



La configuración subjetiva de las maestras en pueblos rurales: una mirada histórica sobre los núcleos de sentidos fundamentales

The subjective configuration of teachers in rural towns: a historical look at the cores of fundamental senses

Damián Antúnez*
Lucas Hirsch**

Resumen

Este trabajo se enmarca en el estudio más amplio de las subjetividades, en particular de las maestras de nivel primario en pueblos rurales. El objetivo central de la investigación apunta a la comprensión de los sentidos (sociales, políticos, culturales, pedagógicos) que configuran esas subjetividades. En lo que respecta a las perspectivas teóricas, este trabajo sigue a autores como Bourdieu, Hall y González Rey en lo que concierne a una metodología cualitativa, propia de un análisis del discurso que aborde la configuración de subjetividades. La categoría subjetividad permite observar la doble y compleja operación que realiza todo sujeto al atravesar, por un lado, los múltiples matices que le presenta la sociedad, su familia, sus experiencias escolares, su cultura y, por el otro, la construcción personal del sujeto en sus propias prácticas. Los primeros resultados permiten entrever que, en los escenarios formativos asimétricos e institucionalizados como las escuelas, las subjetividades docentes se configuran de manera escindida en un campo de entrecruzamientos y disputas discursivas que sobredeterminan sus prácticas. En ese territorio conflictivo, ciertos núcleos de sentidos se erigen como centrales en la articulación de cadenas asociativas de significados, en tanto redes que marcan líneas tendenciales de sentido construidas históricamente.

Palabras clave: Subjetividad - Maestras - Pueblos rurales - Núcleos de sentidos - Intertextualidad

Abstract

This paper is part of the broader study of subjectivities, particularly of primary school teachers in rural towns. The central objective of the research points to the understanding of the meanings (social, political, cultural and pedagogical) that configure these subjectivities. Regarding theoretical perspectives, this work follows authors such as Bourdieu, Hall and González Rey with regard to a qualitative methodology, typical of a discourse analysis that addresses the configuration of subjectivities. The subjectivity category allows us to observe the double and complex operation that every subject performs when going through; on the

* Departamentos de Historia y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Email: antunezdam@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5144-1911>

** Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Email: lucashirsch@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5879-303X>



one hand, the multiple nuances presented by society, their family, their school experiences and their culture; on the other, the personal construction of the subject in their own practices. The first results allow us to glimpse that in asymmetric and institutionalized training scenarios such as schools, teaching subjectivities are configured in a split way in a field of intersections and discursive disputes that over determine their practices. In this conflictive territory, certain nuclei of meanings emerge as central in the articulation of associative chains of meanings, as networks that mark historically constructed trend lines of meaning.

Keywords: *Subjectivity – Teachers - Rural towns - Cores of senses - Intertextuality*

Introducción: Problema y método de investigación

Comprender los sentidos (sociales, políticos, culturales, pedagógicos) que configuran las subjetividades de las maestras del nivel primario en los pueblos rurales es uno de los objetivos señeros del proyecto de investigación.¹ En lo que respecta a este trabajo, nos interesa abordar dos objetivos particulares: identificar algunos significados que, al dominar sus discursos, se tornan configurativos de las subjetividades de las maestras; indagar la génesis reconstruyendo sus relaciones interdiscursivas e históricas.

En ese marco, abordaremos, en una primera instancia, la contextualización del problema y las categorías centrales que constituyen la caja de herramienta con la cual miramos el fenómeno. Luego, en una segunda instancia, centraremos el análisis en los aspectos metodológicos, para finalizar con algunos resultados y discusiones provisionarias.

Como esta investigación se abocará a comprender la trama de sentidos que configuran las subjetividades de las maestras de nivel primario en los pueblos rurales, lo primero que tenemos que subrayar es la especificidad del contexto sociohistórico: por un lado tenemos la escuela, donde inscriben sus prácticas profesionales, con sus configuraciones específicas forjadas en las sucesivas crisis de la modernidad y en las transformaciones socioeconómicas inherentes a la propia formación social capitalista; y, por el otro, los pueblos rurales, territorios que adquiere sus características diferenciales con respecto a otros espacios.

Entendemos a esta última categoría, en el sentido que lo plantea Cloquell (2014), como aglomeraciones que no son localidades rurales con menos de 2.000 habitantes y tampoco son ciudades en sentido legal, al no superar los 10.000 residentes. Sin embargo, tienen las características de constituirse en hábitat de productores y trabajadores tanto rurales como industriales y de servicios. Para esta investigación el trabajo de campo fue realizado

¹ Este proyecto de investigación tiene su desarrollo en el marco de la tesis doctoral del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Doctorando Lucas Hirsch, director Dr. Damián Antúnez, co-directora Dr. Silvina Galimberti.

en la localidad de Sampacho, un pueblo de 8.633 habitantes, ubicado al sur de la provincia de Córdoba-Argentina, en el departamento de Río Cuarto.

En cuanto a la escuela, hay que decir que, lejos de ser a-temporal o a-histórica, forma parte de un entramado sociohistórico complejo que carga de sentido y nutre de significatividad las prácticas docentes. De esta manera, ubicando nuestro objeto de estudio en las correspondientes coordenadas espaciotemporales como recomienda Achilli (2015), tenemos que indagar las subjetividades no sólo atravesadas por las prácticas que acontecen en el aula y las relaciones con los otros que se despliegan en ese espacio; sino también, entramadas con otros niveles macro sociales como la institución y organización escolar, el territorio, el sistema educativo y la formación social.

Para mirar este fenómeno, nos manejamos con aquellas perspectivas generales que han centrado sus esfuerzos teóricos en intentar comprender la articulación de las estructuras sociales con la actuación de los agentes. En ese marco, consideramos que la línea teórica propuesta por Bourdieu (1991) pone en cuestión esa división dicotómica. La categoría subjetividad, desde esta perspectiva, permite observar la doble y compleja operación que realiza todo sujeto al atravesar, por un lado, los múltiples matices del mundo social; mientras que, por el otro, implica la construcción personal que él realiza de todo esto, a partir de las contradicciones y confrontaciones que atraviesa en sus prácticas.

Así, consideramos la subjetividad como un anudamiento de distintas dimensiones. Lo social, lo cultural y lo psicológico se articulan de manera compleja y multicausal en lo que llamamos, junto a González Rey (2002), “configuraciones subjetivas”. Esto implica abordar la subjetividad como una interrelación dinámica de lo social y lo individual, lo racional y lo emocional, lo pasado y la actual, donde se reconoce cierta capacidad de agencia al sujeto, pero sin olvidar el marco socio-histórico en el cual éste se desarrolla y desenvuelve.

También son pertinentes los aportes de Hall (2010), al referirse a las redes semánticas y a las articulaciones ideológicas. Al primer concepto lo entiende como esos significados producidos por los discursos, inscriptos en cadenas asociativas con líneas históricas tendenciales que ejercen cierto dominio sobre el plano de la significación y que interpelan y sitúan al sujeto para hacerlo hablar. La segunda categoría, hace referencia a esa sutura, adhesión, intersección temporaria del sujeto al flujo del discurso, a esa estructura de sentido, posicionándolo subjetivamente.

En lo que respecta a la metodología, como el objetivo central está puesto en cartografiar los sentidos que configuran esas subjetividades, asumimos la perspectiva cualitativa para

producir e interpretar los datos. En el marco de una mirada compleja, esta investigación pretende salirse del encasillamiento de aquellos estudios considerados “micros”, aunque su foco esté puesto allí, para ubicarse en una zona de nexos concretos o mediaciones entre diferentes escalas y dimensiones, como el territorio, el sistema educativo, la formación social (Achilli 2015).

Este enfoque pretende mostrar las condiciones y los límites sobre los cuales se configuran las subjetividades, sin identificarlas como causales directas y lineales. Desde esa mirada, consideremos que se conforman espacios de entrecruzamientos y disputas de sentidos entre aquellos aspectos más sociales, estructurales, dominantes, y lo más singular, particular, que estructuran la configuración de las subjetividades de las maestras.

