DOI: https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2026.v35.n81.p94-109

PILA(RES) DEL CAMPO: TRABAJO Y MATERNIDAD EN MAESTRAS RURALES BONAERENSES (DÉCADAS 1960-1970, ARGENTINA)

*Celeste De Marco**
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
https://orcid.org/0000-0001-5382-5143

RESUMEN

La presente investigación recupera el testimonio narrativo de cuatro maestras rurales jubiladas que trabajaron en Pila, un partido de la provincia de Buenos Aires (Argentina) amplio territorialmente y con una importante ruralidad dispersa. Sus recorridos fueron variados; sus trayectorias entre lo rural-urbano, zigzagueantes. Sus memorias reconstruyen comunidades escolares rurales -algunas ya desaparecidas- en un escenario bonaerense profundamente transformado. Entre los resquicios de los relatos, sin embargo, aparece la cuestión de la maternidad. Se observa que el cuidado infantil se convirtió en un terreno enredado, situado entre un espacio rural y una tarea docente que demandaban borronear los límites entre el trabajo y la vida privada. La idea del sacrificio, asociada estrechamente con el campo como privación, da forma a reproches en cuanto a sus propios modos de maternar, al tiempo que desenvolvían comprometidas prácticas de maternaje en las aulas.
Palabras clave: Docencia Rural; Maternidad; Escuela; Testimonio narrativo

RESUMO

PILAR(ES) DO CAMPO: TRABALHO E MATERNIDADE ENTRE PROFESSORAS RURAIS DE ENSINO PRIMÁRIO DE BUENOS AIRES (DÉCADAS DE 1960-1970, ARGENTINA)

A presente pesquisa recupera o testemunho narrativo de quatro professoras rurais aposentadas que trabalharam em Pila, um município da província de Buenos Aires (Argentina), caracterizado pela sua extensa área territorial e por uma importante ruralidade dispersa. Seus percursos foram variados; suas trajetórias entre o rural e o urbano foram sinuosas. Suas memórias reconstroem comunidades escolares rurais – algumas já desaparecidas – em um cenário bonaerense profundamente transformado. Entre os fragmentos de seus relatos, entretanto, emerge a questão da maternidade. Observa-se que o cuidado infantil

* Doctora en Ciencias Sociales y Humanas (Universidad Nacional de Quilmes). Docente e Investigadora del **Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas** – CONICET (categoría asistente) en la UNQ. Co-coordinadora de la Red de Estudios Rurales en Familia, Infancias y Juventudes (RER-FIJ). Quilmes, Argentina. E-mail: celestedemarco88@gmail.com

tornou-se um terreno complexo, situado entre um espaço rural e uma tarefa docente que exigiam borrar os limites entre o trabalho e a vida privada. A ideia de sacrifício, intimamente associada ao campo como lugar de privação, molda recriminações quanto aos seus próprios modos de maternar, ao mesmo tempo que desenvolviam práticas comprometidas de maternagem nas salas de aula.
Palavras chave: Docência Rural; Maternidade; Escola; Testemunhos narrativos.

ABSTRACT

PILLARS OF THE RURAL FIELD: WORK AND MOTHERHOOD AMONG RURAL PRIMARY SCHOOL TEACHERS FROM BUENOS AIRES (1960-1970S, ARGENTINA)

This study gathers the narrative testimonies of four retired rural teachers who worked in Pila, a district in the province of Buenos Aires (Argentina) characterized by its vast territory and significant dispersed rurality. Their journeys were diverse; their paths between rural and urban contexts were marked by zigzagging trajectories. Their memories reconstruct rural school communities—some of which no longer exist—within a profoundly transformed landscape in Buenos Aires. Among the fragments of their narratives, however, the issue of motherhood emerges. It is observed that childcare became a complex domain, situated between a rural environment and a teaching role that blurred the boundaries between work and private life. The notion of sacrifice, closely tied to the countryside as a space of deprivation, shapes reproaches regarding their own approaches to motherhood while simultaneously fostering committed caregiving practices within the classroom
Keywords: Teaching Rural; Motherhood; School; Narrative testimonies

INTRODUCCIÓN

La provincia de Buenos Aires se caracteriza por un tradicional perfil agropecuario, como también por una distribución poblacional desigual. Es por eso por lo que la concentración que rodea a la capital federal, la capital provincial (La Plata) y otras ciudades intermedias, contrasta con una trama irregular de poblaciones de diferente dimensión, a veces bastante dispersas, en las que el común denominador es la impronta rural. De este modo, los "pueblos" -las ciudades cabeceras de los partidos[1] del interior provincial- se encuentran circundados por lo que se percibe como una inmensidad agraria.[2]

En esos campos, poco habitados a raíz de un largo proceso de despoblamiento, cursaron la primaria (o al menos, algunos grados) cientos de niños en las décadas pasadas. Como en otros espacios rurales, en el territorio bonaerense la escuelita de campo resultó ser un mojón de lo estatal, un centro neurálgico de la comunidad y muchas cosas más para las familias y los pequeños alumnos que cruzaron sus puertas. Mismas puertas que, al abrirse, descubren un "mundo de mujeres cuyo estudio demanda explicaciones, análisis y propuestas de acción" (López, 2006, p. 5).

En efecto, sería imposible dimensionar el rol de lo escolar en la ruralidad sin considerar el desempeño docente. Pues si la escuela es punto de referencia, su personal (con sus

1 Se les llama partidos a los 135 municipios que componen la Provincia de Buenos Aires.

2 En realidad, en muchas ocasiones son partidos extensos territorialmente donde una ciudad cabecera reúne a la mayor parte de la población frente a la ruralidad circundante.

trayectorias previas, experiencias y diversidad de funciones) explica la vitalidad e importancia de la institución que representan. Por eso, este trabajo se posiciona desde una historia de educación rural pero también de las mujeres, al poner el interés en las maestras rurales como sujetos históricos. La falta de atención sobre el trabajo femenino, en general, se traduce en una carencia sobre el desempeño de la labor docente rural, sobre todo en perspectiva histórica. Pero, como indica Weiler (1998), el redireccionamiento de la historia social y el trabajo de historiadoras feministas contribuyó a poner el tema en agenda. Es necesario, entonces, radicar este trabajo en el campo de los estudios históricos con perspectiva de género referido a las profesiones y el campo laboral, en especial, al magisterio.

Por lo antedicho, nos proponemos abordar trayectorias de docentes rurales desde una perspectiva biográfica, en conexión con una dimensión territorial que resulta inescindible. En concreto, las maestras que comparten sus memorias[3] trabajaron en la ruralidad dispersa del partido de Pila -de allí el juego de palabras que titula este estudio-, en la Provincia de Buenos Aires. Las particularidades del territorio merecen atención. Se trata de un partido extenso en lo territorial cuya actividad económica tradicionalmente se relacionó con la ganadería y, en menor medida, con el cultivo maicero. Todavía en la actualidad se trata del municipio más despoblado de la provincia de Buenos Aires.[4] Su población se concentra, casi en su totalidad, en una pequeña ciudad rodeada de una ruralidad aparentemente tan uniforme como inagotable.

