

## **«Un verdadero cariño paternal». El perfil afectivo de los maestros de escuela primaria en Argentina entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX**

### **«A true fatherly affection». The affective profile of primary school male teachers in Argentina between the end of the 19th century and the beginning of the 20th century**

**Ana Laura Abramowski**

e-mail: [aabramowski@flacso.org.ar](mailto:aabramowski@flacso.org.ar)  
FLACSO. Argentina

**Resumen:** A partir de los aportes del giro emocional o afectivo y de los estudios históricos sobre masculinidades, en este artículo se interroga el perfil afectivo del maestro varón de escuela primaria en Argentina, entre las últimas dos décadas del siglo XIX y las primeras tres décadas del siglo XX. El trabajo con fuentes documentales (en particular, con revistas educativas e informes producidos por el personal directivo de las escuelas normales) deja en evidencia que, en el período en cuestión, había expresas referencias a maestros suaves y cariñosos. La lectura habitual que establece una equivalencia entre el costado afectivo de la docencia y el estereotipo femenino moderno, resulta insuficiente para interpretar este fenómeno y este artículo busca otras vías de indagación. A lo largo del escrito se deja en evidencia que el proceso de feminización del magisterio no estuvo exento de conflictos y que la demanda de maestros varones fue una solicitud constante. La conclusión propuesta es que, al mirar el costado afectivo del maestro de escuela primaria de fines del siglo XIX y comienzos del XX con el prisma de las masculinidades disponibles, es posible advertir una yuxtaposición entre, por un lado, el modelo de la masculinidad normativa que resaltaba la virilidad, por el otro, la masculinidad sentimental ilustrada forjada en el siglo XVIII europeo y con efectos en Latinoamérica en el siglo XIX y, finalmente, las reconfiguraciones de la paternidad perfiladas hacia el siglo XX.

**Palabras clave:** maestro; masculinidad; afecto; historia de la educación; giro afectivo.

**Abstract:** Based on the contributions of the emotional or affective turn and historical studies on masculinities, this article questions the affective profile of the male primary school teacher in Argentina between the last two decades of the 19th century and the first three decades of the 20th century. The work with documentary sources (in particular, with educational magazines and reports produced by the headmasters of normal schools) reveals that, in the period in question, there were explicit references to gentle and affectionate teachers. The usual reading that establishes an equivalence between the affective side of teaching and the modern female stereotype turns out to be insufficient to interpret this phenomenon, and this article seeks other ways of inquiring. Throughout the article it is evident that the process of feminization of the teaching profession was not without conflicts and that the demand for male teachers was a constant request. The proposed conclusion is that, when looking at the affective side of the primary school teacher of the late nineteenth and early twentieth centuries through the prism of available masculinities, it is possible to notice a juxtaposition between, on the one hand, the model of normative masculinity that highlighted virility, on the other, the enlightened sentimental masculinity forged in the European 18th century and with effects in Latin America in the 19th century and, finally, the reconfigurations of paternity outlined towards the 20th century.

**Keywords:** male teacher; masculinity; affection; history of education; affective turn.

Recibido / Received: 01/04/2023

Aceptado / Accepted: 29/09/2023

## 1. Presentación

(...) se marcha un hombre, todo sentimiento y todo amor, que vivió como pocos la misión fervorosa del maestro, en su grande y único sentido humano, rico de emociones, a cuyo solo contagio nacieron hondos e indarraigables afectos y simpatías (...) ¿Cómo no vamos a sentir muy de veras el retiro de un hombre, como éste, que en su vida de maestro reveló acopio inmenso de ternura y comprensión para todas las cosas y para todos los seres? ¿Cuántas veces su figura discreta no interrumpió nuestras clases para dejar un surco luminoso en los corazones, escuchando de sus labios palabras llenas de bondad, de tolerancia, de optimismo, palabras hondamente buenas que refrescan las almas con una esperanza deliciosa, haciendo más alegre y menos arduo el afán de todos los días? (...) Precisamente, para dejar caer a tiempo en el oído del maestro triste y desalentado, una palabra cariñosa, un consejo impregnado de humana solidaridad, no para hundirlo en mayor aflicción, sino para tenderle noble y virilmente la mano en gesto fraternal, visitó escuelas el ex Inspector Castagna («Un hombre bueno», 1925, p. 871).

En el año 1925, la revista *La Obra* destinaba una página completa a homenajear a un inspector recientemente retirado, el señor Angel Castagna. El título del escrito era *Un hombre bueno* y el tono romántico adoptado en la descripción de su figura —las referencias a su ternura, su capacidad para emocionar y emocionarse, sus palabras cariñosas— no era incompatible con el énfasis en su virilidad. ¿Cómo interpretar la recurrencia a vocablos afectivos para dar cuenta del accionar de maestros, directivos e inspectores en los últimos tramos del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX?

Señalar la existencia de maestros varones cariñosos en los albores del sistema educativo argentino resulta, a primera vista, disonante. En primer lugar, el solo hecho de destacar la presencia de varones, independientemente de sus cualidades, puede ser llamativa si contemplamos el temprano proceso de feminización de la profesión docente. En efecto, trabajos de historia de la educación argentina afirman que la matrícula de varones en las escuelas normales fue, desde fines del siglo XIX en adelante, sostenidamente en descenso (Tedesco, 2003). Además, entre los varones que lograban concluir sus estudios había altas cuotas de abandono de la profesión, por su escaso prestigio y los magros salarios percibidos. Finalmente, los pocos maestros que permanecían en el ámbito docente no se quedaban en las aulas, pues ascendían con facilidad a cargos de conducción e inspección (Morgade, 2006)<sup>1</sup>. En segundo lugar, los maestros varones existentes, al margen de su cantidad, han sido considerados, en contraposición a las maestras mujeres, como figuras adustas, distantes y frías, que ostentaban autoridad e imponían disciplina (Lionetti, 2007).

A partir de lo antedicho, atributos tales como la ternura, la suavidad, la paciencia o la dulzura, comprendidos como rasgos de una identidad femenina inclinada «naturalmente» hacia la maternidad (Morgade, 1997; Alliaud, 2007), no habrían tocado al universo de los maestros. Dicho de otro modo, la lectura predominante del perfil afectivo de maestras y maestros se habría asentado en una suerte de «reparto de roles genérico-afectivos» (Sierra, 2015, p. 17) derivado de los modelos normativos, disociados y complementarios, surgidos en la Modernidad.

¿Cómo analizar entonces una figura afectuosa como la del inspector Angel Castagna que, como se verá a lo largo de este artículo, no era excepcional? Si bien muchos trabajos de historia de la educación describen los derroteros de maestros por el sistema educativo, poco y nada se dice de su experiencia e identidad docente en clave de género, es decir, en su calidad de varones y, menos aún, se nombra la cuestión de su sensibilidad.

En las últimas décadas, a partir de los aportes de la historia de las mujeres y de la inclusión de la perspectiva de género, la historia de la educación comenzó a darle relieve a las maestras, discutiendo el uso del «maestros» como un «sustantivo universal» (Caldo y Vignoli, 2016, p. 54). Trabajos actuales destacan, acertadamente, que la categórica presencia femenina en el sistema educativo no se traslucía en el vocabulario empleado: «En plena expansión del normalismo y de su feminización siempre se habló de los apóstoles, los sacerdotes, los obreros de la civilización» (Lionetti, 2007, p. 194).