Consideramos que el análisis de discurso es una estrategia metodológica adecuada para cartografiar esa trama de sentidos que configuran las subjetividades. En particular, se seguirán las líneas que ponen el acento en el carácter dialógico del discurso (Bajtín 1998), para encontrar las articulaciones necesarias entre los propios enunciados de los sujetos y las estructuras de significados que revisten simbólicamente el mundo social e identificar cómo, en el marco de esa trama semiótica, otorgan sentido a sus acciones. Como sostiene Grillo: “las estructuras de significado que conforman esa red semiótica están presentes en el discurso social y es con ella que dialogan los sujetos estudiados. Y, en el mismo momento en que algo es ‘dicho’ las estructuras de significados se producen y/o reproducen” (1999: 14); estructuras que están situadas y son históricas.

Para este trabajo en particular, nos centramos en un tipo de análisis semiótico basado en aspectos temáticos, tópicos y retóricos que nos permitan acceder a la trama de sentido de esos discursos y que determinan la construcción en términos de significación y valoración en la configuración de las subjetividades de las maestras. Para ello, tuvimos en cuenta las tópicos dóxicas y axiológicas que subyacen en los enunciados. Las tópicos dóxicas son los lugares comunes en los cuales se concentra el sentido del discurso y funcionan como criterio regulador que justifican lo que se dice. Estas tópicos emergen como máximas generadoras que se polarizan frecuentemente en díadas o parejas contrastadas (Angenot 2010). Las dicotomías en las cuales se organizan las tópicos derivan de la carga axiológica que se desprenden de éstas y funcionan a través de distintos tipos de relaciones, asociaciones u oposiciones entre los términos que la componen y sus relaciones intertextuales.

El corpus de análisis está conformado por entrevistas en profundidad semiestructuradas realizadas a maestras de corta trayectorias (hasta cinco años de ejercicio de su profesión), de mediana trayectoria (entre seis y dieciocho años en ejercicio de su profesión) y de larga

trayectoria (más de dieciocho años en el ejercicio de su profesión)² y registros de observaciones no participantes en actos, reuniones y talleres de maestra con las familias.

Resultados provisorios

La lectura de antecedentes³ y los primeros resultados de nuestro análisis nos permiten entrever que en los escenarios formativos asimétricos e institucionalizados como las

² En ese contexto, los casos seleccionados obedecen al criterio central de rastrear posibles entrecruzamientos de sentidos que generan disputas por los significados e/o instancias de transformación en las configuraciones subjetivas. En el marco de un diseño de muestra intencional, partimos de la sospecha de que los casos límites en las trayectorias profesionales de un docente puedan operar en esta clave. De allí que seleccionamos de manera inicial a maestras que recién ingresan a trabajar a las escuelas. En sintonía con este caso, consideramos relevante seleccionar aquellos docentes que se encuentran en sus etapas finales de su vida profesional, a punto de acceder a los beneficios de la jubilación. Este otro caso coincide con el anterior en tanto se encuentra en una situación límite; pero se diferencia, ya que se ubica en el otro extremo del recorrido profesional. En esta línea, sospechamos que su extensa experiencia pueda darnos información útil para la comprensión de nuestro problema. Por último, seleccionaremos a maestras que se ubican a mitad de camino de las anteriores. Consideramos inicialmente relevante estos casos ya que nos permite adentrarnos a esa subjetividad docente de un trayectoria profesional “media” que se encuentra imbuida completamente en el quehacer cotidiano de estas prácticas sociales, discursivas y cuyo horizonte de sentido se presenta a priori diferente a los casos límites.

³ A partir de los antecedentes de corte más sustantivo podemos identificar tres grandes ejes de trabajos que se constituyen, a nuestro entender, en estos espacios fuerza, de entrecruzamiento de la estructura y la acción, de lo social y lo individual. Espacios en los que se disputan sentidos.

Un primer eje gira en torno a los temas vinculados a las relaciones *entre subjetividad, y condiciones laborales, económicas* (Grimberg, 2015 -Donaires, 2012 -Martínez, 2004 -Rodríguez, 2021 -Alves García, & Barreto, 2006 -Anderson, 2013- Street, 2003).

Un segundo eje temático, en el que podemos agrupar estos trabajos, son los vinculados a las *subjetividades docentes y sus prácticas*. A su vez, éstas se pueden dividir en dos grandes líneas de investigación: una más enfocadas a las prácticas pedagógicas, las cuales ponen el foco en el impacto de elementos de la subjetividad en las enseñanza y en el aprendizaje o en cierto corrimiento, marginación, de la subjetividad en estos procesos (Anzaldúa Arce & Grajeada Ramírez. 2005 -Castro Carrasco, & Cárcamo Leiva, 2012); el impacto de las transformaciones socioculturales en las subjetividad y la prácticas pedagógicas, tales como la relación del docente con las TIC, con los cambios curriculares; y las modificaciones en las trayectorias docentes producto de estas transformaciones (Caniglia y Tamergo, 2020 -Bedacarratz, V. 2009 -Rogovsky, 2017 - Hermida, Pionetti, & Segretin, 2017 -Mitjás Martínez, 2008).

La otra línea de trabajo, en el marco de este eje temático, mira más el quehacer cotidiano en las instituciones educativas, la inserción de la subjetividad en la trama escolar, los aspectos coercitivos, represivos y las relaciones de poder que se constituyen en las instituciones escolares. Se centran en la relación de las subjetividades con las culturas institucionales en escenarios escolares, generalmente a través de experiencias etnográficas. (Aguilar & Calderón, 2009 -Díaz, Martín & Pedranzani, 2013). En este punto hay trabajos que apuntan a la relación de la subjetividad, sus prácticas y los territorios geográficos. En particular se distinguen aquellas investigaciones de las maestras en zonas urbanas (ciudades medianas y grandes) de otras que se dirigen al estudio en zonas rurales.

Por último, un tercer eje temático agrupa los trabajos sobre la *identidad docente*. Se preocupan por las concepciones sobre el ser docentes, su rol, los imaginarios, las representaciones sociales y las posiciones subjetivas que asumen estos actores al respecto (Maidana, 2016- Hernández, 2011, Soauto, 2017). En este sentido, también se desprende una línea vinculada a la subjetividad política de los docentes (Mireya González, 2016 -García Castrillón, D., Urrego

escuelas, las subjetividades docentes se configuran de manera escindida en un campo de entrecruzamientos y disputas discursivas de sentidos (políticas, ideológicas, culturales) que sobredeterminan sus prácticas. En ese territorio conflictivo, ciertos núcleos de sentidos se erigen como centrales en la articulación de cadenas asociativas de significados. Estas redes marcan líneas tendenciales de sentido construidas históricamente. En ese marco, pudimos identificar tres lugares de concentración de sentido que se articulan en una cadena asociativa dominante: *religiosidad-naturalidad-maternidad*. Como contrariedad de esos términos aparecen otros, algunos de manera explícita en sus discursos y otros por desprendimiento lógico: *irreligiosidad-artificialidad-profesionalidad técnica*. Los primeros se constituyen con una carga axiológica positiva, mientras que, por el contrario, los otros se presentan con una carga valorativa virando a lo negativo. Podríamos graficarlos de la siguiente manera:

| | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| <i>Religiosidad (catolicismo)</i> | <i>Irreligiosidad</i> |
| <i>Naturalidad</i> | <i>Artificialidad</i> |
| <i>Maternidad</i> | <i>Profesionalidad técnica</i> |
| (+) | (-) |

Esta trama simbólica no sólo se constituye por estas líneas de sentidos dominantes, sino que, por el contrario, es cruzada por aquellos significados construidos por las maestras desde su propia experiencia y singularidad. Esa dimensión singular de la subjetividad habilita al individuo a convertirse en agente intencional capaz de captar determinados elementos de la situación y construir sus propios tipos de referencias prácticas y teóricas sin quedar atrapado por completo en la construcción discursiva dominante (Guattari 2006). En esas interdicciones se tejen la mayoría de los sentidos que guían sus prácticas. De este modo, García Canclini (1989) sostiene en su abordaje sobre culturas híbridas que no hay puros en estas prácticas sociodiscursivas. Por el contrario, lo que caracteriza el devenir de esos sentidos es el proceso de cruces, de mezclas entre los significados opuestos. Así, mientras todas las maestras entrevistadas (9 en total) y encuestadas (21 en total) consideran la dimensión religiosa como un significado central, no sólo en sus vidas sino también en sus prácticas docentes, muchas de ellas manifiestan que no tienen una posición dogmática y asumen una actitud abierta hacia otras prácticas religiosas y

