

*Suaviter in modo, fortiter in re.* Notas sobre la afectividad docente en Maestros Normales en Argentina a fines del siglo XIX.

Abramowski, Ana (UNGS - FLACSO)

aabramowski@gmail.com

MT 19: Todo amor es político: representaciones sobre amor romántico, ciudadanía y educación

---

## **Introducción**

Los atributos afectivos de la maestra -la ternura, la suavidad, la dulzura- así como su pretendida inclinación al cuidado maternal se suelen comprender como derivados de la construcción de la identidad femenina moderna, que a su vez se inscribe en el universo sensible del amor romántico.

En efecto, este estereotipo afectivo-femenino se encuentra en la base del proyecto de Domingo F. Sarmiento, quien convocó a las “65 valientes norteamericanas” a ocupar distintos cargos en el naciente sistema educativo argentino (Houston Luiggi, 1959). En consonancia con esto, en un libro publicado por la Escuela Normal N°1 de la Capital Federal a propósito de su 50 aniversario se aclamaba:

“Maestras, he aquí la palabra que como evocadora de una dulce realidad soñada se venía pronunciando, amorosamente, mucho tiempo antes de la fundación de esta casa. Maestras, no maestros, pedía Sarmiento; maestras pedía Avellaneda, Eduardo Costa, Onésimo Leguizamón, maestras querían todos los conocedores del alma femenina” (Suárez, 1924: 8).

La serie “maestra-mujer-afectos” ha sido explorada por distintos estudios sobre el magisterio que asumen la perspectiva de género (cf. Morgade, 1997). En esta ponencia, que se inscribe en una investigación sobre la afectividad docente, queremos abrir una línea de indagación que contribuirá indirectamente a complejizar el vínculo entre afectos y feminización de la docencia. Para ello hemos elegido dotar de visibilidad a los maestros varones.

Si bien es sabido que el varón ha ocupado privilegiadamente cargos de gestión, dirección y supervisión en el sistema educativo o que ha usado la docencia como un andamio hacia otros destinos laborales más atractivos (cf. Morgade, 2006), esta situación algo elusiva del trabajo áulico no debería hacernos perder de vista que, desde 1870, con la apertura de la primera Escuela Normal en la ciudad de Paraná, de carácter mixto, hubo varones formándose en el magisterio. El trabajo de Andrea Alliaud plantea que de las treinta y cuatro Escuelas Normales inauguradas en Argentina entre 1871 y 1892, trece eran de varones, catorce de mujeres y siete mixtas. Y de las veintiuna fundadas entre 1894 y 1910, dieciocho eran mixtas y dos de mujeres (Alliaud, 2007:181-182).

Es difícil deducir de estos datos una suerte de “paridad de género”, pues el número de varones que circulaba por estas instituciones era menor que el de mujeres (cf. Tedesco, 2003)<sup>1</sup>. Además, ya desde las décadas de 1870 y 1880 tomaban espesor los enunciados que identificaban a la mujer como la “candidata natural” para el ejercicio de la docencia. Tanto en el Congreso Pedagógico de 1882 como en la Ley 1420 de 1884<sup>2</sup> resultante del mismo se postulaba la necesidad de contar con maestras mujeres<sup>3</sup>. No obstante esto, la apertura casi equivalente de escuelas destinadas a mujeres y a varones en el momento fundacional del sistema de formación docente del nivel primario invita a interrogar no sólo qué ideas referidas al género y a la masculinidad sostuvieron dicha política sino también -y esto es lo que nos interesa en este escrito- cómo se miró en clave afectiva a ese maestro varón.

Haciendo foco entonces en los maestros varones, en esta ponencia queremos comenzar a delinear las características de la *afectividad docente masculina* en los orígenes del magisterio argentino (fines del siglo XIX). Para ello, sabemos que es menester empezar por esbozar algunas claves históricas de la construcción de la masculinidad docente. La docencia -como vimos en el ejemplo anteriormente citado- se proclama como un oficio femenino “por naturaleza”. Pero ha sido ejercido por varones. ¿Cómo se conciben esos maestros? ¿Cómo dialoga la masculinidad docente con las masculinidades imperantes de cada época? <sup>4</sup>

Para avanzar con nuestros objetivos trabajaremos con informes de Escuelas Normales de Varones y Mixtas elevados al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública entre 1878 y 1882. Por otra parte, tomaremos en cuenta el libro *Lecciones de Pedagogía*, escrito por Adolfo Van Gelderen, director fundador de la Escuela Normal de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, creada en 1874 y destinada a formar maestros varones.

## **¿El magisterio nació femenino?**

La afirmación que dice que en Argentina y en varios países de occidente “el magisterio nació femenino” (Fischman, 2007) o que desde los orígenes del sistema educativo argentino el trabajo de enseñar fue realizado fundamentalmente por mujeres (Morgade, 2006) se ha convertido en una suerte de punto de partida para los estudios sobre la docencia que, desde hace más de veinte años, buscan introducir la perspectiva de género -en especial la de las mujeres- en la historia de la educación.

Pero en la mayoría de estos trabajos, la idea del “nacimiento” rápidamente se corrige cuando se pasa a sostener que la docencia primaria sufrió un temprano proceso de feminización. Este sutil desplazamiento no es menor. Por un lado, porque deja expuesto, de manera contundente, el carácter construido de la mujer como la educadora natural. Pero, por

---

<sup>1</sup> La matrícula de los varones entre 1880 y 1895 osciló entre el 23 y el 33,5% mientras que la de las mujeres, en ese período estuvo entre el 46 y el 59% (Tedesco, 2003: 150).