Por lo anterior, el pueblo de Pila alberga en sus contornos un puñado de parajes[5] que, cercanos a algún que otro boliche de campo o estancia, fueron perdiendo sus pocos pobladores para las décadas de nuestro análisis, un proceso que continuó acentuándose en tiempos posteriores. Incluso las estadísticas escolares provinciales para el periodo 1970-1990 muestran una constante caída de la matricula que, por las características que relatamos, corresponde fundamentalmente a realidades rurales.[6] De este modo, este estudio pretende reponer el trabajo de maestras rurales a partir de un escenario que revela circunstancias propias del contexto bonaerense, pero con singularidades. Es decir, partimos de una propuesta teórico-metodológica que apuesta a reducir la escala de análisis, pero en diálogo con procesos más generales. Esto en la medida en que "la mirada cercana permite atrapar cualquier cosa que escapa a la visión de conjunto" (Ginzburg, 1994: 32), donde la narrativa aparece con especial interés como estrategia.

El recorte temporal nos sitúa entre la década de 1960 y 1970. Durante esos años, a los cambios en la población rural que comentamos antes, se sumaron medidas específicas que derivaron en el cierre de establecimientos donde primaban, en muchos casos, carencias estructurales. A modo de referencia, cabe señalar que en 1978 se estimaba que existían unas 2.240 escuelas rurales en la provincia de Buenos Aires, que, en general, no contaban con todos los grados y que requerían de una mayor dotación de recursos humanos y materiales (Gutiérrez, 2007; Rodríguez, 2008).

En aquellos años, que se solapan con rupturas a la vida democrática enmarcadas en la última dictadura cívico-militar (1976-1983) y reconfiguraciones educativas en la provincia de Buenos Aires, las vidas de las docentes también transitaban cambios. Estos coincidían con la primera mitad de su actuación laboral,

3 Se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas a maestras rurales jubiladas en el museo "Juan Manuel de Rosas" de la ciudad de Pila en marzo de 2024. Quisiera expresar mi agradecimiento a cada entrevistada y a Vanina Hernández, directora de la institución, cuya colaboración fue indispensable para la realización de este trabajo.

4 De hecho, en 2022 contaba con menos de cinco mil habitantes, aunque los registros censales de décadas previas revelan una demografía aún más escueta.

5 Camarón Chico, Casalins, De María, El 80, El Venado, El Zorro, Hinojales, La Victoria, Las Chilcas, Las Lechuzas, Los Toldos Viejos, Pila (ciudad cabecera del partido), Real Audiencia

6 Relevamientos Anuales de 1970-1990. Dirección de Información y Estadística. Subsecretaría de Planeamiento. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.

y también con sus mundos afectivos, por sus recientes matrimonios y el nacimiento de sus hijos. En ese concierto de realidades (poco estudiadas, en general), nos ocupa el estudio de un grupo de mujeres que se ocupó de la cotidianidad de un puñado de escuelas, verdaderos mojones de la vida comunitaria rural donde el aislamiento, la pérdida de matrícula y las más variadas faltas fueron una constante.

Tras su pista, enmarcamos nuestro interés en los matices que lo escolar transitó en un campo bonaerense para una etapa que anticipaba un inexorable desahucio en tiempos de inestabilidad política. Con todo, sin desconocerlas, rehuimos de:

> marcas de tiempo que responden a la historia nacional en general y a los periodos sexenales o a la presencia de los ministros de educación (pues esos) son los tiempos impuestos por el poder (López, 2006 p. 6).

Como anticipamos, elegimos abordar la problemática desde la perspectiva de las maestras. Nos interesa reponer los inicios en el magisterio y la opción por lo rural, el día a día en las escuelas y el vínculo con la comunidad educativa. Anticipamos que, como señala Wirz (citada en Martin, Queirolo y Ramacciotti, 2019), es posible encontrar márgenes de autonomía y capacidad de decisión sobre el propio campo ocupacional, incluso en contextos de marcada desigualdad. En ese escenario también nos ocupa reconstruir dificultades y acuerdos/desacuerdos entre el trabajo y lo personal, entre el aula y la casa, entre el alumno y el hijo(a) (a veces, reunidos en la misma persona), vinculaciones que no se expresaron siempre armónicamente.

Con ese sentido, en una primera parte se presenta un perfil de las maestras, así como de su desempeño, para luego detenernos en los vínculos del trabajo con su vida privada, en particular, con su rol materno sobre un recorte espaciotemporal escasamente abordado. En suma, partimos del supuesto de que:

> la condición de ser mujer maestra en una época determinada participa de una correlación de redes de poder, de ciertos sistemas de creencias, de tantas otras prácticas del conocimiento y de ideologías de género" (Lopez, 2006, p. 3).

En cruce con la idea de que las maestras-madres desempeñan un "rol dual" (MacDonald, 1994), se asume que el cuidado infantil se convirtió en un terreno espinoso en el marco del desempeño docente, situado, además, entre un espacio rural y una tarea que demandaban borronear los límites entre el trabajo y la vida privada. La idea del sacrificio, asociada estrechamente con el campo como privación, da forma a auto-reproches en cuanto a sus propios modos de maternar, al tiempo que desenvolvían comprometidas prácticas de maternaje en las aulas.

MAESTRAS, MUJERES, MADRES

Sería imposible avanzar sin reconocer la valiosa bibliografía que se ocupó hasta el momento de enhebrar algunas de las piezas que titulan este apartado. Como toda selección, resultará fragmentaria, aunque la intención es mapear ciertos hallazgos que nos permitan situarnos en un derrotero de estudios.

Para comenzar, debemos retomar la cuestión de que el progresivo ingreso de las mujeres al terreno laboral conmovió el espacio doméstico. Desde el comienzo, las tensiones que suponía el ensamble de ambos mundos -opuestos, fraccionados por género- avivaron preocupaciones sobre las consecuencias que podría tener el desempeño de las mujeres, en ambos sentidos. La feminización del trabajo docente en América Latina no puede escindirse de lo anterior, como proceso en el que el magisterio se convirtió en una opción laboral para las mujeres a lo largo del siglo XX. Aunque, también es cierto, "en condiciones de una semiprofesión". Ese proceso supuso un "fenómeno de discriminación social de la mujer que se traslada, se expande y se objetiva en las condiciones de [este] grupo socioprofesional" (López, 2006, p. 1-2).

En ese sentido, el trabajo realizado por Fiorucci, Pérez Navarro, Batista, Espinoza

y Goetschel (2022, p. 112) remarca que "la asociación entre docencia y maternidad, la conveniencia económica de contratar mujeres, el diagnóstico del desinterés y alejamiento de los varones de la profesión docente" aparecen como elementos comunes que emergen de modo contemporáneo en diferentes países latinoamericanos junto con el impulso estatal de la educación primaria. Con este trasfondo se realizaron valiosos aportes para reflexionar sobre la figura de las maestras. En Argentina, los trabajos generalmente se vinculan al período de consolidación del sistema nacional de educación, su expansión y masificación. Una revisión actualizada al respecto puede consultarse en Rodríguez (2024).