Tovar, A., Restrepo Aristizáb, R. 2013) y, sobre cierta perspectiva de género en estos asuntos (Morgade, 1997- Jiménez Jaén, 2000).

discursos teológicos. O bien denuncian un “doble discurso” de la doctrina católica que ellas profesan, en tanto ésta despliega de manera permanente una contradicción entre el decir y el hacer. A modo de ejemplo citamos dos testimonios:

La formación religiosa no es solamente tomar un libro de catequesis y dar catequesis una hora a la semana. O sea, formación religiosa pero desde adentro. El hecho de sentir empatía, de cultivar los valores. Vos no lo ves a eso.⁴

...me encanta que me hablen de otras religiones o de otras creencias. Todas son válidas. Obviamente, siempre creo que uno se orienta al bien. Pero, el ser católica no me coarta la libertad.⁵

O si bien la mayoría de las maestras se consideran “un poco madre” con respectos a sus estudiantes, no pierden de vista su rol técnico-profesional. Como lo expresa una docente al referir la difícil situación de poder separar el rol madre del rol docente:

...por ahí, me cuesta mucho, a veces, separar la situación de los chicos. Porque, no sé si es que les generó confianza, pero vienen y te cuentan situaciones; y, por ahí, hay que aprender hasta dónde, no.⁶

En síntesis, todo esto que se dirime en el marco de esas contradicciones simbólicas nos muestra la complejidad de las configuraciones subjetivas. Sin embargo, el análisis pormenorizado sobre cómo operan estas construcciones en las interdicciones de los polos de sentidos opuestos excede los propósitos de este trabajo. Como ya lo hemos explicitado, en esta oportunidad nos centraremos en analizar los núcleos de sentido dominantes y en establecer las relaciones históricas de esta cadena de sentido que construyen.

Lo religioso

⁴Entrevista a CL2. 28/04/2023. Sampacho, Córdoba. Lucas Hirsch.

Por el principio ético de respetar la confidencialidad, las entrevistadas fueron codificadas con las iniciales de la institución en las que trabajan (C, RL y SM), seguida de la inicial en mayúscula que representa la extensión de su trayectoria profesional (C –corta trayectoria– M –mediana trayectoria– y L –larga trayectoria–) y un número (para diferenciar en el caso de que haya dos entrevistadas en una misma categoría).

⁵Entrevista a CL1. 12/04/2023. Sampacho, Córdoba. Lucas Hirsch.

⁶Entrevista a CC1. 12/09/2023. Sampacho, Córdoba. Lucas Hirsch.

Los análisis provisorios nos permiten evidenciar que los significados vinculados al plano religioso ocupan el núcleo central de estas asociaciones. Como ya dijimos, tanto las maestras entrevistadas como las encuestadas manifiestan ser creyentes y practicantes. Casi en su totalidad profesan la fe católica. Algunas de las maestras, al momento de solicitarles una fotografía que recogiera o sintetizara el sentido de *ser docente* seleccionaron la imagen de una virgen.



Imagen seleccionada por CMI1

O eligieron la figura de las monjas como ejemplo ideal a seguir en la gestión y la práctica educativa: “[Refiriéndose a las monjas que gestionaban la escuela]...habría que tratar de seguir un poquito ese camino.”⁷

Además, varias de ellas realizan actividades de tipo religiosa (brindan catequesis fuera y dentro de la escuela, forman parte de alguna actividad de la Iglesia, concurren a misa o a las capillas a rezar una vez por semana, entre otras acciones). En ese marco, estas actividades tiñen en algún sentido sus prácticas pedagógicas y docentes. La mayoría de las entrevistadas ha comentado que dar catequesis en la localidad o en un pueblo rural vecino fue su puerta de entrada al deseo por enseñar y ser maestra. En esta línea, siguen desarrollando la enseñanza religiosa en paralelo con su enseñanza pedagógica escolar. A modo de ejemplo una maestra comenta lo siguiente:

*En la escuelita que tenemos ahí en la Laguna estuve participando mucho como mamá y también acompañando a la docente. Y creo que ahí también es cuando uno se va dando cuenta de que es tu ambiente, tu ámbito... Después, en un momento una de las señoras tuvo un problema personal y no había quién fuera por unos pocos días, entonces me propusieron que yo diera clases. Yo solo daba catequesis y ahí tuve que dar clases también.*⁸

De esta manera, las entrevistadas tratan de buscar los puntos de acuerdo, sus conexiones de sentido, ya sea en el plano de los contenidos o estrategias pedagógicas (por ejemplo, vincular la educación sexual integral–ESI– con el dogma cristiano-católico, a partir de una propuesta que se denomina “Educación para el amor”⁹), en el plano institucional (entre la

⁷Entrevista a CL2...

⁸Entrevista a CC1...

⁹Como respuesta conservadora a la ley de Educación Sexual Integral, sancionada en 2006 a nivel nacional y puesta en práctica en la provincia de Córdoba en 2009, el Consejo Nacional de Educación Católica de Córdoba elabora una serie de materiales de capacitación y recursos pedagógicos basados en lineamientos curriculares denominados “Educación para el amor”. Estos lineamientos están basados en los principios dogmáticos del papel de la familia como educadora “natural” sobre asuntos vinculados a la reproducción sexual. Allí, se cuestiona la perspectiva de género, que fundamenta los principales contenidos de la ESI, considerándolo una

Iglesia y la escuela, a través de actividad conjunta como actos, aniversarios, fiestas patronales), o en los destinatarios de esas enseñanzas (en muchos casos son los mismo estudiantes los que participan en el dictado de catequesis y de los contenidos escolares). Incluso en las escuelas públicas, las maestras sostienen ciertos ritos religiosos como rezar al inicio de cada jornada o generar una serie de actividades u homenajes para el “día de la patrona del pueblo” (la Virgen de La Consolata) o para el aniversario del pueblo (Sampacho).

A modo de empleo citamos algunos fragmentos:

A mí catequesis me ayuda mucho para ir aprendiendo el dominio del grupo. Todos los años los grupos son distintos y los chicos son diferentes. Eso también nos ayuda a nosotros en lo que es planificar. Si bien tenemos que seguir, como en la escuela, algunos temas para primero y segundo, todos los años tenés que ir preparando y acomodando al grupo que te toca.¹⁰

En el “Día de la Virgen”, hacen cosas de la virgen en la escuela. Y es una escuela pública y laica.¹¹

Lo natural

En segundo lugar, pudimos observar que, de manera recurrente, sostienen cierta “concepción natural” de fenómenos sociales, valores, de algunas prácticas y de formas de concebir a sus estudiantes. A estos últimos, por medio del uso de metáforas y analogías, los comparan con árboles en crecimiento o como un terreno fértil para depositar semillas, sembrar conocimientos, etc. Podemos evidenciar esta afirmación en los siguientes enunciados:

Los chicos si vienen desde abajo ya con poca base, mal formados, son imposible. Es como el árbol que, si le pusiste mal la raíz, se te va a ir para un costado.¹²

Por suerte siempre hay uno o dos estudiantes, o tres, o los que sean, que hace que esa semilla pueda florecer.¹³

ideología; y, en términos generales, *se desaprueban* el uso de preservativos, las relaciones no heterosexuales y prematrimoniales (Tomasini 2022).

¹⁰Entrevista a CC1...

¹¹Entrevista a SMM1. 01/09/2023. Sampacho, Córdoba. Lucas Hirsch.

¹²Entrevista a CC1...

Consideramos que el uso de esas metáforas obedece, en parte, al contexto territorial en el cual desarrollan sus vidas y prácticas profesionales. Como esbozamos al comienzo del texto, el territorio en el que se inscriben las escuelas lo definimos, junto con Cloquell (2014), como pueblo rural, en tanto se constituye en el lugar de residencia de habitantes vinculados al mundo agrario. En este sentido, todas las maestras entrevistadas tienen una



Fotografía de CL1

fuerte relación con la vida rural. La mayoría poseen campos propios. Algunas residen actualmente en ellos y otras han transcurrido sus infancias en esos espacios. Además, cinco de las entrevistadas han desarrollado sus tareas profesionales como maestra en escuelas rurales.