<sup>2</sup> El artículo 10 de la ley 1420 planteaba: “La enseñanza primaria para los niños de 6 a 10 años de edad se dará preferentemente en clases mixtas y bajo la dirección exclusiva de maestras autorizadas”.

<sup>3</sup> Una de las políticas de desaliento hacia el magisterio para los varones fue, en 1892, la supresión de las becas. (cf. Tedesco, 2003: 147)

<sup>4</sup> Tal vez nos auxilie formular una pregunta más amplia: ¿cuál es el lugar de los varones en el universo del amor romántico?

otro lado, y esto es lo que aquí nos interesa, porque introduce en aquel origen fundacional a otro actor, el maestro varón<sup>5</sup>.

¿Cómo fueron entonces esos momentos, aunque breves, previos a la feminización del magisterio? La británica Christine Skelton señala que, si bien no hubo una “edad dorada” en la que la docencia estuviera colmada de maestros varones, en 1870, antes de la introducción de la escolaridad de masas estatal en Gran Bretaña, había aproximadamente un número equivalente de hombres y mujeres que se dedicaban a enseñar (2012:3). Para el caso de Canadá, Coulter y Greig (2008) advierten que, para mediados del siglo XIX, algunos de los hombres que estaban organizando el sistema educativo desconfiaban de la idea de poblar las aulas con maestras mujeres y, en este sentido, eran hostiles a la marcha de la feminización (2008: 421). Pero agregan estos autores que esta descalificación empezaba a coexistir con miradas más entusiastas hacia las docentes, quienes comenzaban a mostrarse tan buenas o mejores que sus colegas varones.

Y aquí empiezan a desplegarse los variados motivos de una feminización que está hecha de dos movimientos acompasados: el alejamiento voluntario de los hombres y la convocatoria expresa a las mujeres. La primera razón que se esgrime es la económica, referida a los salarios y a la composición del mercado laboral. Mientras que las mujeres eran solicitadas porque se les podían ofrecer salarios notablemente más baratos, los hombres se retiraban en busca de trabajos mejor pagos y con mayores perspectivas y horizontes. El comentario de Paul Groussac, director de la Escuela Normal de Tucumán, sobre la distribución de becas entre estudiantes varones y mujeres refleja cómo se percibía, a fines del siglo XIX, el trabajo masculino en comparación con el femenino:

“El número de becas atribuidas á cada Escuela Normal de varones limita muy próximamente el número de alumnos-maestros. (...) Las escuelas normales de mujeres podrían acaso existir lánguidamente sin alumnos becados: las de varones no subsistirían un mes. La mujer pobre puede eludir todavía la ley social del trabajo: no tiene muchas necesidades, y además le es dable recibir sin rubor el beneficio bajo su forma más directa y material. (...) Al joven sin fortuna no le es permitido esquivar el combate de la vida, ni demorar su alistamiento, invocando aspiraciones intelectuales” (1879: 403, 404).

Y en este punto se suma otro factor: el estatus de la tarea docente en el concierto de las profesiones. El ingreso masivo de mujeres -sumado a que la docencia se empezara a vislumbrar como un trabajo “indicado” para ser realizado por ellas- contribuyó a que ya en el siglo XIX la labor de enseñar comenzara a no ser vista como una ocupación de jerarquía (cf. Skelton, 2012; Coulter y Greig, 2008). En el informe elevado al Ministerio por el rector del Colejio Nacional de Corrientes que tenía anexa una Escuela Normal se puede vislumbrar de qué modo los maestros varones padecían la profesión:

---

<sup>5</sup> En su trabajo pionero, Silvia Yannoulas (1993) enfatiza que la docencia se “ha transformado” en una profesión femenina ya que en sus orígenes se trataba de un trabajo predominantemente masculino. Pero luego su estudio se enfoca a explorar por qué las mujeres fueron las elegidas. En este caso, queremos detenernos a indagar aquellos varones.

Yo conozco bien, señor Ministro, lo que es la vida del maestro en esta provincia, sé como se trata al preceptor acá, y francamente creo que es digno de compasión el joven que, con la instrucción que recibe en la Escuela Normal, por necesidad ó por obligación contraída, tiene que dedicarse á la enseñanza en una escuela primaria de Corrientes. No quiero cansar á V.E. refiriéndole los relatos que me han hecho varios de mis ex-discípulos, hoy empleados en las escuelas públicas; no es estraño que estos jóvenes traten de mejorar su suerte, buscando otra ocupación más lucrativa, más respetada y menos penosa (1882: 206).

Skelton propone un desglose más, vinculado a la división de las clases sociales, para reafirmar que en ningún caso la docencia era vista con ojos saludables desde las masculinidades del siglo XIX. Para las clases medias y altas la docencia no era un trabajo con reputación. Pero tampoco era un buen trabajo para las clases trabajadoras. ¿Por qué? ¿Acaso no significaba una oportunidad de obtener una mejor educación y una buena paga en comparación con otras labores tradicionales que implicaban jornadas más extensas y extenuantes? El rechazo, en este caso, tenía que ver con los códigos de conducta masculinos vigentes para las clases trabajadoras, vinculados a la actividad física, la fuerza y el coraje. Estas cualidades se desplegaban en la industria, las tareas rurales y las actividades militares. La tarea de enseñar no requería estos atributos, razón por la cual se convertía en un trabajo inapropiado (Skelton, 2012:4).