De este modo, las maestras han sido estudiadas en función de un proceso histórico educativo con atención a sus experiencias, aportes y prácticas. En ocasiones, al recoger perfiles individuales destacados. Pero también en cruce con aspectos como formación profesional, cuestiones morales, prácticas cotidianas, producciones y consumos.[7] En referencia a nuestro recorte espacial, referimos a estudios que incluyen realidades pampeanas, e incluso específicamente bonaerenses. Por ejemplo, Billorou (2023) aborda las prácticas cotidianas en el magisterio de La Pampa, en el momento en que aún se trataba de un Territorio Nacional. El estudio de Allori y Castillo (2011), sobre el mismo espacio, se propone "recuperar y reconstruir, a partir de la memoria de maestras que ejercieron la docencia en ese período, cómo se fue configurando la educación primaria en los primeros años de la provincialización" (p. 2). En cuanto a Buenos Aires, Bracamonte (2011) estudia el modo en que la labor femenina docente fue valorada a inicios del siglo XX en la prensa católica en Bahía Blanca y zonas adyacentes. También citamos el estudio de González (2023) que se ocupa de la incursión en el mundo artístico y cultural de tres maestras del interior de esta provincia.

No obstante, es claro que todavía el estudio desde la propia perspectiva de las maestras representa un vacío. El aporte de López (2006, p. 11) se ha constituido en una referencia imprescindible al reivindicar a las maestras en los estudios históricos educativos, precisamente porque señala el valor que tendría recurrir a "fuentes de historia oral y memoria colectiva, dando voz a las protagonistas mediante las autobiografías, historia de vida o entrevistas hechas a profundidad". Dicha perspectiva, que abre el juego a recuperar narrativas producidas por las propias maestras, aporta riqueza a nuestro estudio.

Por otro lado, en el marco de los estudios de historia de la educación rural resulta indispensable situar aportes reconocidos como los de Civera (2011) o Vaughan (2000) con su análisis sobre la educación rural en México. Para el caso argentino, con sus también amplias diversidades regionales, podemos mencionar a Ascolani (2012), Gutiérrez (2007), Petitti (2016), entre otros. Si bien no en todos los casos la cuestión del magisterio se investiga específicamente, la reconstrucción de lo escolar en la ruralidad incorpora referencias al trabajo docente que resultan fundamentales para pensar sus particularidades.

Más allá de lo comentado, aún debemos ubicar la particularidad de lo escolar en lo rural. Como indican Santamaría y Sampedro (2020), en las últimas décadas este espacio comenzó a mostrar matices y resignificaciones que obligan a pensar en *ruralidades*, en plural. Aun así, se trata de un espacio que continúa asociándose "a lo marginal y lo marginado", como realidades menos frecuentadas desde la historiografía, una condición que se hace extensiva a las escuelas allí radicadas, a sus comunidades educativas, como también a sus docentes.

En tal sentido, Boix (2004) sostiene que la escuela rural es aquella "unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura

7 El estudio de Alliaud (2007) rastrea los inicios de la configuración del campo de trabajo. En tanto, Rodríguez (2019) reflexiona en perspectiva diacrónica específicamente sobre el normalismo. Entre trabajos más recientes, podemos indicar los aportes de Cammarota (2021), Billorou (2023) y Caldo y Pellegrini (2021).

rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de la escuela) y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional" (Boix, 2004, p. 13). Para esta autora, la escuela rural es un miembro activo del sistema institucional territorial, cuya configuración rala -dependiendo el caso- recarga sobre el habitáculo escolar una multiplicidad de funciones. Pero también es receptora de identidades y emociones, configura un capital social a nivel local y, por lo mismo, es un invaluable elemento configurador. De esta suerte, la escuela rural "sujeta" a los individuos al territorio, reteniéndolos en un espacio que es apropiado por la comunidad en tanto se trata de una "una institución familiar, donde todos se conocen, de la existencia de un sentimiento de pertenencia; la escuela les pertenece, a los alumnos y a la colectividad, del mismo modo que los alumnos pertenecen a esa institución" (Boix, 2004, p. 92).

En este contexto, la experiencia escolar es parte importante de la configuración de las identidades (Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010). La escuela rural sostiene la "firmeza y la fluidez" social e identitaria de una colectividad (Putman, Leonardi y Nanetti, 1993). Por lo mismo, Kearns, Lewis, McCreanor y Witten (2009), describen la existencia de un acuerdo recíproco entre escuela y comunidad rural, desde donde se despliega un profundo compromiso territorial por parte de los maestros(as). De este modo, condiciones de trabajo, formación y práctica cotidiana de la docencia quedan comprendidos en una trama más amplia, sin dejar de lado la dimensión política (Brumat, 2011).

Finalmente, referimos a algunos aportes conceptuales que consideramos esclarecedores sobre la cuestión del trabajo docente y la maternidad, un tema que ha tenido mención en las reflexiones sobre los inicios de la incursión femenina en el magisterio, pero que continúa siendo problematizado en la actualidad. En ese sentido, si bien algunos estudios señeros indicaron que la experiencia materna significaba un aporte al campo laboral en términos de empatía o renovación de prácticas, otros comenzaron a advertir puntos de conflicto asociados con el agotamiento que suponía desempeñar un "rol dual" (MacDonald, 1994). Esto es, que las maestras atendían:

> las mismas necesidades académicas y emocionales de los niños durante su jornada laboral como lo hacen después, cuando el día termina y regresan a casa con sus familias. Podría decirse que sus días y noches consisten en un *rol continuo de educadora y cuidadora*" (Michaelian, 2005, traducción y énfasis nuestro).

Más recientemente, Peraza, Keck, Evangelista y Saldívar (2022) reflexionaron en torno de este tipo de experiencias a partir del concepto de "doble negación", experimentada por las maestras-madres. Por un lado, como sujetos de la educación y luego también por su condición de género. De modo adicional, estas realidades coexistían con prácticas de maternaje en las aulas, es decir, "intercambios afectivos asociados al constructo de maternidad" que debían articularse con "el ejercicio de la (propia) maternidad, como parte de la subjetivación femenina, en el ámbito de sus vidas privadas". Este doble rol se asociaba, por último, con "una entrega sacrificial" que se asociaba a la sensación de abandono de sus propios hijos (Pereza, Keck, Evangelista y Saldívar, 2022, p. 113).

Con estas ideas damos paso a la caracterización de las trayectorias de las docentes entrevistadas, a partir de sus propios testimonios narrativos, para luego abordar con especificidad la cuestión de la maternidad y su trabajo docente.

MAESTRAS RURALES PILERAS

Como punto de inicio debemos abordar la cuestión de la formación. Al respecto es necesario aclarar que, en 1968 -y en un clima de cuestionamientos- durante la dictadura autoproclamada "Revolución Argentina" (1966-1973) se decretó "suprimir el Ciclo de Magisterio en los planes de estudio del nivel medio" (Rodríguez,

2019, p. 225) para ubicar la formación docente en el nivel terciario.

Es por lo anterior que la formación de las maestras entrevistadas es diferente, a pesar de que cursaron sus estudios con pocos años de diferencia. Dos entrevistadas obtuvieron sus títulos como maestras en Escuelas Normales Nacionales antes de la reforma aludida, en los partidos de Chascomús y Dolores. Pero las dos restantes se recibieron como Profesoras de Nivel Primario en institutos terciarios estatales o privados, según el caso, también en Chascomús. Quienes recibieron sus títulos antes de la reforma formaron parte de una longeva institución dedicada a formar maestros, caracterizada desde sus inicios por "enseñar el método, la didáctica y la pedagogía (...) la educación patriótica y el higienismo" (Rodríguez, 2019, p. 202). En tanto "modelo de docencia homogéneo", expresó tempranamente los valores de una "cultura política hegemónica". Estas cuestiones, junto con una poderosa impronta moralizadora, tuvieron una notable pervivencia más allá del pulso modernizador que los años sesenta imponían con el desarrollismo (Allori y Castillo, 2012; Alliaud, 2007). Como expresan Allori y Castillo (2012) en su estudio sobre maestras de pueblos pampeanos, se esperó de las maestras recién egresadas el cumplimiento de un conjunto de expresiones apegadas al "deber ser" propio de su formación. Es decir, "prolijidad, honestidad, austeridad, higiene, esfuerzo personal como vía para el progreso, responsabilidad, veneración por el trabajo, abnegación, autoridad" (p. 6).

