

Las huellas de una maestra rebelde. Haydée Maciel: una biografía “a retazos” en la educación normalista. Rosario, 1910-1930

The traces of a rebel teacher. Haydée Maciel: A "patchwork" biography in normalist education. Rosario, 1910-1930

AYLEN CUSCIANNO

Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario
aylen.cuscianno@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo la reconstrucción de una biografía: historiar la vida de Haydée Maciel, una maestra normalista de las primeras décadas del siglo XX en la ciudad de Rosario. El estudio de la biografía como narrativa histórica posibilita enmarcar el camino recorrido y algunos de los principales hechos en la vida de esta joven maestra, en diálogo con la coyuntura social, política, económica e ideológica del período. Para las “*mujeres-maestras*” las construcciones de sentidos, de roles, acciones y comportamientos deseados fueron dobles: en tanto mujeres, en primer lugar, y, en segundo lugar, como maestras. La biografía de Haydée Maciel permite reconocer y constatar la existencia de “*mujeres-maestras*” que mantuvieron una actuación transgresora en relación a los cánones y mandatos sexuados de la época que sobre ellas caían.

Palabras clave: normalismo, maestras, huelga, experiencia, biografía.

ABSTRACT

This article aims is to reconstruct a biography: the life of Haydée Maciel, a normalist teacher of the first decades of the twentieth century in the city of Rosario. The study of the biography as a historical narration makes it possible to frame the path taken and some of the main facts in the life of this young teacher, in dialogue with the social, political, economical and ideological situation of the period. For "women-teachers" the constructions of senses, roles, actions and desired behaviors were double: first as women and second as teachers. The biography of Haydée Maciel allows us to recognize
Esta obra está sujeta a la Licencia Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>





and verify the existence of "women-teachers" who kept a transgressive performance in relation to the sexual canons and mandates of the time that fell on them.

Keywords: normalism, teachers, strike, experience, biography



Introducción¹

El presente trabajo tiene como objetivo la reconstrucción de una biografía: historiar la vida de Haydée Maciel, una maestra normalista de las primeras décadas del siglo XX en la ciudad de Rosario. El estudio de la biografía como narrativa histórica posibilita enmarcar el camino recorrido y algunos de los principales hechos protagonizados por esta joven maestra, en diálogo con la coyuntura social, política, económica e ideológica del período. Centrándonos en la Argentina de inicios del siglo XX, precisamente en la entonces pujante ciudad de Rosario, es posible recuperar, a partir de esta historia de vida, aspectos generales de la política y la sociedad en ese entonces.

Se propone como urdimbre historiográfica y herramientas metodológicas el diálogo de la biografía -en tanto narrativa histórica- de esta mujer con la Historia Social, desde una perspectiva de género. Partir del estudio de biografías, como herramienta metodológica, permite también encontrar experiencias, de anclaje local/regional, que forman parte de procesos colectivos de mayor envergadura (Dosse, 2007; Caldo y Fernández, 2010). Pensar y analizar los procesos históricos a partir de los sujetos y, encontrar en esa clave “micro”, aspectos particulares y singulares que dieron una especificidad local a los procesos históricos de mayor dimensión resulta de gran importancia para el desarrollo del conocimiento histórico. Esta apuesta desde el sujeto permite matizar ciertos procesos, dinámicas y resultados que han sido narrados - intencionalmente o no- de forma triunfalista y consistente en su interior, sin fisuras ni particularidades específicas y/o regionales. En diálogo con estas posibilidades que brinda la biografía, en tanto narrativa histórica, es posible señalar la oportunidad de “dar luz” a un conjunto de actores históricos que han quedado

¹ El presente artículo se desprende del trabajo de investigación final realizado en la carrera de grado del Profesorado en Historia (UNR), cumplimentando con la asignatura Seminario Regional. El objeto de estudio forma parte de la tesina de la Licenciatura en curso.



“escondidos” bajo el brillo - construido intencionalmente- de otros y otras (Dosse, 2007).

Buscar hundir la mirada en la vida y el recorrido de aquellos otros actores- de los cuales desconocemos muchas veces sus nombres propios- pero que han sido parte de muchos de los sucesos y procesos históricos de gran importancia es uno de los horizontes del trabajo. Así, partir del estudio de la biografía de una maestra normalista, una “*mujer-maestra*”, nos permite reconocer la efectiva presencia de voces femeninas, que han quedado silenciadas por la narrativa histórica, como resultado de una decisión política, historiográfica, por el devenir de los sucesos y/o las dificultades de hallar sus huellas en diversos documentos.² O, simplemente, porque no se ha realizado una búsqueda en los márgenes de aquellas fuentes (Fernández y Caldo, 2010).

Entonces pensar este trabajo desde una perspectiva de género nos conduce a reconocer, analizar y tomar como puntos de entrada al objeto de estudio, los imaginarios y construcciones sociales gestadas desde la jerarquización de género entre varones y mujeres, ancladas en la diferencia sexual (Scott, 1986). Para las “*mujeres-maestras*” estas construcciones de sentidos, de roles, acciones y comportamientos deseados fueron dobles: en tanto mujeres, en primer lugar, y, en segundo lugar, como maestras. Las maestras normales fueron pensadas socialmente y desde el normalismo como “segundas madres”, abnegadas mujeres que, con su vocación maternal, de cuidado, debían ocupar el rol de educadoras desde la vocación, desde un “apostolado”. (Fiorucci, 2014; Fiorucci y Southwell, 2019; Pellegrini Malpiedi, 2016, 2019).

Sin embargo, a partir de la reconstrucción de la biografía de Haydée Maciel, es posible hallar, reconocer y constatar la existencia de “*mujeres-maestras*” que mantuvieron una actuación transgresora en relación a los cánones y mandatos sexuados de la época que sobre ellas caían.³ Maciel aparece en este trabajo como una constatación

² La reconstrucción de la biografía de Haydée Maciel representó un desafío de consideración ya que los datos biográficos y la participación en diversas acciones colectivas se encontraron fragmentados, difusos o, incluso, no han podido ser definidos con precisión. La diversidad de fuentes que se utilizaron en esta investigación debe ser entendida como una estrategia metodológica para la reconstrucción de la biografía en cuestión. Se han utilizado documentos de distinta naturaleza para tal fin: en primer lugar, documentación institucional de la Escuela Normal n°2 de Rosario, fundamentalmente libros matrices. También se ha utilizado la publicación de la revista escolar “La Escuela Normal n°2 de Rosario. De 1910 a 1935”. El trabajo de triangulación de documentación ha incluido también la presencia de prensa escrita del período: “Caras y Caretas” y “La Capital” de Rosario. Estas fuentes nos permitieron reconstruir las diversas experiencias colectivas - en las cuales participó Maciel- entre las décadas de 1910 y 1920 en la ciudad de Rosario.

También se ha abordado, en tanto fuente primaria, el artículo de Rosa Ziporovich (1992), donde fueron recopiladas y sistematizadas las experiencias de Escuela Nueva en el sur santafesino durante las primeras décadas del siglo XX, siendo un aporte historiográfico de gran valor. En él se recupera, gracias a la mediación de su autora, la voz de la protagonista de este estudio.

³ Angélica Mendoza (1897-1960) y Herminia Brumana (1897-1954) fueron maestras normalistas que desempeñaron una activa vida política e intelectual. La primera de ellas, mendocina, desarrolló claras



más de la existencia de mujeres, que habían egresado como maestras normales y que pudieron desandar y resignificar los sentidos y obligaciones materiales, simbólicas y morales que sobre ellas se habían impuesto. Encontramos en la figura de Haydée Maciel una triple ruptura en tanto “*mujer-maestra*”: de “*mujer - maestra normalista - apóstol de la educación*” hacia “*mujer - maestra trabajadora - política*”. Este giro subjetivo⁴ fue pensado a partir de las diversas experiencias colectivas e individuales que formaron parte de la biografía de la protagonista y actuaron como catalizadoras de esta transformación identitaria individual - que era también compartida con otras “*mujeres-maestras*”-.

La organización del presente artículo busca privilegiar la biografía en cuestión en pos de destacar y analizar ciertas coyunturas y momentos. El primer apartado versa sobre un breve análisis histórico del surgimiento del normalismo en Argentina en tanto matriz pedagógica y como modelo deseado y construido de educador/a. Luego, en el segundo apartado, nos centramos en la reconstrucción de la biografía de Haydée Maciel a partir de los diversos documentos relevados para tal fin. El tercer, y último, apartado tiene como objetivo recorrer, en clave de análisis, dos momentos de gran potencialidad en la biografía de esta mujer: en primer lugar, la experiencia escolanovista, de tinte experimental, llamada la “Escuela al Aire Libre” (1916-1931) y, por otro lado, la primera huelga masiva del magisterio santafesino del año 1921. Ambas representaron experiencias compartidas con otras “*mujeres-maestras*” y, por ende, resultaron generadoras de lazos, experiencias y resignificaciones que fueron más allá de lo propiamente individual.

Se invita a considerar el acercamiento a este trabajo bajo el eje pasado-presente, para encontrar en el objeto de estudio experiencias colectivas que aún hoy persisten y forman parte de la identidad actual de las y los trabajadores de la educación. Rescatar la experiencia singular de Haydée Maciel nos permite adentrarnos a un proceso que fue (y es actualmente) colectivo, como es la docencia misma y los reclamos que emergen de ella en tanto trabajadores. La perspectiva biográfica permite pensar al ejercicio docente actual como parte del resultado, en un largo devenir colectivo, del

filiaciones políticas comunistas; mientras que Herminia Brumana, nacida en la provincia de Buenos Aires, mantuvo lazos intelectuales con las ideas socialistas y anarquistas. Se pueden mencionar los aportes de Marina Becerra (2019, 2020, 2023) sobre Angélica Mendoza y Herminia Brumana. Estas y otras mujeres de las que desconocemos sus nombres, comparten con Haydée Maciel su identidad de normalistas y también, el valiente ejercicio de repensar significados construidos socialmente e impuestos sobre ellas.