Analizando el proceso de feminización, Coulter y Greig detallan la operación que construye a las mujeres como las “indicadas” para ejercer el magisterio. Plantean que, indudablemente, las mujeres entraron a la enseñanza porque eran mano de obra más barata que la masculina. “Rápidamente estos intereses pecuniarios pasaron a justificarse discursivamente hablándose de la “natural” inclinación de las mujeres hacia la docencia. Asumido este argumento, las maestras no iban a exigir ni a esperar mayores remuneraciones y beneficios ni a exigir mejores condiciones de trabajo” (Coulter y Greig, 2008: 422).

En este contexto, los hombres que sí ingresaban a la docencia, o bien intentaban realizar una carrera de ascenso en el sistema, ocupando puestos de conducción<sup>6</sup>, o consideraban esa tarea como pasajera, abandonándola ante el primer atisbo de mejores oportunidades. (cf. Morgade, 2006). Vale decir que, para aquella época, el abandono del magisterio era una situación frecuente en ambos sexos, pero se reforzaba en el caso de los varones (cf. Tedesco, 2003).<sup>7</sup> La deserción intentaba remediarse a partir del estímulo de las becas, que tenía como contraparte el compromiso de ejercer la docencia por cuatro años una vez completados los estudios.

---

<sup>6</sup> En la Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción presentada al Congreso en 1878, se pensaba en una formación diferencial y jerárquica para los varones. La Escuela Normal Superior (en ese momento solo existía la de Paraná) los formaba para “servir las Escuelas comunes de cualquier grado que sean (...), para dirigir las Escuelas Normales, y para desempeñar la inspección y superintendencia de Escuelas comunes”. Luego se encontraban las Escuelas Normales Primarias, que tenían por “misión formar alumnos maestros simplemente de educación primaria, pero con más extensión de conocimientos que los que se dictan en los Cursos Normales de algunos Colegios, cuyos maestros se destinan á Escuelas de educación primaria más elemental, y que, con las de señoritas, figuran en el grupo de la tercera gerarquía”. (1878:178)

<sup>7</sup> Entre 1888 y 1890 hubo un 60,6% de deserción en las escuelas normales de varones, un 51,8% en las de mujeres y un 43,8% en las normales mixtas (Tedesco, 2003:153)

El proceso de feminización de la docencia, entonces, es un fenómeno que se remonta a la época fundacional del magisterio y que se va construyendo a partir de motivos económicos, que se cruzan y refuerzan con ideologías de género, que a su vez se va asentando legalmente desde las políticas educativas (cf. López, 2008).

Luego de este desarrollo, queremos volver a una preocupación que enunciamos al comienzo, que es la de dotar de visibilidad al maestro. Es cierto que los varones se retiraban de las escuelas en pos de mejores horizontes y que los que se quedaban querían escalar posiciones, pero aun ante números en declive<sup>8</sup>, había varones formándose en las Escuelas Normales. Avanzaremos en su interrogación.

## **Normales de Varones – Normales de Mujeres**

Que el género, tal como afirman quienes estudian este tema, es una construcción relacional, lo confirma la Memoria del Departamento de Justicia, Culto é Instrucción Pública de 1878, presentada al Honorable Congreso de la Nación. En este documento, el capítulo IV destinado a las Escuelas Normales se organiza a partir de dos títulos “Escuelas Normales de Varones” y “Escuelas Normales de Mujeres”.

El primer apartado, destinado a los varones, no avanza en una descripción peculiar del maestro. Sí se ocupa de enaltecer el papel de las escuelas primarias en la formación de ciudadanos y de plantear, en este marco, la necesidad de formar maestros normales:

“entonces recién ha de apreciarse netamente el carácter y papel interesantísimo de los Seminarios de Maestros, cuyos alumnos llevarán el verbo de todo eso á la razón del niño, con la miel en los labios y la austera fe de las convicciones en el espíritu” (1878: 177).

La imagen de la “miel en los labios”, que no puede no asociarse con la dulzura, no es retomada en este apartado. Hacia el final, se presenta la profesión docente como una opción no solo posible sino sobre todo atractiva -honorable y virtuosa- para los jóvenes muchachos:

“Para terminar este capítulo, debo consignar un hecho, que aislado é insignificante en sí mismo, ha venido á revelarme una tendencia de la mayor importancia. Varios alumnos de Colegios Nacionales, se han dirigido á esta Inspección, solicitando pasar á la Escuela Normal de Paraná. Algunos de dichos alumnos tienen cuatro años de estudios secundarios, y sus clasificaciones son de sobresaliente. Tal resolución revela, ó una gran precosidad de buen sentido en ellos, ó una sensata dirección; en cualquier caso, el convencimiento que se va apoderando de los jóvenes y de sus familias en favor de la honorable y virtuosa profesión del Maestro, es plausible y alentador”. (1878: 187)

El segundo apartado de la Memoria, que se ocupa de las Normales de Mujeres, cambia notablemente de tono. Por un lado, no se ahorran los elogios hacia las mujeres. Ellas no solo merecen ser educadas, sino que son las “educacionistas primarias”. Y esta “primacía sobre el

---

<sup>8</sup> Fischman (2007) plantea que en 1909 había 4189 mujeres y solo 885 varones estudiando magisterio.

hombre” se la otorgarán Estados Unidos, “Francia, Suiza, Alemania, Italia, Colombia, Chile y otras Naciones cultas” (1878: 188-189). Además, es para destacar que la descripción afectiva de la maestra mujer -que la posiciona como la candidata ideal al magisterio- se sostiene expresamente en su diferencia con el varón.