Con todo, la impronta normalista fue significativa incluso para quienes consiguieron sus títulos en instituciones de nivel terciario. Las entrevistadas recuerdan haber recibido una férrea instrucción como "conejillo de indias" de una discutida y resistida reforma en tiempos de dictadura (Entrevista a María Esther). Más allá de las diferencias, aúna sus experiencias el hecho de que, en ningún caso, recibieron formación específica como maestras rurales. Aun así, en general comenzaron a trabajar en la ruralidad al poco tiempo de recibirse, pues en esos espacios se generaban las primeras vacantes.

Estas mujeres, con sus flamantes títulos en mano, provenían de trasfondos variados. En algunos casos eran hijas de inmigrantes italianos afincados en zonas rurales de partidos aledaños, donde se habían empleado como peones de estancia y, más tarde, se habían dedicado a la horticultura. Otras familias eran de los alrededores de Pila, donde trabajaban en barracas de lanas, dedicados a la compra y venta de cueros. Pero también se daba el caso de sectores urbanos de estratos medios; por ejemplo, con una familia cuyo padre era empleado durante décadas en Vialidad Nacional. La vocación por la docencia resultó, también, una experiencia dispar. Si en algunas apareció tempranamente como un anhelo infantil concretado con esfuerzo, para otras se trató de "darle el gusto" a la familia; en especial, a la figura paterna.

En todos los casos estas maestras jubiladas coinciden en que el armado familiar fue fundamental en sus comienzos, cuando tomaban suplencias de algunas pocas semanas -e incluso días-, muchas veces en espacios rurales alejados. En esas experiencias de maestras primerizas sus familias fueron fundamentales: las madres se quedaban con ellas en las mismas escuelas, las acompañaban a tomar el tren, el colectivo o el sulky[8]; también los padres las esperaban a su regreso o desesperaban si no las veían llegar, porque, en ocasiones, los caminos del retorno eran intransitables. Las familias de las jóvenes maestras acompañaban, pero también financiaban. Sus padres les prestaban dinero para comprarse un par de botas, un gamulán[9] y, con fortuna, el primer auto.

De hecho, la cuestión del vehículo propio aparece como un tema relevante. Para algunas era una compra que el apoyo familiar permi-

8 Nos referimos a un tipo de transporte ligero, pequeño y generalmente de dos ruedas, de amplio uso en zonas rurales. Funcionaba traccionado por un caballo, para transportar una o dos personas.

9 Un gamulán es prenda de vestir de abrigo, específica para bajas temperaturas. En general, es de cuero con un interior forrado en piel.

tía hacer. Pero para otras eran sus primeros ahorros materializados en una inversión que les daba autonomía, sobre todo para transitar espacios rurales distantes a los que, de otro modo, solían llegar "haciendo dedo" (Entrevista a Nelly). Por eso no se trataba de cualquier auto: tenía que ser económico, fácil de arreglar (varias aprendieron nociones fundamentales de mecánica automotriz para salir de apuros) y, sobre todo, resistente frente a las contingencias. Un Citroën 2CV o un Renault solían ser elegidos como "caballitos de batalla" para penetrar los campos pileros.

Por otro lado, las maestras entrevistadas transitaron la ruralidad en diferentes instancias. Las memorias coinciden en ubicarlas en sus inicios por cuestiones de azar, en tanto en esos espacios se generaban vacantes. Sin embargo, trabajar en los campos se convirtió en una opción deliberada. Porque, aunque todas ellas tuvieron un interludio de trabajo urbano -que a veces coincidía con sus matrimonios y el nacimiento de sus primeros hijos-, su madurez como maestras las encontró trabajando en escuelas rurales por muchos años. Sin el menor atisbo de duda se definen como maestras rurales y manifiestan preferir el espacio rural. María Esther sintetiza:

> siempre trabajé más en escuelas rurales que en escuelas urbanas, pero por ahí por necesidad de la familia o necesidad mía estaba unos años en la escuela urbana, y *después me iba nuevamente al campo.* Más me atraía el campo, *yo soy directora rural, maestra, docente rural de corazón* (énfasis nuestro).[10]

Las razones que fundamentan esta autopercepción, en general compartida, estriban en las características del alumnado rural, los modos de trabajar en el aula y los vínculos logrados con la comunidad escolar. En el primer sentido, Ángela puntualiza que "el chico de campo *es distinto* (...) te cuenta sus cosas, está con vos en el recreo". María Esther refrenda esta perspectiva, pero se enfoca en cuestiones pedagógicas que daban gratificación a su tarea. Sostiene que "(en el campo) se puede trabajar de otra forma" a la que refiere como más distendida, flexible y cercana a las necesidades de los niños(as), y lo ejemplifica del siguiente modo:

> tomábamos mate [en el aula], compartíamos una torta que nos hacía la portera, trabajábamos en uno o dos pizarrones. Yo trabajaba mucho con ficheros, entonces organizaba la actividad, mientras unos tenían clase activa los otros trabajaban con los ficheros (…) Allá todo el mundo estaba atento.

En muchos casos las escuelas a las que refieren fueron multigrado con personal único, o escaso, con una directora que también se desempeñaba como docente y algunas pocas maestras más, entre quienes se repartían los seis grados. La asistencia infantil estaba configurada fundamentalmente por hijos de puesteros de la zona y de algunos encargados de estancias cercanas.

En cuanto a la comunidad escolar en la ruralidad, es delineada desde el recuerdo como más cálida e involucrada. Como explica Ángela, "(las familias) se acercaban mucho a la escuela, o sea, tenían un acompañamiento con sus hijos y a su vez con los docentes también. Eso es impagable, no te sentís sola, ¿viste?" (Entrevista a Ángela). La colaboración de las madres, que llegaban a los actos con pastelería casera pero que, en lo cotidiano, muchas veces limpiaban la escuela o preparaban la "copa de leche", es valorada como inestimable. También resultaba importante la presencia de estancias en las proximidades de algunas escuelas, que significaban un acompañamiento valioso al brindar asistencia en situaciones cotidianas o extraordinarias, al donar alimentos o asistir en casos de emergencia como las inundaciones (Entrevista a Nelly).

Pero estas experiencias, reelaboradas con el paso del tiempo y calificadas como positivas, se daban en un contexto de transformaciones en la población rural. En sus recuerdos se infiltran referencias de familias advenedizas,

10 La opción por la ruralidad en tiempos más cercanos tiene que ser comprendida también a partir de un incentivo económico, pues se traduce en un mejor salario a partir del pago de desfavorabilidad del establecimiento.

consideradas "problemáticas", que llegaron a increparlas por desacuerdos en cuanto al modo de abordar las carencias de los niños(as) en las aulas (Entrevista a M. Esther). Por otro lado, también se daban cambios propios del ámbito educativo provincial con impacto en el espacio rural. Nos referimos en tal sentido al proyecto de concentración de escuelas rurales en el marco de una pregonada racionalización del Estado que supuso recortes presupuestarios.