⁴ El giro subjetivo que identificamos en la biografía de Haydée Maciel encontró hacia los años 1930 un nuevo momento de ebullición. En aquella ocasión mediatizado por su pluma en la revista “*Nervio*”, recopilando las experiencias colectivas previas que elegimos abordar en este artículo. El trabajo sobre tales publicaciones originales de esta “*mujer-maestra*” forma parte del cuarto capítulo del Seminario Regional de mi autoría, alojado y disponible para consulta en la biblioteca correspondiente a la carrera de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR, titulado “*Las huellas de una maestra rebelde. Haydée Maciel: una biografía “a retazos” en la educación normalista. Rosario, 1910-1930*”.



proceso que Haydée Maciel encarnó, en su singularidad, en tanto “*mujer-maestra*”. ¿Cuántas, como Haydée, habrán sido parte de la lucha colectiva docente y no conocemos sus nombres? ¿Cuántas, como Haydée, fueron fundamentales para los logros colectivos que hoy son derechos conquistados a través de una lucha compartida? ¿Cuántas, como Haydée, persisten hoy, como parte de un colectivo, en la lucha por obtener mejoras laborales y nuevos derechos con una clara identidad de clase trabajadora?

El normalismo y la identidad normalista

¿A qué nos referimos cuando hablamos de “identidad normalista”? ¿Qué suponía ser una normalista hacia el primer tercio del siglo XX? Para dar respuesta a estos interrogantes realizaremos una breve reconstrucción histórica sobre la gestación del normalismo, en tanto modelo educativo, en nuestro país. Flavia Fiorucci y Myriam Southwell (2019) afirman que el normalismo surgió, en tanto corriente pedagógica, en Europa de la mano de la consolidación de los Estados Nacionales del siglo XIX. La relación entre los Estados Nacionales y el problema de la construcción de los sistemas educativos fue de gran importancia e indicó la fuerte necesidad de gestar un ciudadano común y de transmitir - en clave multiplicadora- el sentido de nacionalidad de cada Estado.

El educador - promotor de la nacionalidad y los valores patrióticos deseados - fue el canal gestado en esta clave para materializar dicho objetivo. Siguiendo a las autoras mencionadas, los Estados Nacionales le dieron a la educación un rol de importancia y, desde esta consideración, fue que tomaron la responsabilidad de crear y promover instituciones educativas - controladas por el mismo Estado- desde donde impartir el modelo nacional deseado a los habitantes. En nuestro país, el normalismo arribó y se afianzó hacia fines del siglo XIX de la mano del proceso de construcción del Estado Nacional argentino. La escuela normal se propagó rápidamente por el territorio nacional. Fueron las maestras normalistas argentinas las encargadas de la transmisión de conocimientos (Fiorucci, 2014: 28).⁵ En este cuadro de situación, se debe considerar el rol fundamental de estas “*mujeres - maestras*”.⁶

⁵ Las producciones historiográficas recientes (Fiorucci, 2014), han puesto en tensión el triunfo arrollador de la escuela normal “en todas partes igual”. Esta nueva interpretación permite matizar la consolidada afirmación de la historiografía clásica que calificó al sistema educativo argentino como triunfal en su carácter centralista. La autora considera que la constitución de la escuela normal se realizó bajo un apuro por consolidar el sistema educativo y llevar adelante el proyecto nacionalizador y homogeneizador en el clima de aluvión inmigratorio de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX.

⁶ Este artículo prioriza la expresión “*maestra normal*” en femenino ya que en términos numéricos eran clara mayoría. Sin embargo, se sugiere al lector/a no olvidar la presencia efectiva de varones en el sistema educativo, ocupando otros puestos relacionados principalmente con espacios de decisión y de gestión. Entonces, bajo la clara predominancia numérica de las docentes mujeres en el sistema



¿Cuáles fueron aquellas conductas y actitudes esperadas de las maestras normalistas? El normalismo como cuerpo pedagógico y disciplinar, por un lado, y la escuela normal como instrumento real tangible, construyeron con gran efectividad sentidos, deberes, prácticas, no-prácticas y omisiones en torno a los comportamientos deseados y esperados y, también, no deseados sobre estas mujeres educadoras. Para quienes atravesaban la formación y obtenían la titulación como maestra normal, que gracias al eficaz sistema educativo argentino representaban un número considerable, este camino formativo puede pensarse como un intersticio en los recorridos de vida de las mujeres del período en general (Bedetti y Ganuza, 2011). Acceder a la formación magisterial brindó a esas mujeres un lugar en el espacio público pero enmarcado por los roles de género predominantes en el período.

La formulación del sistema educativo nacional y las diversas disposiciones que le dieron forma jurídica, crearon una nueva “demanda” en torno a recursos humanos calificados para tales tareas: eran necesarias las maestras normales y en gran cantidad. La implementación de la ley nacional n°1420 y las demás reglamentaciones, la multiplicidad de escuelas normales que surcaron el país en todas sus direcciones gestaron para algunas mujeres una posibilidad novedosa en relación con las generaciones pasadas. Se produjo un movimiento en varios niveles: en primer lugar, la posibilidad de movilidad social ascendente; y, en segundo lugar, la movilidad social se desarrolló a nivel intergeneracional e intrageneracional, posicionando a las mujeres en la esfera de la acción y del trabajo, en el espacio público (Bedetti y Ganuza, 2011: 105-106).

Sin embargo, no debe olvidarse la matriz ideológica sobre la cual se consolidó el sistema educativo nacional: un claro e intencionado proceso de “feminización de la docencia” (Yannoulas, 1997; Morgade, 1997; Fiorucci, 2014, 2019; Pellegrini Malpiedi, 2016, 2019). Este desarrollo se asentó y dialogó muy fluidamente con las construcciones de género dominantes en la sociedad patriarcal del período en cuestión. Siguiendo estas ideas, es posible dar cuenta de los argumentos centrales que dieron el visto bueno y el aval necesario para la masificación de la docencia normalista en clave femenina (Pellegrini Malpiedi, 2016, 2019; Fiorucci, 2014, 2019). En primer lugar se presentaron ideas relacionadas a la “naturaleza femenina”, asociada de manera directa a la maternidad y a las tareas del cuidado principalmente hacia los más débiles (niños y ancianos); en segundo lugar, se esgrimieron argumentos de tinte económicos asociando a las mujeres como no-sostenedoras de hogares, no-proveedoras (estas eran funciones ligadas exclusivamente a los varones), por ende “mano de obra barata” y en diálogo con ello, la consideración de que su actividad laboral estaba enlazada de manera directa con un rango salarial bajo. Además, se asoció a la figura de la maestra normal la carga moral del “apostolado” y

educativo nacional, resulta una clave de análisis muy valiosa considerar aquellas características deseadas y también impartidas sobre la figura de la maestra normal.



la "misión", que alejaba estas tareas educativas de las categorías de "trabajo" y "profesión" (Fiorucci y Southwell, 2019: 246).

El tránsito por el magisterio no fue una opción emancipatoria para las mujeres, sino más bien un espacio permitido (Yannoulas, 1997: 175). Sin embargo, esta formación permitió a esas "*mujeres-maestras*" la posibilidad de encontrar resquicios desde los cuales acceder a oportunidades vetadas para el resto. El ser maestra normal posibilitó el acceso a la educación, una frágil -pero no por ello despreciable- independencia económica, la posibilidad de expresarse y conformarse sujeto fuera del círculo privado y familiar, la posibilidad de generar saberes y experiencias compartidas diversas, de gestar desde su propio seno y práctica experiencias innovadoras y transformadoras de su subjetividad (como lo fueron las experiencias escolanovistas). Estas diversas posibilidades permitieron a esas "*mujeres-maestras*" la posibilidad de pensarse a sí mismas y de reflexionar sobre los contextos sociales, políticos, culturales, muchas veces de manera crítica.

Compartimos con Yannoulas (1997) la consideración de no quedarnos en el absoluto de obediencia de estas mujeres normalistas con el sistema educativo dominante y pensar que algunas de ellas (incluso varias) fueron capaces de criticar aquellos preceptos centrales. Incluso actuar y organizarse contra ese modelo y las construcciones de sentidos que ese paradigma construyó y depositó sobre ellas. Haydée Maciel es recuperada como un ejemplo de este ejercicio de reformulación crítica. Por tal razón, resulta importante recorrer su biografía, en tanto narrativa histórica.

Haydée Maciel: una biografía docente

Haydée Maciel nació entre los años 1894-1895 en nuestro país. Hemos llegado a esta presunción gracias a la información de los libros matrices de la escuela normal n°2 de Rosario, donde se refiere que la estudiante contaba con diecisiete años hacia el año 1912. Sin embargo, el trabajo realizado en múltiples archivos⁷ no nos ha permitido encontrar datos precisos sobre su natalicio.

⁷ He visitado el archivo de la Escuela Normal n°2 de Rosario en busca del legajo de Haydée Maciel a fin de obtener datos biográficos. Si bien el resultado de esa búsqueda no fue positivo, se ha logrado localizar y constatar su paso como estudiante por la formación del Magisterio entre los años 1912 y 1915- siendo estos los años de ingreso y de egreso de la formación magisterial- en esa institución a través de los libros matrices. Por otro lado, los resultados de búsqueda en censos nacionales, provinciales y municipales comprendidos entre el periodo 1894 y 1895 no han brindado datos biográficos de precisión sobre la mujer que es protagonista del estudio. Se deja abierta la búsqueda pendiente para nuevas investigaciones. Sobre esta cuestión no debe dejarse sin mencionar, el trabajo previo realizado por Sandra Michelon (2019, 2020) en torno a la aglutinación de datos biográficos sobre Haydée Maciel y que han sido de importancia fundamental para el trabajo de investigación del cual se desgaja el presente artículo.