En ese marco, el territorio, con su lógica de funcionamiento y sus características, ha modelado sus propias subjetividades desde sus más tempranas infancias. En este sentido, ese mismo territorio, que se configura como una combinación de representaciones, tiene sobre los sujetos efectos prácticos en sus ideas y comportamientos (Guattari y Rolnik 2006). Como expresaron dos de las maestras:

Yo era chica y me acuerdo que agarraba una latita, la forraba y le ponía unos yuyitos adentro. O, qué sé yo, un poquito de barro y trataba de modelar algo.¹⁴

[Refiriéndose a la naturaleza] Siempre me gustó. Vivía arriba de los árboles.¹⁵

Como refuerzo semántico en esas prácticas pedagógicas, la mayoría de las entrevistadas sostienen que son justamente las ciencias naturales la rama del conocimiento que más les gusta enseñar. Y, en particular, tienen preferencias por las actividades al aire libre, “rodeados de naturaleza”, en donde se puedan materializar con sus estudiantes acciones



Fotografía de CM1

vinculadas a la exploración de ese mundo natural. En ese orden de sentido, muchos de sus proyectos pedagógicos se articulan en torno al medio ambiente y a la ecología. Además, hay una acentuada mirada biologicista sobre temas vinculados a la educación sexual. E inclusive, cuatro maestras entrevistadas, al momento de seleccionar una imagen que represente su vida como docente, eligieron fotografías de plantas, de árboles, de montañas.

¹³Entrevista a SMM1...

¹⁴Entrevista a CL2...

¹⁵Entrevista a SML1. 28/07/2023. Sampacho, Córdoba. Lucas Hirch.



Fotografía de RLC1

Lo *natural* contiene una valoración positiva y aparece asociado a sus discursos con significados como: lo innato, la magia, la vocación, el nacimiento, lo esencial, lo estable, la calma, la frescura, el futuro, la absorción, lo transparente, lo puro, lo tierno, lo ingenuo. Algunos ejemplos testifican estas afirmaciones:

[Refiriéndose a las plantas] *A mí me calma, me relaja. Me encantan, le dan vida, le dan frescura.*¹⁶

*...la naturaleza sabe cómo proyectarse en el futuro. Entonces, yo creo, y estoy convencida, de que el aprendizaje en cada uno de las personas es una proyección hacia el futuro.*¹⁷

De esta manera, se presentan ciertos rozamientos dominantes en los que, por medio de la analogía con el mundo natural, definen a la docencia o al “ser maestra” como una esencia



Fotografía de SLM1

innata, “que viene con uno”, una vocación natural que hay que cultivar y que más allá de los cambios sociales, políticos o culturales, es lo que permanece, lo estable. Por su parte, ese “ser estudiante de la escuela primaria” se define por cierta pureza (ternura, ingenuidad), no contaminada, al menos en su totalidad, por el mundo social, artificial. Representa la frescura, la calma, lo transparente, lo fértil. En cuanto a la enseñanza, lo asocian a un vínculo natural y mágico que se establece con sus estudiantes.

Mientras que el aprendizaje se relaciona a la “absorción” y al futuro. Podemos evidenciar estas afirmaciones en los siguientes enunciados:

*Yo creo que es la vocación que uno tiene, con la que uno viene*¹⁸.

[Refiriéndose al vínculo pedagógico] *Lo trabajo de manera muy natural. Y volvemos a la relación con la naturaleza. Lo trabajo de manera muy natural.*¹⁹

*Yo veo esa planta y se me vienen automáticamente a mi cabeza los momentos de la práctica, los recreos... Sí, no sé por qué. (...) Tal vez porque paso por la calle y veo la planta, como se ve por la calle al ser alta. Y siempre está ahí.*²⁰

¹⁶Entrevista a RLC1...

¹⁷Entrevista a CL1...

¹⁸La cursiva es nuestra y cumple la función de destacar parte del enunciado. Entrevista a RLL1. 28/08/2023. Sampacho, Córdoba. Lucas Hirsch.

¹⁹Entrevista a CL1...

²⁰Entrevista a RLC1...

[Refiriéndose a sus estudiantes] Como las plantitas ¿viste? La frescura del primer ciclo a mí me encanta. Ellos te llenan con cartitas, con dibujitos. No sé, esa ingenuidad que a mí me llena el alma, te digo.²¹

Yo soy SML1, soy docente de alma, porque me gusta enseñar y me gusta ver esa magia natural de que los chicos aprendan y me apasiona.²²

Son tan transparentes los niños que pueden absorber todo lo que uno puede enseñarles. Entonces, me parece que siempre en alguien cae una semillita y si uno puede dejar una huella.²³

Como se puede inferir de los que venimos describiendo, en el polo negativo de esta tópicax dóxica se ubica ese mundo artificial constituido por lo social, por la cultural. Generalmente se lo asocia con aquello que contamina, que confunde, que encubre, que complica.

Lo maternal

Por último, el otro núcleo de sentido que se instituye como dominante en las configuraciones subjetivas de las maestras lo podemos asociar con la idea de *maternidad*. Prácticamente todas las entrevistadas han comparado el “ser maestras” con el “ser mamá”. Por ejemplo, ante la pregunta sobre cuáles son las palabras que les vienen inmediatamente a sus mentes para definir su profesión, muchas de ellas respondieron *mamá* o *madre*. Como expresa una de las maestras para referirse a su lugar en las instituciones escolares: “Yo diría que es una madre más dentro de la escuela.”²⁴

En algunos enunciados las maestras realizan esta comparación por medio de metáforas vinculadas a la naturaleza, en este caso animal. Tres de las entrevistadas se perciben como “una gallina que cuida a sus pollitos”. En este punto, observamos cómo se cruza el núcleo de sentido que gira en torno a la idea de *maternidad* con el núcleo de sentido vinculado a la *naturaleza*.

A la *maternidad* se le asocian una serie de significados que podríamos diferenciar entre prácticos-instrumentales, emocionales y morales. Así, entre los primeros, las entrevistadas sostienen que, al igual que una madre, la maestra *aconseja, guía, sostiene, motiva, escucha*. Citamos algunos enunciados modo de ejemplo:

²¹Entrevista a CL2...

²²Entrevista a SML1...

²³Entrevista a SMM1...

²⁴Entrevista a CC1...

[Refiriéndose a su madre que también es maestra] “¿Cómo se dio cuenta de eso?” Poder darme cuenta de algunas cosas que no sabés cómo se dio cuenta. Yo siempre lo digo que eso lo da el ser madre Muchas veces hay chicos que buscan que lo escuchen²⁵.

[Refiriéndose a sus estudiantes] Vienen y te cuentan situaciones; y, por ahí, hay que aprender hasta dónde, no. Y no sé si es porque tengo hijos o no y digo: “Si mi hijo estuviera en esa situación...”²⁶.

En términos emocionales, por su parte, la docente se torna semejante a la maternidad porque construye un *vínculo emocional* muy fuerte con sus estudiantes: los *protege*, los *contiene*, los *abraz*a, les brinda *cariño*, *mimos* y *amor*. Citamos algunos ejemplos en este sentido:

Se me viene a la cabeza porque buscan eso, a la mamá. Alguien que lo proteja, que le de cariño. (...) O que le den un abrazo, no más²⁷.

Uno también hace el papel de mamá. Vos lo ves y vienen y te abrazan. Te dan un beso. “Seño te extrañé”. “Seño hasta mañana.” Vos te das cuenta de que ellos necesitan ese cariño de mamá, que a lo mejor no tiene en la casa²⁸.

En cuanto a los significados morales, asocian a la práctica docente con los valores que, según ellas, tiene la práctica del rol materno, tales como: *rectitud*, *honestidad*, *vocación*, *trabajo incesante*, *orgullo*. En ese marco, compartimos el enunciado de una maestra que grafica estas ideas:

[Refiriéndose a lo que representa su madre como maestra] Para mí es rectitud, honestidad, orgullo, vocación, trabajo incesante. Eso me representa el guardapolvo. Yo siempre que veía a las maestras, a mi mamá o a las otras señas mías, que iban con sus guardapolvos blancos siempre pensé: “¡Qué orgullo!”²⁹.

