo operan las acciones colectivas en contextos donde la represión, el autoritarismo, la falta de legitimidad política, la ausencia de mediaciones políticas y el control se agudizan? ¿La represión fomenta la acción

colectiva o la desalienta? Desde un punto de vista, resulta obvio afirmar que en contextos políticos y sociales autoritarios la acción colectiva tiende a desactivarse y en contextos democráticos a facilitarse. Sin embargo, no siempre es así. Según Giddens, las circunstancias de constreñimiento social en los que individuos carecen de opción, no significa que la acción haya sido reemplazada por una reacción. Es decir, siempre existe la posibilidad de que la acción de los agentes sociales se despliegue generando cambios, ya que toda acción implica poder²⁰, en tanto ser capaz de obrar de otro modo implica estar apto para intervenir en el mundo o para abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específico. Esto presupone que ser un agente es ser capaz de desplegar un abanico de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros. Una acción nace de la aptitud del individuo para producir una diferencia en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes. Este poder se basa en el supuesto de que todos los actores sociales son expertos en atención al saber que poseen y aplican en la producción y reproducción de acciones un saber que es más práctico que teórico²¹. Siguiendo esta lógica, un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de producir una diferencia, o sea, de ejercer alguna clase de poder. Este es un aspecto sustancial para poder analizar las acciones colectivas de trabajadores en contextos dictatoriales o democráticos, ya que implica reconocer que al momento de actuar operan decisiones donde se despliegan ciertas capacidades que persiguen determinados resultados²².

²⁰ El concepto de poder en la teoría de la estructuración es una capacidad que puede ser utilizada con fines emancipatorios como coercitivos. Afirma Giddens (1984: 283): “El poder es la capacidad de alcanzar resultados; que estos se relacionen con intereses puramente sectoriales no es esencial a su definición. Como tal, el poder no es un obstáculo a la libertad o a la emancipación sino que es su verdadero instrumento, aunque sería insensato, desde luego, desconocer sus propiedades coercitivas”.

²¹ Para Giddens (1984: 37), el entendimiento se funda menos en una conciencia discursiva que en una conciencia práctica. El saber sobre convenciones sociales, sobre sí mismo y sobre otros seres humanos, requerido para ser capaz de “ser con” en la diversidad de contextos de la vida social es minucioso e incalculable. Todos los miembros competentes de la sociedad tienen amplia destreza en las realizaciones prácticas de actividades sociales y son sociólogos expertos.

²² Al respecto Giddens (1987: 136) plantea: “La acción supone intrínsecamente la aplicación de medios para conseguir resultados, producidos por la intervención directa de un actor en un curso de sucesos, donde la ‘acción intencional’ es una subclase de los proceder del actor, o de su abstención de hacer; el poder representa la capacidad del agente de movilizar recursos para constituir ‘medios’. En este sentido más general, el ‘poder’ denota la capacidad transformadora de la acción humana...”

Por otra parte, como señala Tarrow, la represión sistemática de la protesta puede producir una radicalización de las acciones colectivas. En este sentido, me parece importante retomar la advertencia que realiza el mismo autor cuando plantea que

...existen aspectos de los estados represivos que fomentan la acción colectiva y características de los representativos que privan a los movimientos de su aguijón. Es mejor considerar la represión y la facilitación como dos continuos distintos que como los opuestos polares característicos de tipos diferentes de estados.” (Tarrow, 1997: 167)

La movilización social en el marco de determinadas oportunidades políticas genera *ciclos de protestas* que permiten reconocer los momentos más álgidos de la conflictividad social. En general, estos ciclos se producen cuando las acciones colectivas tienen éxito y ponen en evidencia la vulnerabilidad del Estado y las autoridades, incentivando a otros agentes sociales a sumarse generando una dinámica más amplia del movimiento, a partir de la difusión e imitación. Como sostiene Tarrow, el ciclo de protesta denota

...una fase de intensificación de los conflictos y la confrontación en el sistema social, que incluye una rápida difusión de la acción colectiva de los sectores más movilizados a los menos movilizados; un ritmo de innovación acelerado en las formas de confrontación; marcos nuevos o transformados para la acción colectiva; una combinación de participación organizada y no organizada; y unas secuencias de interacción intensificada entre disidentes y autoridades que pueden terminar en la reforma, la represión y, a veces, en una revolución. (Tarrow, 1997: 264)

Los referentes conceptuales hasta aquí planteados no pretenden ser tomados como un corsé teórico en el cual debiera comprimirse lo empírico, sino como un marco de “expectativa” más amplio en términos thompsonianos, que nos permita problematizar y analizar de manera flexible los episodios de acción colectiva llevados a cabo por las y los docentes entre 1966 y 1973.

1.3. Las opciones metodológicas

Atendiendo al objeto y al problema que delimitó este proyecto de investigación, nos planteamos la necesidad de recurrir a una estrategia metodológica cualitativa, que permitiera comprender las acciones de los agentes sociales en un contexto socio histórico específico. A partir de la lógica cualitativa abordamos la información empírica relevada en el campo a través de un análisis reflexivo y crítico de las fuentes documentales y orales. Desde esta perspectiva,

los conceptos teóricos propuestos operaron como un marco conceptual referencial que orientó el proceso de investigación, donde el universo de estudio estaba conformado por las y docentes santafesinos.

Los conceptos seleccionados cumplieron un carácter heurístico, en tanto implicaron un grado de abstracción que permitiera comprender y conocer la realidad social, -lo que no supone que dichos conceptos definan mecánicamente a la realidad misma-. Esta observación resulta fundamental, ya que siempre se corre el riesgo de caer en una trampa discursiva donde los conceptos se configuran como si fueran los acontecimientos reales. En esto coincidimos con Thompson (1981: 95) cuando señala que debe darse un diálogo entre los datos empíricos y los conceptos, para lo cual, estos últimos deben ser flexibles, con la suficiente elasticidad y generalidad para llevar a cabo el análisis de lo empírico, presentándose “como expectativa más que como regla”.

Desde esta perspectiva metodológica, tratamos de establecer un diálogo entre los conceptos y la información empírica relevada, sin perder de vista la importancia que cobra este último aspecto. Como señala Thompson (1981), no existe posibilidad de reconstrucción histórica sin considerar la historia “real” materializada a través de los datos empíricos. Esto supuso una reconstrucción de los principales episodios de acciones colectivas, en tanto podían ser contados, medidos y objetivados como eventos o acontecimientos generados por las y los trabajadores de la educación entre 1966-1973. En esta parte del trabajo se articuló la descripción y narración con el análisis a partir del utillaje conceptual con el objetivo de explicar su desarrollo y desenlace, procurando indicar los cambios y las continuidades que en dicha reconstrucción se pudieron reconocer en la organización, en los formatos de acción, en las identidades, en las configuraciones estructurales (contextuales), en las demandas y reivindicaciones planteadas por el colectivo docente.

La reconstrucción de los episodios de acción más relevante llevados a cabo por las y los trabajadores de la educación requirió también tomar decisiones respecto de la escala de análisis. En este sentido, y procurando ser coherente con lo que se sostenía más arriba, intentamos superar la falsa dicotomía entre los análisis micro o locales y los análisis macro y más generales. Para ello se articuló y vinculó el entramado de acciones colectivas con las políticas educativas y los contextos políticos estructurales de los gobiernos de turno provinciales y nacionales que incidieron en las decisiones que tomaron los trabajadores y trabajadoras docentes.

En función del objeto de investigación llevamos a cabo técnicas de investigación cualitativa: de observación documental e investigación oral (Aróstegui, 1995: 365). La lectura documental se hizo sobre fuentes conformada por materiales de divulgación colectiva elaborados por las asociaciones gremiales. Algunas de las publicaciones sindicales consultadas fueron volantes y actas encontradas en archivos de los sindicatos que actuaron durante el período a partir de los interrogantes que orientaron la indagación: formas de organizar la movilización y la protesta, las reivindicaciones laborales y sindicales por las que se movilizaban, los destinatarios de los reclamos, etcétera.

Otra de las fuentes consultadas fue la documentación hemerográfica. Resultó muy abundante la información relevada en el prensa escrita por dos razones fundamentales: por un lado, las organizaciones sindicales utilizaban estos medios masivos para comunicar medidas o brindar información a los trabajadores que representaban –y en ese período los diarios reproducían textualmente tales comunicados–; y por otro lado, porque se registraban las principales acciones colectivas que adquirieron relevancia pública. Efectivamente, se ha relevado toda aquella información periodística sobre las acciones desarrolladas por los docentes publicados en la prensa escrita de la ciudad de Santa Fe, en los diarios El Litoral y Nuevo Diario. De estas fuentes se recuperaron los distintos episodios de acción colectiva, los intereses que los motivaron, los espacios de la ciudad utilizados para exteriorizar la acción colectiva, los repertorios de acción implementados, las manifestaciones de solidaridad, las publicaciones gubernamentales, los aliados en la movilización, etcétera.

Las fotos registradas en los diarios citados cobraron mucha importancia, ya que a través de las imágenes hemos podido estimar la cantidad de docentes que participaban en las asambleas y en las actividades callejeras convocadas por las organizaciones sindicales. También nos ha permitido constatar comentarios de las entrevistadas sobre el carácter que asumían los actos de solidaridad y la represión que se llevó a cabo sobre algunas de las movilizaciones realizadas durante el conflicto.

También se ha recurrido a otras fuentes documentales que han resultado muy valiosas para la investigación. Por un lado, en el marco de otro proyecto de investigación centrado en archivos escolares²³, hemos podido acceder a documentos sindicales que se encontraban en

²³ El nombre del proyecto era “Un Archivo Histórico Escolar Santafesino. Construcción y difusión de fondos documentales de escuelas primarias del centro provincial junto a los actores educativos” (Res. N° 470/20), bajo la dirección de María Laura Tornay. Aprobado por el Ministerio de Producción, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Santa Fe.

algunos archivos de escuelas primarias de la ciudad de Santa Fe y que no habíamos encontrado en otros lugares. Por otro lado, en el Archivo Provincial de la Memoria hemos consultado documentos de carácter confidencial producidos por la Dirección General de Informaciones de la Provincia de Santa Fe y de la SIDE (Secretaría de Inteligencia del Estado) relativos a información sobre las organizaciones gremiales docentes, cantidad de afiliados, actividades, grado de incidencia en la ciudad y en el resto de la provincia de Santa Fe, entre otros datos relevantes. No obstante, existen restricciones para su consulta que obstaculizan la posibilidad de extraer toda la información que los documentos podrían brindar, ya que no se puede acceder a los nombres de quienes actuaron esos años en las organizaciones sindicales y estudiantiles que allí se informan.

Con el objetivo de triangular múltiples registros se realizaron entrevistas en profundidad²⁴. Para ello se llevó a cabo un muestreo intencional con docentes que participaron de las principales acciones colectivas desarrolladas entre 1966 y 1973 en la ciudad de Santa Fe. Se preguntó a las y los entrevistados si conocían a otros u otras docentes que hubieran compartido las mismas experiencias para ampliar los testimonios orales con el objetivo de analizar perspectivas y lecturas diversas sobre las acciones colectivas realizadas. Además de nuestras propias entrevistas, hemos podido acceder a otras realizadas por Fabiana Alonso²⁵. También hemos revisitado otras entrevistas que fueron realizadas por María Victoria Rey y que han sido anexadas a su tesis.

Las entrevistas²⁶ cobraron especial relevancia en la medida en que permitieron la reconstrucción de experiencias compartidas que configuraron las identidades de las y los

²⁴ Respecto de este tipo de entrevistas, Graciela Infesta (2006: 5) señala que "... la entrevista en profundidad permite comprender las perspectivas que tiene el entrevistado (informante) respecto de su vida, experiencia o situaciones, tal como la expresan con sus propias palabras"

²⁵ Aprovechamos para agradecerle a Fabiana Alonso su enorme generosidad en brindarnos entrevistas realizadas para un trabajo de investigación publicado oportunamente y que se cita en esta tesis.

²⁶ En lo que refiere a las entrevistas me parece importante considerar lo que Bourdieu (1998: 57) sostiene al respecto, ya que alerta sobre las implicancias que cualquier entrevista conlleva. Señala el autor: "...cuando el sociólogo quiere sacar de los hechos la problemática y los conceptos teóricos que le permitan construirlos y analizarlos, siempre corre el riesgo de sacarlo de la boca de sus informantes. No basta con que el sociólogo escuche a los sujetos, registre fielmente sus palabras y razones, para explicar su conducta y aun las justificaciones que proponen: al hacer esto, corre el riesgo de sustituir lisa y llanamente a sus propias prenociones por las prenociones de quienes estudia o por una mezcla falsamente científica y falsamente objetiva de la sociología espontánea del 'científico' y de la sociología espontánea de su objeto." En este sentido, toda valoración personal

trabajadores docentes entre 1966 y 1973. Al entrevistar a los actores sociales que participaron en los episodios de acción colectiva se pudo acceder a información que no se encontraba registrada en otros testimonios²⁷. Las dimensiones que se relevaron permitieron reconocer las subjetividades individuales y colectivas de las acciones de los agentes expresados en los intereses y objetivos que los movilizaron, en los principales reclamos que plantearon, en las formas de acción que llevaron a cabo para lograr sus objetivos, en el impacto que les produjo a nivel personal la experiencia.

Finalmente, se optó por no identificar en el trabajo a las y los distintos entrevistados, en el intento de analizar al actor colectivo en su conjunto y no a los actores individuales. Es decir, el acento está puesto en la acción llevada a cabo por el colectivo docente más allá de los aportes y trayectorias individuales de hombres y mujeres que sin dudas resultaron relevantes en el desarrollo de las acciones y la contienda política. No obstante, se podrá reconocer en el análisis distintas filiaciones políticas e intereses sindicales que resultaron relevantes para el desarrollo del conflicto y la conformación de nuevas organizaciones sindicales, así como también algunas y algunos líderes reconocidos cuyos nombres han sido citados en algunas partes de la tesis, dado su reconocimiento público y sus estudios publicados sobre el sindicalismo docente santafesino.

En función de este marco teórico y metodológico nos proponemos como objetivo general, indagar sobre las formas de acción colectiva y los modos de organización de las y los docentes de la ciudad de Santa Fe y su zona de influencia durante el período dictatorial de 1966-1973. Por otra parte, nos interesa reconocer los principales episodios de acción colectiva, identificar los cambios y continuidades en la estructura de movilización y en las formas de acción colectiva, reconocer los intereses y reivindicaciones, analizar las dinámicas de la confrontación en el contexto de oportunidades políticas y la constitución identitaria del actor colectivo expresados en los discursos y acciones que llevaron a cabo.

de los sujetos entrevistados no implica la realidad misma, ya que aquí opera el tamiz de las representaciones que estos han construido sobre sus prácticas, manifestación de lo que el sujeto ha racionalizado en retrospectiva.

²⁷ Aquí me parece importante recuperar la sugerencia de Mercedes Vilanova (2006: 102) de generar entre el entrevistado y el investigador relaciones de confianza y empatía, para que los actores puedan reconstruir y describir con pasión las experiencias que se relatan. Esta necesidad de empatía no me parece una cuestión menor, ya que la entrevista sobre experiencias de vida en tiempos distantes implica enfrentarse con la frágil, escurridiza y permanente reconstrucción de la memoria socio-histórica de los actores sociales.

CAPÍTULO 2. Contexto nacional y provincial entre 1966 y 1973: del consenso a la intensificación de la contienda política

El 28 de junio de 1966 se inició una nueva dictadura que se autodenominó “Revolución Argentina”. A diferencia de regímenes militares anteriores, las Fuerzas Armadas que derrocaron al gobierno de Illia, no habían establecido límites temporales para permanecer en el poder. Tenían como objetivo llevar a cabo reformas estructurales a desarrollar en distintos tiempos: uno económico, otro social y finalmente un tiempo político. Las características que asumió el nuevo gobierno aparecieron claramente delineadas en el Acta de la Revolución Argentina establecida por la Junta Revolucionaria, integrada por los comandantes en jefe de las tres fuerzas militares, donde se decidió la destitución de todas las autoridades constitucionales, la disolución del Congreso nacional y todas las legislaturas provinciales, la separación de sus cargos de los miembros de la Corte Suprema y de la Procuración General de la Nación, y la disolución de los partidos políticos, entre otras medidas antidemocráticas.

El Acta contaba con tres anexos: “Mensajes de la Junta Revolucionaria al pueblo argentino”, “Estatuto de la Revolución Argentina”, y “Objetivos políticos”. En ésta y su Anexo “Mensaje de la Junta Revolucionaria al pueblo argentino” se hacía un diagnóstico de la situación social, económica y política que tenía como objetivo justificar el golpe. Entre los argumentos se señalaba “la pésima conducción de los negocios públicos por el actual gobierno”; “fallas estructurales y de la aplicación de sistemas y técnicas inadecuados a las realidades contemporáneas”, “la ruptura de la unidad espiritual del pueblo argentino”, el “deterioro de la vida económico-financiera”, “la quiebra del principio de autoridad y una ausencia de orden y disciplina que se traducen en hondas perturbaciones sociales y en un notorio desconocimiento del derecho y de la justicia”, “inflación monetaria”, “estatismo insaciable” y argumentos similares. Pero lo más preocupante para las FFAA era que este contexto social y político generaba las “...condiciones propicias para una sutil y agresiva penetración marxista en todos los campos de la vida nacional”²⁸. Ante esta situación presentada como anárquica y sin autoridad, las FFAA se posicionaban como las salvaguardas de la nación, artífices de la modernización del país y portadoras de los principios de la civilización occidental y cristiana.

²⁸ Textos revolucionarios de 1966. Acta de la Revolución Argentina. Secretaría de Estado de Gobierno. Dirección General de Provincias. Departamento Difusión Provincial. En línea: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004994.pdf>, consultado el 15/02/18

El Estatuto de la Revolución Argentina con todos sus apartados, y que se ubicaba por encima de la Constitución Nacional, se perfiló como el marco institucional que legitimaba ante la sociedad las medidas de excepción, la concentración del poder y el autoritarismo para restablecer el orden social que se estimaba amenazado; mientras en paralelo se iban construyendo los nuevos organismos estatales que se configuraron como instituciones vehiculadoras de la modernización de un Estado al que consideraban obsoleto. En definitiva, todo un andamiaje político e institucional para reprimir el desarrollo de las ideas de la izquierda revolucionaria, mantener la proscripción del peronismo, controlar la confrontación social y prohibir la discusión política. Como señala Calveiro (2008),

Las medidas implicaban la ruptura de las instituciones democráticas argentinas, decretando su ineficiencia y agotamiento...Ante la imposibilidad de desaparecer al peronismo, que reaparecía en las alianzas políticas y en la lucha sindical, se optaba por desaparecer la democracia e incluso la política. (Calveiro, 2008: 22)

El golpe de Estado de 1966 se inscribió en dos procesos históricos de mayor duración que resultan relevantes de recuperar para comprender la intervención militar, las características que adoptó y su desarrollo. Por un lado, el miedo al avance del comunismo en el contexto internacional que generó la Guerra Fría durante la segunda mitad del siglo XX. Aunque no fue un período uniforme, ya que se pueden identificar distintas etapas, en su conjunto estuvo marcado por un enfrentamiento permanente entre EEUU, que lideraba los países aliados occidentales capitalistas y la URSS, que agrupaba bajo su influencia al bloque de países socialistas. De conjunto, ambas superpotencias evitaron la confrontación militar directa y aceptaron el reparto de fuerzas a nivel global (Hobsbawm, 1998). Durante las décadas del sesenta y setenta la confrontación entre los bloques adquirió una particular virulencia en los países latinoamericanos producto de la influencia política y cultural de la revolución cubana, de los movimientos de liberación nacional (Argelia, Vietnam) y de las rebeliones juveniles y estudiantiles de 1968-1969. En este marco, EEUU asumió una clara política de apoyo a gobiernos dictatoriales en América Latina para evitar la propagación de las ideas marxistas. La conformación de un Estado socialista avalado por la URSS en la isla caribeña de Cuba, no hizo más que acrecentar esa posibilidad.

La Doctrina de Seguridad Nacional fue la expresión de esa polarización ideológica, donde el principal objetivo pasaba por establecer el orden económico-social y político que permitiera evitar el desarrollo y expansión del comunismo. Las Fuerzas Armadas argentinas tenían como prioridad defender la legalidad mientras no fueran amenazadas las instituciones

fundamentales de la Nación y su estilo de vida occidental y cristiano (De Riz, 2007). Hacia la década del cincuenta ya se habían iniciado dentro de las instituciones castrenses cambios normativos e ideológicos a partir de una lectura en clave nacional de la doctrina de la guerra revolucionaria francesa, a la que luego se sumaron las influencias de la “guerra contrainsurgente” de origen norteamericano en la década del sesenta. El Plan de Conmoción Interna del Estado (CONINTES) durante el gobierno de Arturo Frondizi en 1960 fue la primera materialización en clave institucional de un aparato represivo contra el comunismo y el peronismo considerado subversivo y que culminó con la Ley de Defensa Nacional de 1966 del gobierno de facto del teniente general Juan Carlos Onganía (Scocco, 2018). De esta manera, como señala Gabriela Águila (2013), la lucha contra el comunismo inscripta en el marco de la Guerra Fría se articuló a partir de los años sesenta y setenta con el discurso de la seguridad nacional, centrada en la lucha contra un enemigo interno presente en todos los ámbitos y sectores de la sociedad. Evidentemente, la lógica de la represión antisubversiva comenzó a desarrollarse con el golpe de 1955 y continuó hasta 1976 –aún durante los gobiernos constitucionales iniciados en 1958, 1963 y 1973-, en el que las FFAA intervinieron para controlar, reprimir y/o exterminar al enemigo en el marco de un estado de excepción (Pontoriero, 2022). En todo caso, hubo un continuo en el desarrollo de una doctrina militar que fue contemplando el aniquilamiento de los enemigos internos y que alcanzó su cenit con el terrorismo de Estado de la Dictadura de 1976.

Por otro lado, la Dictadura militar que se inició en 1966 se inscribió en un proceso de larga duración de desarrollo y consolidación del poder militar que se expresó en una inestabilidad política crónica. Entre 1930 y 1976 se produjeron seis golpes de Estado encabezados por los militares. En ese período, sólo dos presidentes lograron terminar su mandato, situación que se vio agudizada a partir de 1955, ya que desde esa fecha ningún gobierno democrático cumplió el período que establecía la constitución nacional, con el agravante de una creciente intervención en la vida política de las FFAA en un contexto de creciente conflictividad social y de violencia política que comenzó con la resistencia peronista de la década del cincuenta y siguió incrementándose hasta alcanzar su máxima expresión entre finales de la década del sesenta y comienzos de la década del setenta. A diferencia de los golpes de 1930, 1943, 1955 y 1962, los de 1966 y 1976 fueron golpes de Estado en los cuales intervinieron de manera conjunta las tres armas –Ejército, Armada y Fuerza Aérea- con objetivos políticos, institucionales y económicos más duraderos que generaran cambios más profundos y estructurales.

Las transformaciones que se propusieron los militares con el golpe de 1966 fueron claramente sintetizadas por Guillermo O'Donnell (1996) en lo que definió como el Estado Burocrático Autoritario (EBA). Este autor lo caracterizaba como una estructura de clases subordinada a la burguesía altamente oligopólica y transnacionalizada que garantizaba y organizaba la dominación. Estaba conformado institucionalmente a través de organizaciones especializadas en la coacción que tenían como objetivo fundamental la reimplantación del orden mediante la subordinación de los sectores populares y la normalización de la economía. El nuevo Estado excluía a los sectores populares de la política y la economía. Lo primero se hacía a través de severos controles tendiente a eliminar su presencia en la escena política, destruir o capturar los recursos que sustentaban su activación, suprimiendo la ciudadanía y la democracia, prohibiendo toda expresión popular y cerrando todos los canales democráticos de acceso al gobierno y de los criterios de representación popular o de clase, quedando limitado a las cúpulas de las FFAA y de las grandes empresas. Lo segundo, mediante la normalización económica y un patrón de acumulación de capital en beneficio de las grandes unidades oligopólicas y de algunas instituciones estatales que acrecentaban las desigualdades preexistentes, a través de una mayor transnacionalización que entrañaba un nuevo desborde de la sociedad respecto del ámbito territorial y de las relaciones sociales y una despolitización que suponía el intento de una gestión con criterios neutros y objetivos de racionalidad técnica.

Sin embargo, el intento por parte del EBA de clausurar la política no implicó la desaparición de esta, ya que la contienda se canalizó por otras vías: a través de los medios de comunicación, las protestas sociales de trabajadores y jóvenes, la rebelión cultural, el activismo en agrupaciones políticas o político militares revolucionarias. La militancia política, especialmente de jóvenes, se materializó en el desarrollo de una “nueva izquierda”, tanto peronista como marxista, que se exteriorizó de manera más clara en la acción colectiva y la protesta, especialmente hacia 1969. Una “nueva izquierda” que se afirmó en algunos marcos culturales comunes que respondieron a contextos nacionales e internacionales. En el plano nacional, la proscripción del peronismo desde 1955 había generado un fuerte movimiento de resistencia, en cuyo desarrollo se fueron configurando procesos enmarcadores discursivos e ideológicos encarnados por actores sociales que se consideraban excluidos de los canales de participación política. En general, las ideas se centraban en la necesidad de cambiar la estructura política que prohibía la participación del partido peronista, en transformar la estructura económica y social permitiendo la participación de los sectores populares, y en un fuerte nacionalismo con cierto lenguaje militarista vinculado estrechamente con la “liberación nacional” ante el imperialismo y los gobiernos dictatoriales. En el plano internacional, la

revolución cubana de 1959 impactó fuertemente en la izquierda no peronista. De esta manera, como señala Gordillo, las agrupaciones de izquierda se fueron definiendo entre aquellas organizaciones que seguían la línea del Partido Comunista y las otras que siguieron los modelos cubanos y chino, escogiendo la vía insurreccional para llevar a cabo la revolución. En este sentido, los jóvenes que se identificaron con el proceso revolucionario cubano entendieron que la revolución sólo podía llevarse a cabo a través de la lucha armada (Gordillo, 2003).

Pero, además, en estos años tuvieron un fuerte impacto en los discursos y las acciones colectivas del movimiento obrero y estudiantil las influencias provenientes de los lineamientos que se discutieron en la Iglesia católica en el marco del Concilio Vaticano II iniciado en 1962 y del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo lanzado en agosto de 1967, liderado por el obispo brasileño Helder Cámara. Muchos sacerdotes adhirieron a este movimiento y tuvieron un rol destacado en Córdoba, Santa Fe y Buenos Aires. En Santa Fe, las ideas del movimiento tercermundista se expresaron en la agrupación estudiantil llamada El Ateneo (Pascuali, 2006; Vega, 2016) y en militantes docentes que participaron en la Asociación del Magisterio Católico. En general, desarrollaron intensas actividades en barrios obreros y marginales, en sindicatos y en el movimiento estudiantil con la idea de luchar contra todo lo que oprimiera al hombre, contra las políticas autoritarias, reforzadas con las ideas de liberación nacional, entendida como una lucha contra el capitalismo y el imperialismo (Gordillo, 2003).

La política represiva de los distintos gobiernos militares que se sucedieron desde el golpe de Estado de 1955 fue el marco de oportunidades políticas que propició la proliferación, especialmente hacia finales de la década del sesenta y comienzo del setenta, de una gran diversidad de agrupaciones que no hacían más que cristalizar la gran participación y debate político que circulaba en las calles y en toda instancia de acción colectiva. De esta manera, surgieron organizaciones que adherían al uso de la violencia de masas como las maoístas Partido Comunista Revolucionario (PCR) y Vanguardia Comunista (VC). Por otra parte, agrupaciones que adherían a la lucha armada con una influencia del foquismo, como las Fuerzas Armadas Peronistas (FAP) y el Partido Revolucionario de los Trabajadores / Ejército Revolucionario del Pueblo (PRT/ERP), o las que surgieron poco tiempo después, como las Fuerzas Armadas Revolucionarias y Montoneros (Lobato y Suriano, 2003).

La Nueva Izquierda se asentaba en una multiplicidad de corrientes ideológicas que se mixturaban en los discursos y acciones en diferentes escenarios sociales y políticos, donde se podían reconocer influencias provenientes del peronismo, del marxismo, del nacionalismo y del cristianismo. De esta manera, como señala Tortti (1999), estuvo conformada por un

conglomerado de fuerzas sociales y políticas que se manifestaba tanto en los estallidos sociales espontáneos como en la revuelta cultural, la militancia política, el accionar guerrillero, el sindicalismo combativo y clasista así como en agrupaciones estudiantiles, ligas agrarias o comisiones barriales.

Siguiendo a O'Donnell y a De Riz, entre 1966 y 1973 hubo ciertas continuidades que caracterizaron al período y permiten otorgarle determinadas especificidades. No obstante, es posible postular dos subperíodos²⁹ con importantes contrastes que les otorgan ciertas particularidades. Primeramente, un trienio que se correspondió en gran parte con el Gobierno de Onganía; no totalmente superpuesto con éste ya que aunque estuvo en el poder hasta junio de 1970, su deslegitimación y la confrontación fueron en aumento a partir de los primeros meses de 1969. En este subperíodo, el gobierno tuvo cierto poder producto de la legitimidad y consenso que tenía en amplios sectores de la población. Con una escasa conflictividad social – o al menos controlada y encauzada en el marco impuesto por el régimen-, se implementó un plan económico liberal y proclive a favorecer a los capitales transnacionales. Luego, una segunda etapa entre 1969 y 1973, signada por la conflictividad social y caracterizada por una violencia política, cuyos episodios más resonantes fueron el asesinato de Emilio Jáuregui el 27 de junio de 1969, el asesinato del dirigente metalúrgico Augusto T. Vandor el 30 del mismo mes, el asesinato de Pedro E. Aramburu por Montoneros el 1 de junio de 1970 y el fusilamiento de militantes políticos prisioneros en la cárcel de Trelew el 22 de agosto de 1972 por las Fuerzas Armadas. De esta manera, la crisis y el debilitamiento del poder militar ante la sociedad fue *in crescendo*, generando cambios en la estructura de oportunidades políticas y en el plan económico, en tanto se produjeron importantes acciones colectivas contenciosas que configuraron un nuevo ciclo de protesta y se fue virando hacia medidas económicas más proteccionistas, favorable a los capitales nacionales, especialmente a partir de la presencia de Aldo Ferrer en el ministerio de economía.

²⁹ La distinción de estos subperíodos resulta fundamental a los fines de establecer, como sostiene Aróstegui (2001), “espacios de inteligibilidad” en los cuales se puedan reconocer ciertos factores que le otorgan a un período o lapso de tiempo determinadas especificidades que permiten explicarlo y delimitarlo.

2.1. La primera etapa (1966-1969): configuración autoritaria con consenso político y social.

El general Juan Carlos Onganía asumió el poder de facto con el consenso de importantes sectores sociales de la Argentina, que iban desde las clases dominantes más poderosas del capital nacional y transnacional hasta amplios sectores de las clases subalternas. Entre las organizaciones representantes del capital que apoyaron al nuevo gobierno se encontraba la UIA (Unión Industrial Argentina), la Bolsa de Comercio de Buenos Aires, la Sociedad rural, la CARBAP (Confederación de Asociaciones Rurales de Buenos Aires y La Pampa), las Asociaciones de Bancos y la ACIEL (Asociación Coordinadora de Instituciones Empresarias Libres). Mientras que entre los representantes de los trabajadores que apoyaron la dictadura se encontraba Augusto Timoteo Vandor (UOM), Juan José Taccone (Luz y Fuerza), José Alonso (Sindicato de la Industria del Vestido). Sólo la Unión Cívica Radical del Pueblo (UCRP) y los partidos de izquierda fueron quienes expresaron sus disidencias con el nuevo régimen desde sus inicios (Tcach, 2003)

Además de las decisiones autoritarias que clausuraron todas las instancias democráticas institucionales de participación política a las que hemos hecho referencia anteriormente, una de las medidas más significativas que mostró el carácter inédito de la represión estatal, fue la intervención de las universidades nacionales, que implicó el avasallamiento del co-gobierno y la autonomía universitaria. La represión generada en la célebre “Noche de los Bastones Largos” del 29 de julio de 1966, fue un adelanto de lo que eran capaces las FFAA para desterrar las ideas contestatarias y la amenaza del comunismo. Sin embargo, también fue una demostración de los niveles de resistencia de los estudiantes, que, con diferentes grados de organización, lograron hacer frente a la intervención hasta fines de 1966 en distintas universidades del país, para luego de una situación de reflujo durante 1967, reeditarse en 1968 y 1969.

Una de las políticas fundamentales que se llevó a cabo desde el Estado Burocrático Autoritario se centró, como decíamos anteriormente, en la racionalización de la economía. Para cumplir con este objetivo, la dictadura se rodeó de una serie de técnicos que le otorgarían un carácter más eficiente al Estado a partir de la racionalización y organización del sector público. Como señala Oszlak (1980), el régimen político argentino compartió similares características “tecno-burocráticas” con otros gobiernos latinoamericanos del mismo período, en el que se podían reconocer algunos indicadores comunes: la creación o reactivación de institutos de administración pública, oficinas técnicas y gabinetes de asesores ministeriales; la

jerarquización de organismos como las oficinas de planificación que se convirtieron en secretarías de estado o direcciones nacionales; la jerarquización del personal técnico profesional, a través de cursos de capacitación, concursos internos y recategorizaciones; la modernización de los servicios a través de la incorporación de tecnologías y la construcción de edificios e instalaciones modernas; la "racionalización" de personal y servicios; y la incorporación en las empresas públicas de administradores con criterios empresariales propios del ámbito privado. Una expresión concreta de estas políticas de racionalización fue el reordenamiento de la administración pública. Para ello se puso en funcionamiento el Sistema Nacional de Planeamiento y Acción para el Desarrollo. Estaba integrado por distintas organizaciones a partir de las cuales se instrumentaban medidas tendientes a realizar el proyecto político y económico de la Dictadura: el Consejo Nacional para el Desarrollo (CONADE), Consejo Nacional De Ciencia y Técnica (CONACYT) y el Consejo Nacional De Seguridad (CONASE).

La racionalización del Estado y la configuración autoritaria que iban asumiendo las instituciones obedecían a un proyecto económico que favorecía a los sectores capitalistas más concentrados, profundizando la transnacionalización del capital y afectando a los trabajadores y sectores populares. La idea central que guiaba las decisiones gubernamentales apuntaba al desarrollo económico con la profundización de la industrialización sustitutiva de importaciones a partir de la extranjerización creciente de la economía. Pero las medidas económicas no sólo beneficiaban a las empresas transnacionales, sino que también buscaban integrar a un sector dominante de los capitalistas "nativos" a los que Basualdo (2010) denomina "oligarquía diversificada". Como bien señala el mismo:

El proyecto no se dirigía únicamente a la política económica de corto plazo sino que también contenía cambios estructurales orientados a reforzar la presencia extranjera mediante la adquisición de empresas locales, lo que estableció una diferencia con la anterior experiencia desarrollista, en la que el capital extranjero se consolidó mediante la instalación de nuevos emprendimientos productivos. (Basualdo, 2010: 58)

En el plan económico de Krieger Vasena -reconocido economista que había ocupado el directorio de grandes empresas nacionales y multinacionales- que se implementó a partir de 1967, se tomaron medidas de ajuste y estabilización (devaluación, reducción del gasto público, congelamiento de salarios) y otras que favorecieran la industrialización (retenciones a las exportaciones agropecuarias, aumento de la circulación monetaria, sistema de cambios diferenciales). Una mixtura en la política económica –caracterizada como heterodoxa por

diversos autores- que apuntaba especialmente al desarrollo económico y al control de lo que se consideraba como un flagelo de los últimos años: la inflación.

La combinación de medidas ortodoxas y heterodoxas se expresó claramente en el discurso de Krieger Vasena pronunciado el 13 de marzo de 1967:

...La lucha contra las causas que han producido la inflación, mal que ha socavado los cimientos de nuestra capacidad dinámica, requiere este ataque global. No sólo debe combatir el déficit fiscal, sino, además, la ineficiencia de las empresas estatales, el despilfarro de recursos naturales, el insuficiente desarrollo de nuestra industria, las modalidades comerciales anacrónicas (...) La mayor eficacia de la actividad industrial argentina, unida a la fijación de un tipo de cambio adecuado, permitirán una fuerte expansión de las exportaciones de manufacturas (...) Nuestra meta final es un volumen creciente de exportaciones en el cual participen, significativamente, los productos industriales. (Citado en Aroskind, 2003: 102)

La inflación a la que hacía referencia Krieger Vasena, era un problema controvertido sobre el que había múltiples alternativas de solución. Para los monetaristas, la causa estaba en la cantidad de moneda circulante y, por lo tanto, la solución pasaba por una política de ajuste monetario. En función de este objetivo, consideraban que el Estado debía intervenir para fijar políticas monetarias y controlar las políticas sociales de los trabajadores. En cambio, para los economistas estructuralistas, la inflación, el déficit en la balanza comercial y los problemas fiscales evidenciaban la falta de desarrollo y estancamiento de la producción agropecuaria e industrial. No acordaban con dismantelar el Estado y consideraban que las políticas monetarias no solucionaban el problema por sí mismas.

El plan económico de Krieger Vasena tuvo resultados positivos en la reducción de los índices de inflación. Por ejemplo, si se analizan los datos de la tasa de inflación anual minorista, se puede visualizar una reducción en el porcentaje para los años 1968 (16.2%) y 1969 (7.6%), con un repunte para 1970 (13.6%), cuestión que como veremos más adelante, contrastó fuertemente con el trienio 1971-1973. También fue un plan exitoso en la reducción del déficit fiscal, en el crecimiento del PBI y limitación del desempleo. Sin embargo, estos logros macroeconómicos afectaron a pequeñas y medianas empresas por el aumento de los alquileres, a las economías regionales, cooperativas agrarias y de crédito (Tcach, 2003). Mientras que otras medidas -congelamiento de salarios, suspensión de las convenciones colectivas de trabajo y devaluación del peso-, impactaron negativamente en los sectores populares y en las clases medias, a excepción de los trabajadores del cinturón industrial de

Córdoba (Gerchunoff y Llach, 2007), quienes contradictoriamente, fueron los más movilizadas del país.