Otro punto por destacar es la soledad del trabajo, profundizada por las grandes distancias. Sin embargo, a mediados de la década de 1970 se puso en marcha una política de nucleamiento que tenía como sentido reforzar instancias de colaboración entre escuelas rurales próximas, y que tuvo incidencia concreta en los establecimientos rurales de Pila. La iniciativa proponía integrar de tres a seis escuelas rurales para organizar su trabajo conjunto en torno de una de ellas, que era elegida sede. Como explica Rodríguez (2008, pp. 10-11), el objetivo de dicha política era:

> Promover una acción coordinada entre docentes, alumnos y comunidades; brindar mayores oportunidades de socialización; favorecer el funcionamiento de cada escuela nucleada; capacitar a los docentes según los requerimientos del nucleamiento; favorecer la orientación agropecuaria y promover el desarrollo de proyectos comunitarios. Cada escuela nucleada mantenía el personal directivo y docente que le correspondía por planta funcional y se nombraba un "director coordinador", quien cumplía funciones de "supervisión, apoyo e interrelación entre las distintas escuelas y sus comunidades.

En el marco de esta propuesta, cinco escuelas del cuartel quinto de Pila formaron un nucleamiento. La escuela Nro. 4, cuya directora era Dora, fue elegida sede y ella asumió el rol de directora-coordinadora. Según sus palabras, su propia labor radicaba en "visitar las otras escuelas para que más o menos trabajaran de la misma manera o con consejos de cómo iban las otras, que de qué forma -al ver como lo hacía cada uno- que forma parecía mejor y nuclearla socialmente".

Los recuerdos de otras docentes coinciden en que el proceso de nucleamiento sirvió para acercar lazos entre comunidades escolares, especialmente mediante celebraciones conjuntas. Además, valoran positivamente la experiencia en tanto permitía potenciar el trabajo coordinado entre el personal docente. La política de nucleamientos mitigó, en parte, el aislamiento propio del trabajo, además de ser una de las pocas referencias sobre trabajo articulado para esa etapa. En años posteriores destacan la importancia que tuvieron las maestras de apoyo, que itineraban entre algunas escuelas en ciertos días de la semana (Entrevista a Dora, María Esther).

De este modo, es posible bosquejar las características de las maestras, sus recorridos y desempeños. Sin embargo, también se identifican problemáticas que iban más allá de lo previsible del trabajo. Nos referimos a tensiones con el poder municipal, una serie de catastróficas inundaciones y los sacrificios personales que coincidieron con la etapa de crianza de sus hijos. Sobre esto último se profundizará en el siguiente apartado. A continuación, referiremos brevemente a las primeras cuestiones, que completan el panorama del trabajo de las maestras rurales.

Los problemas con las autoridades municipales iban desde reclamos concretos sobre carencias sostenidas en el tiempo, hasta situaciones de compleja resolución. Frente a la falta de respuestas, las maestras desplegaban diferentes recursos resultantes de la cercanía entre autoridades en un pueblo de escasa población, donde todos se conocían. Por ejemplo, cuando el intendente no entregó la bandera de ceremonia para izar en una fecha patria, una de las docentes le hizo saber que su opositor político se había comprometido a enviarla antes; no era cierto, pero la escuela obtuvo la insignia con inusitada velocidad (Entrevista a Dora). Con la misma astucia esa misma docente reclamó una portera y se apersonó semanalmente en el despacho de la autoridad municipal hasta que se la concedieron. Por otra parte, frente a

armados políticos que no contemplaban sus designaciones en establecimientos de la planta urbana, otra maestra sostuvo su designación que había sido vulnerada en función de venir desde otro partido (Entrevista a María Esther). En ese punto, la condición de lugareñas o foráneas aparecía como una credencial social de relevancia para defender sus posiciones.

En cuanto a la otra cuestión, una serie de graves inundaciones (1978, 1980, 1982, 1985) azotaron la cuenca del río Salado, y en particular, el campo de Pila. En esas circunstancias, las maestras tuvieron que poner en práctica estrategias extraordinarias para sostener la continuidad pedagógica. En algunos casos, incluso sin informar a las autoridades escolares porque, en rigor, contravenían las indicaciones. En ese sentido, Dora comenta que, en una de las inundaciones que interrumpieron por meses las actividades:

> daba (clases) el lunes, miércoles y viernes en la escuela para aquel lado y martes, jueves y sábado (en su casa, al otro lado), pero las cuatro horas con recreo y todos los míos (sus hijos) y los vecinos de mi casa y (así) salvamos el año perfecto, pero estuvimos sin ir un montonazo.

Estas cuestiones permiten pensar la práctica docente que no solo supone planificar el trabajo en el aula, sino también "actividades de asistencias alimenticias, de salud, legales, de colaboración con documentación de los alumnos u otras" (Achilli, 2001. pp.23, citado en Brumat, 2011), que exceden la normalidad y la previsibilidad de sus funciones. En esa línea también reflexiona Gutiérrez (2020, p. 53) al afirmar que:

> La escuela (rural) no solo se piensa como centro orientador de la familia, sino también de la comunidad, con incidencia directa en el 'progreso rural', sobre todo en espacios de población dispersa o pueblos no necesariamente alejados de las ciudades, pero sí despojados de otras instituciones cercanas.

En momentos excepcionales, como las inundaciones, tanto las carencias estructurales como la centralidad del rol de las maestras aparecían con relieve. Sin embargo, el desborde de los canales y arroyos no solamente significaba la imposibilidad de retornar al aula: el peligro y la pérdida se convirtieron en experiencias personales. Para una de las maestras supuso encallarse en un puente debilitado por la corriente con toda la familia a bordo de la camioneta, que procuraron salvar a toda costa pues era su único bien (Entrevista a Ángela); para otra, implicó perder toda la majada de ovejas que formaba una parte imprescindible del ingreso familiar, pues las maestras estaban casadas con productores abocados a diferentes actividades, como la lanar. Es decir, "empezar de nuevo", como expresa Dora.

Se podría decir que cuando las inundaciones emergen en los recuerdos, delinean una encrucijada entre la vocación y la pérdida que parecía reiterarse, en diversos modos. En conjunto, las cuestiones analizadas comenzaron a dar relieve a una borrosa división entre el trabajo docente y sus vidas privadas. Lo anterior se veía facilitado porque, por un tiempo, varias de las maestras residieron cerca de las escuelas, en habitaciones cedidas o alquiladas primero, en sus propias casas después o en los mismos edificios escolares. Los arreglos en tal sentido eran variados. Si no tenían residencia permanente en el campo, a veces se quedaban allí con sus hijos (o algunos de ellos) mientras el marido permanecía en el pueblo, a donde ellas retornaban los fines de semana. En consecuencia, la casa de la maestra muchas veces se confundía con la propia escuela, o se convertía en su extensión; en todo caso, un lugar conocido y frecuentado por la comunidad para pedir ayuda o consejo. E incluso, asistencia médica. Las maestras diagnosticaban enfermedades, suministraban inyecciones o alcanzaban recursos (alimentos, medicamentos) a las familias más aisladas. Eran ellas las que, en sus figuras, desplazaban la institución escolar hasta los puntos más remotos de los campos pileros.