En ciertos casos, alguna de las entrevistadas nos advierte que le ha costado diferenciar el rol de madres, del rol de maestras. Incluso una de ellas sostiene que son prácticamente equivalentes. En sus palabras: “siempre es tener esa demanda constante que ‘Seño, seño, seño...’. Es como los hijos: ‘Mami esto, mami aquello...’ Es igual (...) yo me siento como una madre con muchos chicos”³⁰.

²⁵Entrevista a RLC1...

²⁶Entrevista a CC1...

²⁷Entrevista a RLCI...

²⁸Entrevista a SMM1...

²⁹Entrevista a SMM1...

³⁰Entrevista a CC1...

Esta indiferenciación entre los roles se lo adjudican a tres aspectos: uno de ellos, consiste en que sus propios estudiantes las posicionan en ese lugar. Los/as alumnos/as “buscan una madre en nosotras”, sostienen en general las maestras. En esto, sabemos, junto con Baz (1998), que uno de los planos en los que se constituye la subjetividad es el de las relaciones intersubjetivas. El lugar de los vínculos con ese otro concreto y los grupos sociales, en este caso los estudiantes, se torna hondamente subjetivante. En particular, el psicoanálisis va a dejar muy claro que a nivel inconsciente los/as niños/as en su ingreso a la escuela primaria tienden a depositar la figura materna en la maestra (Freud 2001). Se produce así una transferencia de las tramas vinculares y emocionales, aunque de menor intensidad en tanto *se ingresa* en un período de latencia, de esos otros significantes de los grupos primarios a estos nuevos grupos y actores en otra instancia socializadora.

Solapado a este plano, podemos adjuntar una dimensión transindividual que, en nuestro caso, funcionaría como el segundo aspecto en la inserción de los significados asociados a la *maternidad* en las subjetividades de las docentes. Desde esta dimensión, varias de las entrevistadas ponderan las figuras de sus propias madres en tanto también fueron maestras. Esta figurativización ideal representa un modelo a seguir, ya sea en forma consciente o, como ellas mismas lo expresaron, de manera inconsciente. En este caso, la subjetividad se instituye desde las redes simbólicas socialmente sancionadas – y sus aparatos, dispositivos y prácticas sociales que lo hacen posible– sobre lo que significa, de manera dominante, el rol de madre. En este sentido se expresa una maestra:

Ver a mi mamá reflejada en mi guardapolvo, los ideales y el trabajo, es simbólico, muy simbólico el guardapolvo para mí. Al igual que mi madre cada uno de ellos [se refiere a los estudiantes] son parte de mi familia. (...) Entonces, es como que yo los adopto, por eso es que terminan siendo mis chicos.³¹

Además, al momento de seleccionar alguna imagen que representa su vida y práctica docente, tres de las entrevistadas expusieron una fotográfica de sus respectivas madres³², casi como una “herencia” que les ha trazado un camino a seguir. A modo de ejemplo paradigmático, una de las maestras selecciona dos fotos que considera representativa de sus prácticas docentes: en una de ellas retrata la imagen de sus propios inicios laborales en esa profesión junto con su madre, ambas ocupando el rol de maestras. La otra fotografía nos muestra a ella siendo maestra con su hija como alumna. Un traspaso intergeneracional que condiciona la construcción de sus propias subjetividades.

³¹Entrevista a CC1...

³²Por resguardo del anonimato de las entrevistadas no ponemos las fotografías.

También, resultan llamativas las connotaciones que adquiere, en un caso particular, el guardapolvo de la madre de una maestra. Ésta comenta que decidió comenzar su práctica docente “con el viejo guardapolvos” de su progenitora, ya que ese elemento simbolizaba los valores que su madre le había enseñado para desempeñar el rol docente. La entrevistada lo expresa de la siguiente manera:

Mi primer guardapolvo fue el de ella [se refiere a la madre]. Estaba medio amarillento pero lo pusimos en práctica para eso. Fue como que dijo: “Bueno, tomá te heredo esto. Ahora es tuyo”. Fuerte. Por eso es que ella, más allá de que está presente en todo, en mi situación laboral, como docente, es como mi referente³³.

Un procedimiento de fetichización en el cual el objeto representa a la madre que *recubre, protege, contiene, abraza*, su propio cuerpo. Como lo manifiesta Freud (2017), ese juego entre la realidad y la fantasía se explica en la relación de las infancias con esos otros significados como la madre o el padre. El guardapolvo como fetiche, en tanto portador de esos significados, es producto de las propias proyecciones subjetivadas de la entrevistada que, independientemente de su creación imaginativa o fantaseada, se inserta en la realidad de sus prácticas para modificarlas. Sin dudas, cuando el plano transindividual e interindividual tiene tanto peso en la construcción de la subjetividad, los propios deseos fabricados en el plano intraindividual quedan marginados y entonces sólo pueden abrirse paso para su expresión en las grietas, en los bordes, en las fisuras de esas estructuras simbólicas. Como le expresa otra docente: “En cierta forma, sin pensarlo y sin planearlo, terminé haciendo los pasos de mi mamá; porque mi mamá, también hizo el mismo recorrido”³⁴.

Por último, podemos mencionar que el tercer aspecto por el cual la idea vinculada a la *maternidad* está muy internalizada en sus propias prácticas docentes, tiene que ver con las propias experiencias individuales de haber sido madres. En términos de Baz (1998), hablamos de un plano intrasubjetivo conformado por la experiencia propia y el deseo propio. Un sujeto activo y deseante que, desde su propia imaginación y acción, puede desbordar lo establecido.

En el caso de las maestras entrevistadas, ante la pregunta abierta sobre quiénes eran o cómo se definían, la mayoría mencionó que “ante todo eran madres”. Esta experiencia aparece en sus narrativas como “mi situación” subjetiva, particular, y no “la situación”

³³Entrevista a SMM1...

³⁴Entrevista a RLC1...

objetiva, externa. Un acontecimiento disruptivo que se presenta como una situación cumbre, límite que, como explica Mèlich (2009), se configura como insuperable, imposible de sobrepasar sin que el sujeto tome conciencia de su modo de ser y habitar el mundo. En sus relatos, el acontecimiento de ser madre las nutre de un saber altamente subjetivante que tiñe con sus significados asociados las prácticas sociales, entre ellas la profesional. Al respecto CC1 comenta que "...siendo madre algunas cosas vas aprendiendo. Cuando el chico que te hace un berrinche si vos le impones no va a entrar, siempre lo vas a tener que pechar. En cambio, si le hablás, lo escuchas, va a entrar". Ese saber, para Pérez de Lara (2009), sólo lo puede dar en la relación educativa, en la diferencia que se genera en el mundo social a partir del hecho de ser mujer-madre. En sus palabras:

De las madres aprendí ese saber que da el amor y la experiencia de escuchar al otro, no desde la distancia del conocimiento, sino desde "dejarse tocar" por sus sentimientos y sensaciones y desde allí ir más allá hacia las maestras, la escuela, el mundo (2009: 60)

O, simplemente, como sostiene una de las maestras: "No sólo la veo como docente, sino como mamá"³⁵.

Para finalizar este acercamiento cartográfico hacia esas tramas de significados que configuran, en su dimensión simbólica, las subjetividades docentes estudiadas, evidenciamos que estos núcleos de sentido dominantes no sólo construyen asociaciones que giran hacia su alrededor, sino que establecen ciertos encadenamientos semánticos entre ellos mismos. Lo religioso se vincula con lo natural, lo natural con la maternidad y la maternidad con las prácticas docentes. A modo de evidencia, citamos la siguiente construcción de significados:

[Refiriéndose a la relación de la religión con el medio natural en sus prácticas pedagógicas] Tratamos que sí. Mirá, primero desde la catequesis, como escuela católica está la catequesis. De allí trabajamos con la idea del cuidado que debemos tener con la creación natural de Dios.³⁶

Estaba dando clases de inglés y este nene me decía: "Te quiero seño. Te amo..." Todo así, viste. Es como que buscan naturalmente la figura materna.³⁷

Siento que te ven como la madre. No sé si siempre me va a pasar, pero toda mi experiencia hasta ahora, en catequesis, en donde sea, siempre ha sido lo mismo. Como

³⁵Entrevista a CC1...