Para empezar, se incluye un informe del Comisionado del Departamento de Instrucción Pública de la Nación en Estados Unidos que decía lo siguiente:

“Nuestra experiencia en los Estados-Unidos nos ha enseñado que las mujeres bien educadas son excelentes maestras, su viva percepción, su delicadeza persuasiva y la facultad peculiar que poseen para comunicar la instrucción y la disciplina á los varios temperamentos, caracteres y génios, las hacen conseguir resultados más grandes que los que el hombre podría obtener, y así resulta que hay más orden y mejores adelantos cuando el cuerpo docente se compone de ambos sexos.

La mujer es particularmente adaptada para instrucción primaria, sus instintos de madre, la hace más indulgente que el hombre hacia las flaquezas de los niños, mientras que su trato cariñoso la hace dueña de las afecciones del niño, ganándole por medio del amor á hacer tan grandes esfuerzos para el buen éxito como el temor de la disciplina no podría producir”. (1878:190)

Más adelante, se retoman fragmentos del discurso del presidente Nicolás Avellaneda pronunciado a propósito de la apertura de la Escuela Normal de Señoritas, de Rosario, en el año 1879. Luego de señalar que el Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires prefería la Escuela Normal de Mujeres a la de Varones, pues la primera daba mejores resultados, Avellaneda establecía comparaciones entre los maestros y maestras y decía:

Sin la sombra adusta del maestro, cuyo semblante severo impresiona tristemente al alumno en la infancia, sustituyendo á la gravedad de la disciplina de la escuela, la hermosa alegría del hogar, que nada puede reemplazar en la pueril inocencia del niño, la mujer convierte la casa de educación en un jardín infantil, según la poética clasificación alemana” (1878: 193).

No es menor señalar que la figura de la mujer se destaca como *delicada, persuasiva, maternal, cariñosa, alegre*, a partir del contrapunto con su par masculino. El varón, en este marco, se describe como una “sombra adusta”, “cuyo semblante severo impresiona tristemente al alumno”.

Diez años más tarde, en la Conferencia doctrinal de Maestros de la Capital, se insiste con esta misma clase de comparación. En los grados infantiles la enseñanza tiene que ser dirigida por maestras porque:

“el carácter del hombre, por mil circunstancias de la vida, es irascible; su vida es una vida de actividad; mientras que el carácter de la mujer es más suave, en su generalidad, á causa de su rol casi pasivo, por decir así, que desempeña en la vida” (1898:109-110)

En 1879, en el informe elevado al Congreso por la Escuela Normal Mixta de la ciudad de Tucumán, dirigida por Paul Groussac, encontramos otra manera de contraponer varones y

mujeres. En este caso, la diferencia “evidente y enorme” no es de carácter y temperamento sino de inteligencia. Dice Groussac que, en primer año, las alumnas “toman la cabeza de la clase” porque las materias requieren “la memoria de las palabras, la prolijidad de los detalles, la aplicación á los trabajos gráficos” y estas habilidades predominan en las niñas. En segundo, ya comienzan a flaquear en las ciencias exactas, y en tercer año “se muestra patente su insuficiencia”:

“No pretendemos, pues, que las alumnas no puedan ser maestras tan útiles como los hombres, pero lo serán á su modo; confeccionando para ellas programas especiales, y limitando sus aspiraciones á la enseñanza de las materias primarias en escuelas de su sexo” (1879: 408).

Groussac no se manifiesta en contra de la educación de la mujer, solo quiere resaltar su diferencia respecto del varón: “Todos queremos que se eleve la educación de la muger, pero pedimos el desarrollo armónico y no violento de su esquisita naturaleza; en vista del hogar y no de las academias” (1879: 408). Por último, advierte que la “cruzada igualadora” de las mujeres y los varones, originada en Estados Unidos, está sacrificando “la elegancia, la fina belleza, el gusto exquisito y urbano”. Pero, sostiene, los gritos de alarma no se han hecho esperar: “Los primeros médicos han revelado que la educación recargada y varonil extenúa las naturalezas femeninas, aumentándose deplorablemente la proporción de las mugeres sábias que no pueden ser ni nodrizas ni madres” (1879: 408). A partir de estos argumentos, Groussac solicita al Ministro, “que tenga á bien decretar la separación de las mujeres que como alumnas maestras cursan en este Establecimiento” (1879: 409)<sup>9</sup>

Hasta aquí encontramos descripciones “positivas” y “negativas” de lo femenino y lo masculino que alientan y desalientan, por diferentes motivos, el ejercicio de la docencia. Al proceder del contrapunto, se trata de imágenes de la maestra y el maestro que funcionan de manera especular y excluyente. Pero estas descripciones del maestro varón (inteligente, pero severo, adusto, irascible, poco indulgente y que induce temor en los niños) no son las únicas vigentes en este período.

### **Suaviter in modo, fortiter in re**

*Lecciones de Pedagogía* es el título del libro que compila las conferencias dictadas por Adolfo Van Gelderen, director fundador, entre 1874 y 1889, de la Escuela Normal de Profesores de la Capital, primera institución destinada a formar exclusivamente maestros varones.

Pablo Pizzurno, egresado de aquel Normal, lo recuerda como una figura “severa y digna”: “su tono y la expresión típica de su mirada que parece penetrar hasta el fondo del alma del que le escucha, todo inspiraba respeto al alumno maestro y como un temor de incurrir en su desagrado” (en Astolfi, 1974:32).