A pesar de los desafíos que supuso la recolección de datos biográficos específicos, ha sido posible reconstruir algunos períodos de la vida de esta mujer a partir de diversos documentos. Los libros matrices⁸ nos indican que Maciel inició sus estudios de formación magisterial en la escuela normal n°2 de Rosario⁹ en el año 1912 y egresó como maestra normal en el año 1915. También constatamos el paso de Haydée Maciel por la institución escolar como personal docente a partir de la publicación institucional “*Escuela Normal N°2, Rosario. 1910- 1935*”, dirigida por Dolores Dabat, del mes de mayo de 1935 en Rosario. En ese mismo documento, se encuentra un artículo escrito por Maciel “*Francisco Podesta - El investigador- y su influencia en la educación local- 1862-1912*”, fechado en el año 1935 en Rosario, indicando su pertenencia institucional. También se registra en la publicación ya mencionada, la participación de la docente en cuestión en la experiencia de escuela nueva llamada “Escuela al Aire Libre”.

Sandra Michelón y Carlos Solero (2020) afirman que el nombre propio de esta mujer llega a la contemporaneidad gracias al relato de Rosa Ziperovich.¹⁰ Allí es recuperado, además de su identificación personal, el trabajo y experiencias educativas desempeñadas por esta educadora. Los autores mencionados califican a Haydée Maciel como “una maestra rebelde” y, coincidiendo con la afirmación de un nombre desdibujado, advierten también la carencia en la producción de conocimientos (Michelón y Solero, 2020: 175). Esta mujer fue la protagonista de un recorrido de vida y prácticas colectivas a través de las cuales formó su pensamiento crítico. Las experiencias gestadas por ella misma y compartidas con otros y otras referentes educacionales fueron el terreno fértil para reflexiones y resignificaciones de los sentidos construidos sobre la escuela como institución y en el ser docente como actor social específico.

⁸ El libro matriz del año 1912 nos indica que Haydée Maciel contaba con diecisiete años para ese año y que sus estudios habían comenzado en 1911. Sin embargo, debió repetir el cursado del primer año, como se indica en la documentación escolar. Junto con estos documentos, se encuentra el nombre y apellido de la protagonista de este estudio en el listado de egresadas del magisterio del año 1915 en la edición institucional de las memorias de la escuela “*Escuela Normal N°2, Rosario. 1910- 1935*” (1935: 438).

⁹ La escuela normal N°2 funciona en la ciudad de Rosario desde 1910 y se integró al sistema educativo bajo la hegemónica impronta normalista. Martín Herrera se desempeñó como director de dicha institución entre los años 1910 y 1923, siendo luego sucedido en el cargo de Director por Dolores Dabat a partir de 1924. Dabat había ingresado al normal n°2 de Rosario en el año 1912 para desempeñarse como profesora y subgerente, habiendo terminado sus estudios en la escuela normal de Paraná en 1909 como Profesora de Ciencias y Letras. Estos dos docentes fueron referentes pedagógicos centrales para inicios del siglo XX en dicha institución y también posibilitaron experiencias escolanovistas - desde el propio riñón del normal n°2 de Rosario- en las que Haydée Maciel se desempeñó y que, además, fueron transformadoras en su individualidad docente, en su lectura y análisis de la escuela como institución social.

¹⁰ Sandra Michelón y Carlos Solero se refieren al artículo de su autoría “*Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la Provincia de Santa Fe, durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930*”, que forma parte del tomo III de Adriana Puiggrós “*Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*” editado en 1992.



Una de estas experiencias fue la “Escuela al Aire Libre”, enmarcada en el movimiento pedagógico de escuela nueva. La crítica al modelo normalista emergió desde los propios espacios de aquella hegemonía educativa-pedagógica, coexistiendo mutuamente y protagonizada, muchas veces, por los mismos actores educativos (Zipperovich, 1992; Southwell, 2020; Michelón y Solero, 2020). En consideración con esto, resulta de importancia destacar que el proyecto pedagógico alternativo “Escuela al Aire Libre” contó con el apoyo institucional de la escuela normal n°2 de Rosario. Esta experiencia educativa comenzó el 1° de mayo de 1916, momento de inicio de sus actividades bajo la clave de escuela nueva. Hacia el año 1927 la escuela fue institucionalizada y oficializada. Finalmente, en 1932 se convirtió en una escuela fiscal¹¹ ingresando así a la órbita del control estatal. La experiencia de la “Escuela al Aire Libre” representó para Haydée el comienzo de la construcción de una toma de conciencia individual, a partir del trabajo colectivo, en torno al rechazo y crítica de “lo instituido” sobre las prácticas pedagógicas impuestas por el normalismo.

La participación en la vida pública de Haydée Maciel, su nombre y apellido y su voz, continuó vinculado con nuevas experiencias- también colectivas- hacia la década de 1920. Mientras su rol docente continuaba desempeñándose en la experiencia de la “Escuela al Aire Libre”, esta maestra comenzó a gestar su participación en espacios de identidad gremial dentro del magisterio. Hacia inicios de 1921, encontramos una huella¹² documentada de estas prácticas con otros y otras: nos referimos a la conformación de la Primera Convención -realizada durante el mes de diciembre de 1920- de la Federación Provincial de Maestros de Santa Fe. Este espacio surgió en un contexto de conflictos y tensiones entre el magisterio santafesino y el ejecutivo provincial ante la irregularidad de pago de los salarios docentes.

Haydée Maciel formó parte de la Junta Ejecutiva conformada hacia fines de 1920 y su nombre - junto con el de otras mujeres y varones - aparece en dicho espacio colectivo bajo la consigna de lucha, en tanto “obreros de la educación” como se afirmó en las resoluciones de la Junta Ejecutiva. La presencia de esta “*mujer - maestra*” y del resto de los integrantes allí presentes “encarnó un desafío simbólico”. “Fue necesario romper con los mandatos mesiánicos ligados a la docencia y asumirse como trabajadoras/es, “proletarios/as de la educación” (Michelón y Solero, 2020: 176).

¿Cuál era el contexto que habilitó estas resignificaciones de sentidos desde el propio Magisterio? Resulta interesante recuperar las expresiones - en tanto diagnóstico - que encontramos en la documentación abordada en este estudio:

Aunque parezca exagerado, debemos decir que el maestro, en la mayoría de los casos, es un sinónimo de indigente. Un hombre que realiza estudios breves, cierto

¹¹ Actualmente la escuela n°94 se encuentra ubicada en la zona sur de la ciudad de Rosario y recibe el nombre de “República de Libano”.

¹² “Notas Rosarinas. Evolución del Magisterio de Santa Fe” (1921, marzo). Caras y Caretas, Año XXIV, n°1171.



es, pero que siempre dan margen a cruentos sacrificios para conseguir ser maestro, inicia su carrera sin otra perspectiva ni porvenir que la que emana de su miserable sueldo y de la falta de escalafón que compense sus años de trabajo. Y como si esa cualidad innata a la noble profesión de maestro fuese poco, tenemos que contar (...) la perpetua morosidad con que se les paga.¹³

En esta coyuntura atravesada por relaciones tensas con el gobierno santafesino y bajo la impronta construida del docente como “no trabajador”, “apóstol” se ubica el surgimiento de la Federación Provincial del Magisterio. Este espacio es entendido como el resultado de una toma de consciencia de, al menos, ciertos sectores de la docencia santafesina. Entre ellos, la protagonista de este estudio. La Convención reunida elaboró e hizo público¹⁴ un documento colectivo con claras posiciones políticas. Retomamos algunos puntos. En primer lugar, “2°, que en su carácter de productores se sienten identificados con los obreros de todos los países y participan de sus ideales de nivelación social.” Continúa la docencia santafesina allí representada:

4°, que por su misión especial no está en su normalidad emplear en toda su amplitud los medios materiales de lucha que los trabajadores manuales adoptan contra el capital. 5°, pero que agotados los recursos pacíficos en la gestión de sus derechos la asamblea de delegados adoptará resoluciones que concreten su protesta y decisión contra los causantes de su estado desfavorable. 6°, y que llegado el momento que se vea la conveniencia de hacer obra conjunta de reivindicación con las clases proletarias se llamará a nueva asamblea de delegados ante la Federación, quien resolverá los convenios o pactos con las clases obreras.¹⁵

Estas resoluciones nos permiten comprender varias transformaciones identitarias que se desarrollaban por aquellos años a nivel colectivo y también, a nivel individual en cada uno/a de los y las firmantes: Haydée Maciel presente allí. En primer lugar, la presencia clara de una resignificación de la identidad individual y grupal de la docencia santafesina: “obrereros de la educación”, incluidos en la palabra “trabajadores” -donde nunca habían pertenecido según las construcciones de sentido del status quo normalista y social-. En segundo lugar, observamos en el documento citado el hartazgo acumulado del magisterio santafesino. Junto a ello, el aviso de la prudencia, decoro y respeto de sus acciones de reclamo como primera instancia; pero también el acuerdo de una acción colectiva de reclamo en el espacio público en instancias siguientes. La toma de posición, en tanto colectivo de trabajadores, es clara.