³⁶Entrevista a CL2...

³⁷Entrevista a RLC1...

*esa confianza que te tienen para contarte cosas. Eso te sirve un montón para dar clase. Y eso te lo da la experiencia como madre.*³⁸

Significados que se acoplan estableciendo líneas de sentidos que orientan la acción, las prácticas, los razonamientos. Así, tanto *lo natural*, como el *dogma religioso* o el *saber ser madre* que se presentan como lo dado, lo incuestionable, como lo esencial y lo principal, poseen una verdad en sí misma, *apriori* de toda experiencia. En estos discursos, resulta natural creer en Dios como es natural ser madre. Y las madres cuidan y educan a sus hijos, como las maestras a sus estudiantes, a partir de una simple lógica de asociación directa. La maestra aparece así como “la segunda mamá” y la escuela “como el segundo hogar”. Desde esa presunción se instituye una especie de mandato social, de un “deber ser” a cumplir.

Relaciones intertextuales: su historización

Como expusimos en la introducción, aparte de identificar algunos núcleos de sentidos que se tornan centrales en la dimensión simbólica de la configuración de las subjetividades de las maestras, también nos centramos en comprender el devenir de esos significados, su génesis, las tendencias discursivas e históricas que lo hicieron posible.

En este caso, el análisis de discurso no sólo nos permite ver los entrecruzamientos textuales que constituyen objetos, enunciados, dispositivos y estrategias que remiten, en algún punto, a contenidos ideológicos que producen efectos de sentido (Goldman 1989); sino también, a situar esos enunciados de las maestras en el marco de determinados espacios histórico-discursivos para comprender los lineamientos ideológicos que configuran las propias subjetividades construidas, en parte, por esos mismos discursos. Unos discursos que contraponen la tradición del denominado *Nacionalismo Católico Cordobés* (Roitenburd 1993) con la del *Normalismo laicista* primero y con la *Escuela Nueva* más tarde, a su vez interpelados por la ya referida tópica dóxica de la *maternidad docente*.

Nacionalismo católico y normalismo laicista en la formación docente

Como ya hemos expresado, una de las tópicos dóxicas en las cuales se organiza el sentido de las subjetividades docentes es la dicotomía: *religiosidad/irreligiosidad*. Nuestra hipótesis central en este caso es que nos encontramos frente a dos tradiciones políticas que

³⁸Entrevista a CC1...

han tensionado históricamente a la docencia argentina y a la cordobesa en particular: el nacionalismo católico y el normalismo laicista.

Sostenemos la especificidad del caso cordobés debido al inusitado grado de enfrentamiento que, desde los inicios mismos de la organización nacional, *opuso* a una corriente con otra. La primera, vinculada al tradicionalismo/nacionalismo católico de finales del siglo XIX que, en términos de Silvia Roitenburd (1993), caracterizamos como *Nacionalismo Católico Cordobés* –en adelante NCC–; mientras que la segunda habremos de definirla en un sentido amplio como *Normalismo*, ya que la consideramos en su estrecha relación con otros elementos, como lo es su base positivista originaria o aquellos que la vinculan con el movimiento reformista posterior a 1918. De esta manera, podemos trazar toda una genealogía a partir de este juego de oposiciones religión/laicismo en el marco de la historia de la educación en la Argentina contemporánea.

Si partimos de nuestra más inmediata actualidad, podemos analizar en este sentido una serie de debates que van más allá del ámbito estrictamente educativo, como el de la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) al finalizar la segunda década de nuestro siglo o bien, ya en lo propiamente pedagógico, los relacionados con la sanción en 2006 de la Ley Nacional de Educación y de la que establece la Educación Sexual Integral (ESI) durante el gobierno del presidente Kirchner o, al inicio de nuestra recuperada democrática en 1984, la iniciativa del Congreso Pedagógico Nacional durante el gobierno del presidente Alfonsín. Ya más lejanos en la historia, otros debates y polémicas destacables en esta confrontación nacionalismo/catolicismo versus laicismo/reformismo son sin dudas la disputa en materia de política universitaria entre la “laica” y la “libre” al iniciarse el gobierno radical intransigente de Arturo Frondizi en 1958; o bien esa suerte de “restauración católica” –obligatoriedad de la enseñanza de religión en las escuelas primarias– impuesta por el gobierno militar de 1943 y ratificada por el primer peronismo, en abierta confrontación tanto con el legado laicista de la denominada generación del '80 como del reformismo de 1918. En este sentido, para analizar el caso cordobés, necesitamos retrotraernos a los albores mismos de la organización nacional; justamente en los momentos de las llamadas presidencias fundadoras –Mitre, Sarmiento y Avellaneda– cuando toma forma la Argentina liberal que configura la dominación oligárquica.

En la provincia de Córdoba, la reacción antiliberal toma forma ya desde la presidencia de Mitre (1862-1868), cuando el gobierno provincial queda en manos de los liberales que desplazan definitivamente al viejo federalismo, próximo a la tradición católica. Será entonces cuando los gobiernos provinciales, principalmente de las décadas de 1870 y

1880, arremetieron contra el poder de la Iglesia al compás de las políticas laicistas de los gobiernos nacionales de Roca (1880-1886) y Juárez Celman (1886-1890).

La respuesta política de la Iglesia fue la conformación de esta tradición que, en el plano local, denominamos NCC. Una respuesta que se construyó sobre lo que podríamos definir como una estrategia de “entrismo” en las distintas esferas del poder provincial, en un sentido amplio. Nos referimos a la creación de una prensa católica –diarios *El Eco de Córdoba*, *El Porvenir* y *Los Principios*–, a la cooptación de espacios como la judicatura y las cátedras universitarias –principalmente en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) –, pero sobre todo a su llegada al Partido Liberal gobernante con el fin de neutralizar a los dirigentes más indigeribles por su liberalismo laicista. Esto consistió en una serie de estrategias y juegos políticos destinados a limitar las tendencias laicistas del partido y obtener, de mínima, el control efectivo del área educativa, si no fuera posible impulsar un candidato aceptable para encabezar el Ejecutivo provincial.

Esta apuesta política de muy alto perfil por parte de la Iglesia terminó de conformarse al hacer suya la defensa de la autonomía provincial, en una suerte de provincialismo/nacionalismo, para levantar las banderas de las tradiciones e idiosincrasias cordobesas, en contraposición a un Estado nacional que pretendía avasallarlas con ese laicismo cosmopolita. Será con esas banderas que la Iglesia logre en Córdoba adecuar a sus intereses la sanción de la ley provincial de educación primaria para habilitar la enseñanza de la asignatura Religión en las escuelas, en contraposición a lo dispuesto por la ley 1420 de educación primaria común, gratuita y obligatoria de 1884.

Así, el NCC fundamentará la necesidad de una instrucción primaria garante del orden social, que conserve los valores católico-tradicionales de la sociedad provincial; constituyendo así el primer corpus normativo-ideológico de la formación de las maestras primarias de Córdoba.

Hasta aquí, podríamos decir que la Iglesia Católica ganó la pulseada provincial frente al embate laicista del roquismo y el juarismo de la década de 1880. Por el contrario, la década del '90 se le presentará mucho más apacible, e inclusive el salto de católicos provinciales al nuevo radicalismo hará que la Iglesia no tenga demasiado que temer a los equívocos gobiernos provinciales de la UCR posteriores a la sanción de la Ley Sáenz Peña como tampoco al movimiento de Reforma Universitaria de 1918.

De acuerdo a esta semblanza, todo haría indicar que la pulseada NCC versus normalismo/laicismo quedaría desbalanceada a favor del primero; sin embargo, el impulso

decidido del normalismo, que recoge sus antecedentes en el proyecto sarmientino y se nutre de importantes elementos del positivismo finisecular, resurgirá con una fuerza inesperada cuando en plena restauración conservadora de la década del '30, los denominados gobiernos provinciales sabattinistas impulsen una fuerte reconfiguración de la política educativa en clave normalista-laicista. Esto da cuenta de un normalismo que, en esa Córdoba católica, tradicionalista y antiliberal, parece no haber bajado la guardia al reencontrar una nueva expresión política y social en el radicalismo sabattinista, dejando una impronta que trascenderá aquel momento histórico.