El vocablo «maestros», usado como genérico, requiere ser desarmado para poder dotar de visibilidad tanto a las maestras como a los maestros. Porque esta nomenclatura no se impuso en un escenario que había desterrado la totalidad de los varones de las aulas y, menos aún, en el marco de un sistema educativo que los considerara prescindibles en la educación de las nuevas generaciones. Es decir, no siempre el apelativo «maestros» funcionaba como un genérico que silenciaba a las «maestras»; muchas veces esta palabra tenía el efecto de indiferenciar a las

---

<sup>1</sup> Entre 1874 y 1878 los maestros representaban el 85% y las maestras el 15% del total de docentes. Mientras que cuarenta años después, en 1913, las cifras se habían invertido y las mujeres ascendían al 85% y los varones al 15% (Pérez Navarro y Rodríguez, 2021).

«maestras» y a los «maestros», pero, también —y esto es lo que interesa en este artículo—, se utilizaba para hablar específicamente de los maestros varones.

Con el objetivo de comprender la identidad docente masculina en clave afectiva, este escrito les prestará atención a los maestros del nivel primario del sistema educativo argentino, en el período que abarca las últimas dos décadas del siglo XIX y las primeras tres décadas del siglo XX. El recorte temporal obedece a que, si bien el proceso de feminización del magisterio se inició tempranamente, en coincidencia con la organización de las escuelas normales hacia fines del siglo XIX, no era una cuestión saldada en los albores del siglo XX (Fiorucci, 2016).

Como se mencionaba unos párrafos más arriba, es usual que se establezca una equivalencia entre el costado emocional de la docencia y el estereotipo femenino moderno. ¿Cómo interpretar, entonces, los rasgos sensibles del maestro varón? ¿Es pertinente señalar que los varones afectuosos lo habrían sido por asumir una posición docente femenina? En este artículo, se discutirá esa interpretación —que llamaremos *feminización* de lo afectivo—. En su lugar, los rasgos afectivos de la figura del maestro se examinarán teniendo en cuenta la pregnancia y yuxtaposición de diferentes masculinidades y de distintos modelos de paternidad vigentes en el período estudiado. Además, será central la noción de la educabilidad emocional docente (Abramowski, 2022), es decir, contemplar cómo la dimensión afectiva de la tarea de enseñar (tanto en varones como en mujeres) se fue produciendo en las diferentes instancias de la formación docente.

Este artículo se sitúa en el campo de la historia de la educación y propone una articulación con los estudios de género que trasciende los abordajes centrados en la figura de la maestra y la educación de las mujeres (Caldo, 2014; Morgade, 1997; Yannoulas, 1997). Para profundizar la comprensión del maestro varón, se recurre a los aportes de los estudios históricos de las masculinidades<sup>2</sup> (Aresti, 2020; Peluffo, 2010, 2013) y de las paternidades (Cosse, 2009; King, 2015; LaRossa, 1997). Asimismo, este escrito se inscribe en el ámbito de indagación abierto por el giro emocional o afectivo<sup>3</sup>, y establece diálogos estrechos con la sociología de las emociones (Hochschild, 2003, 2011) y la historia de las emociones (Aschmann, 2014; Bolufer, 2007, 2016; Dixon, 2003; Stearns, 1994). Vale agregar que, desde hace más de una década, la investigación en historia de la educación se está enriqueciendo con conceptos y abordajes provistos por los estudios sobre emociones, afectos y

<sup>2</sup> La historia de las masculinidades surgió en los años 80 del siglo XX, luego de la emergencia de estos estudios en los ámbitos de la sociología, la literatura y los estudios culturales (Aresti, 2020). Según Aresti (2020), los estudios de las masculinidades tienen incidencia en la historia de las mujeres y pueden considerarse inscriptos en la historia de género, aunque no se agoten en ella.

<sup>3</sup> Desde fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI, el campo de las ciencias sociales y humanas evidencia un creciente interés por la cuestión afectiva y emocional. En este escrito, al hablar de «giro emocional o afectivo» se busca contemplar líneas teóricas que abordan este tópico pero que no se identifican exclusivamente con los estudios de los afectos, si por éstos entendemos a los que retoman a Tomkins (por ejemplo, los encabezados por Eve Kosofsky Sedgwick) o a las investigaciones de Brian Massumi que revisitan a Spinoza vía Deleuze y Guattari. (Lara y Enciso Domínguez, 2013). La perspectiva de este artículo es incluir en este «giro» a los estudios de los afectos junto con los desarrollos de la sociología, la antropología y la historia de las emociones y el reconocimiento del legado de autores clásicos que también abordaron la temática afectivo-emocional.

sensibilidades (Abramowski, 2018; Landahl, 2015; Pimenta Rocha y Toro Blanco, 2022; Pineau, Serra y Southwell, 2017; Sobe, 2012).

El enfoque teórico metodológico adoptado se nutre de los aportes conceptuales de la sociología de las emociones y de los debates actuales del campo de la historia de las emociones. ¿Cómo se estudian las emociones en el pasado? ¿Es indispensable contar con fuentes en primera persona del singular para «capturar» el sentir en su expresión más genuina? (Bourke, 2006; Plamper, 2014). En este artículo se toma distancia de la idea de la emoción como una propiedad del individuo, que tiene su origen en la interioridad del «yo» y se vuelca hacia afuera (Ahmed, 2017). Por el contrario, se concibe a las emociones en términos relacionales, siempre situadas en coordenadas espacio-temporales precisas, y atravesadas por reglas, relaciones de poder y jerarquías (Hochschild, 2003). En este punto, es importante destacar el carácter no solamente represivo, sino también productivo de las pautas emocionales que recaen sobre la docencia (Sobe, 2012), lo que nos permitirá identificar tanto emociones sancionadas como inapropiadas como aquellas valoradas y estimadas.

Teniendo en cuenta el foco de este escrito, se han seleccionado fuentes que permiten una aproximación a las reglas del sentimiento (Hochschild, 2003)<sup>4</sup> del magisterio. Por un lado, se analizarán artículos tomados de la prensa educativa. Se trabajará con las revistas *La Educación*<sup>5</sup>, *Revista Pedagógica argentina*<sup>6</sup>, *El Monitor de la Educación Común*<sup>7</sup> y *La Obra*<sup>8</sup>. Por otro lado, se examinarán informes producidos por el personal directivo de las escuelas normales, publicados en las Memorias que el Ministerio de Instrucción Pública presentaba anualmente al Congreso de la Nación<sup>9</sup>. También se trabajará con *Lecciones de Pedagogía*, de Adolfo Van Gelderen (1878), un manual utilizado en la formación de maestros en las escuelas normales, y el libro de lectura del normalista J. M. Aubin (1910) titulado *Sentimiento*. Por último, se consultará el libro elaborado en 1924 por la

---

<sup>4</sup> La autora las define como pautas sociales compartidas, de carácter latente, «que indican cómo queremos tratar de sentir» (Hochschild, 2003, p. 144). Sostiene, además, que son inducidas socialmente y «suelen interiorizarse en profundidad» (Hochschild, 2011, p. 121).

<sup>5</sup> La publicación quincenal *La Educación* fue impulsada, entre 1886 y 1898, por la Asociación Nacional de Educación. La Asociación Nacional de Educación fue presidida por José B. Zubiaur y Carlos N. Vergara.