Finalmente, en tercer lugar y en sintonía con las propuestas de acción colectiva, destacamos el abierto acercamiento del magisterio, en tanto trabajadores, a los

¹³ Ibidem.

¹⁴ Este documento fue publicado en la nota mencionada anteriormente de “Caras y Caretas”. Los anuncios de este tipo hacia inicios del siglo XX responden a la lógica propia de los espacios gremiales y asociaciones de trabajadores: hacer público su posicionamiento ante los gobiernos de turno, interlocutores en este conflicto.

¹⁵ “Notas Rosarinas. Evolución del Magisterio de Santa Fe” (1921, marzo). Caras y Caretas, Año XXIV, n°1171.



demás sectores obreros. Se afirma, “el magisterio de Santa Fe ha iniciado un plausible movimiento de reivindicación”.¹⁶ Se destaca como elemento de importancia la vinculación, en clave de colaboración, entre la Unión Obrera Local de Rosario, adherida a la F.O.R.A, y la Unión del Magisterio. De esta última, Haydée Maciel formaba parte (Michelón y Solero, 2020: 176). La toma de consciencia colectiva fue generalizada para mediados del año 1921 con el inicio de la primera huelga del magisterio santafesino. Haydée Maciel, por su parte, fue protagonista también de este movimiento colectivo de crítica y resistencia a lo instituido.

Más allá de las aulas. Acciones colectivas y transgresiones compartidas.

Los años de juventud de Haydée Maciel pueden ser pensados como un momento de participación pública de gran notoriedad. Reflexionar sobre la participación de los varones y mujeres en el espacio público nos conduce a dos cuestiones. En primer lugar, definir y conceptualizar qué es el espacio público, qué características y funcionalidades tiene y con qué otros espacios convive- espacio privado/íntimo-. En segundo lugar, abordar la participación allí, nos invita a preguntarnos si existe la misma posibilidad de acción para varones y mujeres. Partiendo de estos ejes iniciales, se recuperarán las categorías “Esfera Pública” de Jurgen Habermas (1962) y “Género” de Joan Scott (1986) para pensar la participación de Haydée Maciel durante las primeras décadas del siglo XX. No se debe olvidar la identidad específica, construida socialmente, que esta joven representaba: una “*mujer-maestra*”.

Cuando se piensa el espacio público, la referencia obligada es el análisis de Jurgen Habermas. El autor construye y define la categoría de “esfera pública” como el escenario en el cual las sociedades modernas gestan la participación política a partir del diálogo. Es este espacio el ámbito donde examinar, pensar y debatir los asuntos que involucran a la sociedad en su conjunto, que hacen al bien común. Este escenario permite la producción, circulación y reelaboración de discursos que pueden o no ser críticos del Estado.

Sin embargo, la realización plena de este potencial utópico de participación nunca se concretó plenamente en la práctica. Recuperamos el análisis de Fraiser (1999) sobre la categoría “esfera pública” para afirmar que la accesibilidad de todos a este espacio de participación estuvo coartada por la concepción burguesa de un orden social no igualitario. Desde este punto de partida, la autora construye su revisión afirmando que la idea de una esfera pública oficial fue constituida sobre la base de exclusiones significativas: el género y la clase, fundamentales para el funcionamiento bajo la clave moderna y burguesa.

¹⁶ Ibidem.



Diversas construcciones y consensos sociales fueron piedras basales de estas esferas públicas: la asociación de “lo racional”, “lo virtuoso” con lo deseado en estos espacios públicos de deliberación y con lo estrictamente varonil; la consideración de la feminidad y la vida pública como mutuamente excluyentes. Por otro lado, las exclusiones ancladas en el género fueron relacionadas de manera directa con las exclusiones ligadas a la formación de clases: la esfera pública sería espacio accesible sólo para ciertos sectores, relacionados con la burguesía liberal, preparados para ello en su formación y acceso - no para sectores populares (Fraiser, 1999).

Ahora bien, si este espacio público burgués se centra en la exclusión desde dos aspectos nodales -como son la clase y el género- resulta necesario retomar la categoría de género de Joan Scott (1986). Partimos de la definición que la misma autora ha realizado al afirmar que la categoría en cuestión se asienta sobre dos aristas nodales. En primer lugar, como un aspecto fundamental de las relaciones sociales que se centran en la diferencia sexual. En segundo lugar, como la forma primaria de las relaciones de poder. Ambos aspectos funcionan como elementos sociales estructurantes. Entonces, en relación con ello, se da forma a los discursos hegemónicos e imaginarios sociales acerca de lo que implica- como obligación social y moral- ser mujer o ser varón en determinados momentos históricos y las relaciones jerarquizadas entre sí.

¿Por qué pensar a esta “mujer-maestra”, desde el género, para analizar su participación en el espacio público? La respuesta a este interrogante resulta fundamental para el presente artículo. Ser una mujer, pero fundamentalmente ser mujer y maestra, implicó para estas individualidades un lugar en la sociedad y en la participación específicos: estas “mujeres - maestras” podían -y debían- intervenir en el espacio público hegemonizado por varones pero respetando el lugar que el normalismo destinó para ellas. Eran maestras, responsables de la transmisión de saberes y de la formación de ciudadanos, pero primariamente, eran mujeres subordinadas a la masculinidad dominante. Recuperamos las siguientes afirmaciones de la autora mencionada para pensar a estas mujeres:

el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Podría mejor decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder. No es el género el único campo, pero parece haber sido una forma persistente y recurrente de facilitar la significación del poder en las tradiciones occidentales (Scott, 1986: 36).

El género es pensado en este estudio como una categoría analítica que nos permite acceder, decodificando, el significado construido socialmente de las relaciones humanas para así comprender comportamientos bajo la clave de una desigualdad construida (Scott, 1986). Las maestras normalistas fueron legitimadas en su función a partir de una diferencia sexual y una jerarquía sexual, construida socialmente y refrendada por el Estado- en todas sus instancias-, que permitió que estas “mujeres-maestras” ocupen el espacio público, desde tales premisas de jerarquía sexual.



Cuestionar esta organización sexuada, implica poner en jaque un orden seguro y estable sobre el cual se centra la reproducción del poder en todas sus instancias (Scott, 1986).

Pensar en la biografía de Haydée Maciel implica reflexionar acerca de las formas en las cuales esta maestra normalista de inicios del siglo XX, “se corrió” del lugar asignado socialmente (y sexualmente también) en tanto “*mujer-maestra*”. Lo que sigue es un recorrido y análisis sobre dos episodios de participación protagonizados por esta joven mujer que dan cuenta lo mencionado. Estos acontecimientos deben ser comprendidos como dinámicas que suceden en simultáneo, durante las décadas de 1910 y 1920.

I. La “Escuela al Aire Libre” como una experiencia de participación.

La experiencia de la “Escuela al Aire Libre” se desarrolló entre los años 1916 y 1931 en la ciudad de Rosario. Se emplazó en espacios dependientes del Hipódromo de la ciudad, cedidos por el Jockey Club y luego fue trasladada hacia otros sitios dependientes de la institución. La “Escuela al Aire Libre” tuvo una trayectoria en la cual es posible señalar ciertos momentos específicos. Primariamente, indicar el proceso de gestación y consolidación entre los años 1916 y 1927 como “escuela experimental”¹⁷. Estas prácticas innovadoras se desarrollaron hasta el año 1927, momento en el cual la escuela fue oficializada por las autoridades educativas. Esta segunda instancia se caracterizó por el abandono de su aspecto experimental para sumarse a la formalidad normalista imperante, tanto en la concepción como en el desarrollo práctico de la tarea educativa. Finalmente, hacia el año 1931, este espacio educativo es convertido en “escuela fiscal”. Esta última transformación de su carácter implicó que la presencia y el control de las disposiciones educativas estatales vigentes era total. Fue en esa coyuntura que Haydée Maciel fue desplazada finalmente de su función como directora.¹⁸

Aparecen entonces algunos interrogantes: ¿cómo pensar estas experiencias educativas que se presentaban transgresoras en torno al normalismo? ¿En qué

¹⁷ Cuando nos referimos con la categoría “escuela experimental”, nos centramos en la identificación de las prácticas docentes y ritmos específicos de esta experiencia en claro sentido opuesto a la rigidez normalista instituida por el Estado y avalada por los gobiernos de turno. Por otro lado, la categoría de “experimental” es utilizada para describir la aplicación de nuevas ideas y modelos pedagógicos de inspiración en el movimiento escuela nueva.

¹⁸ Haydée Maciel no había sido designada en el cargo de Directora en esta experiencia educativa ya que se desarrolló en los márgenes del sistema educativo formal. Sin embargo, en la práctica cotidiana, desarrolló tales funciones. En relación al cobro de salarios por sus funciones, sólo fue efectivo a partir del año 1918/1919 - aunque en un contexto de no pago de salarios por parte de la provincia, podemos dudar de su nula efectivización- a partir de un cargo gestionado por la escuela normal n°2 de Rosario como “Ayudante de educación física y estética”. Encontramos registro de este dato en el libro institucional ya mencionado (pp. 429).



coyunturas deben ser ubicadas? ¿Cómo pensar a estas “*mujeres-maestras*”, hijas del normalismo, como ejecutoras de estas experiencias? ¿Cómo analizar estas prácticas en torno al espacio público y la participación y apropiación del mismo por “*mujeres-maestras*”?

Tras la intensa y extensa escolarización normalista, las décadas de 1910 y 1920 pueden pensarse como un momento bisagra en dos sentidos. Por un lado, asistimos a la presencia efectiva de un sistema educativo consolidado y con una funcionalidad bastante exitosa. Por otro, estas décadas estuvieron signadas por una fuerte crisis social resultado de varios procesos (el fin de la Primera Guerra Mundial, la emergencia de regímenes totalitarios y sus discursos específicos; así como también, la exacerbación de prácticas imperialistas y las reflexiones en clave antiimperialista) junto con la emergente novedad de los límites del modelo económico argentino y el consecuente impacto económico de la primera posguerra (Southwell, 2020).