El agregado de la Escuela Nueva

Como hemos advertido en el análisis del discurso de las maestras, los significados se construyen estableciendo conexiones de sentido, ya sea en términos de contrariedad, contradicción o identificación, por una vía lógica o retórica. En ese marco, otro de los núcleos de sentidos que se instituye como central en el discurso de esas subjetividades es el que opone lo *natural* con lo *artificial*. Consideramos que esa valoración positiva de lo natural y todos sus significados asociados no sólo obedece al contexto rural que habitan las docentes y que ya hemos explicado, sino que dialoga interdiscursivamente hundiendo sus raíces en la filosofía naturalista de Rousseau que, vía “Escuela Nueva”, tiene su llegada al sistema educativo argentino y cordobés.

En particular, de la filosofía rousseaneana rescatamos la influencia del “giro afectivo”, en tanto las emociones como cariño, afecto, amor, contención, etc., se posicionan como más importantes que la racionalidad técnica-científica-instrumental. Discursos en los que la lógica del *pathos* se impone sobre la lógica del *logos*; se *siente* y después se piensa. Esa apelación a las pasiones y los sentimientos, que hunde sus raíces en el propio romanticismo en el que abreva Rousseau, forma parte constitutiva del lenguaje cotidiano y pedagógico de las maestras. Sumado a esto, identificamos esa apelación a la “bondad natural” que tienen los seres humanos (en el caso de las maestras representado principalmente en los/as niños/as), graficada por el filósofo francés en el “Emilio”. Para el autor, si descartamos todo ese mundo artificial, cultural, racional, el humano será bueno por naturaleza (Rousseau 2005).

Rousseau, junto a Pestalozzi, Froebel y Herbar, suelen ser considerados como los antecedentes teóricos directos de la corriente pedagógica de la “Escuela Nueva”. A Rousseau en particular, se le reconoce la elaboración de una nueva concepción del niño diferente al adulto, sujeto a sus propias leyes de evolución (Cassanova 1991). De allí que necesita de una pedagogía diferente a la tradicional, que respete sus intereses y

necesidades en el marco de un desarrollo natural de libertad. Estos supuestos teóricos van a nutrir algunos de los principios que dan forma a esta corriente pedagógica que surge en Europa a finales del siglo XIX y se consolida en Argentina durante el primer tercio del siglo XX como alternativa a la pedagogía tradicional.

A esta tradición pedagógica la encontramos también en EE.UU con el nombre de *Escuela Progresista*, sustentada principalmente bajo la filosofía de Dewey. El método principal de esta corriente se puede sintetizar con el lema de “aprender haciendo”. De allí que muchas de sus intervenciones pedagógicas consistan en salidas al exterior buscando una experiencia directa de los/as niños/as con el entorno natural. Una estrategia que aparece recurrentemente en los discursos de las *entrevistadas* con una carga axiológica altamente positiva.

En ese marco, varias de las docentes seleccionaron fotografías de experiencias educativas al aire libre, en ese “mundo natural”, en tanto que representaban lo más significativo de sus prácticas docentes. Como lo expresa una de ellas: “Amo la naturaleza y, además, me parece que todo lo que tiene que ver con experiencia directa el chico lo valora más” (SML1)³⁹.

Si bien esta corriente pedagógica irrumpió en el campo educativo para disputar sentidos con la pedagógica tradicional, también tuvo un fuerte enfrentamiento con la educación católica. Ya las propias ideas de Rousseau lograron escandalizar las autoridades eclesiásticas del momento al plantear una neta separación de la Iglesia y el Estado, sugiriendo, *por ejemplo*, una religión civil, laica. Es decir, una clara secularización de la sociedad y por supuesto de la escuela (Aramayo 2015).

Como se podrá advertir, esta concepción pedagógica establece en su génesis una relación contradictoria con la tradición educativa católica. Sin embargo, como lo expusimos en instancias anteriores de este texto, las singularidades subjetivas cruzan sus propias significaciones con esos encadenamientos discursivos construyendo nuevas asociaciones, otros sentidos, en el marco de lo híbrido, de las mezclas. Pero, para comprender cómo estas maestras reproducen y reconstruyen esas estructuras de significación debemos preguntarnos: ¿cómo ingresa ese discurso al campo educativo del territorio cordobés? ¿Cuáles fueron sus disputas políticas?

Tal vez un acontecimiento político nos ayude a encontrar el hilo de la madeja. En los albores del primer golpe de Estado de la Argentina contemporánea, en ese fatídico 1930,

³⁹Entrevista a SML1...

tuvo lugar un acalorado debate en la Cámara de Diputados de la provincia de Córdoba a raíz del proyecto de ley de Educación presentado por el diputado radical e intelectual-pedagogo laicista Antonio Sobral. Este proyecto incluía la “conurrencia de sexos” (enseñanza mixta), daba rienda suelta a la experimentación, la diversidad de valores en los contenidos curriculares y creaba organismos participativos como las Comisiones Escolares. La caracterización de Sobral como un “radical laicista” resulta precisa dado que ese proyecto, además de plantear la reforma en consonancia con los avances pedagógicos propuestos por la corriente denominada “Escuela Nueva”, ponía en tela de juicio la pertinencia de la cláusula de la ley vigente que autorizaba la enseñanza de religión como asignatura obligatoria en la currícula escolar. En este sentido, Sobral confrontaba su proyecto, entre otros, con su compañero de bancada, el católico Cabral y será acompañado en su defensa por el demócrata Alonso, a la sazón, laicista. En definitiva, laicistas y clericales no contraponían de manera orgánica a oficialistas y opositores sino, antes bien, fracturaron el interior de cada partido.

De este modo, el avance del normalismo laicista, ahora reconfigurado en clave de la Escuela Nueva, tomará la delantera respecto al NCC hacia el final de los gobiernos sabattinistas, cuando en 1942, durante la gobernación de Santiago H. del Castillo, se cree la Escuela Normal Provincial. Un auténtico semillero de una renovada generación de maestras/os cordobeses con el propósito de “hacer de la pedagogía una ciencia en el modelo de las ciencias del espíritu (...)” (Roitenburd 1993: 102). Este hito estuvo sellado además por los nombres de quienes estuvieron en la dirección de esta nueva institución y su anexo Instituto Pedagógico: Antonio Sobral sería el comisionado director, la profesora Luz Vieira Méndez –que acabaría siendo funcionaria de la futura UNESCO–, vicedirectora y como director del Instituto Pedagógico iría Saúl Taborda.

En lo que respecta a las décadas siguientes, tampoco dejaría de haber repliegues o intentos de retomar posiciones por parte de la tradición católica. Un caso emblemático en este sentido lo constituye la controversia generada en 1973 por la ley de *Estatuto Básico del Personal Docente de Enseñanza Privada de la Provincia de Córdoba* entre el gobierno peronista de Ricardo Obregón Cano que lo impulsaba y la Iglesia Católica que lo resistía, en nombre del hogar, la familia y la tradición. (Antúnez 2015: 137-138). Una vez más, las cartas estaban echadas, pero la partida tampoco acabaría aquí.

Otra vez el lugar de la maternidad

En el marco de esas tensiones entre un discurso nacionalista católico y otro normalista laicista se acopla la tónica dóxica de la *maternidad docente* en contraposición a la

profesionalidad técnica-instrumental del docente. Una disputa que se inserta como debate público desde la propia constitución del sistema educativo moderno nacional, con la inserción de las maestras normalistas traídas por Sarmiento desde los Estados Unidos.

Si bien la categoría de *maternidad* es valorada por ambas tradiciones en el marco de una estructura de significación patriarcal característico de la época, los significados que se les asocian van por carriles diferentes. Para el discurso nacionalista católico la maestra representa una segunda mamá que debe estar consagrada a los principios eclesiásticos y supeditada a los mandatos masculinos. Una mujer que debido a su función reproductora está más preparada naturalmente para el cuidado y educación de los hijos en el ámbito privado del hogar y, por lo tanto, puede desplazar esa función a la escuela.