<sup>6</sup> La *Revista Pedagógica Argentina* fue editada entre 1888 y 1890 por el Centro Unión Normalista. El Centro Unión Normalista fue una iniciativa de egresados de la Escuela Normal de Profesores de la Capital, entre quienes se encontraban Pablo Pizzurno y José María Aubin.

<sup>7</sup> *El Monitor de la Educación Común* fue una publicación oficial editada desde 1881 por el Consejo Nacional de Educación.

<sup>8</sup> La revista *La Obra* se editó desde 1921 por la iniciativa de un grupo de maestros, ex alumnos de la Escuela Normal de Profesores de la Capital. Si bien en los primeros números tuvo una impronta de cuño positivista, la publicación fue paulatinamente asumiéndose partidaria del movimiento escolanovista (Finocchio, 2009).

<sup>9</sup> El personal directivo de las escuelas normales elevaba todos los años al Ministerio de Instrucción Pública un informe sobre el funcionamiento de las instituciones que dirigían. Allí hacían constar información sobre el personal docente, el alumnado, los recursos, enfatizando logros y dificultades.

Escuela Normal de Profesores de la Capital, a propósito de la celebración de su cincuentenario<sup>10</sup>.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, a partir de destacar la solicitud de maestros varones en las aulas desde el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, se mostrará que la feminización del magisterio no fue automática ni exenta de conflictos. En relación con esto, en el segundo apartado se verá que la figura de la mujer como educacionista natural, dulce y tierna fue el resultado de un proceso antes que un punto de partida. Asimismo, quedará en evidencia que el maestro varón también tuvo que modelar sus rasgos afectivos en el proceso formativo docente. En tercer término, se presentarán algunas descripciones afectivas de maestros vinculadas al modelo paterno. En el cuarto y último apartado, se interrogará la figura del maestro con el prisma de las masculinidades. Finalmente, se propondrán algunas reflexiones en torno al costado afectivo del magisterio masculino a partir de la sugerencia de ir más allá de la *feminización del afecto*.

## 2. Se necesitan maestros

A contracorriente de la imagen naturalizada de la docencia como cuestión propia de las mujeres, tanto en Argentina como a escala global, la enseñanza escolarizada comenzó siendo un trabajo asumido por varones (Yannoulas, 1993). Podría decirse, entonces, que la feminización del magisterio fue, en gran medida, el resultado de la imposibilidad de mantener a los varones tanto en las instancias formativas de las escuelas normales como en las aulas. Imposibilidad originada en una cuestión de índole económico-presupuestaria y salarial, posteriormente legitimada a partir de decisiones de política educativa (Rodríguez, 2021)<sup>11</sup>. Vale agregar que la deserción masculina fue acompañada por una convocatoria expresa a las mujeres que las señalaba como «las indicadas» para asumir la función docente (Coulter y Greig, 2008; Fiorucci, 2016).

Destacar este proceso permite varias cosas. Por un lado, complejizar la imagen cristalizada de la maestra como «la educacionista natural» (dulce, paciente, cariñosa, comprensiva), y mostrar —como se hará en el próximo apartado— que las mujeres no encajaban tan fácilmente en ese patrón. Y, por otro lado, advertir acerca de la necesidad de maestros varones en el sistema educativo. ¿Por qué se los consideraba importantes a fines de siglo XIX e inicios del siglo XX?

En las últimas décadas del siglo XIX, si bien se sostenía que por sus atributos sensibles las mujeres eran las indicadas para la enseñanza en los grados inferiores, se dudaba de su capacidad para dirigir los grados superiores. Un artículo publicado

<sup>10</sup> Las fuentes primarias consultadas se encuentran en la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros de la República Argentina. Dicha biblioteca cuenta con la Sala Americana, un espacio reservado a investigadores/as con acceso a colecciones históricas de educación. Parte del patrimonio documental se encuentra actualmente digitalizado (<http://www.bnm.me.gov.ar/>).

<sup>11</sup> Dentro de las decisiones de la política educativa que contribuyeron a desalentar la opción de los varones por la docencia se encuentran, por un lado, la reiterada suspensión de becas destinadas a alumnos varones para cursar estudios de magisterio y, por el otro, a partir de 1890, la no apertura de escuelas normales exclusivamente de varones (Fiorucci, 2016).

en la revista *La Educación*, que cuestionaba la equiparación de salarios docentes por originar el alejamiento de los varones de la profesión<sup>12</sup>, afirmaba:

(...) en los diversos períodos en que puede dividirse la educación, creemos que la mujer es superior para el magisterio en la instrucción de la infancia, por las condiciones mismas de su naturaleza. En efecto, la infancia necesita para educársela, del afecto, del cariño, de la sencillez, propios de la mujer. (...) Pero aquella edad pasa y el niño necesita, en coordinación a su progreso, otra instrucción y otro agente más propio. La voluntad empieza a bosquejarse, y el afecto y el cariño ya no son los únicos medios y vallas que pueden detenerla. Aquí principia a sentirse la necesidad del hombre (...) («Maestros y maestras», 1886, p.6).

Los maestros eran necesarios en la educación del nivel primario, sobre todo en pos del orden y la disciplina que eran capaces de establecer. Por lo tanto, el artículo finalizaba diciendo: «Para conseguir y mantener un número mayor de hombres al frente de las escuelas, es necesario remunerarlos generosamente y asegurar a la profesión una posición reconocida» (p. 7).

En el informe de la Escuela Normal Mixta de Dolores, elevado al Ministerio de Instrucción Pública en el año 1895, se replicaba un argumento similar: «Comprendemos que para enseñar a niños de 4 a 7 años la mujer es preferible al hombre; tiene más dulzura en sus modales; y en su manera de enseñar recuerda a la madre para el niño». Pero, ante un niño «ávido de libertad e independencia; es necesaria la fuerza moral del hombre, que llegará a conducirlo si tiene firmeza y rectitud». El informe solicitaba, finalmente, que el gobierno mejorara la vida del maestro para «evitar que este busque en otro trabajo menos penoso su subsistencia» (1895, p. 811-812).

En la caracterización de la maestra se resaltaban sus rasgos delicados, maternales y cariñosos a partir del contrapunto con su par masculino. El varón, en este marco, se describía como firme y recto y severo, y su figura se promovía, sobre todo, cuando los niños «comenzaban a definir sus primeros «rasgos de virilidad»» (Lionetti, 2007, p. 194).

A inicios del siglo XX, contrariamente a los supuestos actualmente instalados, no había un amplio consenso respecto de la feminización de la docencia (Fiourcci, 2016). Voces del campo pedagógico e intelectual se alzaban preocupadas ante los perjuicios de una educación brindada exclusivamente por mujeres<sup>13</sup>. En el caso de la escolarización de adolescentes y jóvenes, se temía la «falta de hombría» originada por la escasa intervención y ejemplo masculinos (Rodríguez, 2021, p. 13).

Se necesitaban maestros. Además de mejorar su remuneración para retenerlos en la profesión era importante atraerlos a la carrera docente a partir del otorgamiento de becas de estudios. En el informe de la Escuela Normal de Profesores de Paraná del año 1910 se manifestaba preocupación por la «minoría abrumadora» de

---

<sup>12</sup> Sobre la cuestión salarial docente puede consultarse Rodríguez, 2021.