La calma relativa que el gobierno había logrado mantener con el sindicalismo se fue desgastando paulatinamente, en la medida que avanzaba con la política económica, ejercía una fuerte represión contra las medidas sindicales que pudieran organizarse a nivel nacional, o suspendía los canales institucionales de acuerdos salariales. Entre 1966 y 1968, el gobierno mantuvo controlado al movimiento obrero, especialmente luego de la derrota que sufrió la Confederación General del Trabajo (CGT) a comienzos de 1967 cuando intentó llevar a cabo un plan de lucha que fue reprimido a partir de suspensiones de la personería gremial de grandes sindicatos y de la interrupción del funcionamiento de la CGT. Sin embargo, esta situación comenzó a cambiar a comienzo de 1968, ya que el descontento de algunos sectores sindicales (portuarios, ferroviarios, trabajadores del interior) que habían sido más golpeados por la política económica y autoritaria del gobierno, criticaron la actitud dialoguista de la conducción. De esta manera, el congreso que se había convocado para normalizar la CGT eligió a Raimundo Ongaro. Los vanderistas se retiraron y conformaron su propia central. A partir de allí la CGT dirigida por Ongaro comenzó a conocerse como la CGT de los Argentinos (James, 2003). A la luz de los acontecimientos que sucedieron después, no caben dudas de que esta escisión que tuvo su expresión institucional en la emergencia de una nueva conducción sindical, fue la antesala de un proceso que, en 1969, como veremos más adelante, marcó un antes y un después en el desarrollo de la conflictividad social y en el ejercicio del poder estatal.

La provincia de Santa Fe no fue ajena a este proceso. Al igual que el resto de las provincias del país, fue intervenida en 1966. Luego de la destitución del gobernador constitucional Aldo Tessio de la Unión Cívica Radical del Pueblo, llevada a cabo por el General Eleodoro Sánchez Lahoz, -quién se encargó de disolver la Legislatura provincial y suspender la actividad partidaria-, el presidente designó al Contraalmirante Eladio Modesto Vázquez, que ejerció el máximo cargo ejecutivo provincial entre el 5 de agosto de 1966 y el 14 de julio de 1970, cuando tras su renuncia, asumió como gobernador interino, el general Roberto Aníbal Fonseca³⁰.

La designación de los gobernadores seguía una lógica distributiva en función de las zonas de influencia de las distintas armas y en general no eran propios de la provincia. En ese sentido, Eladio M. Vázquez no fue una excepción: era oriundo de Buenos Aires y pertenecía a la Marina. En tanto interventor, pasó a depender directamente del poder central, con lo cual se

³⁰ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 14/07/1970

desarticulaba el carácter federal del régimen republicano establecido en la Constitución nacional. De esta manera, como bien señala De Riz (2007), los poderes políticos provinciales fueron una prolongación natural de la función presidencial.

La gestión de Vázquez expresó el perfil ideológico que caracterizó a la mayoría de los funcionarios civiles y militares reclutados por la dictadura a nivel nacional: el nacionalismo católico (Pascuali, 2006) militante y el anticomunismo. En la provincia llevó a cabo las políticas de racionalización del Estado, el llamado “Programa Normalizador”, y una política represiva y de control coherente con el ejecutivo nacional del cual dependía. El carácter autoritario del régimen se expresó en dos ámbitos, dónde el poder central tuvo directa injerencia: en el poder judicial y en la Universidad.

A igual en el resto del país, las universidades que funcionaban en el territorio provincial fueron intervenidas por el gobierno nacional. A través del decreto del Decreto-Ley N° 16912³¹ se dispuso la intervención de las universidades y las puso bajo la órbita del Ministerio de Educación y Justicia hasta la sanción de una nueva Ley Universitaria. En dicha ley se establecía que los rectores, presidentes o decanos ejercerían funciones administrativas y provisionales; que las atribuciones de los Consejos Superiores o Directivos pasaban al Ministerio de Educación y Justicia, que el Ministerio intervendría en situaciones donde se viera afectada la paz y el orden interno y que los centros o agrupaciones estudiantiles debían abstenerse de realizar actividades políticas. De esta manera, se iniciaba una profunda reestructuración del funcionamiento de las universidades nacionales, que implicó el avasallamiento liso y llano de la autonomía y del cogobierno. Como plantea Tcach (2003), se procedió con un “enfoque quirúrgico”, ya que eran catalogadas como un lugar de infiltración marxista y subversiva.

En el caso de la Universidad Nacional del Litoral, con sede en la ciudad de Santa Fe, distintas fuerzas de seguridad llevaron a cabo la intervención. En rectorado lo hicieron las fuerzas federales, mientras que en las diferentes unidades académicas lo llevaron a cabo efectivos de la policía provincial. También ocuparon LT 10 (radio que dependía de la universidad). Aunque hubo una importante resistencia estudiantil, la misma no contó con la solidaridad de otros sectores sociales. Sin embargo, como plantea Vega, (2016), esta medida abrió un ciclo de protesta y movilización estudiantil que se prolongó en el tiempo y fue

³¹ Decreto Ley N° 16912. Intervención de las Universidades Nacionales. 29 de julio de 1966. En <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-16912-46586/texto>. Consultado 01/02/2022

creciendo en intensidad hacia finales de la década del sesenta, articulándose con otros sectores contestatarios al régimen.

La escasa posibilidad de ejercicio federal del poder tuvo su máxima expresión en la justicia provincial cuando se la intervino el 24 de junio de 1968. La medida fue tomada por el Ministro del Interior del gobierno nacional, Guillermo A. Borda. El interventor designado fue el Dr. Darío Saráchaga, que se estaba desempeñando como fiscal de Estado de la provincia de Buenos Aires. La intervención se generó a partir de la represión llevada a cabo por el jefe de policía de la ciudad de Rosario, Comandante Abel H. Verdaguer, a la manifestación estudiantil convocada para conmemorar los 50 años de la Reforma Universitaria. Esta medida policial desobedecía la autorización que habían otorgado los jueces Juan Carlos Gardella y Armando Frávega, al que luego se sumó Enrique Basualdo. Estos jueces ordenaron la detención de Verdaguer, que no fue acatada por la policía.

En el mensaje que acompañaba a la Ley de intervención N° 17.782 y planteaba los fundamentos de la medida, se pueden observar claramente los argumentos políticos que se amparaban en la Doctrina de Seguridad Nacional y en la lógica del EBA. Allí se sostenía, entre otras justificaciones, que el Poder Ejecutivo tenía como atributo fundamental el mantenimiento del orden y que ello era mucho más necesario en tiempos "...como el presente en que muchos países son sacudidos por una ola de violencia instrumentada por minorías extremistas, que persiguen la disolución social y la anarquía"³² La consecuencia fue la destitución de la Corte Suprema provincial y la cesantía de los jueces Gardella, Frávega y Basualdo.

Esta medida drástica de junio no fue producto de un hecho aislado, sino que se daba en un contexto previo de disputas entre el poder judicial y la policía. Por ejemplo, frente a un acto convocado el 1° de mayo de 1968 por la CGT de los Argentinos a la Plaza Pringles de la ciudad de Rosario y que fue autorizado por el juez Enrique Veiga, la policía prohibió su realización y reprimió ante la falta de acatamiento de los manifestantes. Evidentemente, como bien señala Scocco (2018), lo que molestaba al gobierno nacional del Poder Judicial provincial obedecía a las medidas que tomaban jueces de primera y segunda instancia, civiles y laborales, que autorizaban manifestaciones opositoras o que tomaban resoluciones contrarias al régimen dictatorial. Esta intervención al Poder Judicial en la provincia de Santa Fe tuvo un impacto político muy trascendente, ya que además de expresar el carácter autoritario y represivo del gobierno, también puso de manifiesto la resistencia, en este caso, proveniente del seno del

³² Diario *El Litoral* de Santa Fe, 24 de junio de 1968.

poder judicial. Justamente, una de las consecuencias de esta medida fue la conformación de asambleas del Colegio de Abogados y de la Agrupación de Abogados de Rosario (AAR)

En el plano económico, la provincia siguió la política desarrollista y liberal de Krieger Vasena. Se creó el Consejo Provincial de Desarrollo (COPRODE) y se sancionó en 1968 la Ley de promoción industrial (Simonasi, 2006), que favorecieron la inversión extranjera, consolidando las diferencias regionales preexistentes. Se avanzó en la construcción de proyectos de conectividad que venían de antes (túnel subfluvial, autopista Santa Fe / Rosario y aeropuerto de Sauce Viejo³³), que resultaban fundamentales para el desarrollo económico de una amplia región. En el centro y sur provincial la producción agropecuaria estuvo relativamente equilibrada entre la agricultura y la ganadería que hacia finales de la década del sesenta había aumentado considerablemente los caudales de producción gracias a la incorporación de nuevas tecnologías, de una creciente racionalización en el uso de los suelos y en la inversión de capital, proceso que acompañó la concentración de la propiedad y la producción. En este sentido, la industria lechera fue un claro ejemplo de esta situación, que derivó en una mayor presencia de grandes producciones en detrimento de los pequeños tambos (Pascuali, 2006).

El norte contrastaba fuertemente con el resto de la provincia, ya que la disolución de la empresa maderera La Forestal en 1966 desarticuló toda la economía de esta región, generando altos índices de despoblamiento. Como sostiene Simonasi (2006), los cierres tuvieron repercusiones sociales importantes: desocupación, incremento del analfabetismo, clausura de escuelas e insuficiencia sanitaria. Ante esta situación, el gobierno organizó planes de colonización e inversión en la construcción de caminos y viviendas que no tuvieron demasiado éxito. De esta manera, se acentuaron las diferencias regionales, con mayores niveles de desarrollo industrial, económico y de servicios en el sur y su disminución considerable hacia el norte.

Estas divergencias en el desarrollo económico también se evidenciaban en la cantidad de población que había en las distintas regiones. Si se comparan los datos de los censos de

³³ El túnel subfluvial que une las ciudades de Paraná y Santa Fe se inauguró oficialmente el 13 de diciembre de 1969. Diario *El Litoral* de Santa Fe, 13/12/1969. El aeropuerto de Sauce Viejo comenzó a reformarse en 1968 y se inauguró en marzo de 1973. Diario *El Litoral* de Santa Fe, 02/11/1972 y 22/03/1973.

1960, 1970 y 1980³⁴, se puede apreciar que la densidad media aproximada variaba considerablemente entre el sur y norte provincial. Por ejemplo, en los 7 departamentos del Norte (9 de Julio, Vera, General Obligado, San Cristóbal, San Justo, San Javier y Garay) la densidad poblacional rondaba en torno a los 4 habitantes por km²; en los departamentos del centro (La Capital, Las Colonias, Castellanos, San Martín y San Gerónimo), era de 28 habitantes por km² y en los departamentos del sur (Belgrano, Iriondo, Caseros, San Lorenzo, Rosario, General López, Constitución), era de 52 habitantes aproximadamente. Siguiendo con esta línea de análisis, si tomamos la cantidad de población en términos absolutos y comparamos las tres regiones del censo de 1970, las diferencias se hacen muy notorias: el norte sumaba un total de población de 299.505 habitantes (14%); el centro un total de 599.379 (28%) y los 7 departamentos del sur 1.236.699 (58%)³⁵. Estas diferencias poblacionales también se expresaron, como era lógico, en la distribución de la matrícula escolar y de la cantidad de docentes por departamento, siendo los departamentos de La Capital y Rosario los que más escuelas y docentes concentraban³⁶.

Todos los elementos hasta aquí bosquejados brevemente permiten caracterizar y reconocer un período de relativa estabilidad política, económica y social, con algunos conflictos institucionales y sociales que en cierta medida fueron controlados en el marco impuesto por el régimen y que como veremos a continuación, fue bastante diferente al período que se abrió con el Cordobazo en 1969.

³⁴ Datos extraídos del Observatorio Económico Territorial, Secretaría de Vinculación Tecnológica y Desarrollo Productivo. Universidad Nacional del Litoral, consultado en línea <http://www.unl.edu.ar/oet/userfiles/image/1434Poblacion.pdf>, 03 de septiembre de 2017.

³⁵ Datos relevados del Censo de 1970, consultado en línea [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/135697/\(subtema\)/93664](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/135697/(subtema)/93664), 03 de septiembre de 2017.

³⁶ Por ejemplo, si se toma como referencia la distribución de docentes en 1947, se puede inferir que los porcentajes y los proporcionales por zona se mantuvieron constante en la década de 1960 o 1970. En la zona norte (Departamentos de 9 de Julio, Vera, General Obligado, San Cristóbal, San Justo, San Javier y Garay) había 16% del total de docentes de la provincia, en la Zona Centro (Castellanos, Las Colonias, La Capital, San Martín, San Jerónimo) se encontraba el 30% del total de docentes y en la Zona sur (Belgrano, Iriondo, San Lorenzo, Rosario, Caseros, Constitución, General López), el 54%. Datos extraídos del Anuario de 1948 del Instituto Provincial de Estadísticas y Censos de la Provincia de Santa Fe. Consultado en línea [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/111624/\(subtema\)/93664](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/111624/(subtema)/93664), 01 de febrero de 2022.

2.2. Una segunda etapa signada por el incremento de la contienda política (1969-1973)

El período transcurrido entre 1969 y 1973 estuvo marcado por la intensidad de la movilización popular y la aceleración de acontecimientos políticos y sociales que fueron socavando a la autodenominada “Revolución Argentina” y habilitando nuevas oportunidades políticas para que trabajadores y estudiantes canalizaran expectativas y se ilusionaran con la posibilidad de transformar la sociedad y el régimen político. Las FFAA que habían asumido el gobierno sin tiempos, entraron en un proceso de crisis que las obligó a dejar el poder antes de lo previsto.

Aunque las políticas implementadas en los primeros años del gobierno habían contado con un importante aval del vandomismo que dirigía las 62 Organizaciones y otros sindicatos participacionistas –llamados así por su grado de colaboración con el régimen-, otras organizaciones pertenecientes a la CGT comenzaron a diferenciarse de las políticas conciliadoras. Este descontento generó una importante fisura interna, que dio lugar a la emergencia de un sector sindical más combativo, reunido como se ha dicho en torno a la CGT de los Argentinos, que asumió posiciones más radicales y contestarías contra la dictadura.

Esta nueva organización sindical organizada bajo una impronta clasista propuso la democracia interna, la participación directa de las bases trabajadoras, la unidad de la clase obrera frente a los empresarios y contra el capitalismo, a partir de acciones gremiales alternativas. Al respecto Lobato y Suriano (2003) señalan que el clasismo recurrió:

...a repertorios de confrontación menos formales, como la acción directa (toma de rehenes, sabotajes) o la alianza con organizaciones vecinales, parroquiales y políticas; así como a diversas formas de difusión de sus reclamos que abarcaban métodos formales, como la apelación a los medios de comunicación, o informales, como la asistencia a asambleas universitarias o las huelgas de hambre cuyo contenidos simbólico era indudable. (Lobato y Suriano, 2003: 106)

Por otra parte, el movimiento estudiantil que venía de participar de importantes acciones colectivas contenciosas frente a la intervención militar en las universidades durante la segunda mitad de 1966, reapareció con mayor fuerza en 1969. Desde mayo la contienda política se fue intensificando en la misma medida que lo hacía la represión. A mediados de ese mes fue asesinado Juan José Cabral en la ciudad de Corrientes, en el marco de una movilización por el cierre del comedor estudiantil. Algunos días después caían en Rosario Adolfo Bello y Luis Blanco en una movilización de repudio y en solidaridad por la muerte de Cabral, conocida

como el “Primer Rosariazo”. De esta manera, los muertos que generaba la represión ampliaron las solidaridades y reforzaron la movilización contra el gobierno.

La movilización estudiantil contra el autoritarismo del régimen convergió con la lucha de los trabajadores cordobeses en la huelga del 29 de mayo contra la derogación del “sábado inglés” establecido en la Ley 3546 de 1932. Abiertamente desafiante al régimen, el “Cordobazo” expresó la alianza entre estudiantes universitarios y obreros, cuyo nivel de confrontación hizo tambalear al gobierno. El saldo político y social fue muy alto: entre los rebeldes hubo 14 muertos y varios heridos graves. Para el gobierno el costo fue la renuncia del ministro de economía, Krieger Vasena y el inicio de la debacle del gobierno de Onganía, cuya estocada final se la dio el asesinato de Aramburu por Montoneros en 1970. De esta manera, la radicalización de la protesta de un sector del movimiento obrero y estudiantil en 1969 fue la punta del iceberg que propició nuevas oportunidades políticas para el resto de los trabajadores, en la medida que el régimen se mostró débil para controlar las acciones colectivas contenciosas que enfrentaban su poder. El incremento de la movilización social abrió un ciclo de protestas muy importante en el cual emergieron las organizaciones político-militares y “...nuevos repertorios de acción en la confrontación –ocupación de fábricas y facultades con rehenes, secuestros de empresarios y representantes gubernamentales...” (Dejon, Diburzi y Vega, 2017: 139).

Luego de la renuncia de Onganía, en junio de 1970, asumió el gobierno Roberto Marcelo Levingston, quién estuvo en el poder como presidente durante un breve tiempo, hasta marzo de 1971, cuando se vio obligado a renunciar y transferir el gobierno al Teniente General Alejandro Agustín Lanusse que gobernó desde marzo de 1971 hasta la asunción del presidente constitucional Héctor José Cámpora, en mayo de 1973. En el marco de la crisis política que vivía el régimen, se conformaron dos frentes opositores a nivel nacional. Por un lado, en noviembre de 1970 se hizo público un documento titulado “La hora del pueblo” firmada por representantes de los partidos políticos mayoritarios. Este documento sintetizaba y perfilaba un frente opositor integrado especialmente por radicales y peronistas. En cierta medida, como plantea Tcach (2003: 55), el compromiso asumido por Perón y Balbín “suponía comenzar a dejar atrás las prácticas de exclusión recíproca que habían facilitado y propiciado el golpismo crónico”. Por otro lado, se conformó el Encuentro Nacional de los Argentinos (ENA), promovido por el Partido Comunista, dirigentes sindicales y partidos políticos de izquierda. Ambos frentes políticos -la Hora del Pueblo y el ENA- daban cuenta del resurgimiento de la actividad política pública, del fracaso de los militares por desarticularla y de un nuevo contexto

de oportunidades políticas para la acción colectiva contra un régimen que se mostraba más vulnerable.

Huelgas y conflictos en diferentes lugares fueron la más clara evidencia de la imposibilidad de los militares y de los funcionarios civiles que los acompañaban en el poder para controlar y dominar al amplio abanico de oposición política y social. La rebelión obrera y popular producida en Córdoba en marzo de 1971, reconocida popularmente como “viborazo”³⁷, fue una muestra contundente de esta debilidad, ya que obligó a renunciar tanto al interventor militar en la provincia de Córdoba, José Uriburu y al presidente de facto Levingston. De esta forma, se potenciaron las acciones colectivas contenciosas en un contexto político que se visibilizaba favorable para lograr las reivindicaciones frente a las políticas económicas y represivas del régimen.

Si el contexto político no era propicio para la dictadura, tampoco lo era la situación económica. El nuevo Ministro de Economía, Aldo Ferrer, tuvo un giro proteccionista y estatista, contrastando con la política aperturista del ministro Vasena. Algunas de las medidas que evidenciaron este cambio de perspectiva fueron la promoción de la producción industrial local a través del plan “compre argentino”, la elevación de aranceles a las importaciones y los créditos para empresas nacionales. Sin embargo, el crecimiento de déficit público y de la inflación volvió a transformarse en un problema, agravando la situación de gran parte de los trabajadores. Al respecto, Gerchunoff y Llach (2007) señalan que la economía se deterioró año a año entre 1970 y 1972, desdibujándose las cifras de crecimiento y superávit comercial que se habían conseguido los años anteriores. Por ejemplo, los datos muestran cómo se duplicó y hasta triplicó la tasa de inflación anual minorista respecto del trienio anterior (1968-1970) en el cual se aplicó el plan Vassena: 1971 (34.7%), 1972 (58.5%), 1973 (60.3%)³⁸.

En este marco, bastaba que nuevos conflictos sociales emergieran para que la Dictadura se viera obligada a acortar los tiempos para el abandono del poder. La ausencia de canales institucionales de participación política y el deterioro económico-social pusieron en jaque a las Fuerzas Armadas. El gobierno de Lanusse intentó una salida consensuada a través del GAN (Gran Acuerdo Nacional), que implicó un acuerdo político entre los principales partidos y las

³⁷ La llamaron así como respuesta al gobernador Uriburu, quién había dicho públicamente en un discurso del 7 de marzo en la Fiesta del trigo de Leones, que iba a cortarle la cabeza a la víbora venenosa que anidaba en Córdoba. Ver Brennan y Gordillo, 2008.

³⁸ Si se toma todo el período dictatorial 1966-1973, el crecimiento de la inflación fue sostenido en un promedio que fue del 29.2% entre 1966-1973. Para mayores datos véase Gerchunoff, y Llach, 2007.

FFAA con el objetivo de restituir el régimen democrático. Para llevarlo a cabo, el gobierno nombró como Ministro del Interior al radical Arturo Mor Roig, quien en abril de 1971 permitió nuevamente las actividades políticas, restituyendo los bienes a los partidos y asegurando su participación en la vida pública. El GAN supuso una serie de concesiones políticas, pero con importantes limitaciones. Entre los puntos que proponían las FFAA se destacaron: en primer lugar, el repudio a la subversión, y por lo tanto, el aval a los preceptos de la Doctrina de Seguridad Nacional; en segundo lugar, el reconocimiento a las FFAA como actores institucionales en el nuevo gobierno y finalmente, un acuerdo en torno a un candidato presidencial que no debía ser Perón.

La propuesta fue desestimada por Perón, quién desde 1972 venía sosteniendo una táctica pendular: por un lado, alentando la conformación de organizaciones armadas a las que llamaba “formaciones especiales” y por otro, conformando frentes políticos con otras organizaciones como el Movimiento de Integración y Desarrollo (MID) y parte de la democracia cristiana. Esta última táctica dio lugar a la conformación en febrero de 1972 al FRECILINA (Frente Cívico de Liberación Nacional), que posteriormente se transformó en el FREJULI (Frente Justicialista de Liberación Nacional) (Tcach, 2003).

Pero si la resistencia de los partidos políticos mayoritarios hizo naufragar al GAN, los acontecimientos del 22 de agosto de 1972 en la localidad de Trelew terminaron de hundirlo. El asesinato de 16 militantes que habían intentado fugarse del penal de Rawson, miembros del Partido Revolucionario de los Trabajadores/Ejército Revolucionario del Pueblo (PRT-ERP), de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) y de Montoneros, aceleró los tiempos y la crisis del régimen, potenciando la movilización popular y el accionar de las organizaciones armadas. En este contexto, ya no había lugar para compromisos y acuerdos. Y aunque los militares no se habían planteado plazos para su estadía en el poder, no pudieron evadir lo inevitable: el llamado a elecciones para el 11 de marzo de 1973, abriendo una nueva oportunidad política para el ejercicio de las malogradas prácticas democráticas.

En la provincia de Santa Fe, siguiendo los pasos de Onganía, renunció el Contraalmirante Vázquez y fue sustituido provisionalmente y durante un lapso muy corto por el General Roberto Anibal Fonseca en 1970, hasta que asumió el General Guillermo R. Sánchez Almeyra, quien gobernó la provincia entre 1970 y 1973 a pesar del recambio que se produjo en 1971 a nivel nacional con la asunción del General Lanusse. La política económica de la provincia siguió los nuevos lineamientos nacionales: se fomentó el desarrollo de industrias locales a través del Banco Santafesino de Inversión y Desarrollo y se propició la

concentración territorial de pequeñas y medianas empresas de capital nacional a través de la Ley de fines de 1971 de creación de Parques Industriales. En este marco, se crearon en la provincia los parques industriales de Alvear, en el sur, Sauce Viejo en el centro y Reconquista en el norte provincial (Simonasi, 2006). Al igual que el período anterior, se siguió con la construcción de obras pública y la concreción de proyectos anteriores. Una obra muy importante que culminó en este período fue la autopista Santa Fe-Rosario³⁹.

La creciente conflictividad social que se vivió en esta segunda etapa del régimen militar de la Revolución Argentina se plasmó en varios acontecimientos significativos: la Marcha del Hambre en el norte provincial en abril de 1969, la Marcha del Silencio en mayo de 1969 en Rosario en respuesta a los asesinatos de los estudiantes Juan José Cabral en Corrientes y Adolfo Bello en Rosario, el “Segundo Rosariazo” de octubre de 1969 donde se produjo un fuerte enfrentamiento entre obreros y estudiantes con las fuerzas armadas, las huelgas de los docentes santafesinos entre marzo y junio de 1971, la “huelga del comedor” entre julio y septiembre de 1971, las manifestaciones de la Unión de Ligas Agrarias de Santa Fe en 1972, entre las más reconocidas a nivel provincial. En este sentido, Pascuali (2006: 202) señala que “... desde el norte hasta el sur de la provincia, la conflictividad social –encarnada por los más variados sectores populares- se convirtió en el fenómeno más significativo de la época”.

2.3. Las políticas educativas de la “Revolución Argentina”: el aguijón que profundiza la contienda política con los docentes.

La política educativa iniciada con el gobierno de Onganía se inscribió en una ola reformista que no era exclusiva de la Argentina. Respondía a políticas que se venían aplicando en América Latina bajo el programa del desarrollismo y eran auspiciadas por organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Al respecto, Laura Rodríguez destaca la importancia que tuvo para la región la propuesta denominada “Planeamiento integral de la Educación”, documento que se elaboró en Washington entre las la OEA y la UNESCO, fuertemente imbuido por una perspectiva economicista aplicada al sistema educativo (Rodríguez, 2013: 164).

³⁹ El último tramo de la autopista Santa Fe-Rosario se inauguró el 4 de octubre de 1972. Diario *El Litoral* de Santa Fe, 04/10/1972

El plan de reformas en educación se fundamentaba en un diagnóstico crítico sobre el sistema educativo que se mantuvo a lo largo del régimen. En este sentido, un documento muy ilustrativo de la caracterización que tenía la dictadura fue el que aprobó el CONADE en mayo de 1971. Aquí se planteaban como principales problemas a superar la ausencia de una política cultural adecuada; la complejidad y falta de coordinación e integración de la estructura institucional y administrativa del sistema educativo; una insuficiente dotación de recursos y deficiente utilización de los mismos; un bajo nivel de retención; desigualdades regionales y sociales en cuanto a oportunidades educativas; una estructura inorgánica deficientemente articulada, con currículos rígidos, desactualizados y poco formativos; escasa diversificación, agravada por una inadecuada distribución de la oferta; rendimiento cualitativo inadecuado a las necesidades del desarrollo nacional⁴⁰.

A las ideas rectoras de “modernización” y “desarrollismo” se incorporó el “tecnocratismo”, evidenciado en la presencia de expertos o técnicos, lo que suponía una fuerte valoración de la planificación en el sistema educativo, con el objetivo de lograr mayores niveles de productividad y eficiencia. Se partía del supuesto de que, si se hacían transformaciones en el sistema educativo aplicando la planificación como mecanismo de previsión y control de las acciones educacionales, el perfeccionamiento del personal docente, la revisión de planes y programas de estudio, se optimizaría la formación de recursos humanos con capacidad para insertarse en nuevos marcos de desarrollo económico. Esta racionalidad técnica se vio materializada a través de medidas que tendían a cumplir con estos objetivos desarrollistas y tecnocráticos. En este marco, se potenciaron organismos como el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE). Ya en 1961 durante el gobierno de Frondizi, se desarrollaron proyectos para transformar el sistema educativo, como el programa de Asistencia Técnica y Capacitación para el Desarrollo Educativo Provincial, que con la cooperación de la UNESCO y del Consejo Federal de Inversiones, se creó en la provincia de Santa Fe a fines de los sesenta y principios de los setenta (Southwell, 1997).

Pero además de esta racionalidad economicista y tecnocrática, la política educativa, especialmente hasta el gobierno de Lanusse, estuvo marcada por dos características fundamentales que se pueden reconocer tanto en las medidas tomadas por el gobierno nacional y provincial como en el perfil político e ideológico de sus mentores. En primer lugar, tuvo una impronta ideológica conservadora, a través de la cual se combinaron los valores espirituales y

⁴⁰ Plan nacional de desarrollo y seguridad 1971-1975. Capítulo Educación. Texto aprobado por la CONADE el 5 de mayo de 1971. Publicado en *Nuevo Diario*, 13/05/1971.

morales católicos tradicionales de las fuerzas armadas con las necesidades de los sectores industriales de adquirir mano de obra especializada (Southwell, 1997).

Los valores conservadores cristianos se expresaron en la ideología y trayectoria de los funcionarios del área. Aunque fueron varios los secretarios o ministros de educación⁴¹ de la nación que cumplieron funciones durante el régimen, la mayoría de ellos tenían un perfil político e ideológico que los uniformaba: su adscripción al catolicismo. Efectivamente, durante los gobiernos de Onganía y Levingston se sucedieron Carlos María Gelly y Obes, (octubre de 1966 a junio de 1967); José Mariano Astigueta, (junio de 1967 a junio de 1969); Dardo Pérez Guilhou (junio de 1969 a junio de 1970) y José Luis Cantini (julio de 1970 a mayo de 1971)⁴², quienes en mayor o menor medida habían sido militantes de la Acción Católica o tenían alguna relación con el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC)⁴³. Además, eran defensores de la educación privada, que desde la creación en 1960 del Servicio Nacional de Enseñanza Privada (SNEP) había tenido un fuerte impulso. De esta manera, concepciones privatistas y católicas tenían una reforma que, en sus objetivos más primigenios, promovía la eliminación de los principios de la Ley 1420.

En segundo lugar, la administración y funcionamiento institucional de la educación estuvo signada por el carácter autoritario del régimen, que se expresó en la fuerte dependencia de los ministerios de educación provinciales respecto de la cartera nacional, situación que traducía en el plano educativo la misma subordinación que tuvieron los gobernadores provinciales con el gobierno nacional. Por un lado, esta relación se manifestó a través de resoluciones y decretos provinciales y nacionales referidos a la administración y funcionamiento de las instituciones escolares (Decreto 01253/67 de fijación de cantidad de alumnos por curso, Resolución 276/69 de asistencia de los docentes con actividades superpuestas, el Decreto 482/69 sobre incompatibilidad y prescindibilidad, Decreto 301/69 sobre la supresión del Ciclo del Magisterio en las escuelas normales, etc.) (Ossanna et al, 1997: 412). Por otro lado, esa subordinación se ejerció a través de las Reuniones Nacionales de

⁴¹ Cabe consignar que los ministerios fueron reducidos de 8 a 5 durante el gobierno de Onganía. El Ministerio de Educación se transformó en Secretaría hasta 1969, para luego pasar a ser Ministerio de Educación y Cultura.

⁴² Datos relevados de la página oficial del Ministerio de Educación de la Nación, http://www.me.gov.ar/nomina_ministros.html, Consultado en línea el 20 de enero de 2018

⁴³ El CONSUDEC era una organización dependiente de la jerarquía eclesial. Para mayor información sobre este organismo y los funcionarios católicos de las décadas del sesenta y setenta. Ver Rodríguez, 2013.

Ministros de Educación que se hicieron anualmente desde 1966⁴⁴. En estas reuniones participaban todas las jurisdicciones provinciales y el gobierno nacional a través de sus respectivos ministros y servían para adoptar resoluciones que luego serían aplicadas en todo el país. De esta manera, operaban como instrumento institucional para la implementación y control de la reforma que se impulsaba desde el poder central. En cierta medida, la creación del Consejo Federal de Educación en 1972⁴⁵ no fue más que la institucionalización de las Reuniones Nacionales de Ministros, y con algunas modificaciones de forma se terminaría de consolidar en la década del noventa.

En el marco de modernización y racionalización del sistema educativo, el gobierno nacional impulsó durante el ministerio de José Mariano Astigueta, un anteproyecto de la Ley Nacional Orgánica de Educación, donde se establecieron varios lineamientos de la política educativa que se implementaron en los años siguientes, incluso serían retomados en la Ley Federal de Educación sancionada en 1993. En un total de 111 artículos distribuidos en diferentes capítulos y títulos, el anteproyecto se proponía regular el sistema federal de educación estableciendo: 1) principios generales (derecho a la educación, objetivos, contenidos básicos, igualdad de oportunidades, agentes de la educación, libertad de enseñanza, obligatoriedad y gratuidad); 2) una nueva estructura del sistema (niveles pre-primario, primario, intermedio, secundario, terciario no universitario y terciario universitario); 3) un nuevo formato de formación de profesores y perfeccionamiento docente (institutos para la formación de profesores de los niveles pre-primario, primario, intermedio, secundario y terciario no universitario); 4) una estructura de gobierno del sistema federal de educación (competencia del Estado Federal, de los estados provinciales, organismos); 5) competencia de certificados y títulos; 6) financiamiento de la educación pública de iniciativa estatal (federal, provincial y municipal) y de iniciativa privada⁴⁶.

En general, los principales pilares de la reforma fueron la aplicación del principio de subsidiariedad del estado, la descentralización administrativa, la transferencia del sistema educativo nacional primario a las provincias que voluntariamente aceptaran el acuerdo, la reducción de la escuela primaria a 5 años, la implementación de un nivel intermedio

⁴⁴ La Reunión nacional de Ministros de Educación se realizó en diferentes ciudades: Alta Gracia en 1967, Buenos Aires en 1968, Mar del Plata 1969. Diario *El Litoral*, 28 de octubre de 1969. También se hizo en Santa Fe, como veremos más adelante.

⁴⁵ Establecido por Ley nacional por ley nacional N° 19682. Ver OSSANNA et al, 1997.

⁴⁶ Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación. Consultado en línea <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/91046>

orientativo de 3 o 4 años y un nivel medio optativo basado en bachilleratos modalizados. También se preveían una reforma del sistema de formación docente que implicaba la supresión de la formación del magisterio en las escuelas normales nacionales, la creación de institutos del profesorado elemental y de un profesorado específico para la escuela intermedia y una capacitación obligatoria para los ascensos entre otras modificaciones (Gudelevicius, 2011).

Pero la resistencia y críticas que generó el proyecto de ley obligaron al gobierno a realizar reformas graduales. En este sentido, un punto de inflexión muy importante fue la IV Reunión Nacional de Ministros de Educación que sesionó entre el 11 y 14 de mayo de 1970 en la ciudad de Santa Fe. En esta reunión los ministros suscribieron una Declaración donde sostenían la necesidad de avanzar con el denominado “Programa Educativo Nacional”. La declaración constaba de 10 puntos donde se definían, entre otras cuestiones, la nueva estructura del sistema educativo y la implementación gradual de la reforma, tanto en la nación como en las provincias⁴⁷, poniendo en evidencia que se había elegido el camino del pragmatismo para seguir con ella (Puiggrós, 1997).

No obstante, en la provincia de Santa Fe algunos de los cambios que se proponían ya se habían empezado a aplicar antes de 1970 a través de decretos, resoluciones y decisiones políticas del ministerio provincial en concordancia con el poder central, produciéndose modificaciones sustantivas que impactaron tanto en la administración como en las condiciones laborales de los trabajadores docentes en todos los niveles del sistema educativo. De conjunto, las medidas más importantes que se impulsaron en la provincia fueron el fomento de la educación privada, la transferencia de las escuelas primarias nacionales, la implementación de la escuela intermedia como experiencia piloto y la tercerización de la formación docente y su transferencia a las provincias.

Desde la “Revolución Libertadora”, en la provincia de Santa Fe se habían dado mayores libertades para la creación de instituciones privadas, especialmente escuelas primarias y técnico profesionales. Pero durante el régimen de la “Revolución Argentina” esto se vio potenciado, en tanto se reguló el Servicio Provincial de Enseñanza Privada, que por Ley 6427/68 se organizó con una estructura autónoma. Además, en estos años empezó a incluir establecimientos de nivel secundario y superior, lo que implicaba una novedad, ya que hasta ese momento la mayoría de este tipo de instituciones estaba bajo jurisdicción nacional (Ossanna et al, 1997). En cierta medida, el aumento de instituciones privadas dependientes de

⁴⁷ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 14/05/1970.

la provincia fue una respuesta a la creciente demanda de jóvenes para realizar estudios secundarios y superiores.

La transferencia de las escuelas primarias a la provincia –las llamadas escuelas Láinez– que estaban bajo la gestión del gobierno nacional, fue realizada en 1969. El 16 de enero de ese año se firmó un Convenio entre el Secretario de Cultura y Educación de la Nación, José Mariano Astigueta, y el Ministro de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, Leoncio Gianello, que luego fue ratificado por el gobernador y el presidente de la nación. La provincia recibió 423 escuelas primarias que funcionaban en el territorio provincial, con 285 edificios propios del Estado, 44 alquilados y 99 cedidos gratuitamente por las asociaciones cooperadoras, con sus respectivos muebles, útiles escolares y material didáctico. También fueron transferidos el personal docente, de inspección, administrativos, de servicios auxiliares y de maestranza, con las mismas remuneraciones que venían percibiendo. Estas escuelas contaban con “...1800 maestros de grado, 145 maestros especiales, 64 vicedirectores y 428 directores...”⁴⁸

La Escuela Intermedia había sido parte de un viejo proyecto presentado por Carlos Saavedra Lamas en 1916, que en su formulación original, según plantea Laura Rodríguez, se proponía acortar los años de obligatoriedad de la escuela primaria de siete a cinco años y crear una escuela intermedia de cuatro años, de carácter optativo, donde se proporcionara una enseñanza técnica y práctica (Rodríguez, 2008). Esta propuesta reeditada en la Ley Orgánica de Educación de 1968, promovida por el Dr. Astigueta, recién pudo aplicarse de manera experimental en 1970 durante la gestión del ministro Dardo Pérez Ghilhou, en algunas escuelas de las jurisdicciones de Buenos Aires, Capital Federal, Santa Fe, San Luis y Entre Ríos. En la provincia de Santa Fe, el nivel intermedio empezó a desarrollarse en 8 establecimientos durante la gestión de Leoncio Gianello. Estaba previsto que tuviera una duración de 4 años, comprendidos entre el 6º grado del nivel primario y el 2º Año del nivel secundario. Estaba organizado en dos ciclos: el primero de complementación y observación (6º y 7º grado de la escuela primaria) y el segundo de orientación (1º y 2º Año de la escuela secundaria).⁴⁹

A pesar del cambio que supuso la renuncia de Onganía y la asunción de Levingston, los ministros de educación José Luis Cantini en la nación y Ricardo Bruera en la provincia, continuaron con los lineamientos generales de la reforma. Entre las metas que se plantearon a nivel nacional para el año 1971 estaba avanzar con la nueva estructura, el currículum y

⁴⁸ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 19/01/1969.