El clima cultural del período en cuestión habilitó al florecimiento de nuevos corpus de ideas ligadas al espiritualismo y a la reflexión en torno a los sujetos que dialogaron, con gran fluidez, con las prácticas pedagógicas. El normalismo se vio fuertemente atravesado por estas corrientes de crítica. Nuevas preguntas y desafíos ante lo instituido habilitaron nuevas respuestas entre las y los educadores, principalmente centradas en la revisión de los modelos existentes, los sentidos y condiciones de trabajo (Southwell, 2020). En este escenario ubicamos a la ciudad de Rosario¹⁹ y a la escuela normal N°2: albergando, desde el corazón mismo del normalismo rosarino, este ejercicio de revisión de las prácticas pedagógicas.

La “Escuela al Aire Libre” constituyó una notoria excepción en relación con otras prácticas ligadas al escolanovismo ya que era una no graduada y sin horarios rígidos (Ziporovich, 1992; Zoppi, 2017; Southwell, 2020). Este espacio recibió a los hijos e hijas de los trabajadores y trabajadoras del hipodrómo rosarino y de las barriadas circundantes, pertenecientes a familias de los sectores sociales más bajos. Eran justamente “los no escolarizados de los márgenes rosarinos” (Southwell, 2020: 397), eran los destinatarios de este proyecto pedagógico. El perfil del estudiantado que asistía a la “Escuela al Aire Libre” nos permite reconocer la sensibilidad social de

¹⁹ La ciudad de Rosario y el sur santafesino albergó, entre las primeras décadas del siglo XX, experiencias educativas ancladas en el escolanovismo que Rosa Ziporovich (1992) recuperó, entre ellas la “Escuela al Aire Libre”. La autora calificó estas diversas experiencias como resultado del esfuerzo sostenido por jóvenes maestras en “romper con la rutina” y “arar en un campo que no se dejaba penetrar” (pp.161). La enorme mayoría de éstas emergieron desde las entrañas mismas del normalismo. Ziporovich describe a las experiencias escolanovistas en nuestra región como “(...) un movimiento que no tiene un punto de partida preciso en el tiempo ni en el espacio, no es obra de un docente o de un grupo iluminado, es un movimiento no lineal, que parte de microexperiencias, se nutre de distintas fuentes, (...). Es integral, se hace cargo de lo social, lo económico, lo gremial, lo pedagógico y no descuida ningún área del conocimiento. (...) No pretende influir en lo político partidario pero se propone introducir cambios en el entorno social” (Ziporovich, 1992: 162).



Haydée Maciel por las infancias de los sectores vulnerables.
Recuperamos a continuación algunas de sus palabras al respecto:

Aquella escuela, humildísima e imperfecta, que se llegó hasta el pueblo; desconoció siempre la insensibilidad del engranaje burocrático, el autoritarismo humillante, el egoísmo insocial; tenía su origen en el espíritu de aquel que afirmaba: “los gobiernos son malos educadores”, “el poder esteriliza las potencias creadoras del hombre (...). El hombre de pueblo es el creador, el colaborador directo de los inventos, de las aplicaciones prácticas, científicas, manufactureras, industriales.

(...) Escuela que no se entrega de lleno al seno del pueblo, no puede realizar obra realmente civilizadora; pedagogía que ignora las orientaciones de la humanidad y los problemas sociológicos de su época, no puede intuir soluciones, ni forjar individuos para una mañana mejor; maestro que renueva formas manteniendo inalterables el fondo generador, no encontrará jamás el gran rumbo a seguir (Maciel, 1935: 189).

La especificidad pedagógica descrita en torno a esta experiencia educativa se expresó en acciones concretas. Zoppi (2017) sostiene que las prácticas pedagógicas de la “Escuela al Aire Libre” giraban en torno a educación moral, intelectual y física a niños y niñas, con las condiciones concretas que tenían en ese lugar. Además, recorrían el barrio, visitando casas y hogares humildes para hablar con madres y padres de familia y convocar a sus hijas e hijos a ese proyecto educativo innovador, que facilitaba la alfabetización de quienes tenían otras ocupaciones. El aprendizaje teórico iba acompañado por prácticas conjuntas de espacios comunitarios, como la huerta, el gallinero, la colmena y el ordeño de las vacas del lugar. Se fue construyendo un espacio en el cual se ofrecía a las y los alumna/os de muy diversas edades un taller de cestería y un taller de corte y confección, de tal forma de proveerlos de un oficio (Zoppi, 2017, Southwell, 2020).

La “Escuela al Aire Libre” fue también reflejo de la feminización de la tarea educativa. Su primer plantel docente estaba formado en su totalidad por mujeres, egresadas en el año 1915 del normal n°2 de Rosario. Esta experiencia colectiva permitió gestar en territorio, y ante los ojos de la sociedad rosarina, nuevas prácticas pedagógicas, pero también nuevas miradas sobre las problemáticas sociales que las infancias de los sectores más vulnerables atravesaban. Así también esta experiencia colectiva y femenina permitió un espacio de vinculación entre las mismas maestras. La circulación de ideas propias, de interrogantes y desafíos gestados al calor de lo comunitario fue generando una identificación mutua en tanto iguales y un acercamiento a los sectores obreros.

Como se ha dicho, la “Escuela al Aire Libre” fue convertida en escuela “cerrada” y fiscal en el año 1931 por parte de las autoridades educativas bajo el argumento de considerarla no respetuosa de los presupuestos pedagógicos y educativos imperantes. Esta decisión debe ser pensada en el contexto de los años treinta en Argentina: marcado por el inicio de una coyuntura político e ideológica atravesada



por las ideas corporativistas y nacionalistas. Es en ese escenario que es posible significar el cierre de esta escuela que Haydée Maciel llevó adelante, junto con otras mujeres, como una sanción disciplinadora²⁰.

Rosa Ziporovich (1999), recuperando los relatos que Haydée Maciel compartió con ella en la Casa del Maestro hacia los años 1940, argumenta en torno a la clausura de la escuela:

Ha habido roces entre las autoridades escolares y provinciales y la dirección de la escuela. No podía ser de otra manera, en el año 1931: la dictadura militar y Haydée Maciel, idealista, insobornable era inevitable que venciera la soberbia, compulsiva, violenta, totalitaria que se valía discrecionalmente de recursos espúreos. Las autoridades dicen que la Escuela al Aire Libre ha falseado el concepto de “escuela”. Que tiene pocos alumnos; que la enseñanza marca un nivel bajo en su aprovechamiento. Haydée Maciel defiende su escuela, su trabajo de catorce años, sus convicciones. La Escuela al Aire Libre no es del tipo común y merece ser respetada como el único ensayo entre nosotros. (...). Pero... ésta en Rosario es condenada a desaparecer y todos los medios serán lícitos para hacerla morir. Se nombraron nuevas maestras que no cumplen su misión tal como la concibieron las maestras fundadoras (Ziporovich, 1992: 193).

En estas palabras de Ziporovich es posible leer y detectar el sentir de Haydée Maciel en torno a la desarticulación del proyecto pedagógico-educativo que gestó y sostuvo durante más de una década: “es una herida de la que no curará más, lo dice Haydée Maciel” (Ziporovich, 1992: 193).

Catorce años luchó Haydée Maciel entre estímulos y desalientos, organización y desorden; auxilio y abandono. Pero todavía, al ser obligada a dejar la escuela, alentaba en ella la fe del que sabe que está en buen terreno. Así la conocí, en la lucha gremial, firme, con ansias no sólo inevitables, sino compulsivas de seguir brindándose para ayudar a los niños a elevarse venciendo a la pobreza con la convicción que dan la fuerza del saber y del trabajo (Ziporovich, 1992: 193)

II. De maestras normalistas a maestras huelguistas.

En el mes de mayo de 1921 tuvo lugar la primera huelga docente en la provincia de Santa Fe. El magisterio santafesino logró, gracias a esta lucha por sus sueldos impagos y atrasados, una organización propia de gran valor a partir de una “experiencia”²¹ compartida. El 15 de mayo de 1921 *La Capital*²², principal órgano de la prensa escrita rosarina, anunciaba el inicio de esta gran manifestación. Dicha huelga se extendió hasta mediados del mes de junio del año 1921 y representó un

²⁰ La docencia santafesina había demostrado hacia el año 1921, es decir una década previa al cierre de la “Escuela al Aire Libre”, una transgresión en torno a lo esperado de su rol sexuado. Esta experiencia colectiva fue la primera y gran huelga del magisterio santafesino. Entonces, la transgresión de estas “mujeres-maestras” venía siendo visible en el espacio público desde, al menos, una década.

²¹ Thompson, E. P. (1968). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica

²² “La huelga de maestros se hará efectiva desde hoy.” (1921/15/05) “*La Capital*”.



desafío, desde una doble arista, para el *status quo* en el que el magisterio y estas “*mujeres-maestras*” se enmarcaban.