<sup>13</sup> La desconfianza ante las mujeres se nutría de argumentos psicológicos, biológicos, intelectuales y morales (Rodríguez, 2021; Fiorucci, 2016).

alumnos: «la Nación necesita el maestro varón, con urgencia, para los Consejos de Educación, las Inspecciones, la Escuela Rural (...) Solamente el varón se atreve a abordar el desierto» (1910, p. 382). Luego de resaltar la valentía del maestro para instalarse en destinos hostiles, el informe finalizaba diciendo que la necesidad de maestros podría, «en parte, subsanarse, prefiriendo a los varones en la concesión de las becas en las Escuelas Normales» (p. 382).

Desde la organización de las escuelas normales en el siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, circulaban argumentos a favor de la educación brindada por maestros que enfatizaban su firmeza, energía, rectitud, valentía y virilidad, en oposición a su par femenino. Pero estos enunciados no eran únicos ni excluyentes.

### 3. Mujeres bravas y varones débiles. El peso de la formación

Desde los albores del sistema educativo argentino, la imagen de la maestra «naturalmente» maternal, suave, tierna y cariñosa intentaba propagarse e imponerse en una época no exenta de maestras de carácter fuerte. En la *Revista Pedagógica Argentina* de 1889, bajo el título de «Una profesora normal brava», se refería lo siguiente:

En la línea del ferrocarril al Azul y Bahía Blanca, hay una directora de escuela que, con frecuencia, se irrita, alza la voz y a veces la mano, que deja caer sobre sus educandas. Le deseamos un año más benigno en el próximo escolar, para que las bellas cualidades que la adornan no sean oscurecidas por un carácter tan exaltado. Ayudaranos al cumplimiento de nuestros votos si considera que ostenta el título de Profesora Normal! (1889, p. 42-43).

A no pocas maestras en ejercicio se les llamaba la atención por su rudeza y se les solicitaba suavizar su trato con el alumnado. En el informe de 1895 de la Escuela Normal Mixta de Villa Mercedes se señalaba que la maestra de 3° grado «no posee el arte de gobernar. (...) se impacienta, levanta la voz y así consigue menos disciplina» (1895, p. 891). Algunas décadas más adelante, en los registros de la Escuela Normal Mixta de Concordia se decía que la maestra de 4° grado tenía «un temperamento excesivamente nervioso que la perjudica visiblemente para el manejo de su clase; carácter fuerte e impulsivo, se impacienta y regaña con frecuencia, llegando en su nerviosidad hasta desencuadernar y malograr un tema que había abordado bien» (1917, p. 600).

Vale agregar que las maestras «bravas» coexistían con los maestros «débiles». En la Escuela Normal Mixta de Villa Mercedes, se informaba que el profesor Ramón F. Quiroga era un joven «serio y contraído al trabajo», con «regulares condiciones de educacionista». Pero tenía, como «defecto principal, el de ser un poco débil, es decir, que carece de la suficiente energía y firmeza para la conservación de la buena y ejemplar disciplina» (1895, p. 505). No obstante, a los maestros no se les solicitaba exclusivamente firmeza, carácter fuerte y rasgos de virilidad. De hecho, al profesor Ciriaco Sosa se le llamaba la atención por «su mala preparación» (...)



«distinguiéndose más bien por el regaño que ya tenía tendencia de ser un hábito» (p. 505).

Lo que se esperaba era que los maestros cumplieran con la máxima «suaviter in modo, fortiter in re»: suavidad en las formas y fortaleza en los hechos. A partir de sus *Lecciones de Pedagogía*, publicadas en el año 1878, Adolfo Van Gelderen —director, entre 1874 y 1889, de la Escuela Normal de Profesores de la Capital, primera institución destinada a formar exclusivamente maestros varones— buscaba propagar esa fórmula entre los estudiantes del magisterio. Con el transcurrir de los años, esta expresión seguía reverberando en la memoria de Pablo Pizzurno, egresado de dicho establecimiento y convertido en poco tiempo en pedagogo consagrado. En un discurso preparado para honrar los 50 años de la escuela, Pizzurno recordaba al vice director Nicolás Villafañe y decía:

Tenía la modestia y la humildad que no excluyen la más firme altivez envuelta en suavidad de terciopelo. Era en esto personificación, como maestro, del suaviter in modo, fortiter in re; y se transparentaba tanto, tanto, siempre, su deseo de hacer el bien, nada más que el bien, que desarmaba cualquier resistencia y se ganaba todos los afectos (1934, p. 150).

Las fuentes presentadas en este apartado dejan en evidencia que la cuestión emocional se tenía muy presente en la caracterización de la tarea de enseñar. Pero no sólo eso; había un «trabajo» en torno a ello, dado que los y las estudiantes de magisterio, así como los y las docentes en ejercicio, debían hacer esfuerzos para modelar su carácter, ya sea limando asperezas o combatiendo señales de debilidad (Abramowski, 2022). En este sentido, mostrar que había maestras rudas, regañadoras y poco cariñosas, a quienes se les solicitaba corregirse, sirve para advertir el trabajo intenso y profundo de inducción y supresión de sentimientos —como diría la socióloga Arlie Hochschild (2003)— en pos de la adquisición de emociones ajustadas al ejercicio docente. Sin tal trabajo no se habría construido la imagen de la maestra maternal y comprensiva que perdura tanto en el imaginario. Y, finalmente, en el caso de los maestros, dar relieve y visibilidad a su debilidad pero también a sus muestras de cariño —como se verá a continuación— permitirá profundizar en qué tipo de masculinidad era la requerida para el oficio docente.

#### 4. Maestros paternos y sensibles

En el ámbito de la historia de la educación, no pocos trabajos han señalado, de manera atinada, que a las maestras mujeres se les solicitaba la puesta en juego de «atributos maternales» para alcanzar un buen desempeño docente (Morgade, 1997; Alliaud, 2007; Lionetti, 2007). Lo que no ha tomado tanta visibilidad es que a los maestros varones también se les requería contar con un perfil paternal<sup>14</sup>.

Ahora bien, mientras que la descripción de los rasgos maternales solicitados a las maestras suele fluir con facilidad, en el caso del ejercicio de un rol paternal por

---

<sup>14</sup> En muchas oportunidades, la mención de lo paternal permite despejar un posible equívoco entre el uso del genérico «maestros» y la referencia expresa al cuerpo docente masculino.

parte de los maestros el arco de comportamientos deseables no es, a primera vista, evidente. Y esto se relaciona, en parte, con el escaso desarrollo de los estudios sobre paternidad no solo en Argentina sino también a escala global (Cosse, 2009; King, 2015). ¿Cómo era, para el período estudiado, el modelo de padre esperable? ¿Se ajustaban las descripciones de maestros paternos a los modelos de paternidad vigentes?

Ya desde fines del siglo XIX se equiparaba la figura del maestro con la del padre. En sus *Lecciones de Pedagogía*, Van Gelderen aconsejaba al futuro maestro comportarse como «un padre de carácter suave, que ama a su prole» (1878, p. 24). Y en una «Carta abierta» publicada en la *Revista Pedagógica Argentina* en 1890, un maestro llamado Ricardo le sugería a otro, de nombre Carlos, que tratara a los alumnos sin «gritos desahogados», «con el tono propio del padre severo que quiere el bien de sus hijos» («Carta abierta. De un maestro de aquí a otro de allá», 1890, p. 409).