⁴⁹ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 02/03/1970

organización⁵⁰ con diferente extensión en cantidad de establecimientos⁵¹ y la habilitación de la carrera de “Profesor de Escuela Intermedia”. Por ejemplo, en la provincia de Santa Fe, se había llamado a concurso para cubrir con personal titular la nueva carrera que se iba a dictar en los Institutos de Formación Docente⁵² y que nunca llegó a concretarse.

La creación de los Institutos de Formación Docente fue una transformación fundamental del periodo que respondió al proyecto más amplio de modernización y racionalización del sistema educativo. Bajo la impronta del tecnocratismo, como bien señala Myriam Southwell (1997), se generalizó el uso del planeamiento como nuevo paradigma para garantizar la eficiencia, hacer previsiones y tomar decisiones. En este marco, se hicieron necesarios nuevos planes de estudio en la formación de profesores bajo la lógica de la programación, la medición y el tecnicismo; donde el docente era considerado mero aplicador o ejecutor de prescripciones diseñadas por especialistas o expertos, generando todo un discurso profesionalizante, de creciente especialización y calificación del trabajo docente⁵³.

La “tercerización” de las escuelas normales y su transferencia a la provincia de Santa Fe fue el resultado de un proceso que se inició con la supresión del Ciclo del Magisterio en las escuelas de nivel medio a través del Decreto Ley nacional N° 18001 del 13 de diciembre de 1968, y cuya implementación en la provincia se estableció a través del Decreto 301 de 1969⁵⁴. Estas medidas se fueron materializando a partir de 1971 con la creación de Institutos Superiores de Formación Docente y del Profesorado de Educación Elemental⁵⁵. La educación superior bajo la órbita provincial tenía presencia desde 1962, impulsada durante la intervención

⁵⁰ Cfr. Discurso de José Luis Cantini “Las provincias y la Reforma Educativa” <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/90718?show=full>, consultado en línea, 20/01/2018.

⁵¹ Por ejemplo, en 1971 se implementó de forma experimental en la Escuela N° 29 “Sargento Bustamante” y en la Escuela N° 3 “Bernardino Rivadavia” de la ciudad de Santa Fe. Diario *El Litoral* de Santa Fe, 21/04/1971.

En 1971 se incorporó el Nivel Intermedio, para luego transformarse en la Escuela de Enseñanza Media N° 11 a través del Decreto Provincial N° 892 del 16 de abril de 1973. En 1974 se estableció el nombre “Juan Bautista Bustos”, y finalmente, en 1979 se le asignó el número 256 que tiene actualmente. Ver Reinante, 1993.

⁵² Diario *El Litoral* de Santa Fe, 16/01/1970.

⁵³ La impronta del profesionalismo en el trabajo docente se analizará en el capítulo 5, para visualizar la importancia que adquirió en la conformación de las identidades como trabajadores de la educación.

⁵⁴ Cfr. Rodríguez, 2019 y Ossanna et al, 1997.

⁵⁵ Ejemplo de ello lo constituyó la Escuela Normal Experimental N° 8, que se transformó en Instituto Superior de Formación Docente N° 8 el 22 de marzo de 1971 por el Decreto provincial N° 511, donde se creó el Profesorado de Nivel Elemental, posteriormente de Nivel Primario. Consultado en línea <http://www.ispbrown.edu.ar/portal/index.php/inicio/historia>, 20 de enero de 2018.

del general Ernesto Cordes, y luego se profundizó durante el gobierno de Aldo Tessio entre 1963 y 1966. En este período se crearon institutos destinados a la formación docente para el nivel medio en Reconquista, Casilda, Villa Constitución, Cañada de Gómez, Rafaela, Coronda y Venado Tuerto (Jachuk, 2017). Evidentemente, respondía al crecimiento exponencial que tenía la demanda de carreras de nivel superior. Por ejemplo, la cantidad de alumnos matriculados fue de 2.036 en 1965 frente a 5.184 en 1970 (Ossanna et al, 1997: 376), fenómeno que también se expresaba en el nivel secundario. De hecho, la creación en 1967 del Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica⁵⁶ como una nueva repartición en el Ministerio de Educación provincial, fue la expresión de este fenómeno.

Sin embargo, la importante contienda política que se generó con las organizaciones docentes, tanto a nivel nacional como provincial, como veremos en el capítulo 4, obligó al gobierno de Lanusse y a su ministro de educación, Gustavo Malek, a suspender la reforma a nivel nacional el día 1º de junio de 1971 a través de la Resolución Ministerial N° 1.734 (De Luca y Álvarez Prieto, 2016). Esto generó fuertes críticas desde el CONSUDEC y un alejamiento de funcionarios afines al catolicismo, en tanto entendían desde esta organización que Lanusse y Malek asumían posiciones sostenidas por “laicistas” y “socialistas” (Rodríguez, 2013: 176). En la provincia de Santa Fe varios cambios producidos en este período – transferencia de escuelas primarias Láinez y creación de Institutos de Educación Superior – permanecieron y lograron institucionalizarse; mientras que la Escuela Intermedia terminó siendo derogada por Decreto 762/73 (Ossanna et al, 1997). Un ejemplo paradigmático de esta implementación trunca fue la Escuela Fiscal N° 3 “Bernardino Rivadavia”, que en 1971 se incorporó el Nivel Intermedio, para luego transformarse en la Escuela de Enseñanza Media N° 11 a través del Decreto Provincial N° 892 del 16 de abril de 1973⁵⁷.

En síntesis, los años que transcurrieron entre 1966 y 1973 tuvieron ciertas características que permiten reconocerlo como un período específico donde se mantuvieron ciertas continuidades expresadas en la conformación de un tipo de Estado profundamente autoritario, tutelado por las FFAA con la asistencia de un conjunto de “técnicos” y el aval del gran capital. La modernización y racionalización del Estado fue uno de los principales objetivos que aspiraba a subordinar a las y los trabajadores a los intereses de la gran burguesía cada vez más transnacionalizada. Este proyecto económico y social sólo podía llevarse a cabo

⁵⁶ Creado por la Ley N° 6363 a mediados de 1967. Diario *El Litoral* de Santa Fe, 09/09/1967.

⁵⁷ En 1974 se estableció el nombre “Juan Bautista Bustos”, y finalmente, en 1979 se le asignó el número 256 que tiene actualmente. Ver Reinante, 1993.

a través de la represión y el cierre del juego político democrático. Sin embargo, más allá de los consensos que logró el régimen en los primeros años, contó con una importante resistencia que se profundizó a partir de 1969. El ciclo de protesta que se abrió a partir de allí se manifestó en movilizaciones y huelgas del movimiento obrero y estudiantil y en la radicalización política, que podría caracterizarse como un “proceso de contestación generalizada” (Torti, 1999: 207) Por esta razón, no es posible comprender el período sin reconocer los contrastes marcados por la contienda política que se incrementó en los últimos años de la dictadura y que como veremos a continuación, se expresaron también en el movimiento docente, tanto a nivel nacional como local.

CAPÍTULO 3. Estructura de movilización, demandas y acciones colectivas entre 1966 y 1970: entre el consenso y la negociación.

3.1. Las principales organizaciones sindicales docentes nacionales y provinciales

Las organizaciones sindicales docentes con influencia a nivel nacional habían comenzado a integrarse de manera más sistemática hacia fines de la década del cincuenta, específicamente entre 1957 y 1959⁵⁸, cuando la lucha por la sanción del Estatuto del Docente y los aumentos salariales instaló a la huelga como un mecanismo de presión sistemático frente a las autoridades gubernamentales. Como señala Gindin (2011b), a partir de este trienio se produjo un cambio significativo: las huelgas aparecieron de manera generalizada y afirmaron su presencia en el escenario educativo argentino. En este proceso, se conformó en abril de 1960 la Junta Docente de Acción Gremial. En el Congreso realizado en Córdoba participaron delegados de Buenos Aires (Bahía Blanca, Avellaneda, La Plata), Capital Federal, Córdoba, Corrientes, La Pampa, Mendoza, San Juan y Santa Fe⁵⁹. La mayoría de los representantes eran de la provincia de Buenos Aires, Capital Federal, Córdoba y Santa Fe. Esta Junta convocó al primer paro nacional de docentes el 2 de mayo de 1960 por la actualización de los índices de haberes (Donaire, 2009: 139). Este primer ensayo de unificación sindical a nivel nacional abrió el camino a otras experiencias. Una de las más relevantes fue el Comité Unificador Docente de Acción Gremial (CUDAG) creado en 1961 e integrado por la Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores (FAGE), la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP), la Comisión Coordinadora Intersindical Docente (CCID) y la Unión Nacional de Educadores (UNE).

El CUDAG era un comité con escasa organicidad que operaba como un espacio de articulación lábil de agrupamientos sindicales por reivindicaciones específicas vinculadas al cumplimiento del Estatuto o a la política salarial, donde los memoriales presentados a las autoridades gubernamentales se constituía en la principal forma que adquiría la acción colectiva⁶⁰. Las organizaciones que lo integraban presentaban diferentes características

⁵⁸ Santa Fe y Capital Federal, en 1957; provincia de Buenos Aires en 1958 y Tucumán en 1959. Datos extraídos de Gindin, (2011b: 81)

⁵⁹ Según documento de firmas de Delegados “Por la Unidad del Magisterio del País, ¡¡Sí Juro!! Congreso Nacional del Córdoba” Archivo de la Asociación del Magisterio Católico.

⁶⁰ Los memoriales eran documentos elaborados por las organizaciones sindicales a partir de las discusiones y resoluciones que se tomaban en Asambleas o Comisiones Directivas. En estos documentos se puntualizaban las

ideológicas. Por ejemplo, la CAMYP fue una confederación que surgió durante la lucha contra el Estatuto y estaba integrada por docentes de profesorado y magisterio profesores y maestros, defensores de la escuela laica y de la Ley 1420. Aunque su mayor inserción se daba en Capital Federal, también tuvo una importante influencia en otras provincias del Litoral, del centro del país y del noroeste. Parte de sus dirigentes eran reconocidos militantes del Partido Socialista Democrático (PSD) y del Partido Socialista Popular (PSP). La CCID –integrada por la Unión de Docentes Primarios y la Asociación de Maestros Suplentes Aspirantes a la Docencia (AMSAD) de Capital Federal-, tuvo una importante influencia del Partido Comunista. En la UNE, que agrupaba a la Unión Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) y otros sindicatos de la región cuyana convergían dirigentes peronistas, radicales y comunistas. Finalmente, la FAGE aglutinaba a docentes de orientación católica (Vázquez y Balduzzi, 2000).

En oposición al CUDAG, en septiembre de 1967 se fundó la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA), liderada especialmente por el peronismo y cuyo máximo dirigente fue Isauro Arancibia de la Agrupación de Trabajadores de la Educación Provincial (ATEP), con una gran influencia en las provincias del norte y Cuyo⁶¹. La CGERA surgió como una organización más estructurada de acuerdo a los lineamientos que se planteaba en la Ley de Asociaciones Profesionales. Con una perspectiva ideológica más sindical y contestataria⁶², era proclive a participar de actividades con el conjunto del movimiento obrero y con la CGT, cuestión que no era bien vista por la CUDAG, que tendía a asumir posiciones más dialoguistas con el régimen de la “Revolución Argentina”. Estas dos organizaciones formales de inserción nacional conformaron la estructura de movilización que actuó hasta 1970 cuando se conformó el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND).

cuestiones que afectaban a la docencia y se fundamentaban las aspiraciones, pedidos y reclamos. Era una práctica habitual tanto a nivel local como a nivel nacional. Los destinatarios de estos documentos eran las autoridades gubernamentales (gobernadores, ministros). En algunas ocasiones podían ser acompañados de firmas. Por ejemplo, la CUDAG presentó un memorial al Ministro de Educación Nacional en 1967. Diario *El Litoral* de Santa Fe, 11/04/1967.

⁶¹ El Congreso de fundación se realizó en San Luis el 11 y 12 de setiembre de 1967, donde participaron 43 delegados en representación de 18 organizaciones de las provincias de Catamarca, San Juan, Tucumán, Mendoza, Salta, Misiones, San Luis, La Pampa, Buenos Aires y Capital Federal. Para mayores datos ver Vázquez y Balduzzi, 2000: 46.

⁶² Por ejemplo, el 27 de febrero de 1969 se diferenciaron de la CUDAG ante el Secretario de Educación y Cultura, Dr. Astigueta, asumiendo posiciones más críticas ante el gobierno y rechazando el aumento del 20%. Diario *El Litoral* de Santa Fe, 27/02/1969.

En este marco, los docentes de la provincia de Santa Fe se agruparon en diferentes organizaciones sindicales de alcance nacional, provincial o local. En general, los sindicatos de alcance nacional actuaban directamente a través de sus filiales en las escuelas dependientes del Ministerio de Educación de la Nación. En las escuelas primarias y secundarias⁶³ tuvieron influencia la Asociación de Profesores Diplomados de Santa Fe que integraba la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP), la Asociación de Maestros Láinez⁶⁴, la Asociación Gremial de Educadores de Santa Fe (AGESF) que aglutinaba a maestros primarios e integraba la Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores (FAGE), que como vimos más arriba era de orientación católica. También actuó sobre el final del período que nos ocupa la Unión de Docentes Argentinos (UDA)⁶⁵.

En el caso de las escuelas secundarias con orientación técnica, dependientes del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET)⁶⁶, la organización con mayor inserción fue la Asociación de Maestros de Enseñanza Práctica (AMEP) creada en 1956 y que en 1973 cambió su nombre por Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET)⁶⁷ y la Unión de Docentes Argentinos (UDA). No obstante, en la década del setenta aparecieron otras entidades que pretendieron representar a las y los docentes de las escuelas del CONET. En la ciudad de Santa Fe existió por un breve tiempo la Asociación del Personal de Enseñanza

⁶³ Las escuelas secundarias dependientes del Ministerio de Educación nacional eran los colegios nacionales o normales. En la ciudad de Santa Fe estaba el Colegio Nacional Simón de Iriondo, la Escuela Normal “Gral. San Martín” y la Escuela Normal Superior de Comercio “Domingo G. Silva”.

⁶⁴ Esta Asociación así como otras diez que funcionaban en el territorio provincial se agruparon en la Federación de Maestros de Escuelas Láinez de la provincia de Santa Fe (FEMEL). Diario *El Litoral* de Santa Fe, 19/12/1968.

⁶⁵ La UDA fue una organización signada desde su fundación por el peronismo. Creada en 1953 por pedido del Gral. Perón, fue intervenida y suspendida su actuación en 1958. Recién se reorganizó en enero de 1973. Por lo tanto, su actuación en el período que se analiza en este trabajo es muy acotado, teniendo un mayor protagonismo a partir de 1973.

⁶⁶ Organismo autárquico creado por Ley N° 15.240 en 1959, luego disuelto en la década del noventa y reemplazado por el INET en 1995 (Instituto Nacional de Educación Tecnológica). En Historia CONET/INET, Consultado en línea <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/historia/>, 20 de enero de 2015. En la ciudad de Santa Fe las escuelas técnicas dependientes del CONET eran seis: la ENET N° 1 “Nicolás Avellaneda, la ENET N° 2 “Dr. Manuel Pizarro”, la ENET N° 3 “Manuel Belgrano”, la ENET N° 5 “Esteban Echeverría” y la ENET N° 6 “María Isabel Courault”. En las principales ciudades de la provincia había otras escuelas nacionales de educación técnica que fueron creadas a partir de la década del sesenta.

⁶⁷ Su origen estaba en rigor en la Federación Argentina del Personal de Enseñanza Técnica (FAPET) creada en 1946. Datos relevados en Historia de la Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica. Consultado en <http://www.ameter.org.ar/w2015/index.php/2-uncategorised/2-historia>, 9 de marzo de 2022.

Técnica (APET) y en la ciudad de Rosario la Unión de Docentes de Educación Técnica Zona Litoral Sur (UDET), que juntos con la Asociación de Docentes de Educación Técnica (UDET) de Córdoba y la UDET de Capital Federal conformaron en agosto de 1972 la Federación Argentina de Educación Técnica⁶⁸.

En la Escuela Industrial, dependiente de la Universidad Nacional del Litoral existía una asociación específica, la Asociación de Docentes de la Escuela Industrial Superior (ADEIS) que asumían posiciones más independientes respecto de organizaciones de alcance nacional, en la medida que era una organización exclusiva de los docentes de dicha institución. No obstante, esta Asociación integraba en el plano nacional la Federación de Establecimientos de Enseñanza Media de Universidades Nacionales⁶⁹. Además, en el marco de la universidad y con fuerte influencia entre los docentes de escuelas secundarias, existía la Asociación de Docentes del Profesorado Básico de la Universidad Nacional del Litoral⁷⁰, que tuvo actuaciones destacadas en este período, participando en diferentes instancias de acción colectiva e interviniendo públicamente, criticando las políticas educativas del gobierno. Aunque tenían problemáticas específicas, hemos considerado oportuno incluirlas como partes de las organizaciones de la estructura de movilización, en tanto participaron de medidas coordinadas con otras entidades docentes provinciales y nacionales denunciando las políticas represivas y/o contra las políticas educativas del régimen de la “Revolución Argentina”.

En las escuelas dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia, los sindicatos docentes con mayor inserción y organización fueron la Federación Provincial del Magisterio y la Asociación del Magisterio Católico, al menos hasta principios de 1972. La mayoría de los docentes afiliados a ellas pertenecían a las escuelas primarias. La Federación Provincial del Magisterio agrupaba a los sindicatos que actuaban en los diferentes departamentos en los que se encontraba dividida administrativamente la provincia⁷¹. Estas asociaciones tenían un fuerte anclaje local, especialmente en las ciudades cabeceras departamentales y eran el resultado de un proceso histórico que se puede rastrear desde finales del siglo XIX y principios del XX. Guillermo Ríos (2019) hace una breve reconstrucción histórica de aquellas incipientes experiencias sindicales docentes en la provincia de Santa Fe. Al respecto señala que las primeras entidades fueron las sociedades de unión del magisterio. En 1884 se fundó la

⁶⁸ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 06/08/1972.

⁶⁹ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 18/08/1972.

⁷⁰ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 11/02/1968.

⁷¹ En la provincia de Entre Ríos también existía hacia la misma época una Federación que agrupaba asociaciones de los distintos departamentos. Ver Tálamo, Rozados y De Rosa, 2019.

Sociedad Unión del Magisterio de la ciudad de Santa Fe. Luego, a comienzo del siglo XX aparecieron los Círculos del Magisterio: Coronda y Santa Fe en 1901 y 1902. Entre las más importantes se encontraba la Asociación del Magisterio de Santa Fe cuya acción se desplegaba en el Departamento La Capital, la Sociedad Unión del Magisterio Rosario, del Departamento homónimo, el Círculo del Magisterio de Rafaela, del Departamento Castellanos, el Círculo de Maestros de Gálvez del Departamento San Gerónimo, entre otras. Amelia Martínez Trucco señalaba que hacia la década del 40 “...había círculos y asociaciones. Los círculos abarcaban una ciudad, el pueblo vecino y las asociaciones, el departamento”⁷²

Todas estas organizaciones locales y/o departamentales se aglutinaron en la Federación Provincial del Magisterio desde 1928⁷³. Su fundación obedeció especialmente a la necesidad de coordinar las acciones del conjunto de las y los docentes a nivel provincial. Estaba presidida por una Junta Ejecutiva que se elegía cada dos años a través del Congreso General Ordinario. La sede de esta Junta Ejecutiva no era permanente, ya que se alternaba entre la ciudad de Santa Fe y Rosario⁷⁴. Por ejemplo, en el período 1967-1969 funcionó en la sede de la Asociación del Magisterio de Santa Fe, Boulevard Gálvez 950 de la ciudad capital⁷⁵.

Las organizaciones locales mantuvieron cierta autonomía en el marco de la Federación provincial y tuvieron más o menos el mismo formato. La Asociación de Magisterio de Santa Fe estaba conformada por una Comisión Directiva integrada por un/a Presidente, Vicepresidente, Secretaría General, Secretaría de Actas y Prensa, Tesorero, Pro Tesorero, Vocales y Director de la revista “Nuestra Idea” y un Administrador. Por otra parte, en función de las actividades y/o proyectos del sindicato se creaban comisiones específicas transitorias (Rey, 2008).

En 1934 se creó la Asociación de Maestras Católicas, nombre que luego se cambió por el de Asociación del Magisterio Católico. Ésta junto con la Federación de Maestros y Profesores Católicos de Rosario fundaron la Federación del Magisterio Católico de la Provincia de Santa Fe (Alonso, 2008). De acuerdo al Estatuto de 1962⁷⁶, su estructura organizativa estaba dada por una Comisión Directiva que duraba 3 años, aunque se renovaba

⁷² Docente Amelia Martínez Trucco, entrevista realizada por Fabiana Alonso, 03 de marzo de 2006.

⁷³ En sus orígenes, la Federación agrupó a la Asociación de Maestros de Laguna Paiva, la Asociación del Magisterio de Romang, el Comité pro Asociación de Maestros de Ceres, etc. Ver Ríos, 2015.

⁷⁴ Docente Luciano Alonso, entrevista realizada por María Victoria Rey, enero de 2002.

⁷⁵ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 10/01/1968.

⁷⁶ Archivo documental de la Escuela N° 16 “Fray Francisco de Paula Castañeda” de la localidad de Rincón, Santa Fe.

un tercio anualmente. La misma estaba integrada por un Presidente, Vicepresidente, Secretario General, Secretario Adjunto, Tesorero, Pro Tesorero. 5 Vocales Titulares y 3 Vocales Suplentes. Se llevaban a cabo asambleas ordinarias y extraordinarias donde el presidente informaba sobre diferentes actividades que se habían realizado en el lapso del tiempo en el cual no había funcionado la Asamblea. En la misma participaban los afiliados que podían ser de escuelas privadas confesionales o públicas, ya que lo que diferenciaba a la Asociación del Magisterio Católico de la Asociación del Magisterio de Santa Fe, no era la pertenencia institucional de las y los docentes, sino su filiación ideológica católica, exigencia que con los años fue perdiendo vigencia (Acri, 2012). No obstante, el porcentaje de docentes que adscribía al catolicismo era mayoritario. Una entrevistada nos señalaba que hacía mediados de la década del sesenta la Asociación del Magisterio Católico estaba compuesta por “un 90% de directores de escuelas oficiales, que eran católicos”⁷⁷. Por otra parte, las y los afiliados a la Asociación podían pertenecer a otros sindicatos, ya que la cuota societaria era voluntaria. Esta situación generaba que hubiera docentes que además de participar en la Asociación del Magisterio Católico, formaban parte de la Asociación de Educadores Particulares, por ejemplo⁷⁸.

Estas dos organizaciones no fueron las únicas. Hubo una importante diversidad de pequeñas asociaciones que asumían la representatividad de diferentes sectores dentro del sistema educativo provincial, cuyas actuaciones se dieron en períodos temporales distintos durante la década. Entre estos sindicatos podemos nombrar la Asociación de Maestros de Enseñanza Manual, la Asociación de Educadores Particulares y la Asociación Santafesina de Docentes y Administrativos de la Enseñanza Media, Especial y Superior (ASDAEMES).

La Asociación de Maestros de Enseñanza Manual agrupaba a los profesores de escuelas de oficios o técnico-profesionales. Eran reconocidos como los “maestros virutas”, según una de las entrevistadas⁷⁹, ya que en su gran mayoría eran los maestros de los talleres de carpintería. Y la Asociación de Educadores Particulares incluía a las y los docentes que trabajaban en escuelas privadas. Esta organización se llevó a cabo con mucho esfuerzo, ya que las prácticas sindicales no eran actividades instaladas culturalmente en estas instituciones. Según una docente entrevistada, no tuvo mucha fuerza y se fue disolviendo paulatinamente en el proceso de conformación del SINTES durante 1972 que desarrollaremos más adelante. De estas dos organizaciones se conoce bastante poco y la información que relevamos ha sido

⁷⁷ Docente M. B. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 15 de febrero de 2017.

⁷⁸ Docente V. B. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 10 de marzo de 2017.

⁷⁹ Docente V. B. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 10 de marzo de 2017.

escasa, más allá de algunas intervenciones en la prensa local y de breves comentarios de las entrevistadas. Pero ASDAEMES fue mucho más importante. Tuvo un papel destacado, tanto por su grado de influencia como por el rol que jugó sindical y políticamente durante este período, en la medida que se presentaba como organización alternativa a las otras asociaciones más antiguas, con una fuerte presencia de docentes jóvenes y de formación universitaria. Un importante número de sus afiliados⁸⁰ provenían de una militancia previa llevada a cabo en el Instituto del Profesorado Básico, que en 1970 se transformó en la Escuela Universitaria del Profesorado.

En ASDAEMES participaban las y los docentes de escuelas medias y técnicas. Cabe aclarar que la mayoría de las y los profesores secundarios pertenecían a entidades gremiales nacionales, ya que como señalábamos más arriba, la mayoría de las escuelas de este nivel educativo estaban bajo la administración del Ministerio de Educación de la Nación. En la provincia, especialmente en la década del setenta los niveles medio, técnico y terciario se encontraba transitando un momento de importante expansión, propiciada tanto por la gobernación de Aldo Tessio, como por el crecimiento de las escuelas técnicas nacionales que se generó a partir de la creación del CONET (Berra, 2017). Esta situación se puede constatar claramente en el crecimiento de la matrícula y en la cantidad de docentes que se emplearon entre 1950 y 1970 en el nivel medio y técnico.

Si comparamos los datos estadísticos de los anuarios de 1948 y 1970/1984 se puede ver claramente la enorme expansión que tuvo la escuela media⁸¹ entre 1947 y 1970. Mientras que la escuela primaria duplicó la matrícula y la cantidad de docentes⁸², la escuela media los

⁸⁰ Sobre un total de 16000 docentes, ASDAEMES tenía 800 afiliados hacia 1971, según el informe confidencial sobre la organización realizada por la Dirección de Informaciones de la Provincia de Santa Fe. En Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe, Unidad de conservación 412A, Legajo 6, consultado el 26/04/17.

⁸¹ Las instituciones que eran consideradas de enseñanza media eran los Colegios Nacionales, Escuelas Normales, Escuelas de Comercio, Escuelas Industriales y Técnicas de Oficios, Escuelas de Artes y Oficios, Escuelas Profesionales de Mujeres. Ver Anuario de 1948 Instituto Provincial de Estadísticas y Censos de la Provincia de Santa Fe. Consultado en línea [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/111624/\(subtema\)/93664](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/111624/(subtema)/93664), 01 de febrero de 2022. Pág. 246.

⁸² Las y los alumnos de escuelas primarias eran 205.338 en 1947 y en 1970 sumaban 292.133. Las y los maestros de escuelas primarias eran 7.731 en 1947, mientras que en 1970 llegaban a cifra de 14.350. Es decir, que en el mismo período, la matrícula había crecido un 50% y la docencia había casi duplicado el número. Información relevada de los Anuarios de 1948 y 1970/1984 respectivamente del Instituto Provincial de Estadísticas y Censos

multiplicó siete veces. Por ejemplo, las y los alumnos matriculados en el nivel secundario en el año 1947 eran 11.192, mientras que hacia 1970 sumaban un total de 75.131 alumnos. De la misma manera esta proporción en el crecimiento se puede observar en los docentes: en 1947 eran 1.872 profesores, mientras que en 1970 sumaban 12.949. Es decir, en términos porcentuales la cantidad de docentes de este nivel educativo había tenido un aumento que rondaba casi el 700% a diferencia de las maestras y maestros de escuelas primarias, que en el mismo período se incrementó en un 100%. Esto pone en evidencia un crecimiento exponencial del número de docentes de nivel medio, que explica en términos cuantitativos la importante participación que tendrán en el conflicto de 1971 y en los años inmediatamente posteriores.

No obstante, no todo el colectivo docente de nivel secundario que se había ido incorporando al sistema educativo estaba sindicalizado. Al respecto, una de las entrevistadas recordaba que la organización

...reunía a docentes de secundario de las escuelas normales y de las escuelas de comercio. El nivel de sindicalización de las escuelas técnicas era muy bajo; eran escuelas de artes y oficios en donde no había articulación con la universidad, sino que eran cursos de tres o cuatro años pero que no te daban ninguna habilitación secundaria. Siempre digo que las escuelas técnicas fueron las hijas pobres del sistema. Estaban determinadas a un determinado sector social de la sociedad para darle un oficio y que cumplieran ese rol. Y los docentes de técnicas estaban muy poco sindicalizados, por no decirte nada. Era muy difícil entrar a trabajar en las escuelas técnicas porque no se les pasaba por la cabeza la discusión gremial, las cosas eran así un poco, eran así. Y bueno, eso fue un trabajo de ASDAEMES muy lento. En algunas escuelas técnicas de Rosario, como era otro tipo de ciudad, y donde la dinámica social, económica y política es diferente, tuvimos ingreso en algunas escuelas técnicas”⁸³

Las acciones colectivas de ASDAEMES se pueden rastrear desde 1963, cuando directores de escuelas secundarias comenzaron a promover su creación como organización autónoma distinta de la Federación Provincial del Magisterio y la Asociación del Magisterio Católico, con reivindicaciones propias del nivel⁸⁴. Sin embargo, no logra afirmarse como

de la Provincia de Santa Fe. Consultado en línea [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/111624/\(subtema\)/93664](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/111624/(subtema)/93664), 01 de febrero de 2022.

⁸³ Docente P.V. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, julio de 2016

⁸⁴ El crecimiento en la sindicalización de docentes de escuelas medias era un proceso que adquirió similares características en otras provincias, como en Tucumán, por ejemplo. Ver Wieder, 2017.

institución hasta 1967, cuando logró ser reconocida como una asociación civil con personería jurídica y cierto grado de organización, alentada por el Ministerio de Educación y Cultura, a través del reconocimiento que se hizo a la entidad desde el Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica⁸⁵ y por la militancia de sus dirigentes. Tuvo una notable expansión entre 1963 y 1970 estableciendo delegaciones en varios departamentos e interviniendo de manera más decisiva en la política educativa de la provincia, especialmente a partir de 1967. En este sentido, unas docentes recordaban que “...fue un esfuerzo enorme porque había que crear las filiales en todos los departamentos, donde la Asociación del Magisterio tenía un peso feroz”⁸⁶.

En sus comienzos la estructura organizativa del sindicato era rudimentaria. No tenían una sede estable ni contaban con local propio. Las reuniones se realizaban en algunos bares o en otros sindicatos de la ciudad. Una docente sostenía que “...nos teníamos que pagar los pasajes, no había licencia, era muy duro. Por eso los encuentros eran los sábados”⁸⁷. Se reunían en el Sindicato Obrero y Empleados de la Industria Maderera de Santa Fe, en la Asociación de Trabajadores de la Sanidad Argentina o en el Sindicato de Trabajadores de Luz y Fuerza. En palabras de unas entrevistadas: “vivían de prestado”⁸⁸. Estos sindicatos estaban adheridos a la CGT de los Argentinos, lo cual nos permite inferir el perfil contestatario de quienes militaban en ASDAEMES en función de las relaciones que establecían con la Confederación más combativa de la época.

3.2. La Comisión Pro Mejoras Económicas del Magisterio de Santa Fe: características y funcionamiento.

Las principales organizaciones sindicales provinciales que describimos en el apartado anterior se aglutinaron entre 1966 y 1971 en la Comisión Pro Mejoras Económicas del Magisterio de Santa Fe. La misma había sido conformada en 1946 por la Federación del Magisterio de Santa Fe, la Asociación del Magisterio Católico y la Asociación de Maestros de Escuelas Especiales (Martínez Trucco, 2004). La creación de la Comisión puede resultar

⁸⁵ Información relevada de un informe confidencial sobre la organización realizada por la Dirección de Informaciones de la Provincia de Santa Fe. En Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe, Unidad de conservación 412A, Legajo 6, consultado el 26/04/17.

⁸⁶ Docente G. T. y P. V. Entrevista realizada por Fabiana Alonso, 13 de julio de 2004.

⁸⁷ Docente G. T. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 20 de marzo de 2017.

⁸⁸ Docente G. T. y P. V. Entrevista realizada por Fabiana Alonso, 13 de julio de 2004.

paradójica, especialmente si tenemos en cuenta que las dos organizaciones más representativas tenían importantes diferencias entre sí. En efecto, la Federación del Magisterio planteaba el carácter científico y laicista de la educación, el autofinanciamiento de la enseñanza privada, el monopolio estatal de la certificación de estudios. En cambio, la Asociación del Magisterio Católico reclamaba una escuela pública confesional donde se incluyera la enseñanza de la religión, el sostenimiento de económico gubernamental de las instituciones particulares y la posibilidad de extender títulos y certificaciones. Pero a pesar de estas discrepancias ideológicas y proyectos educativos antagónicos, decidieron participar en una instancia de coordinación, cuyo objetivo principal era lograr mejoras salariales de manera conjunta. Y esto explica en gran parte las características que asumió como “Comisión Intergremial”⁸⁹, ya que nunca llegó a constituirse en una organización propiamente dicha, sino que desde sus orígenes operó como un espacio de cooperación y articulación para coordinar acciones ante el gobierno con el objetivo de mejorar las condiciones económicas de la docencia.

Desde la creación de la “Comisión Intergremial” en 1946 y hasta su paulatina desaparición en 1972, convivieron en ella de una manera más o menos estable distintas organizaciones sindicales, cumpliendo un rol fundamental en las huelgas de 1957⁹⁰ y 1971. Siempre estuvo integrada por la Federación del Magisterio de Santa Fe y la Asociación del Magisterio Católico. Pero también hubo otras entidades de menor peso que tuvieron una permanencia más intermitente. Por ejemplo, en 1946 además de la Asociación de Maestros de Escuelas Especiales zona norte, se había incorporado la Asociación de Maestros de Talleres de Trabajos Manuales, e inclusive el Sindicato de Portereros. En 1956 la Comisión tuvo un proceso de revitalización que se puede constatar en un nuevo Reglamento de funcionamiento⁹¹. En dicho documento se puede observar que de aquellas tres organizaciones más pequeñas, sólo quedaba la Asociación de Maestros de Talleres de Trabajos Manuales, aunque con nuevos integrantes provenientes de sectores docentes de Actividades Prácticas, de Música y del nivel medio de enseñanza⁹². En la década del sesenta, ASDAEMES se mantuvo al margen de la

⁸⁹ Otra denominación con la que era reconocida y con la que se la nombra en la Resolución de su fundación de 1946. Ver Martínez Trucco, 2004: 580.

⁹⁰ En la Tesis de Licenciatura en Historia de Mauro Herrera se puede observar el rol que cumplió la Comisión durante el conflicto de 1957. Herrera, 2019.

⁹¹ Borrador del “Reglamento de la Comisión Pro Mejoras Económicas del Magisterio” de junio de 1956 que se encuentra en el Archivo de la Asociación del Magisterio Católico de la ciudad de Santa Fe.

⁹² Según información brindada en un documento elaborado por Miembros de la ex Comisión Pro Mejoras Económicas del Magisterio, realizada por AMSAFE en 1987 al cumplirse el 30º aniversario de la Huelga de 1957.

Comisión, al menos hasta 1967 cuando solicitó el ingreso⁹³. Clara evidencia de lo lábil y cambiante que era la estructura de movilización de la docencia en esta época y que aún seguiría transformándose hacia 1971.

La intersindical funcionaba a través de una Comisión Central con sede en la ciudad de Santa Fe y Subcomisiones departamentales creadas en 1946 en las ciudades cabeceras de cada departamento (Alonso, 2000). Estas comisiones locales estaban encargadas de transmitir las decisiones que se tomaban en la Comisión Central a sus respectivas zonas de influencia, y viceversa, trasladaban los mandatos que se votaban en las asambleas zonales de cada departamento a la sede central⁹⁴. En general, en los comunicados que aparecían en los medios de prensa se utilizaban dos formas indistintas de denominación. En algunas oportunidades aparecía con el nombre “Movimiento Pro Mejoras Económicas del Magisterio de Santa Fe” y en otras aparecía como “Comisión Central Pro Mejoras Económicas del Magisterio de Santa Fe”⁹⁵. La Comisión Pro Mejoras fue un eslabón fundamental de la estructura de movilización de las y los trabajadores de la educación de la provincia durante este período, en tanto actuaba como una instancia de acuerdos y coordinación de carácter intersindical en la que la Federación Provincial del Magisterio y la Asociación del Magisterio Católico ejercían una fuerte influencia. Ese poder hegemónico se puede constatar en el borrador del “Reglamento de la Comisión Pro Mejoras Económicas del Magisterio” de 1956⁹⁶. De acuerdo al artículo 4º, la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe y la Asociación del Magisterio Católico tenían 4 representantes cada una. Mientras que la Asociación de Maestros de Enseñanza Manual y la Asociación de Maestros de las Escuelas Técnicas Profesionales contaban con 2 representantes. Esta misma cantidad de miembros se reservaba para las nuevas entidades que en el futuro quisieran incorporarse. De esta manera, se aseguraba la supremacía de las dos organizaciones con mayor nivel de incidencia entre las y los trabajadores docentes.