---

<sup>9</sup> Vale destacar que la posición de Groussac con respecto de la mujer coexiste con una visión moderna de las escuelas. Plantea que éstas ya no son “jaulas frías y tristes” sino “una casa cariñosa como un hogar y divertida como un museo” (1879: 409)

Vale detenerse unos instantes en el rasgo de severidad de aquellos maestros, que también era compartido por algunas maestras, como por ejemplo, Miss Mary O. Graham, directora de la Escuela Normal de La Plata entre 1888 y 1902. El porte y el tono severos no se recuerdan como arbitrarios o inconducentes sino todo lo contrario<sup>10</sup>. Porque, además, esa rectitud y esa inflexibilidad del carácter no se confundían con los “métodos antiguos”<sup>11</sup>. En este punto es útil retomar los trabajos de Philippe Ariès acerca del surgimiento del estatuto de la infancia, gestado larga y gradualmente desde el siglo XII y XIII. El historiador plantea la emergencia de un sentimiento -que identifica en Francia hacia mediados del siglo XVII- que denomina “bifronte”. Por un lado, mimos y ternura, por el otro, educación y severidad. Es que para esa época comenzaban a verse niños “malcriados” por los excesos de cariño. “Toda la historia de la infancia -concluye Ariès- desde el siglo XVIII hasta nuestros días, está constituida por una diversa dosificación de ternura y de severidad” (1986:14)<sup>12</sup>. En la ya citada Memoria de la Escuela Normal de Tucumán de 1879 se destaca que “el principio de severidad es necesidad imperiosa” y unas páginas más adelante se plantea que la disciplina “tiene por base los resortes nobles del corazón” en tanto las penas serán siempre “puramente morales” (1879: 402-403).

Si no se contempla esta conceptualización, difícilmente se podrá conjugar la severidad de Van Gelderen (la de su persona y la que proclama en sus escritos) con su expresa crítica al precepto de *la letra con sangre entra* y a la creencia -todavía arraigada hacia fines del siglo XIX- en que “para que un niño adelantase era menester usar la palmeta, la férula, el terror y el tormento” (1878:15-16). Una y otra vez el pedagogo insiste con evitar el rigor excesivo e inútil y la dureza de las formas, pero “cuidando no tocar el extremo opuesto, el de la indulgencia excesiva” (1878: 66). En este sentido, también cuestiona la adulación y el consentimiento de los caprichos.

Una de sus primeras recomendaciones a los futuros maestros era que supieran “hacerse amar” por sus alumnos. La clave radicaba en el carácter, que era lo que permitía construir “esa autoridad invisible e insensible”. Citando al baron de Gerando afirmaba:

“La firmeza, tan necesaria al profesor, nada tiene de común con la rudeza; por el contrario: es siempre apacible, dulce, serena, inalterable, como la imájen viva de la razón; no se deja turbar ni por las impresiones de fuera, ni por las pasiones de dentro; impone, pero á nadie rechaza, y esparce en su

---

<sup>10</sup> A la manera de ejemplo, un fragmento de un recuerdo de Miss Mary O Graham: “Con el respeto extraordinario que ella inspiraba, no se daba el caso de que nadie respondiera a gritos, ni en tono destemplado, pero, en cambio, ese mismo respeto (miedo, hasta tanto se llegaba a comprender toda la bondad que su rigor escondía), engendraba mucha timidez”. (en *La escuela Normal Nacional Mary O Graham de La Plata. Obra escrita en celebración de su cincuentenario*, La Plata, 1938, pág. 45).

<sup>11</sup> Los métodos antiguos parecen no distinguir entre varones y mujeres. En la revista Pedagógica Argentina de 1889, bajo el título de “Una profesora normal brava”, se refiere 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 á veces la mano, que deja caer sobre sus educandas. Le desamos 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”.

<sup>12</sup> Ariès (1986) plantea que en el siglo XVIII rousseauneano, en Francia habría prevalecido la ternura, mientras que en el siglo XIX habría ganado la severidad, sobre todo en el Inglaterra. Y destina varios párrafos a describir cómo se propinaban azotes y golpes (“se podría dibujar una geografía de los países del látigo y del garrote”, sostiene). Los estudiosos de la infancia del siglo XIX que, inspirados en Rousseau, desaconsejaban los golpes y amenazas recién comenzaron a aceptarse a comienzos del siglo XX.



alrededor la calma que le es propia. La tranquilidad mantiene el orden y favorece la obediencia. Que jamás se note en vosotros ni impaciencia, ni caprichos, ni cólera, ni debilidad (1878: 20).

Para Van Gelderen era central que el maestro fuese dueño de sí mismo. Un control que se traducía en firmeza, severidad e implacabilidad, pero que no era incompatible con la serenidad, la amabilidad y la simpatía. Todo lo contrario, esa actitud afable, benevolente y dulce conducía a una obediencia mucho más eficaz, pues -y la escuela se construyó sobre esta idea- era más económico y efectivo persuadir que castigar, tocar el corazón antes que dar unas palmadas o unos pellizcos. Por eso insiste Van Gelderen: “Sea el maestro para el niño un consejero risueño, recto, amable, bondadoso, aunque severo; pero no llegue nunca á ser un tirano para el pequeño ser cuyo porvenir le ha sido liberado” (1878:23). El niño debe ser tratado con cuidado, sin burlas, ironías ni humillaciones. “Provoque lágrimas de sentimiento, no de resentimiento; de arrepentimiento, no de persistencia. ¡Ay del maestro insensato que hacer verter lágrimas de ira!” (1878: 23).