Hacia la segunda década del siglo XX, las referencias a la paternidad comenzaban a tener algunos ribetes más blandos. Por ejemplo, en las siguientes «Instrucciones del director de una escuela al personal docente, al iniciar las tareas escolares del año», se señalaba que:

El buen tino del maestro, su trato afectuoso y paternal, su preocupación de siempre, de la que el niño y los padres se darán cuenta, la correcta aplicación de medios disciplinarios, muy humanos y justos, la plena posesión de lo que ha de enseñar y de la forma amena de hacerlo, el prestigio que dan la autoridad de mandar, la superioridad de saber, ejercitada con benevolencia, la tolerancia por faltas o yerros cometidos más que por maldad por ignorancia, por negligencia o por descuido de los niños y a veces de los padres, etc., hacen forzosamente buena escuela (1915, p. 257-258).

En 1921, la misma revista, *El Monitor de la Educación Común*, reproducía un discurso pronunciado por José Vicini que le solicitaba al futuro maestro que fuera un «varón justo y prudente, que desempeña su tarea poniendo su alma en la obra. El maestro debe sembrar gérmenes de amor, debe querer como a otros tantos hijos a sus discípulos y ellos le han de corresponder haciéndole grata su tarea» (1921, p. 174). Y la conferencia dictada en la Escuela Normal Mixta de Campana por el entonces inspector Julio Picarel planteaba que el maestro debía erigirse «en padre justiciero y afectuoso, arquetipo de la más alta autoridad moral, fundamentada en la afabilidad de su carácter firme, en la prudencia de sus procedimientos lógicos, y en la tolerancia de una bondad inagotable» (1922, p. 299).

Y no faltaban los recuerdos que evocaban a directores de escuela paternos. Como el de la Escuela Normal de Concordia, a quien Oscar Tolosa describía como «abierto, paternal, generoso, romántico diría, supo encender el fuego sagrado que le daría tibiezas de hogar» (1935, p. 437). O don Alfredo Villalba, recordado en el cincuentenario de la Escuela Normal de Profesores de la Capital por «su voz cariñosa y cálida, su entusiasmo contagioso, sus altos ideales y la ternura inefable del que mira estas cosas con el cariño acendrado de un padre y que sinceramente

las ama» (*Cincuentenario de la Escuela Normal de Profesores de la Capital (1874-1924)*, 1924, p. 27).

Los maestros, como los padres, debían representar una figura de autoridad y poseer carácter firme, ser severos, justicieros y prudentes, pero también afectuosos, pacientes, tolerantes y bondadosos. Comportarse como un maestro paternal era, también, querer a los discípulos como si fueran hijos propios y hacer de la escuela un hogar:

El afecto, el amor, nos harán triunfar; los gritos destemplados e insultantes han de llevarnos necesariamente al fracaso. Cultivemos con ahínco la disciplina del cariño; que los niños no teman al aula, que no eludan la asistencia para escapar de las severas reprimendas del maestro. Hagamos de la escuela un hogar, de modo que vean en el maestro al padre y en los compañeros a los hermanos. (...)

Seamos maestros, no seamos vigilantes; hagámonos amigos del niño, ganemos su corazón empleando una buena dosis de paciencia y tolerancia y una más grande de amor (Avanza, 1921, p. 11-12).

Fermín Estrella Gutiérrez, docente normalista convertido posteriormente en escritor, publicaba en *La Obra* «Mi primer caído», un texto que traducía su profunda congoja por la muerte de un ex alumno y en el que se describía a sí mismo como un maestro «sensible y afectivo por naturaleza»:

Ahora, que sentado frente a mi mesa de trabajo escribo esta página humilde en memoria de mi querido muerto, siento la ternura y el dolor de un padre. Porque he querido siempre a mis alumnos como si fueran hijos, y por eso nunca, nunca les hice mal. (...) ¡Ah, niños, quered mucho a vuestros maestros! No sabéis, no podréis saber nunca, lo mucho que ellos os quieren a vosotros. Cariño sin interés, sencillo y sincero, verdadero cariño paternal (1921, p. 25-26).

A los maestros (algo parecido sucedía con las maestras) muchas veces se le solicitaba suplir a la figura paterna, es decir, hacer lo que, por negligencia o ignorancia, algunos familiares no hacían. En este sentido, podría pensarse que la función de los maestros no era meramente reproducir un amor filial ya existente sino más bien contribuir a promoverlo a partir de enarbolar figuras parentales deseables. Siguiendo esta hipótesis, las lecturas «Papá se ha ido» y «¡Padre mío!», incluidas en el libro *Sentimiento* (Aubin, 1910), podrían inscribirse en la pretensión de fomentar un específico modelo de padre:

Papá se ha ido...

Esta mañana, muy temprano, me despertó papá: a su lado, sosteniendo una luz, estaba Florentina, una vieja y bondadosa sirvienta, que me ha visto nacer, y que, desde la muerte de mamá, rige y gobierna nuestra casa.

-Adiós, nene —me dijo papá— afectuoso y dulce como siempre; pórtate bien, estudia mucho y no hagas rabiar á Florentina.

Me besó dos veces, y, después de arroparme con mimo, salió de mi cuarto (...) (1910, p. 5-6)

¡Padre mío!

(...) Al darme cuenta de este grande y callado sacrificio, comprendí, a pesar de mis pocos años, cuán poderoso es el amor de los padres; cuán inmensa su abnegación cuando del bien y de la felicidad de sus hijos se trata.

Fui recordando, entonces, mil detalles que revelaban claramente con cuánta ternura me amaba el mío.

Volvieron a mi memoria (...) el bondadoso empeño con que procuraba corregir mis defectitos (...). Recordé que todas las noches, antes de recogerse, venía a observar si mi sueño era tranquilo (...) y que, cuando convencido de mi tranquilidad me dejaba, nunca lo hacía sin haberme contemplado amorosamente durante un largo rato, y sin dejar en mi frente su bendición envuelta en un beso (1910, p. 8-9).

*Sentimiento* era un libro de lecturas destinado a la infancia que podría considerarse un material de educación sentimental de las futuras generaciones. Además de darle un lugar protagónico al varón en el espacio doméstico, brindaba legitimidad a un tipo de paternidad íntima, no exenta de besos, mimos y ternura<sup>15</sup>.

En el caso argentino, el modelo de padre afectuoso e involucrado con la crianza de sus hijos e hijas se identifica con claridad hacia las décadas de 1960 y 1970, en el marco del predominio del paradigma psicológico y en contraposición a las relaciones paterno-filiales tradicionales que promovían un trato distanciado y emocionalmente poco comprometido (Cosse, 2009). ¿Cómo interpretar los materiales analizados, provenientes de la década de 1910 y 1920, que referenciaban a maestros varones paternales afectuosos? En sus investigaciones, Isabella Cosse encuentra que ya en 1930 y 1940 podían percibirse tintes del nuevo modelo, tanto en la radio como en el cine<sup>16</sup>. A estos hallazgos habría que sumar investigaciones radicadas en otras latitudes que plantean que entre 1920 y 1930 habrían surgido los impulsos de una nueva paternidad (LaRossa, 1997) o, dicho en otros términos, de una masculinidad orientada a la familia (King, 2015). Siguiendo al historiador Peter Stearns (1994) sería conveniente agregar que estos nuevos modelos se perfilan en el contexto de un cambio de estilo emocional que, en el caso estadounidense, estaría signado por el ocaso de la era victoriana y la promoción de vínculo más informales.