En primer lugar, resulta de importancia recuperar que los y las docentes eran empleados del Estado. No eran vistos en igualdad a los demás trabajadores y por ende no existía una validación de sus reclamos específicos. En diálogo con esto, la organización en sindicatos y realización de huelgas para reclamos laborales no era valorado positivamente. Sin embargo, más allá de esto, las huelgas de docentes se desarrollaron en el país²³ desde finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. En segundo lugar, las maestras normalistas, eran consideradas socialmente como “segundas madres” y “apóstoles de la educación”. En tanto mujeres en primer lugar, y maestras en segundo lugar, se depositaron sobre ellas un conjunto de comportamientos considerados adecuados, deseados, esperados, sustentados en las construcciones epocales de género. Sin embargo y a contrarreloj de estas ideas de la época, en 1921 la docencia santafesina “feminizada” - como el sistema educativo normalista nacional lo había dispuesto- se lanzó al reclamo colectivo por sus salarios tomando el espacio público como escenario principal.

La declaración de la huelga docente fue una consecuencia directa de la crisis financiera que el Estado Provincial arrastraba desde 1918 (Ascolani, 2011). La acumulación de meses impagos de los salarios docentes generó un profundo malestar entre los actores que eran sometidos a un endeudamiento crónico con el banco provincial:

el propio Estado había puesto en marcha un sistema perverso consistente en que cuando se atrasaba en el pago de los salarios, el Banco de la Provincia de Santa Fe - entidad oficial- realizaba préstamos a los docentes que los solicitaran, llamados “descuento bancario”, que eran devueltos al hacerse efectivo el pago de los sueldos, aunque descontando intereses, devengados por dicho crédito. Es decir, que el Estado, mal pagador, endeudaba a los maestros con su banco (Ascolani, 2011: 63-64).

El reclamo salarial era el aspecto principal que emergió como fuerza neurálgica entre las maestras normalistas y, que tras varios años de reclamos individuales y por los medios considerados “aceptables y decorosos” para los y las docentes, finalmente se materializó en una gran y sostenida huelga. El camino hacia esta acción colectiva fue lento y considerado por las mismas protagonistas como la “última opción” (Mannocchi, 2010). El decoro y los medios decentes se articularon en esta coyuntura con las consideraciones y construcciones de género y clase de la época para

²³ La primera huelga docente del país se inició el día 20 de noviembre de 1881 en San Luis por maestras egresadas de la Escuela Graduada y Superior. El reclamo aquí se centró en los salarios atrasados por meses, situación que se repetiría a lo largo del primer tercio del siglo XX. Es posible señalar otras experiencias colectivas, de reclamo principalmente salarial, en el magisterio a nivel nacional: la huelga iniciada en agosto de 1912 en la Capital Federal, la huelga mendocina durante los meses de julio a agosto de 1919 y la huelga santafesina del año 1921- sobre la que se centra el presente apartado-, entre otras experiencias.



argumentar sobre acciones “deseadas” y “correspondidas” para mujeres y, en consideración mayor aún, para “*mujeres-maestras*”. También para señalar, en clave penalizadora, cuáles no. La huelga era una de éstas.

Durante los años de atraso en el pago de los salarios, las docentes siempre privilegiaron el reclamo individual y por las “vías morales”, respetando las acciones esperadas y deseadas para el magisterio santafesino (Mannocchi, 2010). En esta dinámica de reclamo individual y personal, es posible encontrar el reflejo de la dificultosa identificación de la docencia santafesina a la idea de su propia pertenencia a un grupo específico: “Sin adscripción clara a una clase, la solidaridad de género era evidentemente endeble” (Mannocchi, 2010: 86).

Además, la concepción de solidaridad horizontal, en tanto grupo de trabajadores, también puede identificarse como dificultosa durante esos años previos a la huelga. En comparación con otros sectores asalariados, los y las docentes mostraron escasa cohesión interna capaz de reflejarse en grupos de presión y/o sindicatos. En primer lugar, debido a la carga identificatoria de la docencia como “sacerdocio vocacional”. En segundo lugar, debido a la composición mayoritariamente femenina y la no asociación de “sostén de hogar”- de allí la existencia de sistemas de crédito bancario-. Finalmente, pero no menor, la existencia de un enorme “ejército de reserva” docente dispuesto a ocupar cargos (Ascolani, 1999).

Sin embargo, y a pesar de estas dificultades identitarias y organizativas, el magisterio santafesino experimentó un encrespamiento de ánimos colectivo que transformaría el cuadro de situación. Hacia los albores del año 1921, dos cuestiones fundamentales actuaron como situaciones límites para aclarar y legitimar la opción por la huelga masiva en todo el territorio santafesino. En primer lugar, el reconocimiento que las peticiones y mediaciones individuales desarrolladas fueron en vano. En segundo lugar, comenzaron a circular rumores sobre cesantías y sanciones dirigidas a quienes pretendieran no cumplir con sus funciones docentes como forma de protesta (Luna, 2019).

El gobernador radical Mosca iniciaba su segundo año de gobierno con una situación gravemente conflictiva con el magisterio. En ese contexto fueron tomadas dos decisiones políticas de urgencia. Por un lado, la creación de nuevos impuestos a la comercialización de bebidas alcohólicas y tabaco con el objetivo de recaudar dinero público que permitiera solucionar el problema de la deuda salarial con los y las maestras. Por otro lado, el Ministro de Instrucción Pública de la provincia- Agustín Araya- tenía el objetivo de reestructurar las instituciones educativas y de implementar una regulación sobre la función docente a fin de una mayor profesionalización: ley de “Estabilidad del Magisterio” y ley sobre “Escalafón del Magisterio” (Ascolani, 2011).



Era necesario la aprobación de la ley de presupuesto de gastos del Estado Provincial para el año 1921 ya que de ello dependía la resolución sobre los salarios docentes atrasados, así como la inversión sobre problemas edilicios de las escuelas. Pero la Legislatura provincial no aprobó los proyectos de Araya, por ende, el aumento del presupuesto no prosperó. Mientras tanto, los y las docentes seguían sin cobrar sus haberes y la opción por la huelga ganaba legitimidad al interior de este grupo (Ascolani, 2011).

En este clima político complejo, el primero de mayo de 1921 la Federación Provincial de Maestros (FPM) resolvió iniciar la huelga docente en todo el territorio santafesino el día 15 de mayo. Los argumentos giraron sobre la situación ya descrita. La aceptación y el consenso final en torno al recurso de la huelga fue el resultado final de un largo proceso de resignificación identitaria. La opción por la huelga es interpretada en este estudio como un momento de gran potencialidad transformadora. Por un lado, la huelga del magisterio provincial fue una “experiencia” que generó una identificación y el reconocimiento de realidades compartidas entre los integrantes del grupo protagonista. Por otro lado, en diálogo con lo anterior, generó una filiación en tanto trabajador/a del magisterio que fue la piedra basal para las experiencias colectivas y gremiales que siguieron a lo largo de todo el siglo XX (Pellegrini Malpiedi, 2019). El día 15 de mayo de 1921 estalló la gran huelga docente santafesina. El Ejecutivo provincial no logró resolver la situación durante los quince días transcurridos desde que la FPM se pronunció. Además, destacamos que la huelga contó con el rápido apoyo de diversos actores sociales: familias de los estudiantes, estudiantes de otros espacios educativos como lo eran las Universidades, de diversas Federaciones y entidades obreras- tanto locales como de otras provincias. Incluso la mayor parte de la prensa escrita local había brindado su acompañamiento a la acción del magisterio, entendiendo como la última opción que el gobierno provincial había dejado sobre el tinero ante su inacción y falta de eficacia.

La huelga rápidamente se extendió al interior de la provincia. Rosario y la ciudad capital fueron los dos espacios neurálgicos del movimiento. Durante los casi sesenta días por los que se extendió este reclamo, diversas manifestaciones se llevaron a cabo en el espacio público: mítines y petitorio públicos al gobernador, asambleas, manifestaciones, giras de propaganda hacia el interior santafesino, desarrollo de clases en otros espacios ligados al movimiento obrero local- que apoyó y acompañó el movimiento, brindando la estructura edilicia y organizativa necesaria con la que el magisterio aún contaba-.

La respuesta del ejecutivo provincial ante la declaración de huelga no tardó en efectivizarse. Entre las primeras medidas, se dispuso el cierre de las escuelas durante ocho días contabilizando desde el inicio del cese de actividades. Los argumentos de esta acción era evitar conflictos entre las maestras huelguistas y quienes no adherían a la misma, así como proteger a los estudiantes y sus familias. Con el sostenimiento



de las acciones de lucha, el gobierno comenzó a tomar medidas disciplinadoras de peso contra las protagonistas de este conflicto: suspensiones y traslados, cesantías que se hicieron efectivas. Estas acciones del Ejecutivo provincial daban cuenta de su posición ante la idea de que “el derecho a huelga debía ser utilizado sólo por el proletariado, la docencia indisciplinada debía recuperar la moral y no arriesgarse a que los alumnos aprendieran de su rebeldía” (Mannocchi, 2010: 89).

La docencia “feminizada” no debía ser protagonista de estas expresiones públicas, donde se ponían en jaque las construcciones de sentido sexuadas, de clase y el *status quo* de base patriarcal. Las “*mujeres-maestras*” debían actuar bajo los preceptos impuestos por esa doble clave de sexo y clase. La huelga y demás acciones protagonizadas borraba las diferencias construidas entre el magisterio y los demás obreros pero, fundamentalmente, alojaba la presencia de estas mujeres en el espacio público con acciones indebidas: “ya que eran las mujeres socialmente encomendadas al cuidado de hogar y de la buena moral las que ganaban las calles, se manifestaban y comenzaban a ocupar espacios de debate político masculino como ser los locales anarquistas y comunistas” (Luna, 2019: 22).