De este modo, las memorias se perciben nostálgicas cuando refieren a la conexión que establecían con la comunidad escolar, por el apoyo

y compañía que tenían de las familias. También por el profundo cariño que les devolvían los(as) niños(as). Esto a pesar del aislamiento, de la soledad del trabajo, de las contingencias del entorno, donde, en general, debían trabajar en edificios escasamente adecuados a la tarea educativa, y con pocos recursos. Además, reconocen que con la llegada de nuevas familias se resquebrajó esa noción de comunidad rural integrada. Los conflictos que se trasladaban a las aulas donde, según sus perspectivas, se llegaba a poner en duda su capacidad e idoneidad, pero también su autoridad. Estos cambios coinciden en parte con las propias transformaciones que fue padeciendo el espacio rural bonaerense en virtud de procesos en curso, pero también de la impronta neoliberal en los noventa, que delineó nuevas realidades. En el siguiente apartado profundizaremos sobre estos aspectos a partir de la maternidad y la crianza como referencias a sus propias narrativas.

SEÑORITA Y MAMÁ, ¿DE OTROS?

Tal vez, la definición de María Esther aglutina varias de las cuestiones hasta aquí mencionadas al remarcar que "en la comunidad rural la escuela *es el centro de todo el paraje*, incluso hoy en día" (énfasis nuestro). No es menos cierto, por lo tanto, que la maestra es la figura que ocupa el corazón de la escuela, y que su centralidad es innegable. Una centralidad que, asimismo, conllevó tensiones en sus vidas privadas e incluso renuncias que emergen más o menos veladamente en las memorias.

En efecto, si se identifica una cuestión que refrenda que lo doméstico, lo laboral y lo escolar coincidían con frecuencia en un mismo espacio, es la referencia a sus propios hijos(as). De este modo, al tiempo de reconstruir los rasgos de cada comunidad rural en su especificidad -algunas de ellas desaparecidas junto con las mismas escuelas-, surgieron referencias a la difícil convergencia entre el trabajo docente, la vida doméstica y, en particular, la maternidad. Entonces, ¿de qué manera coexistieron las tareas docentes y de crianza? ¿Cómo se recuerda la planificación familiar y las gestaciones? ¿Qué tensiones en el aula aparecían en torno del doble rol, como maestras de sus propios hijos? ¿Qué arreglos domésticos sostuvieron su labor docente? En esta segunda parte del trabajo se abordan estos aspectos.

Los embarazos no son rememorados de forma espontánea. Frente a la pregunta, afirman que recuerdan que asistían a dar clases hasta avanzadas etapas de la gestación. Con esa idea coincide el recuerdo de Nelly cuando explica que "vinieron en un tractor a buscarme (su auto se había roto), así (que) yo (iba) sentada en el borde del tractor con las piernas colgando, con la panza, así embarazada (risas)". Por otro lado, se reconoce la estrategia de buscar el embarazo teniendo en cuenta que la fecha probable de parto pudiese articular con las vacaciones de verano. La planificación familiar, muchas veces, atendía al calendario escolar; pero, en otros casos, era conversado en la pareja con atención a las posibilidades de cuidado de cada uno. En el caso de Dora, por ejemplo, el arreglo suponía que a partir de los tres años el cuidado del niño(a), y hasta el inicio de la escolarización primaria, dependía del padre pues era quien quedaba en el campo cuidando las ovejas.

En efecto, el verdadero desafío residía en los arreglos relativos al cuidado de los bebés y niños(as) en sus primeros años. En ese sentido aparecen dos figuras centrales: la abuela materna y la niñera. La abuela materna era la encargada, en algunos casos, de cuidar a las criaturas tempranamente; e incluso, de ocuparse por completo de la crianza de alguno de los hijos(as). En el caso de Ángela, su primogénita residió con su abuela materna en la cercana localidad de Lezama, donde también cursó la escuela primaria, mientras sus hermanos menores vivían con su mamá en el campo, aunque en lo cotidiano eran cuidados por una "chica" que vivía en los alrededores.

Las palabras de Nelly resultan enfáticas: "mis hijos *nacieron* en el campo, *crecieron* en la escuela, *pobrecitos*" (énfasis nuestro). De

hecho, su hijo mayor habitó el espacio escolar desde los seis meses, al cuidado de una adolescente que era exalumna de la escuelita rural. Como la situación de cuidado se replicaba en otras maestras, convergían en un mismo espacio similares estrategias de cuidado: "tuve otra compañera que también tenía un nene de la misma edad, así que fue la mamá de esta compañera y estaba esta chica conmigo (…) así que *era una familia grande ahí, en la escuela*" (Entrevista a Nelly, énfasis nuestro). Desde luego, sus hijos convivían cotidianamente con las tareas docentes que se hacían por fuera de las aulas. Las veían diseñar clases o corregir, entre otras cosas. Como ejemplifica Ángela: "(cuando vos) estabas preparando las clases, ellos estaban al lado tuyo (y le decían) 'y dame un lápiz, dame esto, una hoja'. Y yo le prestaba atención a lo que hacía (yo), no lo que hacía él".

Pero si las tareas de crianza podían ser delegadas *in situ*, las distancias con sus hijos(as) se estrechaban -y no precisamente con armonía- en el aula donde se convertían, además, en sus propios alumnos(as). Una experiencia que algunas califican, sin ambages, como "feísimo" y "horrible" (Ángela). Esto se vincula con las comparaciones, que se volvían inevitables ante la atenta mirada de los otros pequeños(as). En una oportunidad, el hijo de Ángela realizó un ejercicio en el pizarrón mientras ella enseñaba la Escuela Nro. 7 (paraje La Blanqueada), pero se generó un rumor en el aula de primer grado que ella recuerda como "una puñalada". El murmullo resonaba: "¿cómo no va a saber, si es el hijo de la maestra?, le enseñan en la casa" (Entrevista a Ángela).

De este modo, la idea de que se evidenciaran favoritismos con sus propios hijos era una cuestión que procuraban desmentir en sus actitudes y decisiones, que, a veces, resultaban demasiado severas (para su progenie). Cuando sus hijos protagonizaban peleas que ellas debían zanjar, debían imponer luego reprimendas que satisficieran a los lados y desplazando, todo lo posible, su posicionamiento materno. En ese sentido, admite Ángela: "por lo general lo retaba a él (a su hijo), ¿viste? *A veces sin sentido, pero para compensar* como... esa cosa" (Entrevista a Ángela, énfasis nuestro).

Pero esas miradas infantiles, que se percibían tan incisivas, no siempre tenían que ver con las supuestas ventajas que tenía el hijo de la maestra en términos de aprendizaje. Otras veces suponían disputar el amor de la docente. Por eso Ángela recuerda que, en uno de sus embarazos, una niña de seis años le preguntó si desde que naciera el bebé "no los iba a querer más". Por su parte, Nelly rememora que solía dar consejos a sus alumnos para la vida por fuera del ámbito escolar: que no fumaran, que no aceptaran comida de desconocidos. Porque, en su opinión, se trataba de ser "como la *segunda mamá* de los chicos" (Entrevista a Nelly, énfasis nuestro).