Retomando lo desarrollado en el apartado anterior, diríamos que estos rasgos dulcificados han sido considerados como típicamente femeninos. ¿Cómo leerlos en un libro destinado a candidatos al magisterio? En sus descripciones del maestro, Van Gelderen no distingue entre varones y mujeres. Tal es así que se podría pensar que está describiendo un maestro “genérico” y que sus consejos sirven tanto para maestros como maestras. Sin embargo, esta sensación es interrumpida por algunas inflexiones tales como “vuelvo á aconsejaros, queridos jóvenes” que se suceden en distintos pasajes. Y, sobre todo, este supuesto se desvanece cuando plantea esta recomendación: “Sea un padre á la vez que maestro (...) un padre de carácter suave, que ama á su prole” (1878: 23-24). De este modo, se despejan las dudas, Van Gelderen les está hablando a los varones. Pero con esta apelación pone sobre la mesa un asunto que no debería ser pasado por alto: al costado maternal solicitado a las maestras mujeres se le suma el costado paternal requerido a los maestros varones. Un padre suave y amador que tal vez no sea el típico jefe de familia de finales del siglo XIX.

Concluyendo sus *Lecciones*, el director de la Escuela Normal vuelve a trazar un paralelo con la paternidad y condensa sus prescripciones con la siguiente fórmula, *suaviter in modo, fortiter in re*:

“El maestro debe ser vivo, agradable y simpático, tanto en su semblante como en sus acciones, pues siendo el astro alrededor del cual gira la escuela, como él serán sus discípulos, como él la educación que en la escuela se difunde. Si el maestro es apático, desagradable, antipático, lo serán también los niños a su cargo, y si lo contrario, serán sus educandos vivos y llenos de energía. No se necesitan pues de gritos, ni de gestos violentos, y si alguien debe observar el precepto latino *suaviter in modo, fortiter in re*, es el maestro, que, siempre dueño de si mismo, debe saber establecer entre sus hijos adoptivos y él mismo esta corriente simpática que llamaré educativa y que todo lo faculta en la escuela. ¿Necesito, señores, recomendaros, después de lo dicho, la mayor paciencia?” (1878:254).

Y se suma la paciencia, otro rasgo que también suele quedar del lado de las mujeres. Entre las Memorias, esta vez la elevada en 1882 por la Escuela Normal de Varones de Corrientes, anexa al Colejio Nacional de aquella ciudad, encontramos ciertos rasgos del maestro deseable que, indudablemente, hablan del varón: “Mucho, en verdad, exige la Sociedad del maestro; que sea modelo de hombría de bien, de paciencia y de constante contracción es cosa que todo el mundo espera de él”. (1882: 205).

Y llama la atención el parecido con la impronta de Van Gelderen que tiene el informe escrito en 1882 por Ramón Arrieta, profesor Auxiliar en el 1er grado de esta Escuela Normal de Varones de Corrientes. Dirigiéndose al director, el Sr. Salcedo, planteaba:

“El maestro debe ser simpático ante la clase y así habrá conseguido dominar su cuerpo tan grande de génios distintos. Debe tratar con afabilidad y cariño á sus discípulos, al mismo tiempo de hacerse respetar. Si un maestro quiere hacerse respetar y mantener una buena disciplina en su grado, poniéndose terco durante la clase, los niños se complacerán en irritarlo, le disputarán y negarán la consideración y respeto debido al que ejerce las funciones paternas de desenvolver su inteligencia y formar su corazón. Porque si un maestro se hace antipático ante la clase por sus castigos severos, por sus reconvenciones ásperas, por su poca afabilidad con los niños, el será el oríjen de la repugnancia, de sus alumnos, al estudio; de lo infructuoso de las lecciones; de la pugna entre él y los que debieran aprender, oríjen fecundo de desazones y molestias para unos y otros. El maestro debe hacerse querer y no temer, y entonces los niños seguirán sus huellas, se ganará la confianza de sus discípulos, oríjen de donde surjirá todo deseo del maestro” (1882: 347).

Luego de esta descripción, Arrieta incluye la breve evaluación de desempeño de tres practicantes:

“Han practicado en el 1er grado el Sr. Villanueva, Baca, Borahona.

El Sr. Villanueva posee á mi parecer las dotes necesarias y la vocación para un maestro. Se hace simpático á la clase, capta la confianza de los niños y se hace comprender y exita el interés de ellos.

El Sr. Baca es un poco sobresaltado.

El Sr. Barahona es un buen practicante, solo le falta la energía necesaria” (1882: 348).

El Sr. Pedro S. Arviles, Profesor Auxiliar en el 2º grado, escribe un informe en un tono parecido y plantea:

“Hay mucha distancia entre el educado y el educador y aquel siempre trata de retirarse de éste y el maestro debe tratarlo con afecto para acercarlo (...) El maestro debe persuadir siempre al niño y con esto tendrá un ascendiente poderoso sobre él, le obligará á tener confianza y ésta supone la estimación y el afecto por su maestro, sentimientos que tienen en el corazón un asilo inaccesible á la fuerza y á la violencia” (1882: 352).

**Masculinidad docente y masculinidad hegemónica: algunas reflexiones finales**

A continuación nos interesa leer las fuentes presentadas desde una perspectiva de las masculinidades. ¿Es posible pensar que en el magisterio se fue construyendo una masculinidad docente? Si esto fuera así, ¿cómo dialogaría esta masculinidad con la masculinidad hegemónica<sup>13</sup>?

El trabajo pionero de R.W. Connell (1997) plantea que la masculinidad es tanto una posición cuanto una práctica -y los efectos de las mismas- en las relaciones de género. También afirma que su carácter es inherentemente relacional, ya que ésta solo toma forma en contraste con la femineidad.