Ante tal desafío, el Estado provincial profundizó las diversas medidas punitivas hacia las docentes huelguistas (cesantías y disposiciones de pase a disponibilidad de muchas de ellas junto con detenciones cada vez más violentas por parte de la policía) con el objetivo de erosionar la unión del movimiento. Además, en los meses de lucha, el magisterio continuó acumulando salarios adeudados. Junto con estos elementos que fueron debilitando la fortaleza inicial de la huelga, muchos de los apoyos y adhesiones iniciales fueron quebrándose - con especial peso entre las familias de los estudiantes-. El ocaso del movimiento huelguístico del magisterio santafesino estaba a la vuelta de la esquina. En este contexto de agotamiento, muchas de las docentes huelguistas comenzaron a pedir la reincorporación ante el temor de la masificación de las cesantías dando inicio a la desaceleración y fin del proceso de lucha desde las mismas bases docentes.

A la hora de pensar y analizar los resultados de esta huelga, aparece el interrogante por excelencia que gira sobre resultados acabados y concluyentes en los sucesos históricos: ¿triunfó o fracasó este movimiento de reclamo? Pensar la huelga del magisterio santafesino nos insinúa un esfuerzo de análisis que va más allá de estas posibilidades simplistas y excluyentes entre sí. Los autores y autoras que se han abocado a reconstruir estos sucesos y dinámicas mencionados (Mannocchi, 2010; Ascolani, 1999, 2011; Pellegrini Malpiedi, 2019; Luna, 2019) coinciden en que la gran huelga docente tuvo elementos que se asocian con fracasos y otros con claras victorias. Entre los primeros resulta incuestionable afirmar que la huelga no logró sus objetivos materiales por los cuales comenzó. No se abonaron los salarios atrasados a los y las docentes ni hubo una recomposición salarial acorde. Tampoco se sancionaron las leyes que organizaban la función magisterial de forma más



transparente y profesionalizada, como lo eran las propuestas por el ministro Araya. Ascolani (2011) sostiene que el gobernador Mosca triunfó ante su propósito de neutralización de la huelga, considerándolo un movimiento que trastocaba la “normalidad” del funcionamiento del magisterio y la sociedad en su conjunto. Pero pagó un costo político muy alto: se asoció al gobierno de Mosca, representante de la UCR santafesina, como “anti-obrerista”.

Por otro lado, resulta de suma importancia destacar aquellas victorias que arrojó esta experiencia. Estos triunfos, que exceden lo propiamente material, sembraron semillas para las dinámicas posteriores, tanto a nivel individual como a nivel colectivo. Es posible mencionar como una victoria el fortalecimiento del movimiento docente de base gremial, entendiéndose como trabajadores y gestando desde allí una identidad de clase compartida con los demás actores. De acuerdo con los autores abordados, sostenemos que “este hecho contribuyó a un cambio de paradigma social en el que se cuestionó y repensó el rol del maestro, la enseñanza comenzó a ser planteada públicamente como un trabajo que requería ser pago” (Luna, 2019: 25).

En diálogo con la formación de la conciencia de clase como identidad colectiva aparece otro elemento que podemos mencionar como victoria de este movimiento huelguístico: la reformulación, en clave de género, de la “*mujer-maestra*”. Sostenemos que “la huelga era un cuestionamiento a la concepción patriarcal de la sociedad, de la cual derivaban los prejuicios contra la igualdad de los derechos, en desmedro de la mujer” (Ascolani, 2011: 90). Las mujeres, maestras normalistas, eran consideradas elementos materiales de sostén y reproducción de un *status quo* eminentemente patriarcal. Las maestras fueron en su gran mayoría mujeres debido a la asociación de las tareas educativas con la maternidad y el cuidado: “las maestras, por su condición de género, afrontaban una triple determinación: la condición misional del magisterio, la moral de las conductas femeninas naturalizadas y la subordinación al sistema patriarcal que regía en la sociedad en todos los niveles de la vida pública” (Ascolani, 2011: 90).

La huelga llevada adelante por el magisterio santafesino puso en jaque esta triple determinación de género y habilitó el comienzo de un proceso de reformulación individual y colectivo del rol de las “*mujeres-maestras*” que habían devenido en “huelguistas”. Dejaron de lado las construcciones de sentidos y estereotipos propios de su labor, para salir y ocupar el espacio público en un claro accionar de reclamo por sus derechos. Ya no se auto-referían a ellas mismas y ante la sociedad como “abnegadas”, “sumisas”, “desinteresadas del pago de sus salarios”. Más bien, comenzaron a elaborar nuevos sentidos que se consolidaron luego de la huelga como una marca indeleble del “ser docente” (Pellegrini Malpiedi, 2019).



Conclusiones

El recorrido por las diversas vivencias protagonizadas por esta “*mujer-maestra*” nos permitió sumergirnos y analizar transformaciones de sentidos, construcciones sociales y posicionamientos políticos que emergieron como críticas al status quo imperante de la época y, específicamente al normalismo como corpus de ideas. Dichas transformaciones fueron presentadas en este estudio como resultado de las diversas experiencias de participación en el espacio público que Haydée Maciel desarrolló durante las décadas de 1910-1920.

Pensar algunas décadas de la vida de esta maestra, desde la perspectiva biográfica, nos permitió realizar un ejercicio de análisis histórico, obteniendo resultados y conclusiones de gran valor y de diverso tipo. Reconstruir y analizar una biografía como una narrativa histórica permite acercarnos, desde distintos niveles, a la complejidad de una coyuntura específica de mayores dimensiones. En tanto narrativa histórica, la reconstrucción y análisis de un relato de vida no pretende encontrar “modelos a seguir”, no es una “historia magistra vitae”; sino más bien, permite, a partir del retorno al sujeto, una puerta de ingreso al estudio de coyunturas y estructuras económicas, sociales, ideológicas, políticas, así como construcciones de sentidos e imaginarios colectivos (Dosse, 2007; Caldo y Fernández, 2010).

La biografía de Haydée Maciel aparece en este trabajo entendida como una apuesta historiográfica de gran valor. Fue a partir del estudio y análisis específicos que hemos arribado a un conjunto de conclusiones. En primer lugar, reconstruir la biografía de esta mujer y, precisamente, recuperar su nombre propio en el marco de un sistema educativo normalista que egresaba sistemáticamente a “*mujeres-maestras*” resultó significativo. Reconocer en esta biografía individual y específica diversas políticas y decisiones de gobiernos vinculadas con la apuesta del período en torno al sistema educativo y sus múltiples objetivos resultó significativo. Es posible reconocer la potencialidad de la apuesta biográfica como forma de historiar procesos de grandes dimensiones a través de la especificidad de una historia de vida. Vidas que muchas veces son reflejo de las posibilidades y condiciones coyunturales gestadas por políticas de estado y/o decisiones de quienes ocupen los gobiernos del período. También, en otras ocasiones, algunos recorridos biográficos pueden aparecer como resistencias, perfilarse como rebeldes en relación a ese marco general histórico específico. El ingreso al normalismo y al magisterio de Haydée Maciel hacia inicios de la década de 1910 en la ciudad de Rosario debe ser comprendido bajo esta línea mencionada: el aceitado sistema educativo argentino que, bajo la hegemónica impronta normalista y las construcciones sexuadas ancladas en el género, consideraban a las mujeres educadoras por naturaleza. El ingreso de Maciel a la carrera docente no fue más que la expresión de una dinámica dominante del período sobre lo permitido y deseado para las mujeres de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX: ser maestras.



En segundo lugar, narrar la biografía de esta joven maestra se presentó como una gran oportunidad para reponer las especificidades de su trayectoria de vida. A primera vista, esta mujer aparece como una maestra normalista más del período. Al sumergirnos de lleno en su biografía, y pensarla desde la herramienta conceptual y metodológica que supone el género, encontramos acciones, opiniones y resignificaciones de sentidos de gran potencialidad para la época. A partir de la trayectoria de vida de Haydée Maciel, fue posible hallar y reconstruir las transformaciones y reformulaciones de sentidos que comenzaron a desarrollarse - y continuaron, no sin tropiezos- en el magisterio santafesino durante las primeras décadas del siglo XX. Entre algunos de los aspectos de mayor notoriedad deben indicarse las resignificaciones de sentidos y construcciones sociales- propios del período- que Haydée Maciel realizó sobre sí misma en su identidad como maestra, sobre la escuela normalista como institución social y sobre la configuración del modelo de educador/a como “apóstol”. Este ejercicio de reconfiguración subjetiva fue acompañado por momentos de gran valor y significación en la biografía de Maciel, que se expresaron en acciones colectivas de participación en el espacio público. La “Escuela al Aire Libre” fue una de estas experiencias colectivas. Fue posible recuperar, a partir de la potencialidad individual de esta biografía, diversas expresiones reales que el normalismo albergó en su interior: muchas de ellas simples reproductoras, otras críticas del sistema.

Finalmente, en tercer lugar, abordar la biografía de Haydée Maciel nos permitió adentrarnos en momentos de gran efervescencia del magisterio santafesino a partir de una mirada en primera persona. Las aulas de los normales como espacios de formación primero, las escuelas a las que fueron asignadas luego, las bibliotecas y otros espacios dentro de esta función educativa, fueron los espacios de participación deseados para las normalistas. Sin embargo, adentrarnos en esta biografía particular y revisar su trayectoria de vida nos permitió encontrar espacios de participación que fueron, en primer lugar, transgresores para esta doble condición de “mujer” y “maestra” y, en segundo lugar, colectivos y feminizados, como el magisterio argentino. La participación en la Primera Convención de la Federación Provincial de Maestros de Santa Fe hacia diciembre de 1920 aparece como reflejo de la maduración de esta mujer en tanto actor político en la vida pública. También nos permitió encontrar transformaciones colectivas en la docencia santafesina que giraron sobre la significación propia como grupo de trabajadores específico. Resultó de importancia la recuperación de otro momento de definición y profundización de este giro subjetivo: la primera gran huelga del magisterio santafesino de 1921. Fue esta huelga, protagonizada por “*mujeres-maestras*”, un momento de maduración en el



pensamiento, las críticas y la reconfiguración de su propia identidad en tanto “trabajadora de la educación”²⁴.