En el caso del normalismo laicista la maestra representa la *maternidad republicana* (Fletcher 2014), con la cual se habilita la participación femenina en el ámbito público, de la mano de un ideario que se remonta, en sus orígenes históricos, al republicanismo de la Revolución Francesa. El rol de madre se liga así al bienestar de la república. Esta adjetivación de la maternidad permitió que las educadoras tengan funciones profesionales en tanto actuaran como “una segunda mamá” y que, como madre que interviene en un espacio público, oriente y empuje el proyecto nacional liberal, en su sentido krausista (Reyes de Deu 2016).

Así, este normalismo-laicista, imbuido de un paradigma positivista, será cuestionado por ese discurso católico-hispánico-nacionalista por contener ideas disolventes de la esencia de la identidad nacional. Desde ese lugar simbólico, el normalismo será asociado a doctrinas extranjeras identificadas con la inmigración e incluso, paradójicamente y extrañamente, con el anarquismo, presentado como un “verdadero peligro” para los valores tradicionales católicos y nacionales.

Estas tensiones pueden verse representadas, según Reyes de Deu (2016), en la novela *La maestra normal*, escrita por Manuel Gálvez. Como lo explica la autora, esta narrativa se constituye en toda una respuesta crítica a la secularización de las escuelas públicas y al lugar que la maestra iba ocupando en la sociedad argentina. La advertencia que se les hace a los potenciales lectores de la novela consiste en sostener que la educación que se brinda en el marco del normalismo no sólo desafía el lugar tradicional de la mujer en la sociedad sino que, además, genera un proceso de feminización de ésta, lo que corroe las fronteras simbólicas de los roles sociales establecidas en la diferenciación sexual entre hombres y mujeres.

Recapitulación y balance

A modo de cierre o como conclusiones provisionales, consideramos que estos primeros análisis nos han aproximado a comprender las complejas relaciones que se establecen en las configuraciones subjetivas de las maestras, a partir de algunos núcleos de sentido dominantes en sus discursos, sus relaciones, sus cruces y sus tensiones.

Por consiguiente, hemos podido dar cuenta de los objetivos propuestos para este trabajo al presentar las nociones fundamentales que nos permiten comprender cómo devienen esos núcleos de sentidos, las relaciones intertextuales y su historización. De este modo, hemos dado cuenta de los tres tópicos que concentran el sentido de los discursos de las maestras y que funcionan como instancias reguladoras de lo decible y lo pensable: *religiosidad/irreligiosidad; naturalidad/artificialidad; maternidad/profesionalidad.*

También, hemos revisado algunos procesos históricos que vinculan política, ideología y educación. Entonces hemos observado un cierto *eclecticismo* ideológico en el discurso de las maestras entrevistadas. Esto da cuenta de elementos indudablemente constitutivos del nacionalismo católico, de una ética normalista-sarmientina con resabios positivistas propios del normalismo clásico en lo que hace a ese naturalismo biologicista que, a su vez, parece no tener problemas en conectar con las prácticas experimentales de la Escuela Nueva. Todo esto en una suerte de ideario híbrido que da cuenta del discurso de nuestras entrevistadas, tal como se configura en la realidad histórico-política actual, donde justamente se reniega de “la política”, lo que denota un claro signo de época.

En síntesis, observamos que la configuración de dichas subjetividades docentes se constituyen en el marco de la ambivalencia y la paradoja, en los cruces, en las mixturas de las duplas de sentido contrastadas, a veces más recostadas en uno de los polos, otras rescatando elementos de sentido del polo contrario. Ahora bien, todo esto lo hemos podido percibir y analizar a partir de un complejo proceso de urdimbre en el que las maestras van tejiendo y destejiendo sentidos desde sus propias singularidades; es decir, desde sus propias tramas significativas.

Bibliografía

- Achilli, Elena. 2015. “Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distinta escala”. *Boletín de Antropología y Educación*, Año 6, núm. 9, Río Cuarto, 20/05/2024 (En línea) https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RepHipUNR_8826309d966885bfd2ad459226a47

- Angenot, Marc. 2010. *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Antúnez, Damián. 2015. *Caras extrañas. La Tendencia Revolucionaria del Peronismo en los gobiernos provinciales (Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa Cruz y Salta, 1973-1974)*, Prohistoria Ediciones, Rosario.
- Aramayo, Roberto. 2015. *Rousseau. Y la política hizo posible hombre (tal como es)*, Salvat, Barcelona.
- Bajtín, Mijaíl. 1998 [1979]. *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI Editores, México DF.
- Baz, Margarita. 1998. "La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la psicología social". En AA.VV. *Tras las huellas de la subjetividad*, Universidad Autónoma Metropolitana, México DF., pp. 137-152
- Bourdieu, Pierre. 1991. *El sentido práctico*, Taurus, Madrid.
- Casanova, Elsa. 1991. *Para comprender la ciencia de la educación*, Verbo Divino, Navarra.
- Cloquell, Silvia. 2014. *Pueblos rurales. Territorios, sociedad y ambiente en la nueva agricultura*, CICCUS, Buenos Aires.
- Fletcher, Lea. 2014. "Juana Manso: una voz en el desierto". En Fletcher, L. (Compiladora). *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*, Feminaria Editora, Buenos Aires, pp. 108-120.
- García Canclini, Néstor. 1989. *Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, México DF.
- Goldman, Noemí. 1989. *El discurso como Objeto de la historia*, Hachete, Buenos Aires.
- González Rey, Fernando. 2002. *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*, Thomson, México DF.
- Grillo, Mabel. 1999. "El análisis de discurso como estrategia metodológica en el estudio de las culturas". En Grillo, Mabel; Silvina Berti y Adriana Rizzo. *Discursos Locales. Lo nuevo y lo viejo, lo público y lo privado*, Ediciones de la UNRC, Río Cuarto, pp. 7-24.
- Guattari, Félix y Suely Rolnik. 2006. *Micropolítica. Cartografía del deseo*, Traficantes de sueños, Madrid.
- Hall, Stuart. 2010. *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Envión editores, Lima.
- Freud, Ana. 2001. *Introducción al psicoanálisis para educadores*, Paidós, Buenos Aires.
- Freud, Sigmund. 2017. *Fetichismo, en Obras Completas*. Volumen 22, segunda edición, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Mèlich, Joan-Carles. 2009. "Antropología de la situación (una perspectiva narrativa)". En Larrosa, Jorge y Carlos Skliar (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación*, Homo Sapiens/Flacso, Rosario, pp. 79-95.

- Pérez de Lara, Nuria. 2009. "Escuchar al Otro dentro de sí". En *Experiencia y alteridad en educación*. En Larrosa, Jorge y Carlos Skliar (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación*, Homo Sapiens/Flacso, Rosario, pp. 45-77.
- Reyes de Deu, Lucía. 2016. "Tensiones y desafíos entre varones y mujeres del normalismo: La maestra normal de Manuel Gálvez". *Anuario de Historia de la Educación*, 2016, Vol. 17, núm. 2, pp. 138-154 (En línea) http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772016000200009&lng=es&tlng=es.
- Roitenburd, Silvia. 1993. "Educación y control social. El Nacionalismo Católico Cordobés (1862-1944)". En Puiggrós, Ana. (Dir). *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Editorial Galerna, Buenos Aires, pp. 59-119.
- Rousseau, Jean. 2005. *Emilio o de la educación*. Centro editor de Cultura. Buenos Aires.
- Tomasini, Marina. 2022. *Educación sexual: juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismos*. Grupo Editor Universitario, Buenos Aires.

Entrevistas

- Entrevista a CC1. 12/09/2023. Sampacho, Córdoba. Lucas Hirsch.
- Entrevista a CL1. 12/04/2023. Sampacho, Córdoba. Lucas Hirsch.
- Entrevista a CL2. 28/04/2023. Sampacho, Córdoba. Lucas Hirsch.
- Entrevista a CM1. 05/05/2023. Sampacho, Córdoba. Lucas Hirsch.
- Entrevista a SML1. 28/07/2023. Sampacho, Córdoba. Lucas Hirsch.
- Entrevista a SMM1. 01/09/2023. Sampacho, Córdoba. Lucas Hirsch.
- Entrevista a RLC1. 18/10/2023. Sampacho, Córdoba. Lucas Hirsch.
- Entrevista a RLL1. 28/08/2023. Sampacho, Córdoba. Lucas Hirsch.

FECHA DE RECEPCIÓN: 30/05/2024

FECHA DE ACEPTACIÓN: 21/09/2024