---

<sup>15</sup> Estas lecturas pueden ponerse en relación con otras de la época. Por ejemplo, Ana Peluffo analiza *Ismaelillo* y *La Edad de Oro*, libros destinados a la infancia, escritos por José Martí, en los que puede verse una redefinición de la paternidad y, con ello, de la masculinidad. En *Nené traviesa*, hay un padre que toma cierta «ventaja emocional» de la orfandad de una hija y asume un papel protagónico en el hogar (2010, p. 296).

<sup>16</sup> Dice la historiadora que desde 1930 algunas películas mostraban padres que jugaban y paseaban con sus hijos. Y, en los programas radiales de los años cuarenta, la «comedia costumbrista de Los Pérez García enaltecía la figura paterna, remarcaba la importancia del diálogo con los hijos» (Cosse, 2009, p. 435)

Desde ya, los nuevos y viejos modelos de paternidad deben pensarse en coexistencia y conflicto, y no como fases sucesivas. Pero, además, es importante distinguir entre la cultura de la paternidad y la conducta de la paternidad (LaRossa, 1997), es decir, tener en cuenta que los cambios en la retórica no se corresponden de manera lineal con los comportamientos (King, 2015). No obstante, más allá de las brechas entre los modelos perfilados como deseables y las conductas efectivamente asumidas por los sujetos, no es menor advertir indicios de esta nueva cultura de la paternidad.

En 1932, la revista *El Monitor de la Educación Común* publicaba un artículo titulado «Padres y maestros. Educación para la paternidad». Su autor, J. Wackmann, decía que luego de la iniciativa de los países anglosajones y de lengua alemana de promover una educación para las madres, había surgido la preocupación por «la posición del padre frente a sus obligaciones familiares» (1932, p. 87). El artículo señalaba que «el padre, en casos especiales, ha de saber asistir a su prole en igual forma que la madre» (p. 87). Para esto era «necesario, en primer lugar, una íntima convivencia de padre y prole, y además, un interés diario en la vida del niño» (p. 87). El texto continuaba relatando la apertura de cursos, destinados a jóvenes, en Estados Unidos, Gran Bretaña, Alemania y Suiza. Finalizaba diciendo: «Y quizá, no pocos hombres se sentirán así ofendidos en su dignidad, ante la simple hipótesis de que se les acostumbre a una actividad reservada desde hace siglos a la mujer. Sin embargo, cuántas veces, en la vida, el hombre se encuentra con el deber de reemplazar a la madre en el cuidado del hijo!» (p. 88).

Unos años más tarde, la misma revista publicaba «La educación de los padres», que repasaba numerosas iniciativas estadounidenses de educación destinada a madres y padres. Si bien el énfasis estaba puesto en la educación de la mujer-madre, el artículo terminaba focalizando en la enseñanza dada a los hombres. Luego de citar algunas experiencias destacaba que, en Dakota, «un curso especial para hombres trata del noviazgo, del matrimonio, de la paternidad, de la mentalidad de la mujer moderna, de las causas de divorcio, de la educación de los niños y del empleo de las horas libres» (1933, p.87). La nueva paternidad solicitaba una mayor implicación y compromiso en la vida familiar.

Para cerrar este apartado, resulta oportuno retomar su interrogante inicial. Hemos relevado que a los maestros se les solicitaba asumir una conducta «paternal». ¿Qué modelos de paternidad se identificaban en el horizonte de ese pedido? El plural aquí no es azaroso, pues en coexistencia con el padre severo, distante y temible, vigente en el período estudiado, se perfilaba, en los albores del siglo XX, la voluntad de instalar un modelo de paternidad más reflexivo, cercano y afectuoso. Dicho de otro modo, esta nueva «cultura de la paternidad» (LaRossa, 1997) brinda pistas para comprender el modelo de maestro-padre cariñoso. Pero es preciso señalar que los rasgos afectuosos del maestro no se circunscribían a su equiparación con la figura del padre. Los estudios sobre las masculinidades permitirán abrir algunas aristas más.

## 5. Sensibilidad y masculinidad docente

Interrogar la figura del maestro varón nos lleva al campo de estudio de las masculinidades. ¿Cómo dialogaban los modos de ser de los maestros de fines del siglo XIX y principios del siglo XX con las masculinidades de aquellos tiempos? Para responder esta pregunta es importante tomar distancia de las posiciones binarias y monolíticas, y de los encasillamientos. En este sentido, Peluffo y Sánchez Prado proponen concebir a «las masculinidades como una constante circulación de discursos que se yuxtaponen en caótico espesor sin seguir una linealidad cronológica» (2010, p.13). Es decir, en cada momento histórico diferentes ideas sobre la masculinidad estarán disponibles y se irán mezclando de un modo desordenado antes que en una evolución sucesiva.

¿Cuáles eran los discursos circulantes sobre la masculinidad que podían llegar a permear la figura del maestro varón? Los rasgos considerados centrales de la masculinidad normativa (Aresti, 2020) moderna incluían la autonomía, la racionalidad, la capacidad de acción, el coraje, la fuerza y la frialdad, concebidos en directa oposición a la femineidad, entendida como la emocionalidad, la debilidad, la pasividad y la sumisión. La imagen que debía proyectar un hombre civilizado del siglo XIX era la de una «serena fortaleza», basada en una «actitud moderada, controlada y firme» (Fernández-Llebrez, 2004, p. 32). Algunos de estos rasgos estaban supuestos en los maestros, por ejemplo, cuando se los consideraba los indicados para trasladarse a las escuelas rurales y a las zonas inhóspitas, o cuando se los requería como ejemplo de hombría para los adolescentes y jóvenes. Pero esta caracterización no alcanza a explicar totalmente la sensibilidad del docente varón.

En el marco del giro afectivo, particularmente, a partir del despliegue de la historia de las emociones, han surgido estudios que cuestionan la visión prevaeciente de la Modernidad como la «Era de la Razón» (Aschmann, 2014; Dixon, 2003). En esta línea, diversos trabajos sobre el siglo XVIII y la Ilustración europea muestran de qué modo lo sentimental tomó relieve en la escena política y pública, dando lugar a un tipo de personalidad con un «alto nivel de afecto» que recibió el nombre de «hombre de sentimientos» (Stone, 1990, p. 148). En palabras de Bolufer «al hombre ilustrado se le exige que domestique sus impulsos pasionales hasta convertirlos en refinados sentimientos, que sea no sólo propietario responsable, funcionario ejemplar o negociante eficaz sino también ciudadano compasivo y esposo y padre tierno» (2007, p.15). Por otra parte, es menester tener presente que, en la época, se consideraba que sentimientos tales como la benevolencia, la simpatía y la compasión orientaban la conducta moral.

En el siglo XVIII, el «culto a la sensibilidad» (Campbell, 2005), presente en novelas, obras de teatro y panfletos, alentaba la expresión pública de las emociones más íntimas a través de llantos y suspiros que no se consideran contrapuestos a la virilidad ni meramente femeninos. «Se perfila así como ideal masculino una simbiosis entre la virtud «clásica» del autocontrol y el acento «moderno» en el sentimiento» (Bolufer, 2007, p. 18).