En trabajos específicos, estas cuestiones han sido categorizadas en términos de prácticas de maternaje. Es decir "intercambios afectivos asociados al constructo de maternidad" (Peraza, Keck, Evangelista y Saldívar, 2020) que, en el contexto áulico, están sumamente asociadas al magisterio en general, una profesión altamente feminizada.

Frente a esas observaciones, las entrevistadas reconocen que en ocasiones fueron demasiado severas con sus propios hijos(as) como modo de compensar posibles diferencias. En la actualidad, traen las voces de sus propios hijos(as) a sus memorias, que no necesariamente aparecen como quejas, pero que se vinculan con la idea de un sacrificio en clave familiar: "Me dice (mi hija): "¿vos te acordás mamá qué manera de caminar?" Y viste *esos sacrificios de… por llegar a la escuela, por estar en la escuela*" (Entrevista a Nelly, énfasis nuestro).

En esa línea, las infancias de los hijos de las maestras aparecen como un capítulo anexo a los relatos relativos a las privaciones o sacrificios. Desde vivir alejados de sus madres, hasta pasar muchas horas en soledad, enfrentados al aburrimiento. El testimonio de Ángela ilustra no sólo este tipo de situaciones, sino las estrategias puestas en práctica:

> Él (su hijo) estaba solo conmigo allá (en la escuela rural) (...) se iban los nenes de la escuela (y me decía) '¿ahora qué hago yo? ¿con quién juego?'. Había una mamá que tenía un nene un año más grande que me decía: 'mándamelo para que juegue un rato más después de clase', así que se lo mandaba. Yo me paraba en el mástil, que era lo más alto, y ella lo esperaba en la casa y yo lo miraba hasta que llegaran los dos. Después le decía: 'bueno, media hora, una hora y mándamelo'.

El equilibrio de esos mundos, del laboral y del doméstico, con especial énfasis en sus roles maternos, se manifiesta como una tensión del pasado, pero también de compleja elaboración actual. Reconocen que amaron su trabajo, pero *ex post* reconocen renuncias específicamente en el ámbito de la crianza. Esta idea de lo sacrificial se ve profundizada, desde luego, por las características del entorno. Es decir, de lo rural como privación en un campo pilero particularmente ralo, aislado y sometido a contingencias. Las palabras de Nelly, a modo de cierre, resuenan de un modo en particular representativo:

> Durante muchos años (viví entre la casa y la escuela), y *me dedicaba más a las cosas de la escuela*, por ahí capaz que en mi casa me quedaba un piso sin lavar, me quedaba algo sin hacer, porque yo tenía que terminar la tarea de los chicos. Ya te digo, era planificaciones de todos los grados, papeles de la dirección, más la tarea de todos los días, de cada grado. Así que era mucha la tarea. Me sabía quedar hasta tarde a la noche y al otro día levantarme temprano, seguir; *sí, dejaba cosas, ya te digo*. Tal es así que cuando me jubilé, yo digo, *qué necesidad de mamá tenían (mis hijos),* porque eran grandes ya los chicos (…) y era "mamá, ¿me haces esto?, "mamá…" el otro y me pedían cosas, o que les cocinara algo. *Ahí te das cuenta. Nunca me lo reclamaron, pero te das cuenta de que vos muchas veces dejaste tu familia, tus hijos, para cumplir. Yo siempre trataba de cumplir. Cumplir con la escuela.*

A MODO DE CIERRE

Pensamos este trabajo como un acercamiento al pasado de las escuelas rurales bonaerenses a través de sus trabajadoras docentes, entendiéndolas como agentes fundamentales. Como representantes de la institución escolar, pero también del Estado en una inmensidad rural mayormente despoblada, su trabajo se articuló en lo territorial y en lo comunitario, atravesado por los desafíos propios de la etapa. Se iluminaron, de este modo, derroteros que no pueden escindirse de aspectos coyunturales.

Desde un planteo propio de la microhistoria, procuramos que las diferentes escalas de análisis convergieran para comprender dimensiones poco atendidas de lo escolar en la ruralidad, pero también del trabajo docente en clave femenina. De tal suerte, pudimos recomponer un escenario en el que se rescataba la vinculación con el niño(a) rural escolarizado y con la comunidad escolar como dimensiones positivas, y al mismo tiempo, puntos tensos referentes a las carencias, contingencias propias de la zona y tensión con autoridades locales.

Al reponer ese contexto, nos dedicamos a analizar el modo en que el trabajo y la maternidad aparecían en las memorias de las exdocentes. Sobre todo, el modo en que expresaron sus tensiones para este conjunto de maestras que optaron por la ruralidad, referida de modo en general positivo, pero, cuya contracara (o al menos, una de ellas) fue delegar el cuidado o impostar ciertas actitudes con sus propios hijos(as). Ambas cuestiones, en general, son rememoradas con cierta melancolía, como uno de los costos de una tarea que amaron, pero que tuvo conllevó sacrificios a nivel personal.

A partir de lo analizado, comprendimos que el cuidado infantil se convirtió en un terreno complejo, situado entre un espacio rural y una tarea docente que demandaban borronear de forma permanente los límites entre el trabajo y la vida privada. De esa indiferenciación emergen expresiones que complejizan la presentación nostálgica positiva más frecuente que suele aparecer asociada a este magisterio rural. Estas cuestiones, consideramos, se vinculan con la tensión entre la tradicional feminización de la tarea docente y las comunes prácticas de maternaje asociadas a dicho trabajo (Peraza,

Keck, Evangelista y Saldívar, 2020). O, como hemos referido, el "rol dual" que desempeñaban estas maestras-madres.

Estas contradicciones, emanadas del conflicto que generaba el trabajo y la crianza, se vieron repujadas por un escenario rural donde la labor docente estuvo asociada (mucho más enfáticamente que en el ámbito urbano) a una institución escolar que aglutinaba a la comunidad, también como única referencia de lo estatal en la ruralidad dispersa. Donde, además, el aislamiento y la soledad fueron constantes apenas matizadas por algunas iniciativas puntuales. Pero, también, donde la maestra excedió de forma regular sus funciones para diagnosticar enfermedades, administrar medicamentos o funcionar de nexo entre la ciudad y el campo.

De tal modo, la experiencia materna de este conjunto de maestras entrevistadas se vio así intersecada por un "deber" que se impuso en los vínculos con sus hijos(as) y que, en el presente, funciona como un "pero" en la reminiscencia de un pasado que suelen considerar positivo, pues sus experiencias como maestras rurales también translucen puntos de autonomía, satisfacción personal y crecimiento profesional en el tejido de sus memorias.

REFERENCIAS

ALLIAUD, A. **Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino.** Buenos Aires: Granica, 2007.

ALLORI, A Y CASTILLO, S. La voz del magisterio pampeano. Subjetividades y memorias. **Pilquen-Sección Psicopedagogía**, Santa Rosa, n. 7, pp. 1-9, 2011.

ANDÚJAR, A. Historia social del trabajo y género en la Argentina del siglo XX: balance y perspectivas. **Revista Electrónica de Fuentes y Archivos (REFA)**, v. 8, n. 8, pp. 43-59, 2017. Disponible en: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/refa/article/view/33588. Consultado el 19 de marzo de 2025.

ASCOLANI, A. La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). Revista Teias, v. 14, n. 28, pp. 309-324, 2012. Disponible en: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24245/17224. Consultado el 19 de marzo de 2025.