Para finalizar resulta de importancia mencionar el desafío que implicó la construcción de la biografía de Haydée Maciel. Caracterizamos este relato de vida como “una biografía a retazos” ya que la reconstrucción presentó una gran dificultad. La figura de Haydée Maciel ha quedado bajo la sombra de grandes nombres de otras “*mujeres-maestras*” del mismo período o incluso de períodos siguientes que, al igual que ella, eran “hijas del normalismo” y que también desafiaron las construcciones de la época sobre su “ser mujer” y “ser maestra”. Podemos pensar en la enorme presencia en la cultura general y densos trabajos de investigación sobre las biografías de Dolores Dabat y de Olga y Leticia Cossettini. Ellas contemporáneas en tiempo y lugar a Haydée Maciel, pero con la diferencia de ser asiduamente nombradas y estudiadas. Entonces ¿qué es lo que sucede con el nombre de nuestra protagonista que no logró la misma construcción en la memoria colectiva y en el campo de interés del estudio historiográfico? Nos aventuramos a responder este interrogante, luego del recorrido por su biografía y fuentes primarias. Haydée Maciel, a diferencia de Dolores Dabat, Olga y Leticia Cossettini, gestionó proyectos educativos innovadores desde los márgenes del sistema educativo- como lo fue de hecho la escuela experimental “Escuela al Aire Libre”. También, debe mencionarse, que ocupó los márgenes dentro de la carrera de ascenso en el sistema educativo normalista. Es decir, no encontramos en ella el recorrido tradicional de maestra normal a directora de escuela. Ocupar esos espacios de decisión habilitó a las maestras contemporáneas, nombradas previamente, a desarrollar y poner en prácticas propuestas educativas innovadoras inspiradas en las ideas de la escuela nueva. Esta es una diferencia sustancial entre las biografías. Habitar los márgenes, ubicarse en rebeldía ante el sistema educativo y su institucionalidad normalista, pueden ser pensados como elementos que condicionaron que su nombre propio no perdure y no sea reconocido con posterioridad.

Silvia Yannoulas (1997) caracterizó al Normalismo como un sistema de reproducción de hilados. Cada uno de estos hilados es representado por las maestras normales que, cumpliendo con su función social de reproducción del status quo, permitían el sostenimiento del telar y su crecimiento. La trayectoria de Haydée Maciel puede comprenderse, en este marco, como un “punto” del hilado que “se saltó”.

²⁴ Sobre esta consideración de “trabajadoras de la educación”, Haydée Maciel y muchas otras maestras, fueron testigos de la emergencia de un espacio de identidad gremial propio en 1928, hoy en día llamada “Asociación del Magisterio de Santa Fe” (AMSAFE). Ver <https://www.amsafe.org.ar/historia/>



Bibliografía

Andújar, A. (2012). “El Género de la Historia: aportes y desafíos para el estudio del pasado”. En Viano, C. (ed.), *Miradas sobre la Historia: fragmentos de un recorrido*, Rosario: Prohistoria.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

Ascolani, A. (1999). ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943). En *Anuario De Historia De La Educación*, (2). Recuperado de: <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/124>

_____ (2011). Una ciudadanía restringida: tensiones en torno a los derechos y las obligaciones del magisterio. La gran huelga de 1921, Santa Fe, Argentina. *Educacao em foco*, v. 15, n°2, pp. 59- 92.

Becerra, M. (2019). Un cuarto propio: relaciones de género, amor y magisterio en la Argentina de inicios del siglo XX. *Propuesta Educativa*, vol. 28, pp. 42-60. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/4030/403061372005/html/>

_____ (2020). Soy comunista y maestra: resistencia a la maternalización de las mujeres a través de la obra de Angélica Mendoza en la Argentina de los años '20 y '30. *Revista Izquierdas*, vol. 49, pp. 385-411. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50492020000100223&lng=en&nrm=iso&tlng=en

_____ (2023). Herminia Brumana y Angélica Mendoza en los años 20: entre la emancipación femenina y la revolución social. *Descentrada. Revista de feminismos y género*, vol. 7, <https://doi.org/10.24215/25457284e195>

Bedetti, R y Ganuza, J. (2011). Escuela y movilidad social: la Ley 1420 y el reposicionamiento de la mujer en el espacio público. *Itinerarios educativos*, 1 (5), pp. 97-110, <https://doi.org/10.14409/ie.v1i5.3940>

Caldo, P. y Fernández, S. (2010). Biografía, Historia y Mujeres: La Revisión de un vínculo complejo a partir del caso de Olga Cossettini, 1898-1987. *Avances del Cesor*, Año VII, N°7, pp. 115-139.

Caldo, P. y Pellegrini Malpiedi, M. (2022). Escribir en la prensa. una práctica de sociabilidad femenina. El caso de la revista de la Escuela Normal n°1 de Maestras, Rosario (1925-1929). *Lectora*, n°28, pp. 237-254. <https://doi.org/10.1344/Lectora2022.28.13>



Dosse, F. (2007). *La apuesta biográfica. escribir una vida*. Valencia: Universitat de València.

_____. (2007). *El arte de la biografía. Entre historia y ficción*. México DF: Universidad Iberoamericana.

Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890 - 1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. II, N°3, pp. 25-45, <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.34>

Fiorucci, F. y Southwell, M. (2019). “Normalismo”. En Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (Eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5340/pm.5340.pdf>

Fraiser, N. (1999). Repensando la esfera pública: Una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente. *Ecuador Debate*, n°46, pp.139-173.

Habermas, J. (1962). *La transformación estructural del Espacio Público*. Cambridge.

Lejeune, P. (1991). “El pacto autobiográfico”. En Loureiro, A. G. (Ed.), *La autobiografía y sus problemas teóricos: estudios e investigación documental* (Vol. 29). Barcelona: Anthropos.

Luna, V (2019). La huelga docente de 1921 en Santa Fe. Cambio de paradigma de la concepción del maestro. *Conexión, Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas*, N°15, pp. 8 - 27. Recuperado de: <https://iesoc.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/conexionN15.pdf>

Mannocchi, C. (2010). Huelga Docente en Santa Fe: masculino-femenino o tan cerca y tan lejos de los obreros. *Conflicto Social*, Año 3, N°4. Recuperado de: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/398>

Michelón, S. (2019). Entre el género y la clase, las luchas de las mujeres anarquistas en Rosario durante la década del treinta; Los casos de Manuela Bugallo y Haydée Maciel. Ponencia presentada en XV Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural “Debates en torno a la naturalización de las desigualdades sociales”. Disponible en: <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/b78b6516-b855-4038-a7b7-0f81a4085edf/content>

Michelón, S. y Solero, C. (2020). “Haydée Maciel. El devenir anarquista de una maestra normalista”. En Mancini, E. y Caballero, M. (comps.) (2020), *Maestras Argentinas. Entre mandatos y transgresiones*, Tomo 1. Rosario. Editorial Del Castillo.



Pellegrini Malpiedi, M. (2016). Isabel pone en cartas sus reclamos: maestras y epistolarios. Rosario, Argentina (1875-1879). *Páginas de Educación*, Vol. 9, N°2, pp.202-219, <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1300>

_____ (2019). Huelgas, maestras y rumores. Una escena de mujeres en lucha a partir de un estudio de caso (Firmat, Argentina, 1921). *Revista de Estudios de Género "La Ventana"*, n°49, pp. 283- 316, <https://doi.org/10.32870/lv.v6i49.7022>

Scott, J. (1986). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En Amelong, J. y Nash, M. (comps.) (1986), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Valencia: Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, Edicions Alfons el Magnanim. Recuperado de: <https://revistas.upr.edu/index.php/opcit/article/view/16994/14517>

Southwell, M. (2020). Historias de mujeres educadoras: transgresiones y alteraciones del formato escolar. *Teias*, vol. 23, nro. 70, pp. 389 - 402, <https://doi.org/10.12957/teias.2022.67219>

Yannoulas, S. (1997). "Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870 -1930)". En Morgade, G. (Comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930* (pp. 175 -191). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ziperovich, R. (1992). "Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la Provincia de Santa Fe, durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930". En Puiggrós, A., *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943), Historia de la Educación en la Argentina*, Tomo III. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Zoppi, C. (2017). Las maestras se organizan: Asociación de Ex Alumnas Ana María Benito, Rosario 1927. En XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, UBA, Buenos Aires. Recuperado de: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JNHM/XIII-VIII-2017/paper/viewFile/3193/2049>

Fuentes

Dabat, D (1935). "La Escuela Normal n°2 de Rosario. De 1910 a 1935". Dirigido por Dolores Dabat. Rosario, 20 de mayo de 1935. Ed. Gráfico Pomponio. Link: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000751.pdf>

Diario La Capital, Rosario, 15/05/1921. Biblioteca de la Asociación del Consejo de Mujeres, Rosario.

Libros matrices, Normal n°2, Rosario, años 1912 - 1915. Documentación institucional alojada en el área de alumnado de la institución.



Las huellas de una maestra rebelde. Haydée Maciel: una biografía “a retazos” en la educación normalista. Rosario, 1910-1930

Semanario *Caras y Caretas*, n°1171, 12/03/1921, pp. 38 -39. Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España. Link: <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=6d8b1075-b09c-4e75-bb75-e546014c4dbb>

Recibido: 17 de marzo de 2025

Aceptado: 7 de abril de 2025

Versión Final: 19 de abril de 2025

anuario.