En este marco, no sería casual que la Comisión Pro Mejoras Económicas del Magisterio de Santa Fe reprodujera en su fase organizativa interna la lógica federativa que tenían internamente las dos entidades más importantes que la conformaban, ya que había una Comisión Central y Subcomisiones en cada uno de los departamentos administrativos que se dividía el Estado provincial. No obstante, aunque existía una Comisión Directiva (Comisión

⁹³ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 17/11/1971

⁹⁴ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 14/02/1968.

⁹⁵ A los fines de unificar un criterio, utilizaremos de ahora en más la denominación Comisión Pro Mejoras cuando nos refiramos a las decisiones y acciones llevadas a cabo por la organización en su conjunto.

⁹⁶ Archivo de la Asociación del Magisterio Católico de la ciudad de Santa Fe.

Central) integrada por un presidente, un vice-presidente, un secretario general, un secretario de prensa, un secretario de hacienda y un secretario de actas elegidos entre los representantes de cada entidad gremial, los cargos no duraban mucho tiempo y las resoluciones eran aprobadas con el voto de la mitad más uno de los integrantes de la Comisión⁹⁷. Por lo tanto, era una organización formal con cierto grado de precariedad institucional que daba lugar a que cualquier diferencia interna generara divisiones y fracturas.

Una característica muy importante que marca desde sus orígenes a la Comisión Pro Mejoras, es el hecho de que sus acciones colectivas estaban centradas casi exclusivamente en reivindicaciones de carácter económico, reducida al aumento de sueldos, dejando escaso espacio para otras demandas “más políticas”. En uno de los apartados del Reglamento, en la Sección “Actividades prohibidas” se dejaba claramente establecido de manera taxativa, que no estaban permitidas en el seno de la Comisión las ideologías políticas o religiosas⁹⁸, aspecto que también fue señalado en las entrevistas.

A pesar de que la Comisión Pro Mejoras operaba como un espacio de articulación de los distintos sindicatos que representaban los intereses de las y los trabajadores de la educación, cada una de ellas conservaba libertad de acción y organización interna para intervenir en el espacio público de manera independiente. Es decir, tenían sus propios estatutos, dirigentes, asambleas, resoluciones, afiliados e intervenciones en los medios de comunicación. No obstante, todas presentaban una organización relativamente frágil, tanto en términos cualitativos (escaso nivel de institucionalización)⁹⁹ como cuantitativos (cantidad de afiliados). En este sentido, las docentes entrevistadas que actuaron en la Federación del Magisterio de Santa Fe reafirman esta precariedad en la estructura de movilización cuando señalan que la afiliación era voluntaria y que no se hacía por vías formales ni de manera compulsiva¹⁰⁰. Por ejemplo, “... los dirigentes provinciales recorrían la provincia con sus

⁹⁷Borrador del “Reglamento de la Comisión Pro Mejoras del Magisterio”, Archivo de la Asociación del Magisterio Católico de la ciudad de Santa Fe.

⁹⁸ Artículo 23 del Borrador del “Reglamento de la Comisión Pro Mejoras del Magisterio”, Archivo de la Asociación del Magisterio Católico de la ciudad de Santa Fe.

⁹⁹ La debilidad institucional se puede observar en los momentos donde se llevaba a cabo una renovación parcial de la Comisión Directiva. Diario *El Litoral* de Santa Fe, 21/06/73 Por ejemplo, hubo momentos en que las Comisiones Directivas se renovaron parcialmente, probablemente por renunciadas en algunas secretarías o por diferencias internas. Pero más allá de los motivos, mostraría cierta fragilidad en el cumplimiento de los mandatos para el que habían sido elegidos.

¹⁰⁰ Docente N. C. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 19 de abril de 2012.

autos, se hacían colectas en las escuelas, se juntaba plata, porque como yo decía, no había descuento por planilla. Entonces, andaba un cobrador casa por casa o iba a las escuelas... Realmente era a pulmón”¹⁰¹. De la misma manera, como ya vimos anteriormente, ASDAEMES hacía reuniones los sábados en diferentes espacios cedidos por otros sindicatos porque no tenían local propio. Por otro lado, estas organizaciones no contaban con personería gremial, sólo eran reconocidas como asociaciones civiles con personería jurídica, que en el caso de la Asociación de la Magisterio de Santa Fe recién fue obtenida en la década del 80, más precisamente, el 11 de septiembre de 1985¹⁰².

Lo que acabamos de describir y analizar nos permite reconocer una estructura de movilización compleja y heterogénea, caracterizada por la coexistencia de varias organizaciones. Algunas de ellas con ciertos mecanismos formales de funcionamiento interno, más consolidados en el caso de la Federación del Magisterio de Santa Fe y la Asociación del Magisterio Católico, probablemente por una trayectoria histórica de formación y desarrollo que llevaba varias décadas. En cambio, otras entidades de origen más reciente tenían un grado de institucionalidad menor, lo cual las obligaba a recurrir a mecanismos más informales de funcionamiento -reuniones los sábados en domicilios particulares o en otras entidades gremiales, por ejemplo-. Por otra parte, estas organizaciones tenían escaso liderazgo dentro del colectivo docente, ya que representaban a sectores más reducidos en términos cuantitativos, como era el caso de la Asociación que agrupaba a los maestros de talleres manuales. En lo que refiere a las estructuras conectivas de movilización se combinaban modelos jerárquicos de conducción (comisiones directivas) con modelos más horizontales y democráticos (asambleas) y descentralizados (asociaciones departamentales), especialmente en la Federación del Magisterio. Además, se establecían relaciones más horizontales al interior de las escuelas y de las asociaciones, donde la participación comprometida de las y los docentes resultaba clave. En este sentido, como veremos durante el ciclo de protesta, que en el caso de la docencia se intensificó a partir de 1970, la participación masiva y la politización de las y los docentes potenciaron las relaciones horizontales y democráticas.

¹⁰¹ Docente G. P. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 17 de abril de 2010.

¹⁰² Según datos aportados en una entrevista a la Docente N. C. realizada por Marcelo Andelique, 19 de abril de 2012. Cabe aclarar que en esta nueva organización que surge en la década del ochenta, confluyen militantes y afiliados de las Asociaciones departamentales, de la Federación Provincial del Magisterio y de la Federación Única de Sindicatos de Trabajadores de la Educación (FUSTE), estableciéndose un sindicato único cuya denominación pasará a ser AMSAFE.

3.3. Las demandas y las acciones colectivas

A lo largo de todo el gobierno dictatorial se pueden reconocer reivindicaciones *económicas, laborales-previsionales y políticas-educativas*. Dentro de lo que clasificamos como *reivindicaciones económicas* lo salarial aparece como lo más importante. En el período 1966-1970, la demanda de aumento salarial se fue agudizando en relación directamente proporcional a las políticas de racionalización y reestructuración económica implementadas tanto en el Estado provincial como nacional. A fines de 1966 se otorgó un incremento del 15% para todo el año 1967 que fue rechazado por la Comisión Pro Mejoras¹⁰³. En función de esta situación, hacia fines de 1967 solicitaron al gobierno provincial un aumento del 30% para que se haga efectivo en el año 1968¹⁰⁴. La respuesta fue la creación en octubre de 1967 de una Comisión mixta para estudiar los asuntos económicos del magisterio, integrada por el Subsecretario de Educación y Cultura, el subsecretario de Hacienda, el Director general y de administración del Ministerio de Educación y Cultura, el contador del consejo General de Educación y, por la Comisión Pro Mejoras Económicas, un representante por la Asociación del Magisterio Católico y otro por la Federación Provincial del Magisterio¹⁰⁵.

Sin embargo, esta Comisión no alcanzó a funcionar y durante 1968 no hubo aumento salarial por decisión del gobierno nacional¹⁰⁶. Recién hacia mediados de 1969 y 1970 se otorgaron incrementos salariales que fueron cuestionados por la Comisión Pro Mejoras y otros sindicatos, ya que eran sumas muy inferiores a las solicitadas y estaban conformadas por bonificaciones que no impactaban en las jubilaciones. Por otra parte, los altos índices de inflación en el marco de la devaluación producida en el primer semestre de 1970 agravaron la situación. Al respecto, en un comunicado, la Federación Provincial del Magisterio sostenía que “...se registró un significativo aumento en el precio de los artículos de consumo indispensable, con lo que el magisterio y la clase trabajadora asisten con sombría expectación a una serie de hechos que postergan una vez más sus aspiraciones de vivir dignamente”¹⁰⁷. Las reivindicaciones económicas también fueron parte de la agenda de las organizaciones nacionales como la CAMYP, la CGERA, el CCID que en diferentes momentos se reunieron a nivel nacional para discutir y elevar reclamos salariales y previsionales al Ministerio de

¹⁰³ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 05/11/1966.

¹⁰⁴ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 29/09/1967.

¹⁰⁵ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 17/10/1967.

¹⁰⁶ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 22/02/1968.

¹⁰⁷ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 07/07/1970.

Educación de la Nación. Por ejemplo, la CGERA llegó a solicitar a mediados de 1969 un aumento salarial del 40%¹⁰⁸.

Otra de las reivindicaciones económicas muy importante era sobre los pagos atrasados de sueldos que se producían en los departamentos del interior de la provincia y que afectaban tanto a trabajadores docentes titulares como interinos y reemplazantes. Generalmente las y los trabajadores docentes cobraban con varios meses de retraso. Una docente decía al respecto que cobraban

...los sueldos atrasados, atrasados. Realmente, nunca sabíamos porqué teníamos que cobrar tan atrasados los maestros y profesores que trabajábamos en el interior. Además, algunos eran del lugar, pero otros éramos gente que viajábamos mucho. Tanto es así que después era la cuestión del transporte. A veces no había colectivos. Muchas veces viajábamos a dedo. Parecía tan cerca pero teníamos que viajar a dedo para poder llegar.¹⁰⁹

En general, trabajaban bajo estas condiciones porque como señalaba una docente entrevistada, "...era una manera de tener trabajo, y bueno, lo aguantaban los amigos, los familiares. A veces el gremio mismo trataba de ayudarlos. A veces no tenían... El dedo famoso del maestro de la ruta significaba que a veces no cobraba y estaba yendo al interior. Quedarse en el lugar no le era beneficioso por los costos..."¹¹⁰ Estos retrasos en el pago del salario era un problema generalizado que afectaba a un importante número de docentes, tanto estatales como privados¹¹¹ del interior de la provincia, lo que los forzaba a demandar el pago simultáneo del salario con los docentes de la ciudad capital y Rosario.

No obstante, los más afectados eran las y los trabajadores docentes interinos y reemplazantes, ya que estos atrasos se acumulaban y generaban deudas cuantiosas. En este sentido, el pago de las deudas pendientes a docentes suplentes se fue convirtiendo en la principal demanda que preocupó a las y los trabajadores de la educación. Era un problema de

¹⁰⁸ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 23/06/1969.

¹⁰⁹ Docente L.L. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 15 de marzo de 2011

¹¹⁰ Docente N. C. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 19 de abril de 2012

¹¹¹ Respecto a las instituciones privadas cabe consignar que los salarios eran pagados por la administración provincial, como parte del subsidio que las mismas recibían. El subsidio a la Educación privada se inicia con la Ley Nacional 13.047 de 1947, denominada "Estatuto para el Personal de los Establecimientos Privados de Enseñanza" En Santa Fe el sistema está regulado por la Ley 6.427 (1968) y su decreto reglamentario 2880/69. Para más información ver Revista Digital Entre Líneas: <http://www.entrelinesadigital.com.ar/index.php?acc=1¬id=2668>. Abril de 2012

larga data, al punto tal que había deudas de varios años y que explicaba el hartazgo por parte de la Asociación del Magisterio de Santa Fe, que en 1967 manifestaban la necesidad de que fueran "...puestos al día y regularizados de una vez por todas".¹¹² En cada una de las notas, memoriales y petitorios presentados a las autoridades por las distintas organizaciones sindicales estuvo presente esta reivindicación.

Para dimensionar la magnitud de la deuda reclamada, basta con leer el plan de pago que el gobierno había ofrecido a las entidades sindicales en febrero de 1968. En el mismo se planteaba abonar de inmediato las deudas atrasadas del período 1956-1966 (un total de \$8.429.009). Luego se proponía un procedimiento basado en distintos tramos de prioridades. Un primer pago por deudas que ascendían a \$59.959.989; un segundo tramo de deudas por \$77.869.878; y finalmente un tercer tramo por un total de \$ 86.441.605¹¹³. Sin embargo, este compromiso de pago no significaba saldar lo adeudado, ya que como denunciaba la Comisión Central Pro Mejoras, mientras por un lado se cumplía con el pago de deudas del año anterior, por otro lado se producían nuevas deudas correspondientes al nuevo año, que a veces superaba a las anteriores¹¹⁴ En distintas oportunidades plantearon la necesidad de generar mecanismos administrativos que le permitieran a las y los docentes interinos y reemplazantes cobrar en tiempo y forma en todo el territorio provincial, y de esta manera regularizar la situación de un gran número de trabajadores, pero nunca tuvieron respuestas satisfactorias.

En lo que refiere a las *reivindicaciones laborales-previsionales*, un reclamo muy importante que adquirió notoriedad pública estuvo centrado en las cesantías del Director Ovide Menin del Instituto Superior del Magisterio y de la Directora Rosa Fischer de Goldin de la Escuela N° 125 de Funes producidas en el marco de la aplicación de la Ley 6384/67 de racionalización administrativa y de prescindibilidad. Esta medida generó distintas entrevistas y audiencias con el Ministro de Educación y Cultura de la Provincia, Dr. Leoncio Gianello y con el Gobernador, Contralmirante Eladio Modesto Vázquez. En ninguna de estas audiencias se logró retrotraer la decisión del gobierno, que de manera unilateral había establecido la cesantía en función de la "ponderación de aptitudes personales"¹¹⁵, de carácter inapelable y reservado, lo cual establecía de facto un secreto de las causas que los declaraba prescindibles. La situación generó un rechazo generalizado de distintas organizaciones sindicales docentes provinciales y

¹¹² Diario *El Litoral* de Santa Fe, 16/07/1967.

¹¹³ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 25/02/1968.

¹¹⁴ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 05/04/1968.

¹¹⁵ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 25/05/1968.

nacionales¹¹⁶, ya que era una medida arbitraria que implicaba el desconocimiento de las leyes¹¹⁷ y reglamentaciones que aseguraban procesos sumariales e instancias de defensa por parte de los damnificados. Además, constituía un antecedente muy peligroso, en la medida que sentaba un precedente para futuras decisiones discrecionales y atentaba contra la estabilidad laboral de las y los trabajadores de la educación que estaba instituido en el artículo 113 de la Constitución de la Provincia de Santa Fe¹¹⁸ y que había llevado a los sindicatos, como la Asociación del Magisterio Católico, a declarar la medida como inconstitucional¹¹⁹.

La bonificación por asistencia perfecta establecida por Decreto N° 4043 en el año 1967 fue una demanda laboral que generó objeciones por parte de los sindicatos. Por un lado, las entidades exigían que no fuera retroactivo, que se pagara en término y que lo percibieran también las y los docentes interinos -lo cobraban únicamente titulares-. En una entrevista con el Ministro de Educación, Dr. Gianello, los representantes de ASDAEMES, plantearon que esta bonificación también la cobrarán las y los docentes interinos, ya que entendían que la misma no era "...un premio a la situación de revista sino a la dedicación a la tarea docente"¹²⁰. Es decir, de lo que se trataba era de perfeccionar el sistema¹²¹. Por otra parte, la Comisión Pro Mejoras discrepaba con su aplicación mientras los sueldos docentes fueran insuficientes¹²² y petitionaba la inclusión de este dinero como parte del salario. Es decir, por un lado se oponían a la lógica de premios y castigos; mientras que por otro lado demandaban su cumplimiento, evidenciando la contradicción que se presentaba al interior de las organizaciones entre los intereses económicos salariales y las condiciones laborales que imponía su cobro.

Como parte de las políticas de racionalización, a través del decreto 1880 del poder ejecutivo provincial, se restableció que las licencias por enfermedad de 1 a 6 días fueran sin

¹¹⁶ Por ejemplo, la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP) de la que formaba parte la Federación del Magisterio de Santa Fe. Diario *El Litoral* de Santa fe, 14/06/1968

¹¹⁷ La Ley provincial N° 6385 garantizaba la estabilidad docente. Diario *El Litoral* de Santa Fe, 31/03/1968.

¹¹⁸ El artículo 113 de la Constitución provincial al que hacían referencia los sindicatos sostiene que, "La Provincia destina recursos suficientes para el sostenimiento, difusión y mejoramiento de los establecimientos educativos del Estado. *La ley asegura al docente un régimen de ingreso, estabilidad y carrera profesional según sus méritos y estimula y facilita su perfeccionamiento técnico y cultural*". Consultado en línea, <http://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/203482/986161/>, 07/07/17. El subrayado es mío.

¹¹⁹ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 17/04/1968.

¹²⁰ Diario *El litoral* de Santa Fe, 09/09/1967.

¹²¹ Diario *El litoral* de Santa Fe, 05/09/1967. Pedido realizado por la Asociación del Magisterio Católico.

¹²² Diario *El litoral* de Santa Fe, 08/07/1967 y 13/09/67. Planteo con el que coincidía la Asociación del Magisterio de Santa Fe

goce de haberes¹²³. Esta medida fue objeto de varios reclamos porque además de desconocer derechos laborales de los trabajadores docentes, no contemplaba la excepción de determinadas licencias, como las de duelo¹²⁴, por ejemplo. O porque generaba profundos inconvenientes en la administración interna de las escuelas al no poder contar con reemplazantes. Al respecto, la Asociación del Magisterio de Santa Fe planteaba que la medida causaba "...desorganización en los grados por falta de continuidad en la enseñanza y, consecuentemente, un marcado déficit en la preparación de los alumnos"¹²⁵ Evidentemente, fue una medida que motivó muchas críticas, que inclusive fueron tomados por organizaciones nacionales como la CAMYP¹²⁶ y que ponía de manifiesto en el sistema educativo la lógica del ajuste que se imponía en las administraciones provinciales la política económica nacional.

La misma política de racionalización se expresó en la suspensión de los concursos docentes y que fue fuertemente cuestionada por las distintas organizaciones docentes, ya que era atentatoria a la estabilidad en el trabajo. En un artículo del Diario *El Litoral* la Comisión Pro Mejoras sostenía que se debía llamar a concurso de ingreso siguiendo los lineamientos de la Ley 5254, ya que se iban a generar vacantes producto de las nuevas jubilaciones, y que si se dilataba "... produciría consecuencias lamentables en el equipamiento del personal titular"¹²⁷. Efectivamente, la falta de un mecanismo institucional preestablecido y aceptado generaba cierto malestar en la docencia, que permanentemente se veía obligada a reclamar para que los concursos se realizaran, ya que, o eran suspendidos¹²⁸ o ni siquiera se convocaban.

Las diferencias con la política ministerial respecto del sistema de ingreso a la docencia por concursos de antecedentes, título y oposición, se profundizaron cuando el gobierno introdujo a mediados de 1968 reformas sustanciales sobre una normativa que en su momento, había sido elaborada conjuntamente con la participación de las organizaciones sindicales. En este sentido, la Federación Provincial del Magisterio manifestaba su disconformidad porque no habían sido convocados para discutir y acordar los cambios, con lo cual se rompía "...una saludable práctica que venía cumpliéndose desde años atrás en cuanto a la participación de

¹²³ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 09/04/1967.

¹²⁴ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 22/05/1967.

¹²⁵ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 16/07/1967.

¹²⁶ El 9 de abril cursó un telegrama al gobernador pidiendo la derogación de la disposición. Diario *El Litoral* de Santa Fe, 09/04/1967.

¹²⁷ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 25/11/1967.

¹²⁸ Suspensión de concurso de ingreso en las ramas técnicas y secundarias (decreto 5233). Diario *El Litoral* de Santa Fe, 05/09/1967.

tales entidades en la elaboración de las reglamentaciones escolares”¹²⁹ De esta manera, en esta demanda se traducían dos cuestiones fundamentales: por un lado, la reivindicación de un derecho inestimable que las y los trabajadores docentes habían conseguido institucionalizar. Y por otro lado, la exigencia de mayor participación de las y los trabajadores docentes en la toma de decisiones que los implicaba directamente. No obstante, hubo concursos que se llevaron a cabo bajo la nueva normativa a finales de 1968 que generaron acciones colectivas informales aisladas que se abordarán más adelante.

Las y los trabajadores docentes de las escuelas medias y secundarias también se vieron afectados a finales de 1968, ya que se implementó un nuevo sistema laboral que reemplazaba los cargos por horas cátedras. Esta medida fue cuestionada por las organizaciones sindicales, tanto en la forma como en el contenido. En lo que refiere a la forma, se criticaba el carácter inconsulto de la medida, ya que no habían sido convocados para discutirla, reproduciendo la misma lógica arbitraria que se venía aplicando en otras reformas educativas. Mientras en lo que respecta al contenido, se planteaba que las horas cátedras no significaban un avance respecto de los cargos, ya que generaba mayor dispersión del docente, afectando la educación integral y las tareas extraprogramáticas¹³⁰.

Los cambios en el sistema previsional también fueron objeto de fuertes reclamos. El nuevo gobierno dictatorial llevó a cabo una serie de reformas en la Ley N° 4800 que había sido sancionada el 29 de octubre de 1958¹³¹. Efectivamente, en mayo de 1967 se hicieron una serie de modificaciones que impactaron en la cantidad de años de aportes que tenían que hacer los trabajadores de la educación para jubilarse, especialmente si se consideraba el hecho de que normalmente un maestro comenzaba a trabajar a los 18 años. Con las modificaciones introducidas, ya no se consideraba como tope los 30 años de aporte para la jubilación, sino la edad. De esta manera, si un maestro/a se jubilaba a los 60 años y había comenzado a trabajar a los 18 años, terminaba en los hechos realizando 12 años más de aportes de los obligatorios, sin que ello significara mejorar el porcentaje de su jubilación. Este fue centralmente el principal cuestionamiento, ya que como señalaba la Asociación del Magisterio Católico, eran

¹²⁹ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 26/07/1968.

¹³⁰ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 20/08/1968. Críticas planteadas por ASDAEMES.

¹³¹ Página oficial del Sistema Argentino de Información Jurídica del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Consultado en línea http://www.saij.gob.ar/legislacion/ley-santa_fe-4800-caja_jubilaciones_pensiones_provincia.htm, 19/07/2017

modificaciones que generaban un abuso inaceptable y que la justicia distributiva más elemental condenaba¹³².

Las *reivindicaciones político-educativas* respondieron en gran medida a la creciente centralización del poder por parte de las autoridades ministeriales, a la política de racionalización económica aplicada a los organismos del Estado, a la represión ejercida desde el gobierno y a las innumerables reformas que se impulsaron, tanto desde el gobierno nacional como provincial, que modificaban cualitativamente la estructura del sistema educativo provincial como la normativa vigente hasta ese momento. Estas demandas aparecieron mixturadas en los memoriales, artículos periodísticos y entrevistas, ya que ciertas medidas que impactaban en la esfera educativa obedecían a decisiones políticas más amplias de los gobiernos provinciales y nacionales, producto de las políticas económicas y represivas que se tomaban. Por esta razón, hemos decidido abordarlas de manera articulada.

En la provincia de Santa Fe, desde 1958 existía el Consejo General de Educación¹³³ donde participaban representantes de las entidades cooperadoras, de las y los trabajadores de la educación y del Ministerio con importante poder de decisión sobre concursos, gobierno escolar, régimen de licencias, tribunal de disciplina, tribunal de apelaciones, régimen de traslados, etc. Pero a partir de 1966 el gobierno dictatorial fue desmantelando paulatinamente varias de sus atribuciones en detrimento del cogobierno que ejercía la docencia a través de sus sindicatos. Las demandas por participación en los organismos del Estado donde se tomaban decisiones que afectaban al trabajo docente y a la administración de las escuelas fue motivo de contienda política entre las organizaciones docentes y las autoridades estatales. Algunos conflictos se suscitaron por la ausencia o demora en establecer representaciones gremiales en el Tribunal de Disciplina y Tribunal de Apelación¹³⁴, o en Comisiones encargadas de estudiar e implementar reformas de las reglamentaciones de Escuelas Especiales¹³⁵, por ejemplo.

La creación del Servicio de Enseñanza Superior, Normal, Media y Técnica (SESNMiT), fue quizás la expresión más significativa de la pérdida de poder del Consejo General de Educación y la materialización institucional, tanto del crecimiento que habían tenido los niveles de educación media y superior, como de la reforma educativa. En efecto, el SESNMiT –subdividido en el Departamento de Enseñanza Superior, Departamento de

¹³² Diario *El Litoral* de Santa Fe, 13/05/1967.

¹³³ Creado por la Ley N° 4877 y Decreto N° 4936 y sus modificatorias. Diario *El Litoral* de Santa Fe, 10/03/1968.

¹³⁴ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 08/09/1967.

¹³⁵ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 05/08/1968.

Enseñanza Normal y Departamento de Enseñanza Media y Técnica- se ocupó “...del proceso que llevó a la formación docente al nivel terciario o superior no universitario” (García, 2019: 63). De esta forma, todas las decisiones que otrora habían podido discutirse con docentes y cooperadores, ahora quedaban bajo la órbita de un nuevo organismo en el cual las asociaciones sindicales más tradicionales no tenían injerencia. Tanto la Federación del Magisterio como la Asociación del Magisterio Católico se opusieron a la medida, pidiendo en varias oportunidades la derogación de la ley que lo había creado, marcando una clara diferencia con ASDAEMES que no se opuso públicamente a que las escuelas medias y técnicas contaran con una secretaria específica en el Estado que asumiera la responsabilidad de administrar esta rama de la educación¹³⁶.

La pérdida de autonomía del Consejo General de Educación generó discrepancias entre la Federación del Magisterio y la Asociación del Magisterio Católico. Estas diferencias se expresaron claramente cuando debieron renovarse los vocales que representaban a las y los docentes. La Federación del Magisterio estuvo a favor de presentar candidatos y participar de las elecciones porque permitía “... mantener el gobierno escolar electivo con la participación de docentes y cooperadores, y convencida de que la única forma de consolidar y recuperar las conquistas gremiales es no abandonar los puestos de lucha...”¹³⁷. En cambio, la Asociación del Magisterio Católico se negó a participar con el argumento de que el representante gremial actuaba en un organismo que “... carece de la jerarquía que tuvo otrora y que se encuentra privado de gran parte de sus facultades como rector de la enseñanza oficial”¹³⁸. Públicamente manifestaban que el representante gremial era un “convidado de piedra”¹³⁹, ya que su participación no tenía ninguna injerencia, con escasa gravitación, donde la voz del magisterio no era escuchada y valorada¹⁴⁰.

La posición crítica a la política ministerial de recortar las prerrogativas del Consejo General de Educación se agudizó cuando la Asociación del Magisterio Católico, la Federación de Maestros y Profesores Católicos de Rosario y la Asociación de Educadores Libres, no sólo se abstuvieron de presentar lista, sino que convocaron a las bases¹⁴¹ a votar en blanco,

¹³⁶ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 09/09/1967.

¹³⁷ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 15/03/1968.

¹³⁸ Archivo de la Asociación del Magisterio Católico. Libro de Actas, Acta N° 29, Pág. 37.

¹³⁹ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 07/02/1968.

¹⁴⁰ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 20/02/1968.

¹⁴¹ Los habilitados para votar eran los maestros titulares de escuelas primarias diurnas, nocturnas y especiales – talleres de trabajos manuales, centros de educación física, jardines de infantes, inspectores seccionales, etc. –.

configurando una importante acción colectiva disruptiva que apuntaba a deslegitimar la elección y al representante que resultara electo. Argumentaban que el voto en blanco era positivo porque expresaba la “... voluntad firme de realizar un programa en defensa de la escuela, del maestro y la sociedad... (y de defender) los derechos de la representación gremial y la efectiva participación de los docentes en el gobierno escolar”¹⁴²

Las medidas represivas del gobierno también fueron objeto de reclamos por parte de algunas organizaciones gremiales docentes. La Ley n° 17401 de represión al comunismo fue denunciada y rechazada por la Asociación de Docentes del Profesorado Básico de la Universidad Nacional del Litoral. La objetaban porque contradecía la Declaración de Derechos Humanos y la Constitución Nacional de 1853 respecto del derecho de opinión, porque establecía efectos retroactivos, porque la calificación de comunista realizada desde el poder administrador anulaba la garantía del poder judicial, porque posibilitaba imputaciones subjetivas y arbitrariedades al dar lugar a una figura delictiva indefinida y porque su propósito era para usarla como elemento indiscriminado de intimidación y represión.¹⁴³

Las protestas contra el gobierno por los asesinatos de los estudiantes Cabral y Bello de Corrientes y Rosario respectivamente, tuvieron un importante impacto en el país y en la provincia de Santa Fe. Las y los estudiantes de las universidades nacionales adhirieron activamente a las medidas de protestas llevadas a cabo en la provincia y tuvieron un apoyo significativo del estudiantado secundario a través de acciones colectivas disruptivas, como las huelgas en la escuela de Comercio “Domingo Silva”, la Escuela Industrial Superior, la Escuela Normal “General San Martín”, el Colegio “Nuestra Señora de Guadalupe”, el Colegio Nacional “Simón de Iriondo”¹⁴⁴.

La Federación del Magisterio de Santa Fe se solidarizó con el movimiento estudiantil, aunque con escasa participación activa en las acciones colectivas contenciosas que se realizaron. Por ejemplo, en uno de los comunicados donde se repudiaba la represión, la definieron como un “salvaje ensañamiento” y “un atentado contra las más elementales garantías”, destacando que “la barbarie desatada” sólo iba a contribuir a ahondar la “crisis espiritual”. En general, subyacía un llamado a la paz social antes que a manifestarse

Estaban excluidos los docentes de establecimientos de enseñanza superior, normal, media y técnica que habían dejado de depender del Consejo. Diario *El Litoral* de Santa Fe, 10/03/1968.

¹⁴² Diario *El Litoral* de Santa Fe, 11/03/1968.

¹⁴³ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 11/02/1968.

¹⁴⁴ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 21/05/1969.

activamente contra la dictadura, planteando que las fuerzas del orden “cumplan sus funciones con serenidad y mesura”¹⁴⁵. En cierta medida, se asumía una postura ambigua que procuraba no mostrarse alineada a un movimiento estudiantil claramente enfrentado al régimen dictatorial.

Esta escasa participación de las movilizaciones convocadas por el movimiento obrero y estudiantil también se expresó en la huelga nacional del 27 agosto de 1969, donde las y los docentes primarios y secundarios asistieron normalmente a clases, a pesar del gran ausentismo de alumnos¹⁴⁶. Actitud que contrastaba con la docencia de las escuelas que dependían de la Universidad o de las Escuelas que estaban bajo la órbita del gobierno nacional, como las escuelas técnicas nacionales, la escuela Normal y el Colegio Nacional¹⁴⁷. No obstante, la escasa participación docente en la ciudad capital contrastaba con Rosario donde muchos empezaron a concurrir masivamente al sindicato, e inclusive llegaron a autoconvocarse en la Casa del Maestro (Ríos, 2019) en el marco de la contienda política que se expresó más virulenta en el sur provincial a través de grandes movilizaciones obreras y estudiantiles.

Finalmente, entre las demandas más importantes de estos años se encuentran aquellas vinculadas a las políticas educativas implementadas desde el gobierno nacional y que se encontraban mutuamente implicadas: las transferencias de las escuelas primarias nacionales y el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación que describimos anteriormente. Ambas medidas fueron muy cuestionadas por las distintas organizaciones sindicales, tanto provinciales como nacionales. En lo que refiere a las escuelas Láinez, la principal preocupación pasaba por la incertidumbre laboral que generaba la transferencia a la órbita provincial. Por ejemplo, la Federación de Maestros de Escuelas Láinez (FEMEL) que aglutinaba en la provincia a las y los docentes que trabajaban en estas escuelas nacionales presentó peticiones al Ministro de Educación y Cultura de la provincia planteando cuestiones referidas a la estabilidad, al salario, al régimen jubilatorio y de salud, al escalafón, a la cantidad de cargos por docente, etc.¹⁴⁸. En

¹⁴⁵ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 21/05/1969.

¹⁴⁶ La huelga había sido convocada a nivel nacional por la Comisión intersindical de 20 miembros creada poco antes de la intervención a la CGT de la calle Azopardo por parte del gobierno dictatorial. También se había sumado desde la clandestinidad la CGT de los Argentinos y el MUCS (Movimiento de Unidad y Coordinación Sindical) de filiación comunista. En la provincia de Santa Fe, por el sector estudiantil había adherido la Federación Universitaria del Litoral. Diario *El Litoral* de Santa Fe, 27/08/1969.

¹⁴⁷ Informe de la Dirección General de Comunicaciones de la Provincia, 27 de agosto de 1969. Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe, Unidad de conservación N° 26, Fs. 17/19. Consultado 11/04/17

¹⁴⁸ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 19/12/1968.

general, se demandaba la continuidad en el ámbito provincial de derechos y garantías adquiridos previamente y que corrían riesgo de perderse.

Pero la política educativa que demandó mayor atención por parte de todo el arco de organizaciones sindicales docentes fue la que se planteaba en el anteproyecto de ley de Educación. A inicios de 1969, la Asociación del Magisterio de Santa Fe, la Federación del Magisterio de Santa Fe, la Federación y Asociación de Maestros Láinez, la Asociación Santafesina de Docentes y Administrativos de Enseñanza Media, Superior y Especial, la Asociación de Profesores del Instituto del Profesorado Básico, entre otras organizaciones cuestionaron que en la nueva ley se limitara la gratuidad, se alterara la obligatoriedad escolar, se promoviera la educación confesional y privada¹⁴⁹, se abandonara la educación pública para colocarla como actividad subsidiaria. Sin embargo, no todas las organizaciones sindicales se manifestaron contrarias al anteproyecto y la reforma que su aplicación implicaba. Por ejemplo, y esto se profundizará más adelante, la Asociación del Magisterio Católico y la Asociación de Educadores Particulares acordaban con el establecimiento de una nueva ley, ya que entendían necesario reemplazar normas de casi cien años de antigüedad para construir un “sistema nuevo y de avanzada”.¹⁵⁰

En general, las entidades gremiales que cuestionaron el anteproyecto de ley lo enmarcaban en un proyecto de país al cual caracterizaban como parte de un plan político centrado en la eliminación de las fuerzas cívicas, en el aniquilamiento de las organizaciones gremiales, en el sometimiento de la economía a la supervisión de organismos internacionales, en la legislación represiva de toda libertad de expresión¹⁵¹, etc. Evidentemente, como la reforma educativa implicaba transformaciones estructurales profundas del sistema –por ejemplo, la creación de la escuela intermedia que se constituyó en una demanda fundamental como veremos en el siguiente capítulo- su crítica expresó la configuración de un discurso más político e ideológico que excedía meros reclamos gremiales salariales y que motivó la necesidad de ampliar la contienda política, interpelando a la sociedad a partir de acciones colectivas convencionales centradas en publicaciones, entrevistas con autoridades, reuniones con padres, alumnos y otros sindicatos u organizaciones de la comunidad, con el objetivo de difundir los alcances del proyecto gubernamental.

¹⁴⁹ El anteproyecto de Ley reconocía en su artículo 1º la existencia en el sistema federal de una “educación pública de iniciativa estatal y una “educación pública de iniciativa no estatal”. Esto significaba un reconocimiento explícito de la educación privada y una equiparación con la educación pública

¹⁵⁰ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 13/12/1968.

¹⁵¹ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 11/03/1969.

Para canalizar las demandas y reivindicaciones se implementaban distintas acciones colectivas. En general, todas las organizaciones sindicales convocaban a asambleas más o menos amplias, cuya masividad dependía en gran medida del grado de descontento que había entre las y los trabajadores docentes. En algunas oportunidades, por ejemplo, la Comisión Pro Mejoras, realizaba “asambleas de delegados” de los distintos sindicatos que la integraban. En todas estas instancias de carácter participativo y resolutorio se producían importantes debates donde se planteaban las demandas, se argumentaba y se definían las acciones o medidas a tomar para lograr los objetivos de manera colectiva. Por lo general, toda resolución tenía una serie de considerandos que operaban como argumentos políticos, económicos y educativos que fundamentaban las resoluciones y permitían construir un horizonte común que operaba como proceso enmarcador discursivo con el cual pudieran identificarse las y los docentes.

Para visibilizar públicamente las demandas y reivindicaciones utilizaron como principal repertorio de acción la entrevista con los funcionarios del Ministerio de Educación y Cultura y la utilización de los medios de comunicación. Durante el primer trienio del régimen, las entrevistas se llevaron a cabo con el Ministro de Educación Leoncio Gianello y/o con el Presidente del Consejo General de Educación, Sr. Virgilio Cordero. En diferentes oportunidades se hace referencia a la entrega de extensos memoriales donde se puntualizaban las cuestiones que afectaban al gremio docente y se fundamentaba el pedido y el reclamo. Lo tratado en las entrevistas era luego informado a las bases. Los mecanismos de decisión eran más o menos los mismos: los dirigentes informaban sobre las gestiones realizadas ante las autoridades, posteriormente se discutía la situación y las medidas a tomar en el marco de asambleas convocadas a través de los medios o por canales informales. Finalmente se tomaban resoluciones donde constaban los considerandos y las acciones a seguir especificando los diferentes puntos implicados.

Otro repertorio de acción se basaba en la utilización de los medios de comunicación. Estos últimos jugaron un papel fundamental como mecanismo de transmisión entre los dirigentes y las bases, ya que a partir de allí se informaba sobre los resultados obtenidos en las distintas reuniones con los funcionarios y como medio para construir empatía con los padres y otras organizaciones, en función de cimentar lazos de solidaridad y alianzas. En este sentido, en una resolución de la Comisión Pro Mejoras se proponía

...interesar a las federaciones de asociaciones cooperadoras para que apoyen las gestiones que se realizan ante los poderes públicos, así como también a centros

culturales y sociales, organismos gremiales y demás, y solicitar el apoyo de la prensa para el desarrollo de la campaña de esclarecimiento.¹⁵²

Por lo tanto, la participación y el debate en las asambleas que se volcaban en los considerandos de las resoluciones, los comunicados públicos a través de los medios de comunicación fueron configurando un marco cultural y discursivo construido sobre la base de demandas económicas, laborales y político educativas. Ese marco cohesionó al colectivo docente y le permitió identificarse como un movimiento social con ideas, valores y representaciones específicas vinculadas a la defensa del salario y de la educación. De esta manera, el discurso político sindical que se visibilizaba a través de los medios de comunicación tuvo a nuestro entender tres consecuencias fundamentales: en primer lugar, permitió configurar un discurso homogéneo más identificado con las y los trabajadores asalariados; en segundo lugar, construir lazos de solidaridad con la sociedad y por último, confrontar en el espacio público con el gobierno.