Estas nociones son un producto histórico relativamente reciente. Las investigaciones sugieren que no habría habido una distinción masculinidad/femineidad en la cultura europea previa al siglo XVIII:

“Las mujeres fueron ciertamente vistas como diferentes de los hombres, pero en el sentido de seres incompletos o ejemplos inferiores del mismo tipo (por ejemplo, tienen menos facultad de razón). Mujeres y hombres no fueron vistos como portadores de caracteres cualitativamente diferentes; esta concepción también formó parte de la ideología burguesa de las esferas separadas en el siglo diecinueve” (Connell, 1997:32).

Fernando Fernández-Llebrez avanza en la misma línea y plantea que la novedosa teoría de la diferenciación sexual fue uno de los soportes de los estereotipos de lo femenino y lo masculino. En este sentido sostiene que la *desigualdad* de las mujeres respecto de los hombres es algo que venía de lejos (de la mayor parte de la historia occidental) pero no siempre se la argumentó a partir de la *diferencia* ontológica y fisiológica de ambos sexos. “No obstante, lo singular de nuestra era moderna es que lo uno lleva implícito lo otro, fusionándose de tal modo ambos planteamientos que, ya sea vía metafísica o vía biológica, conforman una totalidad armoniosa y naturalizada” (2004: 26).

El estereotipo moderno de la masculinidad, según García García (2011), toma como punto de partida “el honor de la hidalguía medieval” y lo reconfigura de acuerdo a la nueva sociedad burguesa. La novedosa equiparación entre la masculinidad y la ciudadanía explica, entre otras cosas, que su despliegue y sus logros se realicen en la esfera pública. Este modelo de hombría

“se traduce en autonomía (negando toda dependencia de otros), responsabilidad (como control de uno mismo y quienes se entienden como a su cargo), capacidad de acción (frente a la pasividad que se entiende como femenina), y, muy especialmente, racionalidad como base que fundamenta el resto de facultades (en contraposición a la emoción que se entenderá como femenina y previa a toda cultura)” (García García, 2011).

---

<sup>13</sup> Los estudios de masculinidades han señalado que “la masculinidad hegemónica encarna aquellas cualidades que en un momento y lugar precisos se reconocen como superiores y que, de hecho, corresponden a un número muy limitado de hombres. Esto implica la subordinación de otros tipos de masculinidades y la institucionalización de la dominación del hombre sobre la mujer” (Godoy Navarro, 2016: 63).

Partiendo del libro de George Mosse, *La imagen del hombre*, tanto García García (2011) como Fernández Llebrez (2004) destacan que el hombre construye su control y dominio a partir de una “serena fortaleza”. “Su actitud moderada, controlada y firme”, se aparta notablemente de la “histeria” femenina. Los rasgos de ellas son más bien blandos, débiles y dependientes y su espacio privilegiado es el doméstico/privado (Fernández Llebrez, 2004: 32).

Pensando en la Argentina de fines del siglo XIX, Juan Bautista Branz plantea que las clases dominantes, por su contacto continuo con la cultura europea, ya hacía suyas las “pautas civilizatorias” que permitían distinguir “a los caballeros y a los honrados varones”. De este modo, en diferentes espacios socioculturales se irá reproduciendo el modelo masculino dominante por excelencia: “templado, racional, culto, educado. Pero complementariamente viril, corajudo, audaz y valiente, con una hombría a sostener ante cualquier contingencia” (Branz, 2017: 10).

¿Cómo se relaciona la masculinidad docente con los rasgos de la masculinidad moderna descriptos hasta aquí? El maestro varón que presentamos en los apartados anteriores se acerca a los mandatos de autonomía y control, así como a la templanza, la racionalidad y la cultura. No obstante, no serían evidentes el coraje, la audacia y la valentía. Por otra parte, las insistentes advertencias de Van Gelderen respecto del dominio de sí por parte del maestro dialogan sin problemas con la noción de “serena fortaleza” propuesta por Mosse. En este sentido, no solo no habría cortocircuitos entre el ejercicio de la docencia y la masculinidad sino que las que estarían desafiando su posición femenina -al trabajar fuera del hogar, percibir un salario y estar en contacto con los conocimientos y la cultura- serían las mujeres maestras (cf. Yannoulas, 1997).

¿Qué decir de los atributos de sensibilidad (simpatía, amabilidad, benevolencia, afecto, cariño, suavidad) detectados en las descripciones de los maestros? ¿Debemos leerlos como propios del universo femenino? ¿Podrían considerarse dentro del refinamiento impuesto por las pautas civilizatorias? Las lecturas habituales plantean una asociación directa entre atributos afectivos y femineidad. ¿Pero qué decir a la hora de identificar y analizar estos rasgos sensibles en los maestros varones? Rasgos, vale decir, que no parecen hacer mella en su hombría.

Salvando las distancias, nos parece provechoso introducir el trabajo de Bolufer Peruga sobre la sensibilidad dieciochesca europea. La historiadora plantea que en aquel momento, si bien se postulaba una diferenciación entre hombres y mujeres, “(l)a sensibilidad no se considera en el siglo XVIII una virtud específicamente femenina, sino una cualidad general deseable en todo individuo de bien (...). De hecho, el modelo ilustrado de “hombre de bien” incorpora la capacidad de sentir con sus gestos y manifestaciones *sensibles* (lágrimas, compasión, ternura amorosa...)<sup>14</sup>(2016: 42). Por eso la historiadora afirma: “No es exacto afirmar, como se ha dicho en ocasiones, que la Ilustración erige la razón en cualidad exclusivamente masculina, adscribiendo a las mujeres, por el contrario, la sensibilidad” (2016: 35).