No es menor resaltar que la masculinidad refinada, sensible, atenta a las modas, proclive a las lágrimas, estaba presente en la literatura del siglo XIX

latinoamericano a partir de la herencia del romanticismo europeo. Se trataba de un modelo sentimental de masculinidad que no era incompatible con el proyecto civilizatorio (Peluffo y Sánchez Prado, 2010). Vale agregar que, así como en la Europa del siglo XIX los sentimientos se fueron «domesticando» y se reforzó el dualismo que ubicaba al varón del lado de la razón, lo público y lo político, y a la mujer en el lugar de la emoción, lo privado y lo doméstico (Bolufer, 2016, p. 43)<sup>17</sup>, el aspecto sentimental de la masculinidad latinoamericana del siglo XIX también pretendió borrarse. En un intento por virilizar al hombre letrado, los atributos sensibles pasaron a formar parte, en el siglo XX, del universo femenino (Peluffo, 2013; Peluffo y Sánchez Prado, 2010).

Podríamos, entonces, derivar los atributos sensibles de los maestros argentinos (la simpatía, la amabilidad, la benevolencia, la suavidad, las muestras de cariño) de la masculinidad refinada del hombre letrado del siglo XIX. Es decir, en su pretendido vínculo con las letras, la cultura y la civilización, los maestros también podrían haber querido servirse del «archivo de modelos masculinos al que los hombres decimonónicos recurrieron para crear su identidad (dandies, flâneurs, casseurs, hombres sentimentales, self-made men)» (Peluffo, 2013, p.191).

En síntesis, al mirar el costado afectivo del maestro de escuela primaria de fines del siglo XIX y comienzos del XX con el prisma de las masculinidades disponibles, es posible advertir una yuxtaposición entre, por un lado, el modelo de la masculinidad normativa que resaltaba la virilidad, por el otro, la masculinidad sentimental ilustrada forjada en el siglo XVIII europeo y con efectos en Latinoamérica en el siglo XIX y, finalmente, las reconfiguraciones de la paternidad perfiladas hacia el siglo XX.

## 6. Palabras finales. Más allá de la feminización del afecto

Era don Carlos N. Vergara bien apersonado.

El varón apostólico, el varón puro, se reflejaba en la parquedad inapelable de su señorío sencillo y en el decoro sereno de sus bizarrías armoniosas.

En el rostro, de aire sarmientesco, cierto indefinible aspecto de austero sembrador vasco o germano.

La frente amplísima, nido de cóndores, caliente de tenacidad.

En sus ojos, sus diáfanos ojos, cuajados de chispas subidas del corazón, ese corazón enorme que manaba infinita bondad e inmenso amor por los niños y por la Humanidad («Carlos N. Vergara. Funeral cívico a la memoria del maestro», 1929, p. 296).

Con motivo del fallecimiento del maestro Carlos Vergara, *La Obra* publicaba una reseña de un acto realizado en su memoria en la que se lo describía resaltando

---

<sup>17</sup> Para el caso español, María Sierra plantea la pervivencia, en el siglo XIX, de elementos del «optimismo sentimental ilustrado» (2015, p. 21). A pesar de la tendencia a rebajar el valor de los sentimientos, asociándolos con lo femenino, desde el campo literario se mantuvo una mirada optimista que consideraba a los «buenos» sentimientos como guía moral.

su porte varonil y su sensibilidad. A lo largo de estas páginas se buscó interrogar este punto de encuentro entre docencia, masculinidad y afectividad.

Dado el temprano proceso de feminización del magisterio en Argentina, los rasgos afectivos del perfil docente fueron considerados, mayormente, como derivados del estereotipo de la mujer-maternal construido en la Modernidad. Siguiendo ese esquema, la sensibilidad de los maestros se explicaría por el hecho de estar ocupando una posición constitutivamente femenina. Es decir, la paciencia, la dulzura o la amorosidad masculina serían el resultado de haber asumido un lugar femenino. Esta lectura, que liga, de manera fija y a priori, lo afectivo con lo femenino —y que llamamos *feminización del afecto*— es la que quisimos interrumpir a partir de habilitar un análisis en clave de masculinidades de la figura del maestro varón. En este sentido, «desfeminizar el afecto docente» buscó evitar que la asociación cristalizada entre la mujer y lo emocional oficiara de explicación principal para comprender los atributos suaves, amables y cariñosos del maestro varón.

Cuando nos acercamos al magisterio en clave afectiva e incorporamos la perspectiva de género encontramos, antes que caracterizaciones fijas, derivadas de la aplicación mecánica de modelos naturalizados, perfiles mucho más dinámicos: mujeres severas y con inquietudes intelectuales<sup>18</sup>; varones débiles que debían energizarse; mujeres y varones regañadores/as a quienes se les recomendaba, en igual medida, mitigar sus modos; mujeres y varones cariñosas/os, dulces, tolerantes, amorosas/os. Es cierto que estas figuras más escurridizas coexistían con la descalificación intelectual de las mujeres o con el miedo al afeminamiento de los niños y jóvenes ante la falta de un ejemplo docente masculino. Es decir, la perspectiva binaria que ubicaba al varón como racional, frío e irascible y a la mujer como maternal y cariñosa formaba parte del horizonte de comportamientos magisteriales. (De hecho, el dualismo masculino/femenino era el modelo por excelencia que se iba reproduciendo en la educación sentimental de las sucesivas generaciones.) Pero para comprender la presencia no excepcional de maestros varones afectuosos fue necesario desarmar estos moldes, muchas veces trasladados al ámbito teórico, y buscar otras vías de indagación.

## 7. Referencias

Abramowski, A. (2018). La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940). *Revista Brasileira de História da Educação*, 18(e019), pp. 1-21.

---

<sup>18</sup> Si bien la problematización de la figura de la maestra no entra dentro de los objetivos de este artículo, es preciso señalar que las maestras tampoco encajaban fácilmente en el estereotipo de mujer débil y sumisa delineado en la Modernidad. En sus estudios, Silvia Yannoulas plantea que el magisterio era una opción emancipadora para las mujeres, pues supuso «asumir una profesión, ampliar el espacio vital, ganar dinero» y la docencia significó «un camino de ascenso social, de acceso a bienes culturales». Esto le permite afirmar que «las normalistas rompían con la identidad femenina vigente, que les marcaba un recorrido circular dentro del espacio doméstico» (1997, p. 177).