Es de notar, que hasta fines de 1970, en ningún comunicado se planteó alguna medida de acción contenciosa contra el gobierno, sólo se advertían las consecuencias negativas que la falta de respuestas generaba a los docentes, se objetaban decisiones, se informaba sobre la “angustiosa situación económica”, etc. Es decir, se desarrollaba una contienda política contenida, en la cual se reclaman reivindicaciones para el sector, matizadas con posiciones que tendían a conciliar y a buscar salidas consensuadas, tratando de evitar la confrontación. Por ejemplo, a comienzos de 1968 donde la situación se había agravado por la falta de respuesta respecto del aumento salarial solicitado en el año anterior, las deudas pendientes y el pago de aguinaldo en cuotas se sostenía que “no (estaba) en el espíritu del magisterio santafesino el propósito de provocar inquietudes infundadas que afecten las buenas intenciones y los objetivos de la política educacional del gobierno provincial y que el magisterio ha soportado con estoicismo las vicisitudes económicas y se ha visto repetidas veces sacrificado en sus remuneraciones en aras de la economía estatal”¹⁵³.

Esta búsqueda permanente de consenso a través de instancias de negociación caracterizó a la contienda política entre los trabajadores de la educación y el gobierno en los primeros años del régimen. Una práctica política, que en cierta medida estaba signada por el Reglamento de la Comisión Pro Mejoras, ya que en el Artículo 3 se planteaba que la que para lograr sus fines se debían realizar: “...a) gestiones ante las autoridades; b) publicaciones

¹⁵² Diario *El Litoral* de Santa Fe, 28/04/1968.

¹⁵³ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 27/01/1968.

periódicas; c) asambleas y reuniones; d) giras de divulgación y propaganda...” Como se puede apreciar, los repertorios de acción debían seguir el camino del diálogo con el gobierno y la difusión pública. Sin embargo, se hicieron más habituales resoluciones en las que se declaraba al gremio en “estado de alerta”¹⁵⁴ y “asamblea permanente”¹⁵⁵. Estas declaraciones emitidas por diferentes organizaciones sindicales, incluida la Comisión Pro Mejoras¹⁵⁶, se transformó en una acción colectiva institucionalizada y convencional que no implicó en los hechos profundos desafíos al poder, pero que era un claro indicio del creciente descontento que generaban, especialmente, las demandas salariales insatisfechas.

Aunque las formas de acción colectiva que primaron en estos años fueron las convencionales, hubo algunas que desafiaron lo instituido. Un claro ejemplo fue el llamado activo a votar en blanco planteado por la Asociación del Magisterio Católico, la Federación de Maestros y Profesores Católicos de Rosario y la Asociación de Educadores Libres cuando se eligió el representante gremial para el Consejo General de Educación en 1968 al que hicimos referencia más arriba. Además, de intervenir en los medios de comunicación, hubo distribución de volantes anónimos¹⁵⁷ en algunos establecimientos educativos que convocaban a votar en blanco. El escrutinio otorgó un 27% de votos en blanco sobre el total de votantes¹⁵⁸, lo que ponía en evidencia el importante número de docentes que estuvieron dispuestos a asumir una posición más confrontativa con las políticas educativas del gobierno.

Por otra parte, constituyó una acción colectiva desafiante al poder del gobierno por dos cuestiones fundamentales que se sostenían en el discurso de las entidades gremiales que convocaron a votar en blanco: por un lado, al explicitar las contradicciones entre el acto democrático que implicaba elegir representantes docentes en el gobierno escolar y las medidas de gobierno que disminuían las atribuciones y autonomía del Consejo General de Educación; y por otro, al denunciar que las elecciones de representantes gremiales distraía la atención del magisterio del contexto económico adverso para las y los trabajadores docentes (congelamiento salarial, deudas pendientes, licencias sin goce de sueldo, atraso en el pago de

¹⁵⁴ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 27/01/1968.

¹⁵⁵ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 05/11/1966.

¹⁵⁶ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 28/04/1968.

¹⁵⁷ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 16/03/1968.

¹⁵⁸ Sobre un total de 126 en toda la provincia, los resultados fueron 5326 votos para la lista de vocales propuesta por la Federación del Magisterio de Santa Fe, 1941 votos en blanco y 60 votos anulados. Diario *El Litoral* de Santa Fe, 05/04/1968.

sueldos en el interior de la provincia y falta de concursos), que venían siendo motivo de preocupación.

También hubo acciones colectivas que fueron llevadas a cabo por trabajadores docentes aislados, que actuaron de forma autónoma, por fuera de las organizaciones sindicales formales. En general, se pueden rastrear a través de los comunicados que se publicaban en la prensa local. Por ejemplo, a raíz de un concurso de ingreso que se produjo a finales de 1968, un grupo de docentes de Reconquista y de la ciudad de Santa Fe presentaron notas al Ministro de Educación y Cultura planteando su disconformidad por la forma que adquirió la evaluación, por los jurados que intervinieron y por los criterios de evaluación y calificación. En otros casos, los maestros se presentaban en las redacciones del Diario El Litoral y del Nuevo Diario de la ciudad de Santa Fe para manifestar su malestar y solicitar la revisión de las decisiones que se habían tomado en el jurado¹⁵⁹. Sin dudas, estas situaciones evidenciaban el descontento, no sólo con el gobierno, sino también con sus representantes sindicales.

En el período en el cual nos centramos en este capítulo, el colectivo docente santafesino en tanto movimiento social, aparecía organizado a través de un abanico de asociaciones con diferentes grados de institucionalización, articulados a través de la Comisión Pro Mejoras, como vimos en el apartado anterior. Esta instancia de articulación intersindical y sus dirigentes reproducían aspiraciones comunes centradas especialmente en lo salarial y en las condiciones de trabajo; dos demandas fundamentales que se pueden reconocer en los memoriales y en las entrevistas que tenían con funcionarios del gobierno y que se publicaban en la prensa local. No obstante, hemos podido identificar tres tipos de reivindicaciones: económicas, laborales-previsionales y políticas-educativas.

Entre las demandas económicas, el aumento salarial fue un reclamo que se agudizó hacia finales de la década del sesenta por la política de racionalización económica de la dictadura y por los índices de inflación ascendentes. Pero también adquirieron mucha importancia los atrasos salariales y las deudas pendientes a reemplazantes e interinos. En lo que refiere a las reivindicaciones laborales-previsionales, identificamos como principales demandas las cesantías producidas por la Ley de racionalización administrativa y de prescindibilidad, la bonificación por presentismo perfecto, las modificaciones al régimen de licencias, la supresión de concursos, las reformas al régimen laboral en escuelas secundarias y del sistema previsional. Y finalmente, encontramos entre las reivindicaciones políticas-

¹⁵⁹ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 31/12/1968.

educativas, las críticas a la pérdida de autonomía del Consejo de General de Educación, a las medidas represivas del gobierno al movimiento obrero y estudiantil, la transferencia de escuelas primarias y el anteproyecto de Ley orgánica de Educación.

Los memoriales y las entrevistas fueron los principales repertorios de acción llevados a cabo por la Comisión Pro Mejoras entre 1966 y 1970, y que al menos desde su conformación en 1946, permitió canalizar los reclamos y las reivindicaciones del sector. Acciones colectivas convencionales y no litigiosas, en tanto eran habituales, concertadas y aceptadas por los representantes de la docencia y por los funcionarios del Estado, lo que nos permite caracterizarla como una contienda política contenida. Pero también hubo otras acciones colectivas excepcionales, que resultaron disruptivas para la época, como el llamado a votar en blanco por parte de la Asociación del Magisterio Católico en la elección de delegados al Consejo General de Educación. No obstante, aunque fue una medida que desafiaba al poder del Estado, no llegó a generar una contienda política transgresiva de grandes dimensiones.

CAPÍTULO 4. Intensificación de la conflictividad docente: el Congreso Nacional de Educación de 1970 y la huelga docente santafesina de 1971.

Hacia 1970 gran parte de las organizaciones que se habían gestado en los años anteriores -la CAMYP, la CGERA, la CCID, la UNE entre otras-, conformaron en la ciudad de Córdoba el Acuerdo de Nucleamientos Docentes (AND) como una nueva instancia de articulación nacional (Gudelevicius, 2011). Aunque fue una construcción institucional relativamente débil, en el acta acuerdo que firmaron las distintas entidades se estableció que el AND debía transformarse en una central única¹⁶⁰, con lo cual se dejaba explícitamente asentado el objetivo fundamental de constituir una entidad más orgánica e institucionalizada que respondiera a la Ley de Asociaciones Profesionales. Sin embargo, no todas las organizaciones participantes del Acuerdo tenían las mismas posiciones respecto de la forma y contenido que debía asumir la unificación nacional. Al respecto, Vázquez y Balduzzi (2000: 69) señalan que la CGERA –acompañada por la UNE y CCID- era la entidad gremial más decidida a constituir la central única de trabajadores de la educación, mientras que la CAMYP asumía una posición más cautelosa.

El Congreso Nacional de Educación organizado por el AND en Tucumán entre el 10 y 12 de octubre de 1970 fue un acontecimiento muy importante que marcó la política sindical docente de los años posteriores. La realización del Congreso se había gestado en una reunión realizada el 6 de junio en la sede de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), en la que participaron diferentes organizaciones sindicales de distintas provincias. Entre los miembros de la llamada “Comisión de Auspicio”, se encontraba ASDAEMES en representación de las y los docentes santafesinos, evidenciando la importancia y el crecimiento que había tenido esta organización de reciente creación como vimos en el capítulo anterior.

El Congreso tuvo un carácter abierto y participativo, ya que convocó a diversos actores de la sociedad, generando una “usina” de debate y construcción política y sindical, que excedió las cuestiones pedagógicas y propias del sistema educativo, abarcando aspectos más estructurales vinculados a la política económica de la dictadura y al rol que en este contexto debía jugar el sindicalismo en general y el docente en particular. Al respecto, Balduzzi (2017)

¹⁶⁰ En el punto octavo del Acta se planteaba lo siguiente: “Propender en el menor plazo posible a la formación de un ente nacional único con personería gremial, que materialice los anhelos de unidad de la docencia argentina”, citado en Vázquez y Balduzzi (2000: 66).

señala que concurrieron 83 organizaciones titulares, 135 eras adherentes que habían estado en la reunión preparatoria de Buenos Aires. Pero además de las asociaciones docentes, asistieron cooperadoras escolares, clubes y sociedades de fomento barriales, bibliotecas populares, asociaciones de jubilados, cooperativas, centros culturales, centros de estudiantes y agrupaciones universitarias y secundarias, entre otras organizaciones que pertenecían a 16 provincias y a Capital Federal. Esto explica la participación de varios dirigentes sindicales, entro los que se destacó el líder metalúrgico Agustín Tosco, quien en aquella oportunidad sostuvo que:

... la lucha debe darse en el terreno por donde transita el imperialismo y la reacción, día a día, sin dejar pasar ni una sola medida que no se denuncie, que no se resista. Este Congreso es, sin duda, un importante paso en este terreno... pero no debemos olvidar que la lucha del pueblo no puede ser específica en el campo educacional (...) La lucha debe darse además, en el campo económico y político. (Helguero Díaz y Mendoza, 2010: 10-11)

Efectivamente, el Congreso no se limitó solamente a discutir cuestiones educativas. Se conformaron comisiones de trabajo que generaron cuatro despachos donde se expresó un discurso muy crítico contra el gobierno, valorizando la necesidad de enmarcar cualquier reforma educativa en un proyecto social y económico. En este sentido, sostenían que para cambiar el sistema educativo, antes se debían producir transformaciones económicas estructurales, tales como la supresión del régimen latifundista de tenencia de la tierra, el desarrollo de la industria nacional, la liberación del capital extranjero, la distribución de la renta nacional, la eliminación de la dependencia económica y una política exterior independiente, entre otras medidas. Como se puede apreciar, había un rechazo muy marcado, no sólo contra la reforma, sino contra el modelo económico y social que implementaba el régimen. De esta forma, el Congreso canalizó múltiples discursos que visibilizaban el grado de politización que había adquirido la lucha contra la reforma educativa del gobierno y la participación de otras organizaciones sociales, poniendo en evidencia los aliados y las relaciones de solidaridad que venían edificando las organizaciones docentes con otros sindicatos de trabajadores, lo que da cuenta de las potencialidades confrontativas que se estaban construyendo.

En este sentido, el Congreso fue una vía muy importante para la unificación de las reivindicaciones y la construcción de un movimiento de trabajadores de la educación a nivel nacional, ya que se mantuvo en el tiempo, adquiriendo un carácter permanente, reeditándose en

varias ciudades del país: en Mendoza en abril de 1971, en Rosario en agosto de 1972 y en Córdoba en junio de 1973. En cierta medida, la política de la dictadura militar, fundamentalmente la reforma educativa de Onganía, estimuló el debate y la unificación de acciones contenciosas y disruptivas que convocaron a gran parte de las y los trabajadores docentes.

La primera huelga de alcance nacional convocada por la AND se produjo al poco tiempo de realizarse el Congreso de Tucumán: el 18 de noviembre de 1970. Sin dudas, un momento de inflexión significativo, ya que abrió un ciclo de protestas y movilización de las y los docentes a nivel nacional y provincial muy importante, como veremos más adelante. Entre los motivos que esgrimieron las organizaciones sindicales para llevar a cabo la primera huelga unificada docente contra la Dictadura se encontraba aspectos vinculados a la reforma educativa (paulatina privatización de la escuela estatal, implementación de la escuela intermedia que generaba la reducción del ciclo primario de 7 a 5 años, desjerarquización de la escuela secundaria, desintegración de la escuela técnica y desaparición de la escuela normal), cuestiones relacionadas con las condiciones laborales (déficit en edificios, mobiliario, material didáctico, personal auxiliar y de servicio, supresión de cargos de maestras y de profesores, derogación del sistema previsional, modificaciones al estatuto del docente) y finalmente, aspectos ligados a la cuestión económica (remuneraciones salariales que no respondían al costo de vida y congelamiento de la jubilaciones).¹⁶¹

En su conjunto, estos puntos daban cuenta del grado de transformación estructural que implicaba la reforma y el grado de confrontación de las y los trabajadores de la educación con el gobierno nacional. Evidentemente, como bien señala Balduzzi, el Congreso fue fundamental para desactivar la reforma educativa, ya que no pudo implementarse en gran medida por la oposición docente (Balduzzi, 2017). Pero además, fue muy importante porque construyó un discurso común que operó como proceso de enmarcamiento que fortaleció la identidad como trabajadoras y trabajadores de la educación e impulsó la unificación sindical que se produjo unos años después.

Aunque las reivindicaciones contra la reforma adquirieron dimensiones nacionales, en el caso de la provincia de Santa Fe tuvo un importante impacto, ya que como vimos en el capítulo anterior, fue escenario junto con las provincias de Buenos Aires, Entre Ríos y San Luis y con la Capital Federal de la aplicación experimental de la escuela intermedia, y cuya implementación reforzó las perspectivas eficientistas-descentralizadoras (García, 2017),

¹⁶¹ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 14/11/1970.

generando resistencias y conflictos, ya que entre otras razones, no garantizaba la obligatoriedad desde el 6° al 9° año, implicaba una reconversión formativa de los docentes y obligaba a una adecuación de las instituciones y de los planes de estudio. La Asociación del Magisterio había pedido audiencias¹⁶² al Ministerio para tratar el tema y denunciaba ciertos “atropellos “que sufrían los docentes –especialmente los directivos-. Se cuestionaba la falta de consenso, la decisión unilateral y la ausencia de condiciones mínimas para implementar los cambios, como la falta de profesores para el tercer curso del ciclo intermedio y del equipamiento necesario¹⁶³.

A pesar de que la reforma educativa agudizó ciertamente los conflictos tanto a nivel nacional como provincial, lo salarial continuó siendo uno de los problemas más importantes en los inicios de los años setenta en la provincia de Santa Fe, al menos en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, las deudas pendientes y el atraso en el pago de salarios a reemplazantes e interinos. Este era un problema de larga data, que había sido motivo de reivindicaciones en distintos memoriales y entrevistas entre 1966 y 1969 y que seguía sin solución, al punto que generaba procesos de movilización de los afectados con cierto grado de autonomía y autoconvocatoria por fuera de las organizaciones formales. En el Nuevo Diario, en una nota firmada por “Maestras reemplazantes del Dpto. La Capital” y dirigida al director del diario se sostenía:

Oímos decir con frecuencia que se abonan los sueldos a los empleados públicos, jubilados, etc. Pero... ¿qué ocurre con los haberes de los maestros reemplazantes?, ¿lo han anotado en la cuenta del olvido?, ¿Es acaso que no tenemos derecho a percibir nuestros haberes en forma normal, como corresponde? ¿O es que no trabajamos con la misma dedicación y esmero que los demás? ¿Cómo es posible subsistir con el atraso de seis meses de sueldo y sin esperanzas y posibilidades de percibirlos? Ya que cuando averiguamos por el particular, la única respuesta que obtenemos es: NO HAY FONDOS (...) Le solicitamos encarecidamente a quien corresponda, tome con seriedad el problema y disponga se nos abone lo antes posible, ya que es una imperiosa necesidad la que nos impulsa a formular este pedido.¹⁶⁴

Como se puede observar, los atrasos salariales alcanzaban una gran cantidad de meses y afectaba a un importante sector de la docencia santafesina.

¹⁶²*Nuevo Diario* de Santa Fe, 13/04/1971.

¹⁶³*Nuevo Diario* de Santa Fe, 20/04/71.

¹⁶⁴*Nuevo Diario* de Santa Fe, 20/04/1971.

En segundo lugar, el reajuste salarial continuó siendo la principal demanda que entre finales de 1970 y comienzos de 1971 se agudizó. Los argumentos sobre los que pivoteaban las entidades gremiales para justificar el reclamo eran la necesidad de comprar material didáctico para la actualización de la enseñanza, la compra de vestimenta adecuada para asistir a las escuelas, las diferencias con los sueldos de otros sectores de la administración pública provincial, la necesidad de jerarquizar el rol docente dada la trascendencia de la labor que se cumplía¹⁶⁵. Efectivamente, las demandas se anclaban en el gran deterioro salarial que venían sufriendo los trabajadores docentes desde los años anteriores y que se agudizaron a partir de 1970. Si consideramos el contexto nacional y evaluamos el crecimiento de la tasa de inflación anual minorista, se puede comprender por qué el aumento de precios preocupaba a los sectores asalariados. En este sentido, según datos relevados por Gerchunoff y Llach (2007: 323), se pasa de una tasa de inflación del 13.6% en 1970 a una tasa del 34.7 en 1971. Pero además, los salarios habían perdido considerable capacidad adquisitiva en la medida que no hubo aumentos salariales en los años anteriores producto de las políticas de ajuste nacional.

En el marco de las políticas educativas que proponía el gobierno y en las deterioradas condiciones salariales y laborales, las acciones y la respuesta sindical adquirieron mayor cohesión y virulencia. A nivel nacional, luego de la huelga de noviembre de 1970, se sucedieron durante 1971 y 1972 huelgas de 24, 48 y 72 horas contra la reforma combinada con “semanas de protestas” (Vázquez y Balduzzi, 2000: 69), con una importante adhesión de docentes y estudiantes que se sumaron a diferentes movilizaciones realizadas en la ciudad de Buenos Aires (ver foto 1), con discursos y acciones antiimperialistas que se materializaron, por ejemplo, en la quema de banderas norteamericanas¹⁶⁶. Este proceso adquirió una fuerza inusitada entre 1970 y 1973, y que en parte se explicaba por la oportunidad política que abrió el Cordobazo de 1969, en tanto puso en evidencia la debilidad del gobierno militar ante las acciones colectivas que tendían a generalizarse y expandirse.

¹⁶⁵ Por ejemplo, en marzo de 1971, en los días previos a iniciarse la huelga, el salario mínimo que se pedía era de 40.000 pesos para el maestro de grado. Si se tiene en cuenta los datos de la época publicados en la prensa local, se requería para vivienda, alimentación y asistencia médica y farmacia una suma cercana a los sesenta mil pesos. Diario *El Litoral* de Santa Fe, 18/05/1971.

¹⁶⁶ *Nuevo Diario* de Santa Fe, 05/05/1971.



Foto 1. Movilización nacional de trabajadores docentes convocada por el AND, imagen extraída del *Nuevo Diario* de Santa Fe, 05/05/71. Se puede ver escrita en la bandera que encabeza la movilización la consigna “NO A LA REFORMA OFICIAL”

En lo que refiere a la política educativa del gobierno nacional, la posición del AND contrastaba fuertemente con el apoyo que tuvo la reforma por parte de otras organizaciones como la FAGE (Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores), de orientación católica. En un comunicado publicado en el *Nuevo Diario* de Santa Fe se informaba:

FAGE reitera que mantiene su posición favorable a una reforma del sistema educativo argentino, por considerarla una exigencia del proceso de cambio que se vive en la hora presente (...) Por otra parte, la decisión de los docentes que voluntariamente se inscriben en Buenos Aires y en el interior del país en los cursos, seminarios y carreras nuevas que respondan a la reforma educativa, demuestra claramente su inquietud por los aspectos renovadores de la educación. En consecuencia, no propicia paros docentes que tengan por finalidad oponerse a la realización de experiencias de reforma del sistema educativo argentino a las que, no obstante, ha formulado constructivas críticas, lo que considera un patriótico aporte al futuro de la grandeza nacional.¹⁶⁷

Estas diferencias políticas entre el AND y la FAGE ya se habían expresado en la provincia de Santa Fe en 1970, ya que la Comisión Pro Mejoras del Magisterio no asumió una posición unificada ante la huelga nacional convocada para el día 18 de noviembre. Por un lado, la Federación Provincial del Magisterio, la Federación de la Asociación de Maestros Láinez de

¹⁶⁷ *Nuevo Diario* de Santa Fe, 05/05/1971

Santa Fe, la Asociación de Profesores Diplomados y de Docentes y Administrativos de la Enseñanza Media Especial y Superior (ASDAEMES) y la Asociación Docente del Instituto del Profesorado Básico integraron la Comisión Coordinadora de Gremios Docentes que convocó y adhirió a la medida. Mientras que la Asociación del Magisterio Católico no participó con el argumento de que la huelga:

... no se hace contra los defectos de la reforma promovida desde la esfera oficial, sino contra todo tipo de reforma aunque con él se logre la liberación del hombre argentino. El anunciado paro, por otra parte, se basa en algunas premisas falsas, como son la afirmación de que la reforma implica la destrucción de la escuela pública estatal y que la enseñanza por áreas constituye un “medio irracional que desjerarquiza la enseñanza secundaria”¹⁶⁸.

De esta manera, el magisterio católico provincial se alineaba al posicionamiento que asumía la FAGE a nivel nacional, y que ya se había expresado en 1969. Decisión que por otra parte, se tomó de manera centralizada sin consultar a los socios, ya que la Asamblea extraordinaria para considerar lo actuado se llevó a cabo el 28 de noviembre, donde se avaló lo realizado diez días antes bajo el argumento de que el paro “...no tenía como finalidad principal obtener mejoras económicas, sino frenar todo intento de realizar la reforma educativa en todos los niveles”¹⁶⁹.

La lucha de los docentes a nivel nacional obligó al gobierno a realizar durante 1971 un proceso de consulta a diferentes instituciones (universidades, entidades económicas, gremiales, sociales y culturales) sobre la reforma educativa, poniendo en evidencia las limitaciones que tenía para implementar los cambios, especialmente en el interior. Efectivamente, las huelgas docentes de 1971 y 1972 en diferentes distritos del país –especialmente en Mendoza, Tucumán, Córdoba y Santa Fe- y la creciente participación política de algunos trabajadores de la educación en organizaciones más combativas daba cuenta de un nuevo ciclo de protestas que apremiaba a un régimen gradualmente debilitado.

La intensificación de la conflictividad docente fue un marco propicio para la emergencia de corrientes sindicales críticas que pretendían una unificación nacional más acelerada y una vinculación más estrecha con el movimiento obrero. Esta situación generó rupturas y distanciamientos en el interior del sindicalismo docente. Un caso paradigmático fue la

¹⁶⁸ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 17/11/1970

¹⁶⁹ Acta N° 35 de una Asamblea extraordinaria de la Asociación del Magisterio Católico llevada a cabo en Santa Fe, el 28 de noviembre de 1970.

Federación de Educadores Bonaerenses (FEB). Este sindicato había participado de la huelga del 18 de noviembre, sin embargo siempre mantuvo una importante autonomía respecto del AND, que se puso en evidencia al poco tiempo cuando decidió no participar en las diferentes acciones que se tomaron durante 1971 y 1972, como los congresos educativos y las huelgas. Esta actitud abrió fisuras con algunas regionales que coincidían con la necesidad de la unidad a nivel nacional o llevaban a cabo las huelgas que se decidían desde el AND, desoyendo a su propia organización. Como describen Vázquez y Balduzzi (2000: 74), fue una situación generó que un total de 22 sindicatos se fueran de la FEB, ya sea por expulsión o abandono.

Otra ruptura importante se generó en el marco del cuarto intermedio que se había pautado en el Congreso de Rosario del AND y que se llevó a cabo en la ciudad de Córdoba en junio de 1972. En aquel encuentro se conformó la Central de los Trabajadores de la Educación (CUTE), a la que adscribieron el Sindicato del Magisterio de Mendoza, la Federaciones de La Pampa y Río Negro, representantes de base de Santa Cruz, Neuquén, Chaco, Santiago del Estero, Catamarca, Misiones, San Luis, San Juan, Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (SINTER), docentes privados de Córdoba, los distritos de Almirante Brown, General Sarmiento, Matanza y San Isidro de la provincia de Buenos Aires¹⁷⁰. Mientras que los grandes agrupamientos como la CAMYP, el CCID, la UNE y la CGERA no se sumaron a esta nueva organización.

La conformación de la CUTE se había realizado en el local de Luz y Fuerza de Córdoba, lo que daba cuenta de la relación que mantenía este agrupamiento docente con los sectores clasistas y combativos del movimiento obrero. Esta vinculación también se expresó en la provincia de Santa Fe, donde sus asambleas eran realizadas en los locales del mismo sindicato de la energía¹⁷¹. Las críticas al AND centradas en el carácter burocrático de la organización, en la falta de representatividad, en la inexistente participación de las bases y en el reclamo por la constitución de una central única encuadrada en la Ley de Asociaciones Profesionales fueron las principales razones que llevaron a un importante número de docentes a formar la CUTE.

En la provincia de Santa Fe, se continuaron con los mismos repertorios de acción del trienio anterior, con una diferencia sustancial: la participación activa en las huelgas de 24, 48 y 72 horas convocadas por el AND y otras organizaciones nacionales a las que hice referencia más arriba. Las reivindicaciones pendientes de solución planteadas en diferentes instancias de

¹⁷⁰ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 21/07/72.

¹⁷¹ En el Diario *El Litoral* de Santa Fe del 03/08/72 se informa de una reunión en la sede del Sindicato de Luz y Fuerza de Rafaela.

diálogo a nivel provincial combinada con la crítica creciente que generaba la aplicación de la reforma educativa nacional fueron marcando el ritmo de los conflictos entre las asociaciones gremiales y el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia, así como entre las organizaciones nacionales y la Secretaria de Educación y Cultura de la Nación. El retraso en el pago salarial, las deudas pendientes de reemplazantes e interinos, la reforma educativa, la implementación de la escuela intermedia, el progresivo deterioro de la situación del sistema educativo en general¹⁷² y de las condiciones de vida producto de la inflación, fueron las raíces más profundas de las demandas y de los conflictos planteados a partir de 1970, y que en el caso santafesino alcanzaron su cenit con la huelga por tiempo indeterminado, que con intermitencias, se desarrolló entre marzo y junio de 1971.

Esta combinación de causas de corto y mediano plazo en el marco de una permanente política dilatoria por parte del gobierno para abordar la problemática de las y los trabajadores docentes y su consecuente pérdida de legitimidad, terminaron disipando cualquier posibilidad de consenso dejando el espacio abierto a la confrontación. En un comunicado publicado en el mes de diciembre de 1970, la Federación de Magisterio de Santa Fe expresaba el profundo descontento: "...los docentes ya están cansados de 'diálogos', de pedidos de audiencia y antesalas, de mendigar sin resultados; que ha llegado el momento de hacer planteamientos enérgicos y serios y de exigir y asumir responsabilidades hasta las últimas consecuencias"¹⁷³. El tono de la advertencia resulta más que elocuente del malestar que había en la docencia santafesina, expresado en este caso, a través de la voz de su dirección sindical.

En este contexto, las y los docentes decidieron llevar a cabo un plan de lucha que habían resuelto en la Asamblea provincial de la Federación del Magisterio del 19 de diciembre de 1970 y ratificado en los primeros días de marzo de 1971. En la resolución se habían definido llevar a cabo paros totales de actividades en las escuelas públicas y privadas de todos los niveles y jerarquías, durante los días 16, 17, 23, 24 y 25 de marzo. De esta manera, se iniciaban las clases el día 15 para luego continuar con huelgas escalonadas de 48 horas a partir del día 16 y 72 horas en la semana siguiente. Por otra parte, advertían que, de no realizarse una respuesta satisfactoria al petitorio presentado, convocarían a una nueva asamblea para decidir un paro por tiempo indeterminado.

¹⁷² Como ejemplo del deterioro se puede citar la reducción que sufrió el gasto público nacional en educación. Del 17.3% en 1965 se redujo al 13,3 en 1972. Datos extraídos del Diario *El Litoral* de Santa Fe, 13/03/73.

¹⁷³ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 07/04/1970.

El día 16 de marzo se realizó la primera concentración pública de docentes. La intención era hacerla en la Plaza de Mayo de la ciudad capital. Sin embargo, efectivos policiales no permitieron el paso y los manifestantes decidieron movilizarse por calle San Martín, una de las arterias principales del centro santafesino. La movilización estaba encabezada por un cartel que decía “Docentes seguimos aplazados”. De esta forma, se ironizaba con una calificación negativa utilizada en el sistema de evaluación el hecho de que el gobierno continuaba sin satisfacer las peticiones, especialmente, salariales. Aproximadamente 2000 docentes se trasladaron hasta la sede del Diario El Litoral, donde cantaron el himno y se desconcentraron¹⁷⁴. La importante cantidad de docentes se puede apreciar en la foto 2, así como el cartel al que hacíamos referencia. Resulta importante destacar en esta acción colectiva, la importancia que el movimiento le otorgaba a la prensa local para visibilizar el conflicto y así mostrar la fuerza y el grado de adhesión con que contaban.



Foto 2. La manifestación del 16 de marzo frente al Diario El Litoral. Imagen publicada por Diario *El Litoral* de Santa Fe, 17/03/1971

El Ministerio de Educación y Cultura, a través del Ministro Bruera, procuró deslegitimar la medida recurriendo a diversos argumentos. En primer lugar, señalaba las limitaciones que imponía el sistema burocrático impuesto por el gobierno nacional, destacando la fuerte dependencia que tenían los gobiernos provinciales del poder central respecto de la tramitación y aprobación de los presupuestos¹⁷⁵, y las posibilidades de inversión que el

¹⁷⁴ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 17/07/1971.

¹⁷⁵ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 12/03/1971.

crecimiento económico y la disponibilidad de recursos fiscales imponía. En segundo lugar, recurría a comparaciones salariales con docentes de otras provincias o con aquellos que dependían de la administración nacional para destacar los altos salarios que cobraban las y los trabajadores docentes santafesinos. En tercer lugar, cuestionaba la metodología adoptada por la Comisión Pro Mejoras y deslizaba públicamente la posibilidad de descontar los salarios¹⁷⁶. Se trataba de interpelar a la sociedad para buscar apoyo y desacreditar a la docencia.

Sin embargo, en la semana que se había decidido el paro de 72 horas -días 23, 24 y 25 de marzo- y ante la imposibilidad de evitar la continuidad del conflicto con argumentos, el gobierno recurrió a medidas coercitivas. En primer lugar, se informó que se iban a retener las liquidaciones de los días no trabajados y que no se incluirían las bonificaciones por asistencia perfecta. Y en segundo lugar, se emplazó a inspectores y directivos a retomar sus funciones, recordándoles que el personal directivo tenía la obligación de abrir los locales escolares y asegurar la libertad de trabajo¹⁷⁷. Evidentemente, eran dos decisiones gubernamentales que apostaban a generar temor a través de los descuentos salariales y de las amenazas a directores y supervisores para amedrentarlos y fracturar la huelga. Pero el intento de socavar la solidaridad del movimiento no tuvo el éxito esperado

Ante la inflexibilidad del movimiento docente, el gobierno propuso a fines de marzo la conformación de una Comisión Mixta que fue aceptada por las conducciones gremiales. En la misma participaron todas las organizaciones que formaban parte de la intergremial. En el tiempo de tregua que abrió esta instancia de diálogo, las clases se reanudaron. Pero al poco tiempo fracasaron las negociaciones y se decidió vía asamblea iniciar un paro por tiempo indeterminado el 17 de mayo de 1971. La huelga se inició con un paro total de actividades en las escuelas primarias, de enseñanza manual, técnica, en escuelas privadas y en escuelas de educación secundaria dependientes de la provincia. Como ejemplo de la contundencia del paro, se informaba lo siguiente respecto de Rosario: "... de 120 escuelas que funcionan en esta zona en las cuales se desempeñan 4000 maestros, se habían hecho presentes únicamente siete docentes". Esta categórica adhesión a la huelga se expresaba en la totalidad del territorio provincial en localidades como Vera, Reconquista, Esperanza, San Javier, Rafaela y otras cabeceras departamentales.¹⁷⁸

¹⁷⁶ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 12/03/1971

¹⁷⁷ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 23/03/1971.

¹⁷⁸ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 17/05/1971.

En este contexto, en la ciudad de Rosario se conformó un Comité de Huelga que coordinó la lucha a lo largo del conflicto. Una de las primeras medidas tomadas por esta organización creada en la asamblea que decidió reanudar la lucha, fue una concentración en la Plaza 25 de Mayo de esta ciudad del sur provincial, inaugurando, según señala Ríos (2019: 71), un estilo de protesta: paros con movilizaciones. No obstante, esta concentración con movilización no era la primera en la provincia, ya que como vimos anteriormente, el 16 de marzo se había realizado otra en la ciudad de Santa Fe. El Comité de Huelga fue muy importante en tanto se constituyó en un espacio paralelo de poder que cuestionaba las formas y el contenido de la protesta que dirigía la Comisión Pro Mejoras local y central, al punto que en las movilizaciones provinciales tenían su propio cartel identificatorio (véanse foto 6 y 7). Las y los docentes que fueron parte de esa experiencia inédita asumieron una actitud más confrontativa con el gobierno dictatorial y que mantuvieron hasta la última asamblea que decidió levantar la huelga, como veremos más adelante.

La participación activa de un gran número de las y los trabajadores de la educación se puede reconocer en fotos y en testimonios de quienes participaron de las mismas. Una de las entrevistadas señalaba que en la ciudad de Santa Fe:

...se hicieron movilizaciones históricas. En esos tiempos no había peatonal. Entonces, generalmente nos reuníamos en algún lugar de Boulevard Gálvez donde acudían los docentes de diferentes puntos de la ciudad, del interior, del área metropolitana. Me estoy refiriendo a Paiva, Santo Tomé...Algunas veces se hacían movilizaciones provinciales. Con lo cual venían los docentes de todos los niveles y modalidades, desde el norte extremo al sur, y del este al oeste en general. Fueron realmente movilizaciones históricas.¹⁷⁹

La huelga se mantuvo por treinta y seis días ininterrumpidos con diversas movilizaciones y acciones en las calles. Ahora bien, ¿cómo se explica la duración y la permanencia de las medidas de fuerza? Un primer factor tiene que ver con la participación activa de docentes y la puesta en práctica de diversos repertorios de acción tendientes a mantener los días de huelga: asambleas, movilizaciones, concentraciones, reuniones con padres y estudiantes, caravanas de automóviles, reuniones con sindicatos, etc. Una docente entrevistada relataba:

...íbamos a dedo hasta Progreso para hacer reuniones con los padres y explicarles las causas del conflicto. Se hacían asambleas inmensas, porque como la modalidad de la

¹⁷⁹ Docente N. C. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 19 de abril de 2012.

época era la resolución por asambleas. Se hacían asambleas muy grandes. Yo me acuerdo una, por ejemplo, que se hizo en la Unión Ferroviaria, frente a donde estaba la escuela Grilli antes, en calle Castellanos. Otra inmensa en ASOEM¹⁸⁰...Había mucha participación. En realidad en ese momento, la mayoría de los docentes nucleados en la Asociación del Magisterio de Santa Fe, eran primarias.¹⁸¹



Foto 3. Asamblea docente realizada el 14 de mayo de 1971 en el local de ASOEM. Imagen publicada el *Nuevo Diario* de Santa Fe, 15/05/71

Como se puede apreciar en la foto 3, las asambleas de trabajadores docentes fueron uno de los principales repertorios de acción implementados por los sindicatos para sostener y fortalecer la unidad y solidaridad del movimiento. Eran instancias de participación masiva donde se podían expresar las distintas posiciones y tomar resoluciones de conjunto que aseguraran la medida, lo cual generó que muchas de estas asambleas fueran extensas temporalmente, rompiendo con las rutinas cotidianas habituales. Una de las entrevistadas recordaba que:

...las asambleas eran impresionantes. Había que alquilar equipos para hablar por micrófono porque las hacíamos en Regatas, en la Unión Ferroviaria. Eran

¹⁸⁰ ASOEM (Asociación Sindical de Obreros y Empleados Municipales de Santa Fe).