BILLOROU, M. J. Mujeres que enseñan no solo en las aulas: docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX. **Anuario de Historia de la Educació**n, CABA, v. 17, n. 2, pp. 57-79, 2023. Disponible en: https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/556. Consultado el 19 de marzo de 2025.

BOIX, R. **La escuela rural: funcionamiento y necesidades.** Praxis: Barcelona, 2004.

BOLUFER PERUGA, M. (2014). Multitudes del yo: biografía e historia de las mujeres. **Ayer. Revista de Historia Contemporánea**, v. 93, n. 1, pp. 85-116, 2014. Disponible en: https://www.revistas-marcialpons.es/revistaayer/article/view/multitudes-del-yo-biografia-e-historia-de-las_mujeres. Consultado el 19 de marzo de 2025.

BRACAMONTE, L. Mujeres, trabajo y educación a principios del siglo XX: las maestras en la prensa católica del sudoeste bonaerense argentino. **Diálogos, Revista Electrónica de Historia,** San José de Costa Rica, **v.** 12, n., pp. 101-127, 2011. Disponible en: http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/6407. Consultado el 19 de marzo de 2025.

BRUMAT, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. *55,* n. 4, pp. 1-10. Disponible en: https://rieoei.org/RIE/article/view/1580. Consultado el 19 de marzo de 2025.

CALDO, P. y PELLEGRINI-MALPIEDI, M. Niños y niñas escolarizadas según los libros de dos maestras argentinas, años 1930. **Revista Colombiana de Educación,** n. 82, pp. 387-410, 2021.Disponible en: https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/10929/9349. Consultado el 19 de marzo de 2025.

CAMMAROTA, A. **Malas maestras: educación, género y conflicto en el sistema escolar.** Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2021.

CIVERA, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX). **Cuadernos de Historia,** Santiago, n. 34, pp. 7-30. Disponible en: https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/30071. Consultado el 19 de marzo de 2025.

FIORUCCI, F, PÉREZ NAVARRO, C., BATISTA, P., ESPINOZA, A. Y GOETSCHEL, A. Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. **Revista de historia de América**, n. 163, pp. 85-133, 2022. Disponible en: .https://doi.org/10.35424/rha.163.2022.1145. Consultado el 19 de marzo de 2025.

GINZBURG, C. (1994). Microhistoria: Dos o tres cosas que sé de ella, **Revista Manuscrits**, Gener (12), pp. 13-42.

GONZÁLEZ, M. S. Abriéndose paso entre arte y cultura: trayectorias de educadoras en el interior de la Provincia de Buenos Aires (Argentina, años veinte y treinta). **Revista Mexicana de Historia de la Educación,** México D. F., v. 11, n. 21, pp. 11-30, 2023. Disponible en: https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i21.413

GUTIÉRREZ, T. V. **Educación, agro y sociedad: Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955**. Bernal: UNQ, 2007.

GUTIÉRREZ, T. V. La función de la escuela rural más allá de las aulas. *En:* SALOMÓN, A. y DE ARCE, A.**Una mirada histórica al bienestar rural argentino. Debates y propuestas de análisis.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2020

KEARNS, R.; LEWIS, N.; MCCREANOR, T. Y WITTEN, K. The status quo is not an option: Commu-nity impacts of school closure in South Taranaki, New Zealand. **Journal of Rural Studies**, n. 25, v. 1, pp. 131-140, 2009. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1016/j.jrurstud.2008.08.002. Consultado el 19 de marzo de 2025.

LOBATO, M. **Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)**. Buenos Aires: Edhasa, 2007.

LÓPEZ, O. Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. **Sinéctica,** Guadalajara, n. 28, 2006. Disponible en: https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/213. Consultado el 19 de marzo de 2025.

MACDONALD, J. B. **Teaching and parenting: The effects ofthe dual role**. New York: University Press of America, 1994.

MARTÍN, A. L.; QUEIROLO, G. Y RAMACCIOTTI, K. (coord.). **Mujeres, saberes y profesiones. Un recorrido desde las ciencias sociales**. Buenos Aires: Biblos, 2019.

MICHAELIAN, M. J. **Teachers who are mothers: Perceptions of concurrent career and parenthood roles.** Massachusetts: University of Massachusetts Amherst, 2005.

PERAZA OJEDA, L., KECK, C., EVANGELISTA, A. Y SALDÍVAR, A. Experiencias de doble negación en la periferia. Maternaje y maternidad en mujeres maestras chiapanecas. **Perfiles educativos**, México D.F., v. 44, n. 175, pp. 112-129, 2022. Disponible en: https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59898. Consultado el 19 de marzo de 2025.

PETITTI, E. M. (2016). La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955). **Mundo agrario**, v. 17, n. 34, pp. 1-23. Disponible en: https://www.scielo.org.ar/pdf/magr/v17n34/v17n34a02.pdf. Consultado el 20 de marzo de 2025.

PUTMAN, R.; LEONARDI, R. & NANETTI, R. **Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy**. Princenton: University Press, 1993.

RIVAS, J.; LEITA, A; CORTÉS, P.; MÁRQUEZ, M. J. Y PADUA, D. La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. **Revista de Educación**, n. 353, pp. 187-209, 2010. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353.pdf. Consultado el 19 de marzo de 2025.

RODRÍGUEZ, L. G. Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. **Ciencia, Docencia y Tecnología**, Paraná, v. 30, n. 59, pp. 200-235, 2019. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/145/14561215008/14561215008.pdf. Consultado el 19 de marzo de 2025.

RODRÍGUEZ, L. G. La primaria durante la dictadura: Reforma curricular y "concentración" de escuelas rurales. **Archivos de Ciencias de la Educación**, La Plata, v. 2, n. 2, pp. 1-18, 2008. Disponible en: https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv02n02a06. Consultado el 19 de marzo de 2025.

RODRÍGUEZ, L. G. La profesión de magisterio: feminización, salarios y condiciones laborales (Argentina, fines del siglo XIX, principios del XX). En *VIIº Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos y Vº Congreso Internacional de Identidades. Desafíos feministas: logros, confines y estrategias*, 2024. La Plata. Disponible en: https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/jornadascinig/vii-jornadas-2024/actas/ponencia-231113130234054214/@@display-file/file/Rodr%C3%ADguez,%20L.%20VF.pdf. Consultado el 19 de marzo de 2025.

SANTAMARÍA-CÁRDABA, N. y SAMPEDRO GALLEGO, R. La escuela rural: una revisión de la literatura científica. **Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural**, n. 30, pp. 153-176, 2020. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/296/29668176005/29668176005.pdf. Consultado el 19 de marzo de 2025.

VAUGHAN, M. K. **La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940.** México: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación, 2001.

WEILER, K. **Country schoolwomen: Teaching in rural California, 1850-1950**. Stanford: University Press, 1998.

ENTREVISTAS

Entrevista a Nelly K. Realizada por la autora en Pila, Buenos Aires, marzo de 2024.

Entrevista a Maria Esther Q. Realizada por la autora en Pila, Buenos Aires, marzo de 2024.

Entrevista a Dora M. Realizada por la autora en Pila, Buenos Aires, marzo de 2024.

Entrevista a Ángela B. Realizada por la autora en Pila, Buenos Aires, marzo de 2024.

Recebido em: 04/05/2025
Aprovado em: 20/02/2026

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.