- Abramowski, A. (2022). Tentativas formativas en torno a la afectividad docente. El caso del magisterio argentino a finales del siglo XIX. In Pimenta Rocha, H., & Toro Blanco, P. (org.), *Infância, juventude e emoções na história da educação* (pp.123-144). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. México: Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- Aresti, N. (2020). La historia de las masculinidades, la otra cara de la historia de género. *Ayer*, 117 (1), pp. 333-347.
- Aschmann, B. (2014). La razón del sentimiento. Modernidad, emociones e historia contemporánea. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 36, pp. 57-72.
- Bolufer, M. (2007). «Hombres de bien»: modelos de masculinidad y expectativas femeninas, entre la ficción y la realidad. *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*, 15, pp.7-31.
- Bolufer, M. (2016). En torno a la sensibilidad dieciochesca: discursos, prácticas, paradojas. In Candau Chacón, M.L. (ed.), *Las mujeres y las emociones en Europa y América. Siglos XVII-XIX* (pp. 29-56). Santander: editorial de la Universidad de Cantabria.
- Bourke, J. (2006). *Fear: a cultural history*. London: Virago.
- Caldo, P. (2014). La mujer que habita en la maestra. Sensibilidad, estética, prescripciones estatales y prácticas de consumo. In Pineau, P. (dir.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar* (pp. 251-288). Buenos Aires: Teseo.
- Caldo, P., & Vignoli, M. (2016). Presentación Dossier (Parte I): Maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación con mujeres en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 17(2), pp. 53-56.
- Campbell, C. (2005). *The Romantic Ethic and the Spirit of Modern Consumerism*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Cosse, I. (2009). La emergencia de un nuevo modelo de paternidad en Argentina (1950-1975). *Estudios demográficos y urbanos*, 24(2), pp. 429-462.
- Coulter, R., & Greig, C. (2008). The Man Question in Teaching: An Historical Overview. *The Alberta Journal of Educational Research*, 54(4), pp. 420-431.
- Dixon, T. (2003). *From passions to emotions. The Creation of a Secular Psychological Category*. New York: Cambridge University Press.
- Fernández-Llebrez, F. (2004). ¿«Hombres de verdad»? Estereotipo masculino, relaciones entre los géneros y ciudadanía. *Foro Interno*, 4, pp. 15-43.

- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Fiorucci, F. (2016). País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920. *Anuario de Historia de la Educación*, 2(17), pp. 120-137.
- Hochschild, A. (2003). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, A. (2011). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires: Katz.
- King, L. (2015). *Family Men. Fatherhood and Masculinity in Britain, c.1914–1960*. New York: Oxford University Press.
- Landahl, J. (2015). Emotions, Power and the Advent of Mass Schooling. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 51(1-2), pp. 104-116.
- Lara, A., & Enciso Domínguez, G. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), pp. 101-119. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- LaRossa, R. (1997). *The Modernization of Fatherhood: A Social and Political History*. Chicago: University Chicago Press.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes «legítimos». In Morgade, G. (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930* (pp. 67-114). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Morgade, G. (2006). State, Gender, and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers. In Cortina, R., & San Román, S. (Eds.) *Women and Teaching Global Perspectives on the Feminization of a Profession* (pp. 81-103). New York: Palgrave Macmillan.
- Peluffo, A. (2010). De la paternidad republicana y la fetichización de la infancia en José Martí. In Peluffo, A., & Sánchez Prado, I. (Eds.), *Entre hombres: masculinidades del siglo XIX en América Latina* (pp. 289-309). Iberoamericana y Vervuert editores.
- Peluffo, A. (2013). Gauchos que lloran: masculinidades sentimentales en el imaginario criollista. *Cuadernos de Literatura*, XVII (33), pp. 187-201.
- Peluffo, A., & Sánchez Prado, I. (2010). Introducción. In Peluffo, A., & Sánchez Prado, I. (Eds.), *Entre hombres: masculinidades del siglo XIX en América Latina* (pp. 7-20). Iberoamericana y Vervuert editores.

- Pérez Navarro, C., & Rodríguez, L. G. (2021). Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821-1974). Un estudio comparado. *Revista Mexicana de Historia de la Educación, IX* (18), pp. 1-21. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v9i18.352>
- Pimenta Rocha, H., & Toro Blanco, P. (org.) (2022), *Infância, juventude e emoções na história da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço.
- Pineau, P, Serra, M., & Southwell, M. (editores) (2017). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*. Buenos Aires: Biblios.
- Plamper, J. (2014). Historia de las emociones: caminos y retos. *Cuadernos de Historia Contemporánea, 36*, 17-29.
- Rodríguez, L. G. (2021). Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914). *Descentrada, 5*(1), e130, pp. 1-17. <https://doi.org/10.24215/25457284e130>
- Sierra, M. (2015). Entre emociones y política: la historia cruzada de la virilidad romántica. *Rúbrica Contemporánea, 4*(7), pp. 11-25.
- Sobe, N. (2012). Surces and interpretations. Researching emotion and affect in the history of education. *History of education. Journal of the History of Education Society, 41*(5), 689–695.
- Stearns, P. (1994). *American cool: Constructing a twentieth-century emotional style*. New York: New York University Press.
- Stone, L. (1990). *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra (1500-1800)*. México: FCE.
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Yannoulas, S. (1993). Educar: una Profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia en Brasil y Argentina 1870-1930, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 74* (178), pp. 713-738.
- Yannoulas, S. (1997). Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? In Morgade, G. (comp), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930* (pp. 175-191). Buenos Aires: Miño y Dávila.

## 8. Fuentes

- Aubin, J. M. (1910) *Sentimiento*. Buenos Aires: editorial Estrada.
- Avanza, S. B. (1921). Disciplina escolar. *La Obra*. Año 1. N°18.
- Carlos Vergara. Funeral cívico a la memoria del maestro (1929). *La Obra*. Año IX. N°166.

- Carta abierta. De un maestro de aquí a otro de allá (1890). *Revista pedagógica argentina*. Año III. N° XXIII.
- Cincuentenario de la Escuela Normal de Profesores de la Capital. 1874-1924 (1924). Ejemplar disponible en la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros de la República Argentina.
- Escuela Normal de Profesores de Paraná (1910). Memoria presentada al Congreso Nacional de 1910 por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. 1910.
- Escuela Normal Mixta de Concordia (Entre Ríos). (1917). Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional. 1918.
- Escuela Normal Mixta de Dolores (1895). Memoria presentada al Congreso Nacional de 1895 por el Ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública. Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional. 1895.
- Escuela Normal Mixta de Villa Mercedes (San Luis). (1895). Memoria presentada al Congreso Nacional de 1895 por el Ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública. Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional. 1895.
- Estrella Gutiérrez, F. (1921). Mi primer caído. *La Obra*. Año I, N°12.
- Instrucciones del director de una escuela al personal docente, al iniciar las tareas escolares del año (1915). *El Monitor de la Educación Común*. Año 33. N°506.
- La educación de los padres (1933). *El Monitor de la Educación Común*. Año LII. N°725.
- Maestros y maestras (1886). *La Educación. Periódico Quincenal*. Año I. N°1.
- Picarel, J. (1922). *Acción social del maestro (acotaciones)*. *El Monitor de la Educación Común*. Año 41. N°597.
- Pizzurno, P. (1934). ¡Arriba los corazones, educadores! Junio 22 de 1924. *El Educador Pablo Pizzurno*. Recopilación de trabajos. Medio siglo de acción cultural en la enseñanza secundaria, normal y primaria. Buenos Aires
- Tolosa, O. (1935). La Escuela Normal. *La Obra*. Año XV. N°261.
- Un hombre bueno (1925). *La Obra*. Año V. N°105.
- Una profesora normal brava (1889). *Revista Pedagógica Argentina*. Año II. N°13.
- Van Gelderen, A. (1878). *Lecciones de Pedagogía*. Buenos Aires: Imprenta de Martín Biedma.
- Vicini, José (1921). El aniversario de mayo. *El Monitor de la Educación Común*. Año 39. N°581.
- Wackmann, J. (1932). Padres y maestros. Educación para la paternidad. *El Monitor de la Educación Común*. Año LII. N°717.