¹⁸¹ Docente L.L. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 15 de marzo de 2011.

impresionantes. Pero claro, duraban tantas horas porque todo el mundo quería decir lo suyo. A veces se reiteraba, se repetía. Yo he estado en asambleas que empezaron a las 10 de la mañana y terminaron a las 4 o 5 de la mañana. Una vez llegué a las 6 y mi marido me preguntó de dónde venís... de la asamblea.¹⁸²



Foto 4. Asamblea en ASOEM y movilización docente en la ciudad de Santa Fe del 18 de junio de 1971, extraída del *Nuevo Diario* de Santa Fe, 18/06/71.

En la foto 4 se puede observar la masividad de la participación en otra de las tantas asambleas realizadas en local de Asociación de Obreros y Empleados Municipales (ASOEM) de la ciudad de Santa Fe. En las pancartas que se pueden leer y que fueron utilizadas en la movilización aparecen dos aspectos fundamentales de la lucha emprendida por las y los docentes: por un lado, el llamado a la unidad del movimiento a los fines de sostener el conflicto. Y por otro lado, el desafío al poder represivo del Estado, anunciando que la violencia no frenaría la lucha que se había emprendido.

Un segundo factor a considerar es la solidaridad y participación activa de otros sectores sociales que apoyaron a las y los docentes durante el conflicto, lo que galvanizó el espíritu contencioso de la protesta. En este sentido, varias fueron las organizaciones gremiales que se solidarizaron prestando sus locales como ya hemos mencionado en otras oportunidades. Por

¹⁸² Docente N. C. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 19 de abril de 2012.

ejemplo, se utilizaron las instalaciones de la Unión Ferroviaria, de ASOEM y de Unión Trabajadores Entidades Deportivas y Civiles (UTEDyC) donde se llevaron a cabo las multitudinarias asambleas del Departamento La Capital, ya que el número de docentes que participaban excedía la capacidad que se podía albergar en las sedes de la Asociación de Magisterio de Santa Fe y de la Asociación del Magisterio Católico.

Pero también los dirigentes sindicales participaron como oradores en algunas asambleas realizadas durante el mes de junio en ASOEM para expresar su apoyo y solidaridad con el movimiento docente. Por ejemplo, el 2 de junio intervinieron en la asamblea la dirigente Griselda Tessio de la Asociación de Maestros de la Escuela Universitaria del Profesorado, Juan Carlos Sorbellini de la Asociación de Trabajadores de la Sanidad (ATSA) y Alberto Maguid de UPCN, así como también el Secretario General de la Confederación General del Trabajo (CGT) local, Oscar Mesa. Inclusive un delegado del magisterio jujeño, Salvador M. Ranzoni, habló en aquella oportunidad¹⁸³.

El grado de solidaridad del movimiento obrero se vio reflejado en la participación que tuvo la Regional de la CGT durante el conflicto. Este acercamiento tuvo sus expresiones más concretas durante el mes de junio en asambleas, como la que mencionamos en el párrafo anterior, o en actos públicos como el que se iba a realizar en la plaza Italia frente a la Legislatura provincial, y que, por prohibición del régimen dictatorial, terminó haciéndose el 7 de junio en el local de ASOEM. Tal era la importancia del conflicto, que en un plenario de la delegación regional de la CGT se resolvió sacar una amplia declaración donde se advertía al gobierno que se profundizarían las medidas de lucha, se declaraba en estado de alerta a la clase trabajadora santafesina y se exhortaba a los padres a que no mandaran sus hijos a las escuelas. El rol de la dirigencia cegetista local fue muy importante, como veremos más adelante, ya que operó mediando entre la Comisión Pro Mejoras y el gobierno para que se llegue a un acuerdo.

Además de declaraciones públicas de apoyo la solidaridad se materializó en la conformación de la “Comisión Popular Provisoria de Apoyo a los Docentes”. Esta organización transitoria estuvo integrada por sindicatos, organizaciones barriales y estudiantiles: la Asociación Vecinal “Unión y Trabajo” de Villa M. Selva, la Asociación Vecinal “República Los Hornos”, el Sindicato de Obreros Marítimos, ATSA, el Centro Villa Ocampo, el Centro de Estudiantes de Ingeniería Química, los Estudiantes de la Universidad Católica, la Federación Argentina Universitaria de Izquierda (FAUDI), la Comisión Juvenil Provisoria del Encuentro Nacional de los Argentinos, la Asociación de Docentes de Ingeniería

¹⁸³ *Nuevo Diario* de Santa Fe, 03/06/1971.

Química, la Unión de Mujeres Argentinas. Entre los argumentos que fundamentaban su creación, se sostenía que habían surgido como “un acto de solidaridad y real estrechamiento de las fuerzas trabajadoras, estudiantes y populares, como consecuencia inevitable de la insensibilidad del gobierno y su persistente actitud de desconocimiento de los justos reclamos planteados por los docentes”¹⁸⁴ Gran parte de estas organizaciones barriales, políticas, sindicales y estudiantiles universitarias se ubicaban en el amplio espectro de lo que hemos caracterizado como Nueva Izquierda. En este campo también podemos identificar al Movimiento Ateneísta de Estudiantes, el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y el Movimiento de la Juventud Peronista, que en diferentes momentos fueron nombradas apoyando a las y los docentes.

Las expresiones de solidaridad también procedieron de las organizaciones sociales, del estudiantado secundario y primario, de padres y madres y de trabajadores de ciudades con importante cantidad de población. Por ejemplo, San Carlos Centro, San Cristóbal, Reconquista, Tostado, entre otras. En general, las Comisiones Pro Mejoras locales hacían reuniones con padres y organizaciones de la zona para explicar la situación y lograr apoyo¹⁸⁵. O como se puede ver en la foto 5, se hacían concentraciones en localidades más pequeñas que venían sufriendo las políticas económicas de la dictadura, evidencia de que la extensión y amplitud de la protesta abarcaba todo el territorio santafesino, más allá de los centros urbanos más importantes como Santa Fe y Rosario. En la imagen se pueden leer carteles que representaban a barrios y a obreros papeleros de la zona, así como miembros de las comunidades educativas, especialmente alumnas y alumnos, madres y padres.

¹⁸⁴ *Nuevo Diario*, 07/06/71.

¹⁸⁵ Ver *Nuevo Diario* y *Diario El Litoral* de Santa Fe durante Junio de 1971.



Foto 5. Apoyo a la huelga docente en el norte de la provincia de Santa Fe, publicada en el *Nuevo Diario* de Santa Fe, 06/06/71

Como podemos ver, las actividades callejeras fueron un rasgo distintivo del movimiento de protesta de 1971 que permitió visibilizar el grado de adhesión y apoyo social que había logrado la docencia. Pero además, se constituyó en un repertorio de acción colectiva que se llevó a cabo en diferentes localidades de la provincia. En esas acciones callejeras y movilizaciones se llevaban carteles, se leían adhesiones de las organizaciones que apoyaban y se cantaban consignas en las que se proclamaba la unidad de trabajadores y estudiantes, propios de una época donde esta amalgama se vivía como una alternativa potencial y promisoría para enfrentar el poder dictatorial y la represión; también se materializaban problemáticas comunes que unificaba a diferentes sectores en lucha, más allá de los problemas específicos de las y los trabajadores de la educación.¹⁸⁶ De esta manera, entre las reivindicaciones propias de la docencia se colaban otras demandas más políticas y generales que cuestionaban al régimen: “La violencia no frena nuestra lucha”; “Maestros en la lucha unidos ¡Adelante!”, “luche, luche, luche; no deje de luchar, que la lucha docente es lucha popular”; “Maestros, obreros y estudiantes, unidos adelante”; “Repudiamos la traición, los maestros en acción”; “El pueblo nos anima, el ministro nos intima”; “Menos represión, más

¹⁸⁶ *Nuevo Diario*, 19/05/1971 y *Diario El Litoral* de Santa Fe, 18/06/1971.

educación"; "Libros sí, botas no"; "Los maestros piden salarios justos"; "Escuelas y maestros queremos presupuesto"; "Por un mayor presupuesto educativo". Es decir, el tono que adquirió la contienda resultó más político, en la medida que se sumaron otros sectores a la protesta, visibilizando algunas demandas más generales que excedían lo estrictamente salarial y sectorial, endureciendo las posiciones y profundizando la distancia entre el gobierno y la Comisión Pro Mejoras.

Aunque siempre hubo instituciones y nexos que propiciaron el diálogo entre el Gobierno y la dirección de la Comisión Pro Mejoras, el conflicto se agudizó con el correr de los días y entraron en un espiral de acusaciones y declaraciones, que por el lado del gobierno tendieron a desgastar y deslegitimar la protesta; mientras que por el lado de la Comisión Pro Mejoras apostaban a mantener la unidad del movimiento y el sostenimiento de una medida de fuerza que por sus características –paro por tiempo indeterminado- requería de soluciones concretas para poder suspenderse. En este sentido, la solidaridad de otras organizaciones políticas y sociales como de cooperadores, padres y estudiantes fue fundamental.

Ante las diferentes propuestas del gobierno que no satisfacían los reclamos, las y los docentes permanecieron en su posición y redoblaron la apuesta, organizando movilizaciones y ocupando las calles, especialmente de la ciudad capital y Rosario. Un informe publicado el 18 de junio se podía reconocer una importante cantidad de lugares donde la huelga se mantenía firme. Por ejemplo, se nombran las localidades de Villa Constitución, Las Rosas, San Lorenzo, Esperanza, Sastre, Casilda, San Justo, Cañada de Gómez, Vera, Rafaela.¹⁸⁷

Aunque las y los huelguistas seguían siendo la enorme mayoría, evidenciando la fortaleza colectiva lograda hasta ese momento, en algunos pueblos del interior y en zonas rurales hubo docentes que concurrieron a trabajar –especialmente de escuelas privadas- poniendo de manifiesto ciertas fisuras en el movimiento. Al respecto, una de las entrevistadas señalaba que:

... el paro al principio era general y después la docencia privada fue levantando, sobre todo en los pueblos (...) el paro, como siempre en la lucha docente, empezó a flaquear en los pueblos. Porque como la escuela privada trabajaba, empezaba a sacarle matrícula a la oficial y bueno, ahí se quebraba.¹⁸⁸

¹⁸⁷ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 18/06/1971

¹⁸⁸ Docente M. G. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 22 de enero de 2010.

No obstante, las organizaciones sindicales procuraron mantener la unidad haciendo reuniones con las maestras y maestros de la zona. Como decía una docente que trabajó en el interior de la provincia, "...lo que éramos más fuertes hacíamos reunión en el pueblo como para apuntalar a las maestras, para que no levantaran el paro. En ese sentido, se trabajó bien. Había organización con esto de la Comisión Pro Mejoras. Yo me acuerdo que se iba, se trataba de apuntalar a los compañeros."¹⁸⁹ Aquí, además, se puede apreciar las estructuras conectivas de la movilización, de carácter más horizontal, donde se vinculaban determinados liderazgos transitorios con las bases del movimiento social.

Ante la intransigencia, el gobierno profundizó las medidas que apuntaban a modificar la relación de fuerzas planteada por los huelguistas a través de la intimidación y la amenaza. La iniciación de sumarios a quienes siguieran en huelga fue una medida que apuntó a fragmentar la unidad que se había demostrado en las calles y en la alta inasistencia a los lugares de trabajo durante todo el conflicto. De hecho, la cesantía a supervisores en los inicios de la huelga como vimos anteriormente, fue una clara estrategia que buscó sumar a favor de las posiciones gubernamentales a un sector fundamental de la carrera docente, ya que desde su rol jerárquico y su posición de poder, podían presionar a los directivos y docentes para que suspendieran las medidas. Los Decretos 1410, 1411 y 1412¹⁹⁰ de 1971 plantearon medidas represivas concretas. Por un lado, el Decreto 1410 intimaba a todas y todos los docentes dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia a reintegrarse a sus tareas bajo amenaza de ser sancionados; el Decreto 1411 obligaba a los representantes legales de las instituciones privadas dependientes del Ministerio de Educación a tomar medidas que aseguraran la concurrencia de las y los docentes a las escuelas y el Decreto 1412 habilitaba el inicio de procedimientos legales para cancelar las personerías jurídicas otorgadas a la Asociación del Magisterio Católico, a ASDAEMES, a la Unión del Magisterio Rosario y a la Asociación del Magisterio de Santa Fe. Es decir, además de intimidar a las y los docentes, en esta oportunidad se atacó a las organizaciones gremiales que lideraban el conflicto con la intención de quebrar la actitud confrontativa que había adquirido el movimiento.

Pero el gobierno no sólo apeló a la intimidación a través de vías legales, también recurrió a la amenaza de represión colocando policías en las calles o en las plazas por donde se movilizaban las y los docentes. La plaza de Mayo estuvo prohibida durante todo el conflicto, cuestión que no fue casual, ya que se encuentra frente a la casa de gobierno y resulta un lugar

¹⁸⁹ Docente L.L. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 15 de marzo de 2011

¹⁹⁰ Ver texto completo de los Decretos en *Nuevo Diario* de Santa Fe, 19/06/1971. Pág. 3.

emblemático como espacio vinculado directamente con el poder, donde la visibilización de la protesta adquiere mayor resonancia pública y política. De hecho, como vimos anteriormente, no se les permitió concentrarse allí cuando se hizo la primera movilización. De la misma manera, otras plazas habían sido vedadas como espacios públicos de manifestación, como fue el caso de la plaza Pueyrredón cuando se quiso hacer una concentración el 25 de mayo, o la plaza Italia cuando la CGT local organizó un acto en apoyo a la docencia¹⁹¹. Por otra parte, cuando fue necesario, se utilizaron camiones hidrantes, gas lacrimógeno y barreras policiales para reprimir como puede verse en las fotos 6 y 7.



Foto 6. Represión a la movilización docente realizada el 18 de mayo de 1971.
Nuevo Diario de Santa Fe, 18 de mayo de 1971

¹⁹¹ Informe de la Dirección General de Comunicaciones de la Provincia, 09 de junio de 1971. Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe, Unidad de conservación N° 31, Fs. 3/7. Consultado 20/04/17



Foto 7. Represión a la movilización docente realizada el 18 de mayo de 1971.

Nuevo Diario de Santa Fe, 18/05/71

Justamente, sobre esa movilización del 18 de mayo que se ve en la imagen, una docente entrevistada recordaba que en una de las esquinas céntricas de la ciudad (Tucumán y San Martín), cuando volvían de la casa de gobierno hubo persecuciones, detenciones por averiguación de antecedentes y una feroz represión con carros hidrantes.

En la esquina funcionaba una joyería que ya no está más... Ahí había carros hidrantes esperándonos. Cada tanto se instalaban en las bocacalles y tenían una especie de cilindro por donde salía el agua... Ese cilindro era el que apuntaba, rotaba. Y en el momento que llegamos ahí, a la esquina. Yo iba adelante. Cuanto más joven es uno más osado y no evalúa las consecuencias... En un momento el carro hidrante tira agua de color rojo... Hasta los hombres iban de guardapolvo blanco en ese entonces. Nos moja a nosotros, nos marca de una manera impresionante, parecía sangre...¹⁹².

El relato da cuenta de la firme decisión por parte del régimen dictatorial de recurrir a la represión cuando fuese necesario. Pero además, era una manera de demostrar de qué lado

¹⁹² Docente N. C. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 19 de abril de 2012.

estaba el poder frente al resto de las y los trabajadores y la sociedad, ya que un triunfo del movimiento docente o una muestra de debilidad ante la protesta podían transformarse en un peligroso ejemplo a imitar. En la foto 7 se puede reconocer el episodio al que hacía referencia la entrevistada, cuando el camión hidrante llevó a cabo la represión.



Rociando con agua coloreada inicia sus tareas represiva el camión hidrante de las fuerzas policiales, mientras los docentes enarbolan sus carteles como respuesta.

Foto 8. Represión a la movilización docente realizada el 18 de mayo de 1971.
Imagen publicada el *Nuevo Diario* de Santa Fe, 18/05/71

Otra de las estrategias gubernamentales fue apostar al desgaste, aplazando la resolución del conflicto. Como señalaba una entrevistada, “...fue una huelga muy dura, donde el Estado dejó correr los días, simplemente con el objetivo, siempre sucede, de que se desgaste un movimiento que tenía tanta fuerza.”¹⁹³ De esta manera, la política dilatoria, intimidatoria y represiva del gobierno fue debilitando el movimiento, generando cierta incertidumbre en un sector de docentes y dirigentes de las asociaciones gremiales que terminó inclinándolos a favor de posiciones más proclives al diálogo y a la suspensión de las medidas.

En este marco, después de varios intentos truncados por acercar posiciones, la mediación de la Delegación Regional de la CGT permitió la formalización por parte del gobierno de una propuesta donde se mantuvo la misma oferta anterior que no había sido aceptada unos días atrás, se creaba una comisión tripartita para resolver el pago de los días de

¹⁹³ Docente N. C. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 19 de abril de 2012.

huelga, se establecía el pago inmediato del mes de mayo y la promesa de no aplicar ningún tipo de sanciones en caso de que se dispusiera el levantamiento del paro¹⁹⁴.

Luego de esta reunión mantenida entre el gobierno, la Dirección de la Comisión Pro Mejoras Económicas del Magisterio y miembros de la Dirección de la CGT, se convocó a una Asamblea para tomar una decisión. Masivamente, las y los docentes participaron en las diferentes asambleas departamentales. En el Departamento La Capital, la asamblea se llevó a cabo en el local de la Unión Ferroviaria como se había realizado en otras oportunidades. En Rosario la asamblea contó con la presencia de 2345 docentes, de acuerdo a los datos relevados por la prensa, los resultados fueron 1547 a favor de la prosecución de la huelga y 787 a favor del levantamiento. En cambio, en la ciudad capital, se informaba que 2500 docentes votaron a favor de levantar la medida, mientras que sólo 20 docentes votaron a favor de continuar, lo cual puso en evidencia las diferencias de criterios y la profunda fractura que se producía entre la docencia y los dirigentes de los dos departamentos más importantes de la provincia.

La huelga se suspendió el día miércoles 23 de junio, luego de más de un mes de paro. A la asamblea provincial habían asistido delegados de todos los departamentos de la provincia. El local de la Casa del Maestro estaba lleno de docentes del interior, especialmente de la ciudad de Rosario. Durante la asamblea se expresaron dos posiciones claramente diferenciadas: aquellos partidarios de continuar con la medida y quienes planteaban levantar el paro. Los representantes de 12 departamentos trajeron mandato para que se levante el paro, mientras que el resto -7 departamentos- traían mandato para continuar con las medidas de fuerza¹⁹⁵. Según las fuentes periodísticas se produjo un intenso debate que se extendió por varias horas “Cerca de la medianoche se dispuso pasar a votación, que se realizó en forma secreta. Los resultados fueron de 45 votos a favor del levantamiento del paro y 31 por la continuidad de las medidas de fuerza...”¹⁹⁶

La presión por continuar la medida era tan intensa, que en la resolución que se tomó se planteaba declarar que lo ofrecido no satisfacía las mínimas exigencias y que sólo constituía una salida de emergencia. En la resolución se repudiaba el aparato represivo y publicitario del gobierno, se reconocía el apoyo recibido por parte de padres, cooperadoras, instituciones, gremios y opinión pública, se declaraba al gremio en estado de alerta, se sostenía que la oferta

¹⁹⁴ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 21/06/1971.

¹⁹⁵ Dirección de Informaciones de la Provincia de Santa Fe. En Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe, Unidad de conservación 182, Legajo 2, Fs. 19/19. consultado el 13/06/17.

¹⁹⁶ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 23/06/1971

gubernamental seguía sin responder a las pautas salariales que se reclamaron, se denunciaba al gobierno como principal responsable en prolongar el conflicto por su política dilatoria para resolverlo y se depositaba expectativa en el acta-acuerdo que se había firmado ente el gobierno de la provincia y la delegación local de la CGT. Y finalmente, se advertía que no iban a aceptar medidas punitivas sobre la percepción de los haberes motivados por el conflicto, exigiendo el pago total e inmediato de los sueldos del mes de mayo y meses subsiguientes, que ya habían sido establecidos en un acta firmada el 10 de junio.¹⁹⁷

La resolución de la última asamblea donde se aceptaron las condiciones planteadas por el gobierno y se decidió el levantamiento de la huelga, generó profundas diferencias entre las y los docentes del sur provincial y del centro-norte. La docencia del sur más combativa y decidida a continuar con las medidas de fuerza venía de un proceso en el cual había tenido un importante papel la conformación del Comité de Huelga en el que participaron docentes jóvenes. Sin embargo, militantes de estas características que se sumaban por primera vez a la acción gremial también aparecieron en distintas localidades de la provincia que hacia finales de 1971 y durante 1972 irán conformando nuevas organizaciones con otro perfil sindical y político como veremos en el siguiente capítulo.

La contienda política que se inició a finales de 1970 y se profundizó en 1971 tuvo un carácter más transgresivo y abrió un ciclo de protesta que rompió con las acciones colectivas tradicionales que venía llevando a cabo la Comisión Pro Mejoras. Las y los docentes le dieron una impronta distinta al conflicto a través de acciones callejeras con carteles y cánticos que rompieron la rutina cotidiana. Con sus guardapolvos blancos asistieron masivamente a la calle para expresar su descontento y exigir sus demandas. Aunque las concentraciones públicas también habían sido realizadas en huelgas anteriores, como la que se produjo en 1957 en la plaza 25 de mayo¹⁹⁸, la movilización por las calles céntricas de la ciudad se transformó en un repertorio de acción disruptivo novedoso que generó en el gobierno la necesidad de prohibirlas y reprimirlas, como hemos podido ver en las imágenes de los diarios locales y en algunas descripciones realizadas por algunas docentes entrevistadas.

Otra importante innovación durante la huelga de 1971 fue la participación masiva de docentes interviniendo en las asambleas, debatiendo y sentando posición respecto de las medidas a tomar. Las asambleas eran un repertorio de acción habitual ejercido por el colectivo docente, incluso estaba institucionalizado en los estatutos de las organizaciones gremiales. Sin

¹⁹⁷Diario *El Litoral* de Santa Fe, 23/06/1971 y *Nuevo Diario*, 24/06/1971.

¹⁹⁸ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 23/03/1957.

embargo, durante el conflicto de 1971 y a diferencia de la huelga de 1957, cuyas asambleas se realizaron en el local del cine Roma¹⁹⁹, las asambleas fueron masivas y se hicieron en locales sindicales. Por lo tanto, el formato tradicional de la asamblea sufrió una modificación importante, por un lado, fue más horizontal y democrática, por otro lado, se hizo en locales gremiales de otros trabajadores asalariados, con quienes construyeron nuevos lazos de solidaridad, que se fue retroalimentando en actos y movilizaciones públicas, a través de declaraciones en la prensa local, prestando locales para las asambleas, etc.

La efervescencia contestataria del colectivo docente se extendió mucho más allá de la propia huelga. En este sentido, resultó muy importante el rol que cumplieron las y los docentes que militaban en ASDAEMES y la Asociación del Magisterio Católico en la ciudad de Santa Fe y en el Comité de Huelga en la ciudad de Rosario, ya que adquirieron una activa participación y tuvieron un rol protagónico en la conformación de nuevos sindicatos que, como veremos a continuación, tuvo consecuencias muy importantes en la estructura de movilización que hasta mediados de 1971 se había mantenido igual.

¹⁹⁹ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 27/03/1957.

CAPÍTULO 5. Impacto de la conflictividad docente: cambios y continuidades en la estructura de movilización y en las identidades sociales entre 1971 y 1973

5.1. Emergencia de nuevas organizaciones sindicales, unificación nacional, demandas y acciones.

Las organizaciones sindicales que actuaron entre 1970 y 1973 siguieron siendo las mismas que lo habían hecho en el trienio anterior. Pero el desarrollo de la contienda política y la intensificación de acciones colectivas con un carácter más contencioso en distintas provincias, agudizó las diferencias entre distintos sectores políticos de la docencia, generando importantes rupturas, la emergencia de nuevas organizaciones sindicales y el reagrupamiento organizativo entre 1971 y 1972. Por ejemplo, en la Central de los Trabajadores de la Educación (CUTE) a nivel nacional, se agruparon sectores más combativos y radicalizados del sindicalismo docente -peronistas, maoístas y trotstkistas-, mientras que en el AND permanecieron radicales, comunistas y socialistas (Vázquez y Balduzzi, 2000: 78). La provincia de Santa Fe no fue ajena a este proceso que se vio agudizado luego de 1971.

La huelga que se llevó a cabo entre marzo y junio de 1971 impactó fuertemente en la estructura de movilización que había organizado las protestas entre 1966 y 1971, ya que producto de cuestionamientos a la conducción de la Comisión Pro Mejoras por el funcionamiento que había tenido durante el conflicto y por los resultados obtenidos, se abrió un proceso de crisis y de fractura de las organizaciones participantes. En cierta medida, las críticas a la conducción gremial y la oposición creciente al gobierno dictatorial provincial gestadas en la experiencia sindical y política desde 1970, se cristalizó a finales de 1971 y principios de 1972 en la creación de nuevos sindicatos. El primero que surgió fue el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Rosario (SINTER)²⁰⁰, fundado el 22 de octubre de 1971. Prontamente se iba a constatar que no era un fenómeno aislado.

En efecto, como parte de ese mismo proceso, la Asociación del Magisterio Católico, ASDAEMES y docentes independientes y reemplazantes decidieron retirar sus delegados de la Comisión Central Pro Mejoras en noviembre de 1971²⁰¹ y abrir una nueva instancia de coordinación con el objetivo de construir una organización que reuniese a todos los sectores

²⁰⁰ El SINTER surgió del Pro-SUD (Pro Sindicato Único Docente). Ver Ríos, 2019.

²⁰¹ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 17/11/1971.

docentes (primarios, secundarios, terciarios). Esta decisión generó muchas críticas por parte de las organizaciones históricas que venían actuando desde hacía décadas. La Asociación de Magisterio de Santa Fe que integraba la Federación de Magisterio sostenía en la Revista “Nuestra Idea” que la ruptura no hizo más que debilitar el movimiento gremial provincial con el pretexto de crear una entidad única y que “Todo se ha reducido a romper estructuras por romperlas, entrando consciente o inconscientemente en el juego del gobierno”²⁰². Una valoración taxativa sobre el proceso que se estaba desarrollando y que daba cuenta de las diferencias insalvables que se abrieron luego del conflicto entre las organizaciones sindicales más antiguas y las nuevas que estaban asomando.

Más allá de las argumentaciones que esgrimían unas y otras, la emergencia de nuevas organizaciones era la materialización de una experiencia política y sindical que llevó a muchas y muchos trabajadores docentes a plantearse la construcción de un sindicato unificado. Bajo esa impronta se creó la Comisión de Reorganización Gremial de los Trabajadores de la Educación del Departamento La Capital en 1972 en el marco de la lucha que se estaba planteando a nivel nacional desde el ADN y la CUTE. En palabras de sus propios fundadores, la Comisión no se conformó como una entidad gremial, sino como una:

...comisión que junto con el personal escolar del resto provincial está buscando una organización de acuerdo con el deseo de los docentes. Hoy en la provincia están formados los siguientes sindicatos regionales: Rosario, Castellanos, San Gerónimo, Venado Tuerto, Villa Constitución y Sindicato de los Trabajadores de la Educación del Norte²⁰³.

Efectivamente, los sindicatos regionales a los que se hacía referencia en el Diario El Litoral eran el SINTER en Rosario y el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Norte (SUTEN) con sede en la ciudad de Reconquista. También se había conformado el SUTE del Departamento Iriondo, el SITE del Departamento San Jerónimo, el SITES del Departamento Castellanos, Trabajadores de la Educación del Departamento San Martín, Sindicato de la Educación del Departamento Belgrano, SUTE del Departamento General López, SITEC del Departamento Constitución, SITES del Departamento San Lorenzo, el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Caseros²⁰⁴.

²⁰² Revista “Nuestra Idea”. Boletín Informativo de la Asociación del Magisterio de Santa Fe. N° 50-51. Santa Fe, Abril/Mayo de 1972.

²⁰³ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 15/06/1972.

²⁰⁴ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 24/09/1972. Cfr. Ríos, 2019.

En este marco, la Comisión de Reorganización Gremial de los Trabajadores de la Educación del Departamento La Capital conformó el Sindicato Único de Trabajadores de Santa Fe (SINTES), en una asamblea llevada a cabo en la sede de la Asociación del Magisterio Católico el 24 de agosto de 1972, emulando al resto de las organizaciones departamentales. Su constitución se potenció al calor de las huelgas aisladas que se sucedieron entre mayo y agosto de 1972. Durante estas acciones, directores y supervisores habían sido sumariados, generando un fuerte impacto, tanto en la provincia como a nivel nacional. Las diferencias con la Asociación del Magisterio de Santa Fe y la Federación Provincial a nivel local y con el ADN a nivel nacional, llevó a un sector importante de docentes a crear el nuevo sindicato con importantes diferencias respecto de los postulados de la Comisión Pro Mejoras, ya que se proponían objetivos más políticos que excedían la mera reivindicación sectorial. En este sentido, los objetivos que se propusieron eran:

...agrupar a la gente que trabaja en educación por encima de diferencias religiosas, políticas, económicas o de otra índole. Queremos que nuestro sindicato tenga por objetivos no sólo los intereses salariales y sociales de los asociados, sino también que esté al servicio de las transformaciones que deben hacerse en el sistema educativo para que responda a las exigencias de la mayoría de los argentinos. Porque una asociación sindical no puede estar ajena a la vida y los problemas del país.²⁰⁵

Por otra parte, también se diferenciaban de las organizaciones más tradicionales en lo que refiere a los afiliados. Con criterios más amplios, al SINTES lo podían integrar trabajadores docentes estatales o privados; de jurisdicciones nacional, provincial o municipal; de nivel primario, secundario, intermedio, superior o técnico; trabajadores educacionales, administrativos y de servicio (porteros, celadores, ayudantes de comedores escolares, etc.). Es decir, no debían ser necesariamente educadores. Al respecto, una entrevistada recordaba que cuando había ido a la reunión del SINTES, previa a su organización, había porteros, secretarios. “Es decir, ellos pretendían que todo el personal que trabajaba en las escuelas se nucleara en un mismo sindicato.”²⁰⁶ En el mismo sentido, una integrante del SINTES recordaba que querían impulsar un sindicato único en educación de la misma manera que existían sindicatos por ramas de producción²⁰⁷, partiendo del supuesto de que las y los docentes eran trabajadores. La primera Comisión que se formó estaba integrada por militantes que eran

²⁰⁵ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 31/08/1972.

²⁰⁶ Docente M. G. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 22 de enero de 2010

²⁰⁷ Docente L. A. Entrevista realizada por Fabiana Alonso, 07 de julio de 2006.

parte de las otras organizaciones que venían actuando desde hacía varios años (ASDAEMES, AEP, Asociación del Magisterio Católico). El SINTES no se proponía albergar las organizaciones como tales, sino a las y los docentes que quisieran ser parte del mismo, sin que fuera necesario que las organizaciones precedentes desaparecieran, por lo que podían conservar la doble afiliación institucional.

Todos estos sindicatos locales conformaron la Comisión Unificadora Intersindical de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Santa Fe, que de hecho existió transitoriamente, ya que al poco tiempo se constituyó en la Federación Única de Trabajadores de la Educación (FUSTE). Los nombres que adoptaron los sindicatos departamentales y la Federación expresaban una doble fractura con las organizaciones gremiales previas y la Comisión Pro Mejoras, al menos en el plano discursivo: fractura histórica y refundacional, ya que se planteaba organizar gremialmente a las y los docentes con otra concepción sindical; y fractura conceptual identitaria, en tanto se reivindicaban como trabajadores de la educación, lo que implicaba romper con una tradición de carácter profesionalista. Evidentemente no era un proceso aislado, fue la expresión de los desacuerdos con las conducciones de ese momento -a nivel nacional con el AND y en la provincia de Santa Fe, con la Asociación del Magisterio Católico, la Federación Provincial del Magisterio y la Comisión Pro Mejoras-, en lo que refiere a la forma y contenido que debía tener una organización gremial que pretendiera representar a trabajadores de la educación.

Las críticas a las formas autoritarias y burocráticas que adquirirían las conducciones gremiales, la democratización de las relaciones y de las instancias de decisión interna no fue una excepción de las y los docentes, sino que tuvo que ver con un clima de época. Como bien señala Tortti:

Trabajadores y profesionales de diversos ámbitos –salud, justicia, educación-, levantaban sus reivindicaciones dentro de proyectos de renovación institucional que no sólo impugnaban el autoritarismo vigente sino que, dando un paso más, cuestionaban las formas tradicionales de organización y ejercicio de la autoridad. (Tortti, 1999: 220)

Estas críticas a las formas tradicionales de organización se expresaron en el proceso histórico y social que estamos analizando. Por ejemplo, cuando se conformó el Comité de Huelga en la ciudad de Rosario²⁰⁸, en la creación de las nuevas organizaciones sindicales como vimos anteriormente, o en la renuncia de quién había sido durante una década el presidente de

²⁰⁸ Cfr. Ríos, 2019. El autor analiza detalladamente este proceso en la ciudad de Rosario y del papel que tuvo el Comité de Huelga en el proceso de sindicalización y conformación del SINTER.

la Asociación del Magisterio Católico. En efecto, cuando el Dr. Héctor Dalla Fontana hizo pública su dimisión a la presidencia de la Asociación en 1972, denunciaba que un grupo dentro de la comisión directiva, que era accidentalmente mayoritario, había venido imponiendo resoluciones que desde su criterio dividían aún más al magisterio que decían unir. Y acusaba como principal responsable al presbítero José María Serra, quien adscribía a las ideas planteadas por los sacerdotes de la Teología de la Liberación.

El conflicto que la renuncia de Dalla Fontana visibilizaba daba cuenta del proceso que se venía desarrollando desde finales de la década del sesenta, en el que jóvenes docentes con ideas que podemos caracterizar como parte de la Nueva Izquierda fueron ganando mayor presencia en distintas instancias de decisión y conducción de la organización. Al respecto, Serra planteaba que durante estos años en la Asociación del Magisterio Católico una importante cantidad de docentes que integraban la organización comenzaron a luchar “para que la presencia de los cristianos no esté ligada solamente a lo que puede ser una pastoral católica al servicio de formación del docente católico, sino un trabajo con ellos desde una perspectiva mucho más integral...”²⁰⁹

La creación de nuevos sindicatos departamentales y el protagonismo que adquirió la FUSTE en la provincia entre 1972 y 1976 fueron la expresión de esa ola de participación juvenil que se expresó en el crecimiento de la afiliación que tuvo esta organización durante estos años (Alonso, 2009). Proceso que se vio favorecido por la circulación de la palabra en asambleas democráticas y/o instancias decisorias más horizontales, donde la socialización de ideas y prácticas sindicales de las y los docentes noveles que recién se estaban incorporando al sistema educativo estimuló el debate sobre las formas y el contenido que debía tener un sindicato docente respecto de los principios, los estatutos, las vinculaciones con la sociedad y los planes de acción, entre otras cuestiones.

Pero este proceso de democratización y efervescencia social solo se puede entender si se tiene en cuenta la importancia que tuvo el impulso de las y los jóvenes militantes vinculados a organizaciones políticas más radicalizadas, que más tarde sufrieron detenciones, el exilio y en algunos casos, fueron desaparecidos por la dictadura a partir de 1976. La relevancia que adquirieron estas y estos jóvenes se pueden reconocer en los distintos informes secretos donde aparecían identificados como militantes subversivos por sus ideas de izquierda, por ser

²⁰⁹ José María Serra. Entrevista realizada por Fabiana Alonso, 05 de diciembre de 2006.

“colaterales de la OPM Montoneros”, por tener “ideología comunista”, etc.²¹⁰. En general, en su mayoría integraban las nuevas organizaciones como el SINTES, SINTER, SUTEN, SITEC o venían actuando en ASDAEMES o los sindicatos docentes vinculados a instituciones universitarias. Pero también se podían encontrar en el seno de las entidades más tradicionales como la Asociación del Magisterio y la Federación Provincial del Magisterio, donde por ejemplo militaban docentes vinculados al Partido Comunista o como en la Asociación del Magisterio Católico, en la cual había docentes que adscribían al movimiento tercermundista y que posteriormente serían co-fundadores del SINTES.

Luego de las elecciones donde ganó la fórmula del peronismo encabezada por Héctor Cámpora, especialmente entre los meses de abril y mayo, antes de la asunción de las nuevas autoridades democráticas, se sucedieron una serie de huelgas en el ámbito provincial y nacional. La FUSTE²¹¹ adquirió mucho protagonismo y organizó diferentes tipos de medidas: reuniones de padres, asambleas con otras organizaciones de la comunidad, actos públicos, huelgas. Denunciaban diferentes arbitrariedades que se producían tanto en el sector privado como estatal. Por ejemplo, se cuestionaban situaciones de interinatos que se prolongaban indefinidamente, nombramientos fantasmas, cargos de mayor jerarquía otorgados sin escalafón, entre otros.²¹² Entre los objetivos más importantes que perseguían se pueden reconocer la anulación de la reestructuración de los institutos de profesorado de la provincia, el aumento del presupuesto educativo, aumento salarial y el pago en término y de manera simultánea a todos los trabajadores docentes de la provincia, disminución de las horas de trabajo del personal de servicio, estabilidad docente en las instituciones privadas, la situación laboral de los docentes de la escuela intermedia.²¹³ Por otra parte, estas organizaciones denunciaban la política represiva del gobierno y exigían en cada intervención que llevaban a cabo, la libertad de los presos políticos, estudiantiles y gremiales.²¹⁴

En general, las huelgas de la FUSTE tuvieron mayor adhesión en escuelas privadas y en institutos del profesorado de reciente creación, que presentaban problemas por la reestructuración inconsulta de los planes de estudio y por los escalafones. Las críticas del

²¹⁰ Dirección de Informaciones de la Provincia de Santa Fe. En Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe, Unidad de conservación 405B, Legajo 6, consultado el 26/04/17.