---

<sup>14</sup> En esta línea se inscribe el texto de Robert Darnton sobre la sensibilidad romántica y la obra de Rousseau. El texto trabaja la correspondencia que enviaban varones y mujeres al ginebrino, manifestándole cómo se les derretía el alma y se ahogaban con la emoción y el llanto al leer *La Nueva Heloísa* (cf. Darnton, 1994).

Para el caso europeo, Bolufer aclara que será avanzado el siglo XIX, "cuando la sensibilidad resulte, al tiempo, privatizada (o, más exactamente, "domesticada") y feminizada, presentándola como una debilidad que el varón debe reprimir, al menos en público, de modo que la dualidad entre razón / masculino / público / político y emoción / femenino / privado / doméstico quedará más firmemente establecida, con profundas y duraderas consecuencias en lo personal y lo colectivo" (2016: 42-43).

Para concluir, de manera tentativa podríamos decir que, en el caso argentino y para la época estudiada, se percibe la presencia de dos fuerzas. Una es la que busca construir la distinción masculino / femenino y será la que, en los albores del siglo XX producirá una afectividad docente más firme y claramente feminizada (cuya contracara será el varón adusto, irascible, rígido, etc.). La otra, desplegada sobre todo en la obra de Van Gelderen, no parece preocupada por resaltar tal distinción sino por construir una sensibilidad docente que se apoye en -parafraseando a Bolufer- una "cualidad general deseable en todo individuo".

## **Bibliografía**

Alliaud, A.(2007), *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Granica.

Aries, P. (1986), "La infancia", en *Revista de Educación* N° 281, Madrid, Centro de Publicaciones del MEC.

Bolufer Peruga, M. (2016) "En torno a la sensibilidad dieciochesca: discursos, prácticas, paradojas", en Candau Chacón, M.L (ed) (2016) *Las mujeres y las emociones en Europa y América. Siglos XVII-XIX*, Santander, editorial de la Universidad de Cantabria.

Branz, J. (2017). "Masculinidades y Ciencias Sociales: una relación (todavía) distante", *Descentrada*, 1(1), e006.

Recuperado de <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe006>

Connell, R.W. (1997), "La organización social de la masculinidad", en Valdez, T.; Olavarría, J. (eds), *Masculinidad/es. Poder y crisis*, Ediciones de las Mujeres N°24, Chile, ISIS Internacional.

Coulter, R.; Greig, C. (2008), "The Man Question in Teaching: An Historical Overview", en *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 54, No. 4, Winter 2008, 420-431

Darnton, R. (1994), *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, FCE.

Fernández Llebreg, F. (2004), “¿“Hombres de verdad”? Estereotipo masculino, relaciones entre los géneros y ciudadanía”, en *Foro Interno* 2004, 4, 15-43 (pp. 15-43).

Fischman, G. (2007), “Persistence and ruptures: the feminization of teaching and teacher education in Argentina”, en *Gender and Education*, Vol. 19, No. 3, May 2007, pp. 353–368

García García, A. A. (2011) “¿Las transformaciones de la masculinidad?: Modelos de virilidad españoles (1960-2000)”, ponencia presentada en el CIME (Congreso Iberoamericano de Masculinidades y Equidad), Barcelona octubre 2011. Recuperado en: [http://www.cime2011.org/home/panel6/cime2011\\_P6\\_AAGarcia.pdf](http://www.cime2011.org/home/panel6/cime2011_P6_AAGarcia.pdf)

Godoy Navarro, Z. (2016), “Masculinidad y Nación: 'Género político' en España y México a partir de los años veinte”, en Aresti, N. ; Peters, K.; Bruhne, J. (eds). *¿La España invertebrada? Masculinidad y nación a comienzos del siglo XX*, Granada, Comares.

Houston, W. R. (2009), “Teachers in History, en ” L.J. Saha, A.G. Dworkin (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 15–23.

Houston Luiggi, A. (1959), *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*, Buenos Aires, editorial Agora.

López, O. (2008), “Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana”, en *Anuario Historia de la Educación*. N° 9, Buenos Aires, Prometeo Libros.

Skelton, C. (2012), “Men teachers and the “feminised” primary school: a review of the literature”, en *Educational Review*, Vol. 64, No. 1, February 2012, 1–19

Morgade, G. (2006) “State, Gender, and Class in the Social Construction of Argentine Women Teachers”, en Cortina, R.; San Román, S (Eds.) *Women and Teaching Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, New York, Palgrave Macmillan.

Morgade, G. (1997) (comp) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Tedesco, J. C. (2003), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Yannoulas, S. (1997). “Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales?”, en en Morgade, G. (comp) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Yannoulas, S. (1993), "Educar: una Profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia en Brasil y Argentina 1870-1930)", en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 74, n. 178.

## **Fuentes**

Astolfi, J.C. (1974), *Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta*, Buenos Aires.

"Conferencia doctrinal de maestros de la capital", en Revista Quincenal *La Enseñanza Argentina*, Año 3, N° 5-6, 1898.

*La escuela Normal Nacional Mary O Graham de La Plata. Obra escrita en celebración de su cincuentenario*, La Plata, 1938.

Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Memorias presentadas al Congreso de la Nación. Años: 1878. 1879. 1882.

Suárez, S. ( 1924), *Aniversario jubilo. Escuela Normal N° 1 de Profesoras Presidente Roqué Sáenz Peña*. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Van Gelderen, A. (1878), *Lecciones de Pedagogía*, Buenos Aires, Argentina: Imprenta de Martín Biedma.