²¹¹ Fue reconocida como organización representativa de las y los docentes por parte del Ministerio de Educación recién en noviembre de 1973. Diario *El Litoral* de Santa Fe, 25/11/1973

²¹² Diario *El Litoral* de Santa Fe, 09/05/1973.

²¹³ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 08/04/1973.

²¹⁴ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 10/04/1973.

SINTES y de la FUSTE a la Asociación del Magisterio y al AND estaban centradas en el verticalismo burocrático y en la tibia oposición que asumían frente al gobierno dictatorial. De esta manera, tanto en la acción como en el plano discursivo se presentaban como una organización alternativa, expresando profundas diferencias políticas e ideológicas respecto de la forma de actuar y organizar el sindicato. No obstante, las distancias políticas no les impidieron actuar en determinadas circunstancias de manera conjunta ante coyunturas políticas del gobierno.²¹⁵ En este sentido, el AND inició un plan de lucha que abarcó varios días del mes de abril y mayo de 1973, en las cuales también participó la FUSTE a través de la CUTE a nivel nacional, aunque manteniendo las diferencias con el AND.²¹⁶

Con la asunción del nuevo gobierno en la Provincia de Santa Fe y la designación del escribano Juan Manuel Naput como ministro de Educación y Cultura, el carácter contencioso de las huelgas de los primeros meses se diluyó y los sindicatos docentes asumieron una actitud dialoguista con el gobierno peronista que acababa de asumir. Evidentemente, porque varios de los docentes coincidían políticamente con el nuevo gobierno y porque se abrían canales antes vedados, lo cual generaba buenas expectativas. Los reclamos siguieron siendo los mismos: la jubilación a los 25 años de servicio con el 82% móvil, incrementos salariales, régimen de concurso para ingreso y ascenso en la carrera docente, incorporación de docentes privados y universitarios en el Estatuto, entre otros. Sin embargo, la forma que asumió la acción de los docentes para reclamar no fue la huelga sino el memorándum, las entrevistas, las peticiones escritas.

No obstante, hubo dos conflictos importantes que enfrentaron al nuevo gobierno con los sindicatos. Por un lado, la continuidad de algunos funcionarios del gobierno militar generó la reacción de los gremios, especialmente del SINTES en el departamento La Capital y de la FUSTE a nivel provincial. Estos asumieron posiciones intransigentes exigiendo la renuncia y reemplazo de aquellos agentes estatales que habían cumplido funciones durante la dictadura. Fue tal la presión que el gobierno debió ceder ante el reclamo.²¹⁷ Por otro lado, un conflicto inusitado generado por un proyecto de ley propuesto por el gobierno para titularizar de manera masiva los cargos vacantes, enfrentó a los dirigentes sindicales con sus representados, en este

²¹⁵ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 25/11/1973.

²¹⁶A estas medidas de acción colectiva también adhirieron otras organizaciones sindicales menores como la Asociación Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, la Asociación Personal Docente de la Escuela Industrial de la Universidad Nacional del Litoral y el Personal no docente de la Universidad Católica de Santa Fe. Diario *El Litoral* de Santa Fe, 18/04/73.

²¹⁷ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 04/07/73

caso, los docentes interinos. Esta situación puso en evidencia distintos criterios entre los dirigentes sindicales que estaban a favor de concursos de ingreso –reivindicación en la cual coincidían tanto la Federación del Magisterio como la FUSTE-, y los docentes interinos que se movilizaban para apoyar y avalar el proyecto de ley.²¹⁸ Finalmente, la legislatura provincial dio lugar al pedido de los gremios, aunque incorporando algunos planteos de los docentes interinos, que permitieron licuar el enfrentamiento entre los dirigentes y sus bases.

La lucha y la experiencia sindical acumuladas en las calles se trasladaron al interior de las organizaciones sindicales, donde el debate en torno a la construcción de una única central de trabajadores docentes a nivel nacional adquirió centralidad y signó los últimos meses de 1973. En esta empresa se concentraron la mayoría de los sindicatos nacionales, provinciales y locales del país. La provincia de Santa Fe no fue ajena a este proceso, y los sindicatos con mayor inserción en la docencia santafecina participaron de los distintos encuentros donde se informaba y discutía sobre las características y objetivos del proceso de unificación.²¹⁹ El primer congreso se llevó a cabo en la localidad de Huerta Grande (Córdoba) durante la semana comprendida entre el 30 de julio y el 4 de agosto. A pesar de no lograr un acuerdo respecto de la metodología para conformar la nueva organización, la CUTE “decidió concurrir al encuentro de Huerta Grande, como una muestra más de su misión unificadora y sentar allí los principios de sus bases, en lo que hace a una verdadera democracia sindical”.²²⁰ Mientras que el segundo encuentro se realizó en Capital Federal el 8, 9 y 10 de septiembre, donde confluyeron las diferentes organizaciones gremiales, tales como la Asociación de Maestros de Escuelas Láinez, la Asociación de Profesores Diplomados, Asociación de Profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, Asociación de Educadores Particulares, el SINTES y la Asociación del Magisterio de Santa Fe.²²¹

En general, la gran mayoría de las organizaciones sindicales provinciales, así como los aglutinamientos nacionales -el AND y la CUTE- expresaban un proceso de unidad signado por acciones y discursos identificados con el movimiento obrero, que tuvieron una amplia influencia entre 1972 y 1973, configurando una acumulación de experiencia organizativa que dio origen a la mayor organización nacional de trabajadores docentes: la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Efectivamente, como

²¹⁸ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 15/08/1973.

²¹⁹ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 29/07/1973

²²⁰ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 29/07/1973

²²¹ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 10/08/1973.

vimos anteriormente, la CTERA se conformó entre julio y septiembre de 1973, con la participación de 147 entidades docentes de todo el país, quienes acordaron una serie de principios y establecieron el primer estatuto de la Confederación²²². Los principios marcaron una identidad que expresó posicionamientos de corte más clasista y vinculados al sindicalismo combativo. Esta identidad materializada en la CTERA fue el resultado de un proceso de construcción que como veremos a continuación, es posible rastrearla desde los inicios de la actividad docente en Argentina.

5.2. ¿Hacia una nueva configuración identitaria? Continuidades y cambios en las autopercepciones de las y los docentes santafesinos

En este apartado nos interesa analizar qué identidades sociales construyeron las docentes en el marco de la contienda política que vivieron durante el período que hemos analizado anteriormente. Como señalamos en el capítulo 1, partimos del supuesto de que toda identidad es el resultado de interacciones sociales y políticas en las cuales se construyen procesos de enmarcamiento que les permiten a los agentes identificarse entre sí a partir de la utilización de significados culturales existentes, que comparten y que crean sentimientos de pertenencia bajo las formas de ideas, valores y procedimientos. Por lo tanto, toda identidad es producto de un proceso de construcción histórica, ya que se va configurando a partir de las experiencias de los agentes sociales, donde los repertorios discursivos y representaciones que comparten reproducen las ideas y acciones que los identifican como miembros de un colectivo social. En este sentido, y siguiendo el planteo de Thompson, las identidades no son preexistentes a la conflictividad o lucha de clases, sino que son el resultado de un proceso histórico y de un contexto social y político que las va formando.

Desde esta perspectiva, y haciendo un breve recorrido histórico, podemos reconocer que en el colectivo docente se han construido diferentes identidades en función de los discursos que lo atravesaron, así como por las formas que asumía la actividad y que condicionaron la autopercepción. La actividad docente fue realizada desde sus inicios principalmente por mujeres²²³ bajo la idea de sacerdocio, es decir como un apostolado²²⁴ laico,

²²² Declaración de principios y Estatuto de la CTERA, consultado en línea:

<https://puntodocente.wordpress.com/fuentes-historicas/>

²²³ Aquí cabe hacer una acotación importante. Durante el siglo XIX, la tarea de enseñar estaba reservada a los hombres. Será con las políticas educacionales iniciadas por Domingo Faustino Sarmiento que comienzan a desarrollar la actividad docente las mujeres hacia el último tercio de ese siglo.

en tanto su principal objetivo era educar al ciudadano para extender la civilización desde un modelo político liberal. El docente se configuraba como un agente civilizatorio fundamental en el proceso de construcción de la nación. Profundamente sarmientinos, como señala Puiggrós (2003: 97), creían en la necesidad de la escuela pública y adscribían al laicismo, a pesar de que consideraban a la religión como el sustento del orden moral. Por ejemplo, una reconocida docente que había ocupado cargos de dirección gremial en la Asociación del Magisterio de Santa Fe desde la década del cincuenta señalaba que "...nosotros teníamos una filosofía de la educación que era la Ley 1420 y el laicismo, la educación para todos, los principios sarmientinos, la no discriminación de ningún tipo..."²²⁵ Esta concepción era una característica distintiva que diferenció a esta institución del resto de las organizaciones sindicales, al punto que frente a la sede de la misma había un monumento a Sarmiento al que se asistía cada 11 de septiembre para conmemorar el día del maestro, o en fechas significativas, como fue en junio de 1968, cuando cumplió 40 años de existencia²²⁶.

Pero además, en el discurso normalista no había lugar para la política ni las ideologías. A la escuela se iba a aprender lo que el maestro había aprendido para enseñar. En este marco, la escuela debía abstenerse de valoraciones políticas e ideológicas, y por lo tanto, también sus maestros y estudiantes. Este carácter apolítico del normalismo implicaba en los hechos avalar y naturalizar el orden social que imponía el liberalismo. Como bien señala Amuchástegui (1997: 353), el imaginario normalista prefiguraba un ciudadano apolítico pero democrático, aunque sin participación en el poder.

Estas ideas de ciudadano y de la política que los docentes incorporaron en su proceso formativo y que reproducían en sus prácticas docentes en las escuelas, fue extrapolada a la actividad gremial y se expresó en el discurso que legitimaba la omisión, la abstención e incluso la negación de la militancia política en las asociaciones sindicales. De esta manera, operó como un marco cultural que construyó una imagen negativa del militante político en el sindicato y que en líneas generales suponía que si los delegados o dirigentes tenían su filiación política, esta no debía entrar al sindicato, ni explicitarse, ni incidir dentro de la organización. Al respecto, una docente recordaba que en una oportunidad en la que había elecciones nacionales y provinciales, alguien puso en un escritorio de la Asociación del Magisterio votos de un

²²⁴ En el Himno a Sarmiento se expresa claramente esta idea bajo la siguiente metáfora: "la que al darle el saber, le diste el alma". Corretjer, 1964.

²²⁵ Docente Amelia Martínez Trucco. Entrevista realizada por Fabiana Alonso, 17 de julio de 2004.

²²⁶ Diario *El Litoral* de Santa Fe, 25/06/1968,

partido. Cuando una de las dirigentes entró y los vio, se sentó sobre ellos para impedir que otros lo vieran. Esta misma lógica negacionista también se expresaba en los actos en homenaje a Sarmiento donde estaba prohibido hacer alusiones a gobiernos o a lo que estaba sucediendo en una coyuntura política²²⁷, o en los Estatutos de las organizaciones sindicales, como era el caso del que citamos anteriormente de la Comisión Pro Mejoras. Es decir, de lo que se trataba era de invisibilizar cualquier expresión u opinión política para mantener intacta la neutralidad heredada del normalismo.

Sin embargo, el normalismo no fue el único discurso con el que se identificaron las y los docentes. Paralelamente se fue configurando en los inicios del siglo XX una identidad profesional que operó como proceso de enmarcamiento entre los profesores del nivel secundario y universitario para luego ser asimilado por los maestros primarios, especialmente hacia la década del cincuenta, cuando las condiciones de la formación docente y de la organización escolar de la educación media se fueron asemejando a las de primaria (Vázquez, 2008: 9). Desde una perspectiva que consideraba a los docentes como “funcionarios públicos”, se planteaba la agremiación libre en asociaciones o colegios por ramas, niveles y modalidades. De esta forma, al enfatizarse en los aspectos más específicos de la labor de cada nivel, por ejemplo, se fragmentaban más los reclamos produciendo la emergencia de una gran variedad de asociaciones que se plantearon consolidar y mantener determinadas prerrogativas como funcionarios estatales profesionales (Donaire, 2009: 160).

Por último, también emergió en las primeras décadas del siglo XX, una corriente de docentes que se identificó tempranamente con los intereses de la clase obrera. Por ejemplo, hacia 1910 se conformó la Liga Nacional de Maestros impulsada desde Buenos Aires y fundada por grupos de orientaciones izquierdistas y libertarias con un programa donde se planteaban reivindicaciones gremiales y que había logrado cierta presencia en Mendoza y Santa Fe (Adamovsky, 2009: 143). Estas maestros y maestros se reconocían como trabajadores, llevaron a cabo acciones colectivas contenciosas –huelgas- y se vincularon con federaciones y sindicatos obreros provinciales que se solidarizaron con los conflictos que protagonizaron en 1919 en la provincia de Mendoza y en 1921 en la provincia de Santa Fe (Ascolani, 1999). Esta identidad con la que se reconocieron algunas y algunos docentes a nivel nacional y provincial fue expresada por Marta Samatán en un acto público realizado en la ciudad de Santa Fe hacia 1930. En esa oportunidad había dicho que “los maestros tienen que

²²⁷ Docente Amelia Martínez Trucco. Entrevista realizada por Fabiana Alonso, 03 de marzo de 2006.

tomar conciencia de que son trabajadores y que son explotados como se explota a los trabajadores”²²⁸.

Que hubiera docentes que se reconocían como trabajadores era bastante factible, ya que como recuerda Luciano Alonso, hacia 1940 había dentro de la Asociación del Magisterio de Santa Fe docentes con ideas de izquierda y/o comunistas. En este sentido, el mismo dirigente sostenía que el gremio tuvo una primera etapa de predominio anarquista, a la que le siguió otra con predominio de elementos socialistas, luego una etapa con elementos comunistas²²⁹. Evidentemente, la presencia de estas ideas explica la disolución de la Asociación y la cesantía de 21 maestras y maestros en 1944, quienes fueron acusados de sostener ideas internacionalistas y laicistas y de “subversión a la jerarquía administrativa”, contrarias al nacionalismo y a la cristiandad católica que el régimen imponía (Alonso, 2000: 88).

Estas tres identidades que encontramos tempranamente en la docencia coexistieron en las siguientes décadas y fueron interpeladas, tanto desde el poder del Estado como desde las organizaciones sindicales, de acuerdo a los perfiles ideológicos de sus interlocutores. Por ejemplo, durante el gobierno peronista las nuevas entidades gremiales que se crearon procuraron asimilar a los educadores al movimiento obrero. En este sentido resulta relevante el contenido de un artículo de la Revista *La Obra* de 1947 citado por Adamovsky (2009: 303) donde se exhortaba a los docentes a sentirse trabajadores a pesar de que muchos se sentían o eran considerados parte de la gruesa “clase media”. En el gobierno desarrollista se apeló a la identidad profesionalista porque resultó funcional a la modernización y al tecnicismo que impregnó gran parte del Estado. Y finalmente el normalismo y su idea de apostolado vocacional nunca dejó de tener presencia, ya que como afirma Puiggrós (2003: 27): “... hubo un normalismo antiperonista, un normalismo peronista, aunque reducido, y un normalismo que se adaptó a los tiempos diversos”. O por ejemplo, cuando desde el modelo desarrollista o desde el tecnocratismo se apeló a lo vocacional y la abnegación de la tarea misional del docente para lograr el desarrollo y el progreso. Por lo tanto, no encontraremos en la realidad histórica identidades acabadas, más bien se podrán encontrar rasgos mixturados donde unas identidades prevalecieron sobre las otras.

No obstante, las identidades como profesional y como trabajador significaron un cambio cualitativo respecto de la identidad misional, en tanto implicaron el reconocimiento de condiciones materiales y objetivas del trabajo y la profesión del docente, que tendieron a

²²⁸ Docente Amelia Martínez Trucco. Entrevista realizada por Fabiana Alonso, 17 de julio de 2004.

²²⁹ Docente Luciano Alonso. Entrevista realizada por María Victoria Rey, enero de 2002.

prevalecer sobre los valores inmateriales de la abnegación y el altruismo que subyacían en la práctica del sacerdocio o del apostolado. El Estatuto del Docente, sancionado por Ley N° 14.473 en septiembre de 1958, incorporó varios derechos, entre los que se encontraban la estabilidad en el cargo, en la categoría, jerarquía y ubicación; el goce de una remuneración y jubilación justas, actualizadas anualmente; el derecho al ascenso, al aumento de clases semanales y al traslado; el cambio de funciones; el conocimiento de los antecedentes de los aspirantes, y de las nóminas hechas según el orden de méritos, para los nombramientos, ascensos, aumentos de clases semanales y permutas; la concentración de tareas; el ejercicio de la actividad en las mejores condiciones pedagógicas de local, higiene, material didáctico y número de alumnos; el goce de las vacaciones reglamentarias; la libre agremiación para el estudio de los problemas educacionales y la defensa de sus intereses profesionales; la participación en el gobierno escolar, en las juntas de clasificación y de disciplina; etc. Pero además, se establecieron disposiciones especiales para cada nivel de enseñanza (primaria, media, técnica, artística, superior) en los cuales podían ejercer la actividad docente²³⁰.

Como se puede leer varias de estas reivindicaciones eran propias de cualquier trabajador asalariado -remuneración, jubilación, obra social, vacaciones-, mientras que otras -carrera docente, escalafones por mérito, titulaciones y formación académica-, estaban más vinculadas a la profesión y a las aspiraciones de las clases medias de servicios culturales y sociales, de acuerdo a la conceptualización de Müller. De esta forma, el Estatuto de 1958 avalaba una doble cualidad de la actividad docente que siempre estuvo en contradicción, legalizando y legitimando una serie de prácticas y principios que conformaron un nuevo horizonte de valores compartidos y que van a ser muy importantes en las décadas posteriores. Cualidades de la tarea docente que nos permite caracterizarla, tal como decíamos en el capítulo 1, como parte de una *clase trabajadora de servicios culturales y sociales*, en la que se mezclan prácticas que se identifican tanto con la clase trabajadora como con la clase media.

Esta ambivalencia la podemos apreciar en algunos documentos y/o discursos sindicales donde se interpelaba a ambas identidades: como profesionales y como trabajadores. Por ejemplo, una carta enviada a comienzo del año 1961 a las escuelas de la provincia de Santa Fe comenzaba diciendo: “Estimado **colega**: La Comisión Central Pro-Mejoras Económicas del Magisterio, tiene el particular agrado, en este primer contacto del año con los **compañeros** de toda la provincia, de hacerles llegar su cordial saludo y expresiones de deseo de ventura

²³⁰ Estatuto del Docente de 1958. Consultado en línea <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/8178.pdf>, 12 de febrero de 2018.

personal y exitosa gestión **profesional** (...)” Más adelante continúa: “...Como podrán apreciar los **compañeros**, esta Comisión sigue atenta a la búsqueda de soluciones al problema económico del magisterio provincial, pero estima de su deber exhortar a los **colegas** a mantenerse firmemente unidos y dispuestos a respaldar sus gestiones...”²³¹. De esa manera, se interpelaba a las y los docentes con dos términos que no significaban lo mismo: “colega” era una palabra que estaba (y está) estrechamente vinculada al ejercicio de las profesiones liberales, que podemos encuadrar dentro del gran abanico que denominamos “clases medias”. En cambio, “compañero” era un término utilizado tradicionalmente en el movimiento obrero por peronistas o militantes de corrientes de izquierda para referirse a una trabajadora o trabajador al que se lo consideraba un par en la lucha gremial.

Este uso indistinto del término “colega” o “compañero” para interpelar al docente nos permite reconocer la circulación de ambas identidades. Esta coexistencia contradictoria se expresaba en la década del sesenta y a principios del setenta también en las asambleas. Al respecto una docente entrevistada reconocía que aprendió lo que era la palabra “compañeros” cuando empezó a participar en las asambleas de la Asociación del Magisterio de Santa Fe en 1971, aunque a la vez recordaba que en:

...la Asociación se hablaba de colega, ese tema de trabajadores no estaba. Si bien después, prende, y muy bien. La Señora de Vigo, una docente que había sido de la conducción de la Federación Provincial del Magisterio, una mujer que estuvo detenida, me acuerdo escucharla en las asambleas decir lo contenta que ella estaba porque se empezaba a manejar el tema de trabajadores de la tiza, decía ella.²³²

Evidentemente, estas dos formas de identificación de la labor docente, coexistieron durante el período del gobierno de la Revolución Argentina. Pero a partir de 1970, durante la contienda política que analizamos en el capítulos 4 y 5, la identidad como trabajador tendió a generalizarse y a instalarse como marco cultural, impactando en las subjetividades de las y los docentes jóvenes que se incorporaron a la acción sindical, tanto en las nuevas organizaciones sindicales que emergieron en este proceso como en las más tradicionales que venían actuando desde hacía décadas, cuestión que se puede reconocer en las y los docentes entrevistados.

Las experiencias de lucha colectiva vividas durante la década del sesenta y setenta por las y los docentes influenciaron decididamente en su forma de concebir sus acciones y en la

²³¹ Carta de la Comisión Pro-Mejoras Económicas del Magisterio enviada en abril de 1961. Archivo documental de la Escuela N° 16 “Fray Paula de Castañeda” de la localidad de Rincón. El subrayado es nuestro.

²³² Docente G. P. Entrevista realizada por Fabiana Alonso, 13 de abril de 2006.

autopercepción que tenían de sus propias prácticas. Como bien nos señalaba una de las docentes, la identidad como trabajadora había comenzado con su militancia social en los años sesenta, cuando en “... la tarea concreta de la práctica educativa vos empezás a ver las injusticias... pasando de la pobreza a otra pobreza extrema y a la marginalidad”. Estas percepciones se vieron potenciadas en el marco de un régimen político dictatorial, donde el autoritarismo de Onganía y Lanusse se sentía en todos los estamentos²³³.

Otras docentes planteaban la importancia que tuvo en su construcción identitaria como trabajadoras la participación en los conflictos contra el gobierno dictatorial. Una de ellas sostenía que aprendió lo que significaba el término “compañeros”, y la dimensión que tenía esa palabra, cuando empezó a escucharla de manera más sistemática durante la huelga, donde descubrió lo que implicaba participar y militar “...lo que era la lucha por los derechos colectivos...”²³⁴. En el mismo sentido, otra docente señalaba lo significativa que había sido la huelga de 1971 y el impacto que le generó vivir la represión del gobierno ante la medida de lucha y la actitud que tomaron las y los docentes que ocupaban cargos jerárquicos:

No, no estaba afiliada ni me había acercado. Y resulta que a mí me toca un reemplazo de la supervisora que tenía en la escuela, por maternidad. Tres meses me tocaba el reemplazo. Me hago cargo y a los 15 días empieza el paro. Fue una linda experiencia porque en esos momentos, como no se levanta el paro, nos llega la primera cesantía fue para los supervisores. Así que me llega a mí la cesantía que era reemplazante. Y me invitan los supervisores a las reuniones de ellos, y yo voy. Pero más como curiosa, porque yo tenía un reemplazo de tres meses. Bueno ahí realmente yo conocí a los supervisores de esa época. Había gente como la Amelia Martínez Truco, Haydeé [Guy] de Vigo, Luciano Alonso (tengo un problema con la memoria, no me salen los nombres) Yo me sentía chiquitita con esos monstruos. Por supuesto que no se daban por aludidos. Siguieron en la lucha ellos, siguieron en la lucha los directores. Y eso apuntalaba el movimiento de huelga...²³⁵.

Otra va a reconocer que al observar la realidad y la situación que vivían con el régimen dictatorial, podía reconocer que “...ya no era distinta a los padres de (sus) alumnos, que eran trabajadores, que salían a defender sus derechos...”²³⁶

²³³ Docente C. G. Entrevista realizada por Fabiana Alonso, 21 de abril de 2006.

²³⁴ Docente G. P. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 17 de abril de 2010.

²³⁵ Docente L. L. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 15 de marzo de 2011.

²³⁶ Docente C. G. Entrevista realizada por Fabiana Alonso, 21 de abril de 2006

Estas prácticas, ¿evidencian una cultura de clase identificable con las clases trabajadoras? ¿Hasta qué punto las y los docentes abandonaron las ideas de profesionalismo propias de la cultura de las clases medias? En la medida que participaron activamente de la huelga y vivieron las dificultades de la falta de salario y las medidas represivas del gobierno, por ejemplo, muchas y muchos docentes se acercaron a posiciones más vinculadas con la clase trabajadora. La aparición del término “trabajadores de la educación” en los nuevos sindicatos que se crearon en la provincia con muchos militantes relacionados políticamente al peronismo y/o organizaciones más radicalizadas, sería una evidencia de esta construcción identitaria.

En este sentido, varias entrevistas dan cuenta de lo que representaba para los y las docentes la conformación de las nuevas entidades sindicales. Por ejemplo, una de ellas señalaba que querían integrar el SINTES, “...porque nos considerábamos trabajadores...”²³⁷ y porque entendían que dentro de la escuela no debía haber varios sindicatos, que maestros y porteros tenían que pertenecer a la misma organización. Una identidad que se explica también por lo que planteaba otra entrevistada respecto de la misma organización: “...estaba integrado por gente joven, provenientes de la izquierda que tenían otra mirada sobre el sindicalismo. Empiezan a aparecer palabras como trabajadores de la educación...”²³⁸.

La identificación con la clase trabajadora durante la contienda política desarrollada entre 1969 y 1971 también se puede observar en las y los docentes entrevistados por Guillermo Ríos (2009) y que aparecen citados en sus distintos trabajos. Evidentemente no fue un proceso aislado de la ciudad de Santa Fe y sus zonas de influencia, sino que puede reconocerse en distintos lugares de la provincia. Como plantea el autor, durante estos años se produjo un proceso de sindicalización de jóvenes docentes impregnados por nuevas prácticas políticas que contribuyeron a la conformación de identidades más vinculadas a los trabajadores; proceso que se verá potenciado por acciones pedagógicas en barrios, villas miserias, comunidades rurales. Esta influencia de la militancia barrial que señala Ríos, también fue destacada por varias entrevistadas, quienes señalaban la importancia de la militancia social vinculada a la iglesia y la presencia de bibliotecas populares en las vecinales²³⁹.

No obstante, no debiéramos perder de vista que la recuperación de las experiencias pasadas que llevan a cabo las y los docentes entrevistados, se hacen a partir del presente. Es decir, se recuerdan en los años 2000 procesos identitarios que se desarrollaron cuarenta años

²³⁷ Docente V. B. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 10 de marzo de 2017.

²³⁸ Docente C. C. Entrevista realizada por Fabiana Alonso, 15 de mayo de 2006

²³⁹ Docente C. G. Entrevista realizada por Fabiana Alonso, 21 de abril de 2006.

antes, lo cual supone que en esa memoria se incorporan vivencias propias, pero también la de otras y otros que le fueron transmitidas con significaciones y resignificaciones que no necesariamente representan lo que pasó. El pasado que se recuerda está en constante cambio en función de los contextos sociales y políticos del presente desde el cual se vuelve a visitar cuando se lo interpela. Y en esas revisitas permanentes al pasado la memoria resulta selectiva de aquello que recuerda y olvida.

Por otra parte, las memorias individuales también son colectivas en tanto, como sostiene Jelin (2002: 20), lo que recuerdan los individuos está siempre enmarcado socialmente. “Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores. Incluyen también la visión del mundo animada por valores, de una sociedad o grupo”. En este sentido, las y los docentes entrevistados recuerdan el pasado desde una matriz social que los identifica como agencia –docencia-, ya que no recuerdan solos, sino con la ayuda de otras y otros docentes, reproduciendo marcos culturales compartidos como clase social que hoy están mucho más consolidados que en el pasado. Por lo tanto, lo que se rememora es una reconstrucción más que un recuerdo objetivo de la realidad pasada, en tanto se inscribe en marcos culturales históricos y cambiantes. No obstante, y más allá de estas precauciones que nos invitan a no asumir esos discursos como la restitución fiel del pasado, la documentación que hemos analizado y la entrevistas nos permiten dar cuenta de la compleja trama de discursos que circulaban en aquella época (y lo siguen haciendo actualmente), que interpelaron al colectivo docente desde múltiples identidades.

Ello es así porque la identificación con la concepción de trabajadores no significaba que la identidad como profesionales o la utilización del término “colega” desapareciera, a pesar de que la identidad como trabajadoras y trabajadores de la educación tendió a ser adoptada por mayor cantidad de docentes. Efectivamente, durante el conflicto entraron en disputa y coexistieron las distintas construcciones identitarias que analizábamos más arriba. Como nos señalaba una docente entrevistada: “En ese momento no había esa cultura. Estaba toda la concepción del docente como el maestro modelo, el intocable, la vocación, la vocación de servicio. Y era muy difícil hablar de trabajador, de obrero”²⁴⁰. Por eso razón, muchas docentes lo vivieron como un hito en sus vidas, ya que asumirse como trabajadoras implicó dar el salto “del apostolado al trabajo”²⁴¹.

²⁴⁰ Docente G. P. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 17 de abril de 2010.

²⁴¹ Docente M. B. Entrevista realizada por Marcelo Andelique, 15 de febrero de 2017.

La tendencia a introducir el término “trabajadores” en discursos y acciones no fue privativo de las y los jóvenes docentes que participaron en las nuevas organizaciones que se formaron luego de 1971, ya que en la Federación Provincial del Magisterio, donde confluían sectores de diversas corrientes políticas (comunistas, radicales, socialistas, demócrata progresistas e independientes), también se expresaron quienes concebían al docente como un trabajador. Por ejemplo, en un volante de la Asociación del Magisterio de Santa Fe con motivo de la huelga del 4 de mayo de 1972 se planteaba: “El gobierno fijó aumentos del 15% para todos los trabajadores. Para los docentes, 8.6%. El costo de la vida subió el 47%... ¿Es que los docentes no son trabajadores?”²⁴² Una pregunta retórica que enfatizaba en reconocer a las y los docentes como trabajadores, poniendo en evidencia claramente la posición que asumía la Asociación que para varias entrevistadas resultaba tradicional. Por lo tanto, y esto nos parece relevante, la identidad como trabajadores asalariados no fue una reivindicación exclusiva de las y los docentes jóvenes que formaron otras organizaciones y que se incorporaban a la acción sindical y política en los años setenta, sino que estaba presente en las asociaciones más tradicionales y era sostenido por docentes con varios años de experiencia sindical, y que en algunos casos habían participado en la huelga de 1957.

En este capítulo hemos podido reconocer el impacto que generó la contienda política en la estructura de movilización y en la configuración identitaria de las y los docentes. La Comisión Pro Mejoras continuó siendo la instancia más importante de coordinación de las acciones colectivas. Sin embargo, se gestó una estructura de movilización más diversa y democrática, con altos grados de participación y movilización, donde nuevas organizaciones sindicales más definidas como parte del movimiento obrero le disputaron la dirección del colectivo docente a las asociaciones más tradicionales, especialmente a partir de 1972.

En lo que respecta a la configuración identitaria de la docencia, hemos podido advertir la coexistencia contradictoria y ambivalente de discursos en los que se reconoce a las y los docentes como profesionales y como trabajadores. Esta coexistencia es algo que ya podemos identificar en distintos momentos desde las primeras décadas del siglo XX, en el Estatuto del Docente de 1958 o en las formas en que determinados dirigentes interpelaban en las asambleas o en documentos a las y los docentes, donde se expresaban ideas vinculadas al profesionalismo y otras claramente alineadas al mundo de las y los asalariados. Ello pone en evidencia que la identificación como trabajadores no era una novedad. Sin embargo, a diferencia de las décadas

²⁴² Dirección General de Comunicaciones de la Provincia, 02 de mayo de 1972. Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe, Unidad de conservación N° 35, Fs. 3/6. Consultado 12/04/17

anteriores, entendemos que la conflictividad que se produjo entre 1970 y 1971 generó que un grupo más numeroso de docentes se reconocieron como asalariados, aspecto que se expresó en la inclusión del término “trabajadores” en los nombres de los nuevos sindicatos y en los comentarios de las y los docentes entrevistados, quienes han señalado cómo cambiaron sus autopercepciones a partir de la experiencia que vivieron en esos años.

CONCLUSIÓN

En esta tesis hemos analizado distintos episodios convencionales y contenciosos coordinados y dirigidos por diversas organizaciones sindicales que actuaban en nombre del colectivo docente en la ciudad de Santa Fe y sus zonas de influencia, y su vínculo con las identidades docentes. Inclusive, hemos podido relevar información de otros departamentos, lo cual nos ha permitido establecer relaciones y formular explicaciones más generales, que pueden ampliarse al espacio provincial. Estos episodios de acción colectiva se han documentado en fuentes periodísticas, pero también a partir de la memoria de las y los docentes entrevistados, en tanto agentes que han podido apropiarse de esas experiencias de manera reflexiva y racional.

Una primera constatación es que los acontecimientos y procesos referidos fueron llevados a cabo por una estructura de movilización diversa, compleja y heterogénea con múltiples organizaciones sindicales, algunas de alcance nacional y otras más locales y/o provinciales. Esta multiplicidad de sindicatos llevó a cabo distintas medidas de acción contra la dictadura de la “Revolución Argentina”, que a partir de 1970 lograron articularse de manera más sistemática, en torno a aspiraciones comunes y a una creciente identidad que los amalgamaba como trabajadoras y trabajadores de la educación. En este sentido, y siguiendo el planteo de Tarrow (1997: 21), podemos reconocer aquí un movimiento social donde se expresaron desafíos colectivos, objetivos comunes, organización, solidaridad y una interacción sistemática con el régimen político, que alternó acciones colectivas convencionales y contenciosas.

Como parte de ese movimiento social docente, hubo dos organizaciones fundamentales que actuaban a nivel local y provincial: la Federación del Magisterio de Santa Fe y la Asociación del Magisterio Católico, claramente institucionalizadas y consolidadas, que combinaban estructuras de conectividad jerárquica, horizontal y descentralizada. Ambas organizaciones –conjuntamente con otras de menor desarrollo como la Asociación de Maestros de Enseñanza Manual, la Asociación de Educadores Particulares y la Asociación Santafesina de Docentes y Administrativos de la Enseñanza Media, Especial y Superior (ASDAEMES)- actuaron de manera coordinada a través de la Comisión Pro Mejoras Económicas del Magisterio de Santa Fe. Esta estructura de movilización se mantuvo estable entre 1966 y 1971, año bisagra a partir del cual hubo cambios importantes.

Entre los objetivos comunes que compartían, identificamos y clasificamos diferentes demandas y/o reivindicaciones que plantearon las y los docentes a través de esas

organizaciones. En efecto, entre 1966 y 1970 se plantearon reivindicaciones económicas, laborales-previsionales y políticas-educativas. En general, los reclamos económicos vinculados a los ajustes salariales por inflación y a las deudas pendientes con interinos y reemplazantes fueron los más importantes del período en la provincia y marcaron el ritmo de la conflictividad. No obstante, los cambios en las condiciones laborales (cambios en el régimen de trabajo, de las licencias y del sistema previsional) cobraron mucha importancia, cuestiones que no eran casuales, ya que el gobierno dictatorial de la autodenominada “Revolución Argentina” planteaba una serie de reformas estructurales en el Estado como parte de la política de racionalización económica. Una política que en el plano educativo se sintetizó en el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación y en la implementación de la escuela intermedia, generando una resistencia docente ascendente, especialmente a partir de la huelga nacional de noviembre de 1970. Ello abrió un ciclo de protesta muy importante, que en la provincia de Santa Fe tuvo su máxima expresión en la huelga de 1971.

Más allá de la importancia que tuvo el proyecto educativo del gobierno dictatorial como objeto de protesta del movimiento docente a nivel nacional, consideramos que en la provincia de Santa Fe, la agudización del contienda política a partir de 1970 fue en torno a varias reivindicaciones que venían planteándose desde el periodo anterior y que no habían tenido respuesta satisfactoria por parte de la gestión gubernamental local: el reajuste salarial –que también estaba en la agenda de conflictos de otras jurisdicciones–, el retraso en el pago de los sueldos y las deudas pendientes de reemplazantes e interinos, a las que se sumó la implementación de la escuela intermedia. De esta manera, demandas propias del colectivo docente santafesino se articularon con otras que unificaron la lucha con el resto de las y los docentes a nivel nacional.

Aunque las críticas a la reforma educativa fueron parte de las razones que generaron la contienda política docente a nivel nacional de finales de 1970, la problemática salarial fue el factor desencadenante, agudizado en la provincia a comienzos de 1971, como producto de la creciente inflación y la pérdida del poder adquisitivo. Como señala Guillermo Ríos:

...en un contexto donde las protestas se transformaron aceleradamente en escenarios de lucha contra la dictadura, las demandas que tuvieron por eje la problemática salarial se descentraron con rapidez de allí para inscribirse en un campo más amplio; esto hizo que la serie se completara de la siguiente manera: recomposición salarial, oposición a la reforma educativa, lucha contra la dictadura (Ríos, 2019: 67).

De esta manera, las luchas por reivindicaciones sectoriales se hicieron más políticas, cuestión que abrió la posibilidad para que otros sectores se sumaran al conflicto, en tanto compartían el cuestionamiento al régimen dictatorial.

Pero sin dudas, además del contexto social y político nacional y provincial al que hicimos referencia en la tesis, debemos contemplar el rol de las organizaciones sindicales, y dentro de ellas, de las y los nuevos dirigentes gremiales que imbuidos de ideas que podemos reconocer como parte de la Nueva Izquierda, intervinieron decididamente para lograr transformaciones de fondo en la sociedad argentina. No es casual el rol que cumplieron algunas y algunos docentes de las nuevas organizaciones como ASDAEMES y quienes se integraron a la Asociación del Magisterio Católico y las Asociaciones departamentales que integraban la Federación Provincial del Magisterio.

En lo que refiere a las acciones colectivas hemos podido reconocer dos períodos claramente diferenciados, y que en parte se corresponden con el contexto político y social a nivel nacional. En el período que transcurrió entre 1966 y 1970, primaron acciones colectivas de carácter más convencional, que estaban institucionalizadas desde hacía décadas: la presentación de memoriales y entrevistas con funcionarios del gobierno. Este repertorio de acción era llevado a cabo por la Comisión Pro Mejoras. De esta forma, se buscaba canalizar las reivindicaciones a través de acciones no contenciosas. Esto no implicó que no hubiera algunas acciones colectivas que salieran de lo habitual, como fue el llamado a votar en blanco cuando se tuvo que renovar representantes al Consejo General de Educación. Sin embargo, más allá de este episodio excepcional, las interacciones entre las organizaciones sindicales docentes y el gobierno dictatorial de la provincia estuvieron signadas por una contienda política contenida.

En cambio, esta situación cambió a finales del año 1970 y de manera más significativa a partir de 1971. Aunque hubo repertorios de acción convencionales que habían sido utilizados en otros momentos históricos (asambleas, huelgas), en estos años esas mismas acciones adquirieron un carácter más contencioso y sistemático, que se extendió espacial y temporalmente. La conflictividad no se limitó únicamente a las ciudades más importantes – Santa Fe y Rosario-, sino que se extendió a las localidades más pequeñas de todo el territorio provincial. En este sentido, cobró un rol importante la visita a las escuelas por parte de las y los docentes más comprometidos con la lucha sindical. Las reuniones –asambleas por escuelas- propiciaron la participación democrática y el debate en cada institución educativa, práctica que reconocen algunas entrevistadas cuando cuentan sobre sus experiencias en diferentes departamentos de la provincia.

A diferencia de contiendas políticas anteriores, las concentraciones fueron acompañadas de grandes movilizaciones. La protesta a través de las calles de las ciudades se constituyó en un repertorio de acción novedoso que se utilizó en varios momentos del conflicto, especialmente en las ciudades de Santa Fe y Rosario. En estas manifestaciones públicas concurrían las y los docentes con guardapolvos, vestimenta que los identificaba como tales ante la sociedad, y que pudimos reconocer en las imágenes y en los relatos de algunas entrevistadas. Por lo común, iban acompañadas de canticos de protesta donde se expresaban cuestiones propias del sector, pero también otras reivindicaciones más políticas y generales que eran sostenidas por organizaciones y colectivos de trabajadores más amplios. En general, estos reclamos denunciaban el plan económico y el carácter represivo del gobierno dictatorial.

Las asambleas, ámbito habitual de debate y resolución dentro de las organizaciones y de la Comisión Pro Mejoras, se transformaron durante la huelga en un elemento fundamental del repertorio de acción. El grado de masividad que adquirieron obligó en más de una oportunidad a realizarlas en espacios más amplios, generalmente cedidos por otros sindicatos. En determinados momentos del conflicto, las asambleas fueron abiertas a otras organizaciones de trabajadores y estudiantes con la clara intención de sumar adhesiones y solidaridades. La gran participación de docentes era un claro síntoma del descontento que había, donde la discusión política posibilitó la interacción entre dirigentes de larga trayectoria sindical con docentes más jóvenes que cuestionaban prácticas tradicionales y exigían mayores grados de democratización interna. Pero sin dudas, la masividad y el debate que se generó en las mismas impactó fuertemente en las y los docentes que participaron, cuestión que hemos podido apreciar en los comentarios de las y los entrevistados en el capítulo 5.

Parafraseando a Tilly, podemos afirmar que las asambleas y las concentraciones eran parte de los “libretos históricos” realizados por generaciones anteriores de docentes, y que se pueden reconocer en la historia de la huelga de 1921, o en la de 1957, por ejemplo, en la que muchas y muchos docentes con mayor antigüedad habían participado. Sin embargo, en un nuevo contexto plagado de experiencias de luchas en las que la movilización callejera fue utilizada como repertorio de acción de estudiantes y trabajadores de diversos sindicatos contra el régimen dictatorial desde 1969, este elemento fue incorporado de manera sistemática por la docencia. De esta manera, a la concentración de docentes –un formato convencional al que estaban habituados-, le sumaron la movilización como una acción innovadora e improvisada que rompía la regularidad, generando una situación disruptiva e inesperada. En cierta medida,

el movimiento docente era parte de lo que Tortti ha caracterizado como un “proceso de contestación generalizada”, tal cual se ha indicado en el capítulo 2.

Un aspecto fundamental que fortaleció el conflicto y potenció los desafíos al poder dictatorial fue la amplia solidaridad que logró articular el movimiento docente. Sin dudas, la participación activa de otros sectores sociales que apoyaron la huelga y los reclamos, galvanizaron el espíritu contencioso de la protesta. En este sentido, varias fueron las instituciones de la sociedad santafesina que se solidarizaron: organizaciones sindicales del movimiento obrero, agrupaciones estudiantiles, asociaciones vecinales, organizaciones barriales, asociaciones de cooperadores, partidos políticos de izquierda y la comunidad educativa, constituida por padres y alumnos. En general, las expresiones de solidaridad se recogían en los medios de prensa locales, donde se podía leer una abundante cantidad de comunicados en los que manifestaban su apoyo a la docencia. También se puso de manifiesto en los actos a través de la lectura de adhesiones de las organizaciones que concurrían y en eventos convocados en las plazas de las ciudades más importantes de los departamentos del interior de la provincia, a los que asistían la población y las organizaciones locales.

Si tenemos en cuenta lo que planteábamos en el capítulo 1 respecto de las posibilidades o limitaciones que pueden generar determinados contextos socio-históricos para que las acciones colectivas se desplieguen con mayor virulencia, resulta evidente que el accionar de la dictadura hacia 1971 y el proceso abierto en el movimiento obrero y popular a partir de 1969, ampliaron las oportunidades políticas para las y los docentes. No fue casual que entre 1970 y 1971 se abriera un ciclo de protesta muy significativo dentro del movimiento docente, ya que el contexto político incentivó la participación y la movilización. En cierta medida, se puede apreciar en este caso específico la influencia que tuvo la lucha contra la dictadura que se había manifestado en el Cordobazo y el Rosariazo, en la medida que como dice Tarrow, hizo patente la vulnerabilidad del Estado y de las autoridades dictatoriales, incentivando a otros agentes sociales a sumarse generando una dinámica más amplia del movimiento, a partir de la difusión e imitación (Tarrow, 1997: 264).

La huelga por tiempo indeterminado puso en evidencia el alto grado de confrontación de la protesta docente. No obstante, aunque la movilización adquirió por momentos cierta virulencia, la confrontación con el gobierno no llegó a transformarse en un movimiento más amplio y de mayor envergadura. El colectivo docente se atrevió a enfrentar al régimen político en la medida que se dieron las circunstancias políticas oportunas y contó con un importante apoyo social. Cuando la solidaridad de la comunidad educativa comenzó a diluirse y la presión

gubernamental logró imponerse, el movimiento se quebró. De esta manera, el ciclo de protesta docente en la provincia de Santa Fe tendió a diluirse, al menos en su carácter contencioso, transgresivo, público y colectivo.

En efecto, el movimiento comenzó a mostrar fisuras en su interior, ya que un sector importante de docentes de las escuelas privadas había comenzado a trabajar, producto de la presión que algunos padres ejercieron sobre las instituciones a las que sostenían a través de las cuotas mensuales. En ciertos pueblos del interior provincial también hubo docentes que habían retornado a las escuelas, posiblemente por la menor presencia gremial y por el apremio económico que vivían por la falta de pago. Evidentemente, el gobierno había logrado debilitar el movimiento apostando al desgaste y presionando con la suspensión del pago de sueldos. La política dilatoria, intimidatoria y represiva del gobierno generó temor en un sector de docentes y dirigentes de las asociaciones gremiales que favoreció el desarrollo de posiciones proclives a dialogar y levantar la medida.

Sin embargo, la resolución que tuvo el conflicto y la experiencia política y sindical que vivieron muchas y muchos docentes durante este ciclo de protesta siguió por otras vías y se canalizó a través de deliberaciones en nuevos espacios organizativos que desde finales de 1971 y durante 1972 derivaron en la conformación de nuevos sindicatos a lo largo de toda la provincia. En ese proceso, la elaboración de discursos compartidos, el debate asambleario y la participación activa en diferentes instancias de lucha colectiva generaron cambios importantes en la forma en que las y los docentes se autopercebían.

La política educativa del gobierno de la Revolución Argentina profundizó bajo una lógica tecnocrática el carácter profesional de la tarea docente y llevó adelante una política educativa que fue muy cuestionada especialmente a partir de 1970. Las medidas y el contexto de creciente politización entre las y los trabajadores impactaron en un importante sector de la docencia que comenzó a identificarse de manera más abierta y sistemática como trabajadores asalariados. Un fenómeno social que no fue aislado, ya que como bien señala Tortti en un texto antes citado, muchos profesionales, docentes y técnicos cuyo trabajo los ponía en contacto con los sectores más pobres de la sociedad comenzaban a asumirse como “trabajadores”, se sindicalizaban masivamente, y se consideraban responsables de defender la salud, la educación popular y las libertades públicas (véase capítulo 5).

En este marco, la huelga por tiempo indeterminado se constituyó en una experiencia fundamental para el colectivo docente santafesino por varias razones: por la extensión y el grado de confrontación que adquirió, por el acercamiento y las actividades conjuntas que se

realizaron con otros sindicatos de trabajadores, por las asambleas masivas con poder de decisión democrática, por la movilización social y la solidaridad que generó en amplios sectores de la sociedad, por la constitución de fondos de huelga, por las relaciones con padres, estudiantes y organizaciones políticas, por las cesantías y los descuentos salariales. Todas estas experiencias que analizamos en los capítulos 4 y 5 generaron procesos de aprendizaje de nuevos valores distintos de los que tradicionalmente habían impregnado las prácticas la mayoría de las y los docentes (sacerdocio, apostolado, profesionalismo) y los acercaron a las clases trabajadoras.

Por otra parte, tal como decíamos en el capítulo 1, en la interacción con otros actores individuales y colectivos, entre las y los docentes se afianzaron sentimientos de solidaridad en la medida que fueron compartiendo aspiraciones, valores, visiones de mundo, experiencias y estilos de vida común que se tradujeron en demandas y reivindicaciones. La participación en los conflictos de finales de la década del sesenta y comienzo del setenta fue una experiencia muy importante que encarnó en discursos y acciones donde tendió a generalizarse la autopercepción como trabajadores. De esta manera, tal como lo plantea Thompson, la experiencia que llevaron a cabo las y los docentes fue permeable al contexto y operó como empalme entre la estructura y el proceso histórico que estaban viviendo. En este sentido, como afirma Fabiana Alonso:

“El énfasis en el carácter de trabajadores se entronca con dos cuestiones: en primer lugar, con la configuración de una sociedad salarial, a la que contribuyó el fortalecimiento de la intervención del Estado a través del desarrollo del sector público en áreas de producción y de servicio y la consiguiente expansión de la matrícula educativa; en segundo lugar, con las experiencias de politización de los sectores juveniles en las décadas del 60 y del 70...” (Alonso, 2008: 50).

La creciente sindicalización que se produjo en la provincia de Santa Fe da cuenta de esa experiencia llevada a cabo por miles de jóvenes que se incorporaban al sistema educativo como docentes. Las experiencias de lucha, como las distintas acciones colectivas que se generalizaron a partir de 1969 y que tuvieron su cenit en la huelga de 1971, influyeron decididamente en las autopercepciones de las y los docentes que las llevaron a cabo, constituyéndose en un episodio fundamental en la construcción de la identidad como trabajadores, en tanto que el contexto represivo de la dictadura militar coadyuvó a su galvanización. La conformación de los nuevos sindicatos que analizamos en el capítulo 5 y que dieron origen a la FUSTE a nivel provincial, así como la participación de docentes más

combativos en la Federación del Magisterio de Santa Fe y la Asociación del Magisterio Católico fueron parte de dicho proceso, que a nivel nacional confluyó en la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina en 1973.

La conformación de centrales sindicales docentes no fue producto de una decisión burocrática. Por el contrario, fue el resultado del debate democrático y participativo en torno a las formas que debían tener los nuevos sindicatos, al tipo de acciones que debían llevar a cabo y a los mecanismos de decisión. Pero, además, fueron producto de una profunda discusión política en la cual se argumentó que los sindicatos no sólo debían reclamar por salario y condiciones laborales, sino también por cuestiones vinculadas a las políticas educativas, sociales y económicas. Estas ideas se tradujeron en principios que marcaron una identidad de corte más clasista y vinculada al sindicalismo combativo.

No obstante, esta identidad como trabajadores que primó durante el conflicto, que se cristalizó en la creación de sindicatos y se generalizó a partir de 1971, no implicó el abandono de la identidad como profesionales. Por el contrario, se produjo una coexistencia de ambas identidades que, como vimos en el capítulo 5, permanecía en los discursos y documentos producidos por las organizaciones gremiales. En cierta medida se reproducía en la docencia, en tanto clase trabajadora de servicios culturales y sociales, ese carácter ambivalente y contradictorio que mixtura prácticas y concepciones propias de las clases medias con otras que podemos reconocer claramente como inherentes a las clases trabajadoras. Retomando la hipótesis orientadora de este trabajo, podemos reconocer en los repertorios de acción y discursivos estudiados una identificación con la clase trabajadora –para nosotros, correspondiente a lo que puede conceptualizarse desde la perspectiva del observador como una clase trabajadora de servicios culturales y sociales–. Ello, a condición de no ignorar que esa construcción identitaria coexistía con otras como las antes aludidas.

Finalmente, el trabajo que hemos realizado nos invita a pensar nuevas líneas de investigación. Al respecto, nos parece interesante analizar los cambios operados en los repertorios de acción y en las identidades sociales de las y los docentes como partes del proceso de proletarización que venía desarrollándose desde la década del cincuenta. Un proceso de más larga duración, que según Donaire implicó varias transformaciones, como se ha referido en el capítulo 1.

Pero además la proletarización también se expresó en la conformación de sindicatos, en la afirmación de la huelga como forma de lucha y en la confluencia con otras organizaciones gremiales obreras. En este sentido, creemos que resultaría muy importante inscribir y analizar

las acciones colectivas y las identidades sociales de las y los docentes santafesinos que hemos abordado en esta tesis, en un proceso histórico de proletarización de más larga duración. Esto nos permitiría explicar que la conformación de sindicatos que incluyeron el nombre de “trabajadores” y la cristalización de la huelga como repertorio de acción sistemático de lucha propio del movimiento obrero, fueron parte de un fenómeno de proletarización en la docencia que ya venía desarrollándose desde la década del cincuenta y que el contexto de efervescencia social y política de finales de los años sesenta y comienzo de los setenta profundizó y consolidó.

Tales cambios representan, junto con los aquí estudiados, momentos significativos de la construcción de la docencia como agente colectivo y de su intervención en los espacios públicos y en los procesos de contienda política.

BIBLIOGRAFÍA

- Acri, Martín (2012). Las asociaciones y gremios docentes de la Argentina. La situación laboral, la organización y las primeras luchas (1881-1930). Tesis de Maestría para la obtención del título de Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO- Sede Argentina.
- Adamovsky, Ezequiel (2007). Historia y lucha de clase: repensando el antagonismo social en la interpretación del pasado (y de vuelta sobre un debate ausente en la historiografía argentina). *Revista Nuevo Topo*, N° 4, sept.-octubre. pp. 7-33.
- Adamovsky, Ezequiel (2009). *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*, Buenos Aires: Ed. Planeta.
- Aguila, Gabriela y Viano, Cristina (2006). Cuarta Parte. Rosario entre 1969 y 1989: dos contextos de movilización social regional en perspectiva comparada. Rosariazos y saqueos. En Aguila, Gabriela (Dir.) *Nueva Historia de Santa Fe, Tomo XI, De los cordones industriales a la integración del eje Mercosur (1940-2005)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Aguila, Gabriela (2013). La represión en la historia reciente argentina: fases, dispositivos y dinámicas regionales. En Aguila, Gabriela y Alonso, Luciano (coord.). *Procesos represivos y actitudes sociales. Entre la España franquista y las dictaduras del cono sur*. Buenos Aires: Ed. Prometeo.
- Alonso, Fabiana (2008). Testimonios en conflicto... Disputas en el campo gremial de la docencia de la ciudad de Santa Fe entre fines de la década del 60 y comienzos de la última dictadura. *Revista de signos y sentidos/cuaderno del proyecto. Entrevista y narrativa en investigación social. Año 4. N° 7*. Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL, Santa Fe.
- Alonso, Luciano Manuel (2000). *Haydee Guy de Vigo. La docencia militante*. Santa Fe: Ediciones AMSAFE.
- Alonso, Luciano Manuel (2007). Mujeres militantes en la historia del gremialismo docente. En RIOS, G. (Comp.), *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación*. Santa Fe: Ediciones AMSAFE.
- Alonso, Luciano (2017). Las estrategias de la UPCN Santa Fe y sus posicionamientos institucionales, c-1970-1984. En Vega, Natalia y Alonso, Luciano (Comp.), *Lugares de lo colectivo en la*

historia local. Asociaciones, trabajadores y estudiantes de la zona santafesina. Santa Fe: María Muratore Ediciones.

Alonso, Luciano (2018). Leer a Thompson pensando en Bourdieu: aproximaciones y límites. 2das. Jornadas Nacionales de Historiografía, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Amuchástegui, Martha (1997). La democracia proscriptiva. Los sentidos que educan a la juventud de los '70. En Puiggrós, Adriana (Dir.) *.Historia de la educación en la Argentina VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983).* Buenos Aires: Ed. Galerna Pág. 353.

Antunes, Ricardo (2005). *Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y negación del trabajo.* Buenos Aires: Herramientas Ediciones.

Aroskind, Ricardo (2003). El país del desarrollo posible. En James, Daniel (Dir.) *Nueva Historia Argentina. Tomo IX. Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976).* Buenos Aires: Ed. Sudamericana.

Aróstegui, Julio (2001). *La investigación histórica: teoría y método.* Barcelona: Ed. Crítica

Ascolani, Adrián (1999). ¿Apósteles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916-1943). En Revista Historia de la Educación Anuario. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila. p. 87-112

Ascolani, Adrián (2011). Ciudadanía restringida: tensiones en torno a los derechos y obligaciones del magisterio. La gran huelga de 1921, Santa Fe, Argentina. *Revista Educ. foco, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, febrero, pp. 59-92.*

Balduzzi, Juan (2017). El Congreso Nacional de Educación de Tucumán de 1970. En *Polifonías. Revista de Educación.* Año VI. N° 10. Abril-Mayo.

Basualdo, Eduardo (2010). *Estudios de Historia económica Argentina.* Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1986). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

Berra, María P. (2017). El campo educativo entre la desperonización y la modernización. En Carrizo, Bernardo y Giménez, Juan Cruz (Coord.) *La política en las tramas educativas.* Paraná: Fundación La Hendija.

- Bianco, Diana (2020). Relaciones capital-trabajo en Fiat Concord Sauce Viejo (Gran Santa Fe, 1969-1976). Tesis de Maestría para la obtención del Título de Magister en Historia Social Argentina y Latinoamericana. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Intelectuales, política y saber*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, Pierre; Chamoredon, Jean; Passeron, Jean (1998). *El oficio de sociólogo*. México: Ed. Siglo XXI.
- Brandolini, Carolina (2021). Trabajar en la FIAT y tener un marido que trabaja en la FIAT. Experiencias femeninas en una comunidad laboral santafesina (1969-1979). En *Historia Regional*. Sección Historia. ISP N° 3, Villa Constitución, Año XXXIV, N° 44, Enero-Junio, pp. 1-20
- Brennan, James y Gordillo, Mónica (2008). *Córdoba rebelde. El Cordobazo, el clasismo y la movilización social*, La Plata: De la campana
- Calveiro, Pilar (2008). *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Buenos Aires: Ed. Verticales de bolsillo.
- Corretjer, Leopoldo (1964). *Himno a Sarmiento*. Buenos Aires: Casa Lottermoser.
- Dejon, Silvia., Diburzi, Nélica y Vega, Natalia (2017). El movimiento estudiantil universitario santafesino, c. 1965-1971. En Vega, Natalia y Alonso, Luciano (Comp.). *Lugares de lo colectivo en la historia local. Asociaciones, trabajadores y estudiantes de la zona santafesina*. Santa Fe: Ed. María Muratore.
- Delgado, Juan (2007). Perspectivas clásicas y contemporáneas en el estudio de los movimientos sociales: análisis multidimensional del giro hacia la relacionalidad. *Revista Colombiana de Sociología*, N° 28, Pp. 47-71.
- De Luca, Romina y Álvarez Prieto, Natalia (2016). Un análisis comparativo de las reformas educativas orgánicas de los años sesenta y noventa en Argentina. ¿Transformación o consolidación de tendencias? En *Cadernos de História da Educação*, v.15, n.1, p.378-397, jan.-abr. .
- Della Porta, Donatella y Diani, Mario (2011). *Los movimientos sociales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- De Riz, Liliana (2007). *Historia Argentina. La política en suspenso: 1966-1976*. Buenos Aires: Paidós.

- Donaire, Ricardo (2007). *La clase social de los docentes. Un recorrido histórico en la Argentina desde la colonia hasta nuestros días*. Serie Formación y Trabajo Docente 2. Buenos Aires: Edición del Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” CTERA.
- Donaire, Ricardo (2009). “¿Desaparición o difusión de la identidad de clase trabajadora? Reflexiones a partir del análisis de elementos de percepción de clase entre docentes”. En Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Buenos Aires.
- Donaire, Ricardo (2012). *Los docentes en el siglo XXI ¿empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Donaire, Ricardo (2017). Algunos problemas en torno a la caracterización de los docentes como “clase media”. Reflexiones a partir de una investigación empírica. Polifonías. Revista de Educación, Año VI/Nro.10. Abril-Mayo.
- García, Natalia (2017). *La educación clandestina. Espiar, colaborar y depurar (Santa Fe, 1966-1983)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Gerchunoff, Pablo y Llach, Lucas (2007). *El ciclo de la ilusión al desencanto*. Buenos Aires: Emeca.
- Giddens, Anthony (1984). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Giddens, Anthony (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gindin, Julián; Rodríguez, Gloria y Soul, Julia (2003). Políticas de organización gremial en Rosario. Apuntes sobre las experiencias docentes y mercantiles. Ponencia presentada en el 6º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, 13-16 Agosto.
- Gindin, Julián (Comp.) (2008). *Sindicalismo docente en América Latina. Experiencias recientes en Bolivia, Perú, México, Chile y Argentina*. Rosario: Ediciones de AMSAFE Rosario
- Gindin, Julián (Comp.) (2011a). *Pensar las prácticas sindicales docentes*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta
- Gindin, Julián (2011b). Sobre las huelgas docentes. En Gindin, Julián (Comp.). *Pensar las prácticas sindicales docentes*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Glaz, Ezequiel (2002). *La huelga blanca*. Tesis de licenciatura en Sociología. Buenos Aires, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

- Gordillo, Mónica (2003). Protesta, rebelión y movilización: de la resistencia a la lucha armada, 1955-1973. En James, Daniel (Dir.). *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*. Tomo IX. Nueva Historia Argentina. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- Gudelevicius, Mariana (2011). La protesta gremial docente contra el proyecto educativo de la 'Revolución Argentina'. *Archivos Ciencia de la Educación*. La Plata: FaHCE, UNLP.
- Helguero Díaz, Liliana y Mendoza, Julio (2010). Los discursos argumentativos como prácticas sociales de configuración de los diferentes sectores sociales en el Congreso Nacional de Educación. Tucumán. Octubre de 1970. Ponencia en Primeras Jornadas de Historia Reciente del NOA "Memoria, fuentes orales y Ciencias Sociales", Tucumán, 1 y 2 de julio.
- Herrera, Mauro (2019). Conflictividad laboral en tiempos de "Resistencia" Los trabajadores santafesinos frente a los gobiernos de la Revolución Libertadora (1955-1958). Tesis de Licenciatura en Historia. Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL. Santa Fe.
- Hobsbawm, Eric (1994). Nación, Estado, etnicidad y religión: transformaciones de la identidad. *Anuario N° 16 de la Escuela de Historia*. Rosario: UNR.
- Hobsbawm, Eric (1998). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Infesta Domínguez, Graciela (2006). La construcción de datos en la investigación cualitativa: ¿diversos enfoques u obstáculos epistemológicos? Ponencia presentada en el III Congreso Nacional sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas organizado por la FHUC de la UNL, Santa Fe, octubre 4-6.
- Jachuk, Guido (2017). Construcciones institucionales y proyectos pedagógicos en un clima modernizador. En Carrizo, Bernardo y Giménez, Juan Cruz (Coord.) *La política en las tramas educativas*. Paraná: Fundación La Hendija.
- James, Daniel (2003). Sindicatos, burócratas y movilización. En James, Daniel (Dir.). *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*. Tomo IX. Nueva Historia Argentina, Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Labourdette, Lorenzo (2015a). Dinámica y Organización del Conflicto Docente en la Provincia de Buenos Aires: 1970-1973. En *III Seminario Nacional de la Red ESTRADO. Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UNLP, Ensenada, Buenos Aires, 2 al 4 de septiembre.

- Labourdette, Lorenzo. (2015b). “Dinámica y Organización del conflicto docente en la Provincia de Buenos Aires: 1973-1976”, *V Seminario Internacional de la Red ASTE*, Rosario, 11 al 13 de noviembre.
- Lafiosca, María L. (2007). “Acciones y discursos de los sindicatos de docentes frente a la sanción de la ley de transferencia de establecimientos educativos nacionales a las jurisdicciones en la década de los '90: los casos bonaerenses de FEB y SUTEBA”. Ponencia, Segundo Congreso Nacional y Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires, 14 al 16 de junio.
- Lafiosca, María L. (2008). «La reorganización del sindicalismo docente bonaerense en el período democrático: El caso de SUTEBA (1983-1989)», *V Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, 10 al 12 diciembre.
- Lijtmaer, Nora (2007). Rosa Trumper de Ingallinella, Maestra y militancia. En Ríos, Guillermo (Comp.). *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación*. Santa Fe: Ediciones AMSAFE.
- Lobato, Mirta y Suriano, Juan (2003). *La protesta social en la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Martínez, Cecilia; Díaz, Jorge; Balduzzi, Juan y Vázquez, Silvia (2006). *SUTEBA 20 años de lucha, pasión y proyectos. 1986-2006. “Banderas en tu corazón”*, Buenos Aires: SUTEBA.
- Martínez Trucco, Amelia (2004). *Acción gremial del magisterio de Santa Fe: su trayectoria y aporte a la construcción del sistema educativo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Marx, Karl (1975). *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*. Buenos Aires: Ed. Polémica.
- Marx, Karl (2019). El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte. En Marx, Karl. *Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Marx, Karl (2004). *El Capital*, Libro Primero, Tomo 2. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Marx, Karl y Engels, Federico (1968). *La ideología alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos.
- Marx, Karl y Engels, Federico (2019). Manifiesto del Partido Comunista. En Marx, Karl. *Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- McAdam, Doug; Tarrow, Sidney y Tilly, Charles (2005). *Dinámica de la contienda política*. Barcelona: Editorial Hacer.

- Migliavacca, Adriana (2006). La huelga docente de 1988. Una aproximación desde la perspectiva de los docentes autoconvocados. En *VI Seminario da redestrado*, Río de Janeiro: UERJ.
- Migliavacca, Adriana (2008). Reforma educativa y conflicto sindical. El caso de los Docentes Autoconvocados de la provincia de Buenos Aires. En *Memorias Arbitradas de las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, 25, 26 y 27 de septiembre
- Migliavacca, Adriana (2009). Docentes autoconvocados en los noventa. Un caso de protesta no institucionalizada en el campo gremial de la docencia. En Feldfeber, Myriam (Comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*, Buenos Aires: UBA/Aique Grupo Editor.
- Migliavacca, Adriana (2011). *La protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Migliavacca, Adriana (2013). Experiencias de organización en el ámbito sindical docente. Interrogantes y desafíos para la construcción del clasismo. En *Polifonías. Revista de Educación*. Año II. N° 3, pp. 65-84.
- Migliavacca, Adriana (2015). La protesta no institucionalizada en el campo gremial de la docencia. El caso de los docentes autoconvocados en la década de 1990. En *Anais do Seminário Intenacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educacao*, Instituto Universitario de Pesquisas do Río de Janeiro (IUPERJ), 22 e 23 de abril, Río de Janeiro, CD-ROM.
- Migliavacca, Adriana; Gindin, Julián y Ascolani, Adrián (2017). Sindicalismo y trabajo docente. Temas en debate. En *Polifonías. Revista de Educación*. Año VI. N° 10. Abril-Mayo.
- Müller, Walter (1999). La estructura de clases y el sistema de partidos. Sobre el cambio de las líneas de división de clase en el comportamiento electoral en Alemania. *Zona Abierta*. N° 86-87p. 113-178.
- O'Donnell, Guillermo (1996). *El Estado burocrático autoritario. Triunfos, derrotas y crisis*. Buenos Aires: Ed. Belgrano.
- Ossanna, Edgardo; Ascolani, Adrián; Moscatelli, Mirta; Pérez, Alberto (1997). Una aproximación a la educación en Santa Fe de 1945 a 1983. En Puiggrós, Adriana (Dir.). *Historia de la educación en la Argentina VII, La educación en las provincias (1945-1985)*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

- Oszlak, Oscar (1980). Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. *Estudios CEDES*. Vol. 3, N° 2. Buenos Aires.
- Palamidessi, Mariano (2003). Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa en América Latina, PREAL, N°28.
- Pascuali, Laura (2006). La provincia en conflicto: transformaciones económicas, fracaso político y resistencia social (1966-1976). Capítulo 6. En Videla, Oscar (Dir.) *Nueva Historia de Santa Fe. Tomo IX. El Siglo Veinte: problemas sociales, políticas de Estado y economías regionales 1912-1976*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Perazza, Roxana y Legarralde, Martín (2008). *Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina: Argentina*, Río de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer.
- Pontoriero, Esteban D. (2022). *La represión militar en la Argentina: 1955-1976*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Posadas: Universidad Nacional de Misiones; La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Puiggrós, Adriana (1997). Espiritualismo, Normalismo y Educación. En Puiggrós, Adriana (Dir.). *Historia de la educación en la Argentina VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Puiggrós, Adriana (2003). *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Quiroga, Hugo (2005). El tiempo del proceso. En Suriano, Juan (Dir.). *Dictadura y democracia (1976-1983)*. Tomo X. Nueva Historia Argentina. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Raina, Andrea (2021). El '72 en Santa Fe: contienda política y un "azo" en la memoria. En *Revista Contenciosa*, N° 11. Enero-Diciembre. Universidad Nacional del Litoral.
- Ramírez, Ana y Viguera, Aníbal (2006). La protesta social en la Argentina entre los setenta y los noventa. Actores, repertorios y horizontes. En *Materiaux pour l'histoire de notre temps* N° 81 pp. 58-69
- Reinante, Carlos M. (1993). *Inventario: 200 obras del patrimonio arquitectónico de Santa Fe*. Santa Fe: Ed. Centro de Publicaciones, Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UNL
- Rey, María Victoria (2008). Misterios de pizarrón: la constitución de la identidad de maestro agremiado en Santa Fe de 1936 a 1942. Aproximaciones para su estudio. Tesis de Licenciatura en Comunicación Social. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Paraná, Entre Ríos.

- Ríos, Guillermo (2007). La memoria des-tabicada: política y pedagogía en los primeros '70. En Ríos, Guillermo (Comp.). *La cita secreta: encuentros y desencuentros entre memoria y educación*. Santa Fe: Ediciones AMSAFE.
- Ríos, Guillermo (2015). Protestas, territorios e identidades en el proceso de sindicalización docente santafesino (1969-1976). Un abordaje desde la Historia oral. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Ríos, Guillermo (2019). Hora de abrir los ojos: el proceso de sindicalización docente en la provincia de Santa Fe, 1969-1976. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Rodríguez, Laura (2008). *La escuela intermedia revisitada: Racionalización y revisión curricular en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar*. Trabajos y Comunicaciones, (34), pp.35-61.
- Rodríguez, Laura (2013). Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960. *Diálogos – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*. Universidad Estadual de Maringá, Brasil.
- Rodríguez, Laura (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. En Ciencia, Docencia y Tecnología, Vol. 30, Nº 59. Noviembre-Abril. Pp. 200-235. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Schuster, Federico (2005). Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva. En Schuster, Federico y otros. *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*, Buenos Aires: Ed. Prometeo
- Scocco, Marianela (2018). La conformación del movimiento de derechos humanos de Rosario (1970-1985). Tesis de doctorado para obtener el título de Doctora en Historia. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Simonasi, Silvia (2006). Primera parte. Perfil industrial y dinámica social en la provincia de Santa Fe 1943-1976. En Aguila, Gabriela (Dir.). *Nueva Historia de Santa Fe. Tomo XI. De los cordones industriales a la integración del eje Mercosur (1940-2005)*, Rosario: Ediciones Prohistoria.
- Southwell, Myriam (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-76). En Puiggrós, Adriana (Dir.). *Historia de la educación en la Argentina VIII, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

- Svampa, Maristella (2003). El populismo imposible y sus actores, 1973-1976. En James, Daniel (Dir.). *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*. Tomo IX. Nueva Historia Argentina. Buenos Aires: Sudamericana.
- Tálamo, Federico; Rozados, Mariano y De Rosa, Nicolás (2019). Experiencias de resistencia y organización docente en la provincia de Entre Ríos en el contexto de la última dictadura. En Tálamo, Federico y Rozados, Mariano (Comp.) *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*. Paraná: Agmer editora
- Tarrow, Sidney (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tcach, César (2003). Golpes, proscripciones y partidos políticos. En James, Daniel (Dir.). *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*. Tomo IX. Nueva Historia Argentina. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Thompson, Edward P. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica.
- Tilly, Charles (2000). Acción colectiva. *Apuntes de Investigación del CECYP* N° 6, Buenos Aires.
- Tiramonti, Guillermina (2001), Sindicalismo docente y Reforma Educativa en la América Latina de los '90, PREAL, N°19
- Tortti, María C. (1999). Protesta social y 'Nueva Izquierda' en la Argentina del Gran Acuerdo Nacional. En Pucciarelli, A. (Ed.). *La primacía de la política*, Buenos Aires: Eudeba.
- Vázquez, Silvia y Balduzzi, Juan (2000). *De apósteles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente (1957-1973)*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Marina Vilte, CTERA.
- Vázquez, Silvia (2008). Las identidades laborales de los docentes y la acción político-sindical. Trabajo presentado en VII Seminario redetrado – Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires.
- Vega, Natalia (2016). De la militancia estudiantil a la lucha armada. Radicalización del estudiantado universitario santafesino en la segunda mitad de la década de 1960. Tesis de doctorado para obtener el título de Doctora en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Viguera, Aníbal (2009). Movimientos sociales y lucha de clases. *Revista Conflicto Social*, Año 2. N° 1, Buenos Aires.

Vilanova, Mercedes (2006). Rememoración y fuentes orales. En Carnovale, Vera; Lorenz, Federico y Pittaluga, Roberto (Comps). *Historia, memoria y fuentes orales*. Buenos Aires: CeDinCi Editores.

Wieder, Daniela (2017). El nacimiento de la APEM (Agremiación del Personal de Enseñanza Media). El dilema de ser trabajador de la educación. Tucumán, 1964-1973. Ponencia en XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

FUENTES

Observación: las fuentes escritas y orales aparecen citadas en las notas a pie de página.

Archivos y repositorios consultados:

- Repositorio web oficial del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Repositorio web oficial del Ministerio de Educación de la Nación.
- Repositorio web oficial de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros (BNM).
- Observatorio Económico Territorial, Secretaría de Vinculación Tecnológica y Desarrollo Productivo. Universidad Nacional del Litoral.
- Archivo de la Asociación del Magisterio Católico de la ciudad de Santa Fe.
- Archivo documental de la Escuela N° 16 “Fray Francisco de Paula Castañeda” de la localidad de Rincón, Santa Fe.
- Archivo Provincial de la Memoria de Santa Fe.
- Repositorio web oficial del Instituto Provincial de Estadísticas y Censos de la Provincia de Santa Fe.
- Documentos provistos por particulares entrevistados.
- Diario *El Litoral* de Santa Fe.
- *Nuevo Diario* de Santa Fe.

Fuentes orales

Como se ha hecho referencia en las opciones metodológicas, en el desarrollo no se ha aludido a las y los docentes entrevistados en función de enfatizar el colectivo. No obstante, aquí se consignan los nombres de quienes han sido citadas/os a pie de página con sus iniciales. Todas las entrevistas fueron grabadas en sistemas de audio y transcriptas. Las y los entrevistados se desempeñaron como personal

docente en escuelas oficiales y privadas de la provincia de Santa Fe y tuvieron actuación sindical en diferentes organizaciones gremiales entre 1966 y 1973.

Entrevistas realizadas por Fabiana Alonso

- Amelia Martínez Trucco, Santa Fe, 17 de julio de 2004.
- Amelia Martínez Trucco, Santa Fe, 03 de marzo de 2006.
- Graciela Tella, Santa Fe, 13 de julio de 2004.
- Pochi Varela, Santa Fe, 13 de julio de 2004.
- Graciela Paccot, Santa Fe, 13 de abril de 2006.
- Cristina Giúdice, Santa Fe, 21 de abril de 2006.
- Libertad Amati, Santa Fe, 07 de julio de 2006.
- Carmen Castelao, Santa Fe, 15 de mayo de 2006
- Asesor del Magisterio Católico, José María Serra, Santa Fe, 05 de Diciembre de 2006.

Entrevista realizada por María Victoria Rey

- Luciano Manuel Alonso, Santo Tomé, enero de 2002.

Entrevistas realizadas por Carlos Marcelo Andelique

- Mabel Busaniche, Santa Fe, 15 de febrero de 2017.
- Vilma Boneto, Santa Fe, 10 de marzo de 2017.
- Pochi Varela, Santa Fe, 15 de julio de 2016
- Graciela Tella, Santa Fe, 20 de marzo de 2017.
- Noelia Chimentin, Santa Fe, 19 de abril de 2012.
- Graciela Paccot, Santa Fe, 17 de abril de 2010.
- Libertad Lostumbo, Santo Tomé, 15 de marzo de 2011.
- Marcela Giacomino, Santa Fe, 22 de enero de 2010.