

LA AFECTIVIDAD DOCENTE: NARRATIVA SENTIMENTAL, TRABAJO EMOCIONAL Y ATMÓSFERAS AFECTIVAS EN LA LABOR DE LOS MAESTROS EN ARGENTINA (1920-1940)

A AFETIVIDADE DOCENTE: NARRATIVA SENTIMENTAL, TRABALHO EMOCIONAL E ATMOSFERAS AFETIVAS NO TRABALHO DOS PROFESSORES NA ARGENTINA (1920-1940)

TEACHER AFFECTION: SENTIMENTAL NARRATIVE, EMOTIONAL WORK AND AFFECTIVE ATMOSPHERES IN THE TEACHING PROFESSION IN ARGENTINA (1920-1940)

Ana Laura Abramowski

Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina

Resumen: Este artículo se desprende de una investigación que se propone estudiar la configuración de la afectividad docente en maestros de escuela primaria en Argentina (1870-1970). Focalizando en el período 1920-1940, se eligen algunos conceptos -amor romántico, trabajo emocional y atmósferas afectivas-, para hacerlos jugar con el corpus seleccionado. A partir de la noción de ‘narrativa sentimental docente’ se busca comprender el marco emocional que recubre la labor del maestro. Por otro lado, se advierte que el cultivo de la afectividad docente persigue fines no solo vinculados a la disciplina de los alumnos sino también a sus logros de aprendizaje. Por último, el interés de la época por el ‘tacto pedagógico’ permite pensar en claves afectivas poco definidas que buscan motorizar la empresa educativa.

Palabras clave: afectividad docente, amor romántico, atmósferas afectivas, narrativa sentimental, tacto pedagógico, trabajo emocional.

Resumo: Este artigo forma parte de uma investigação que tem como objetivo estudar a configuração da afetividade nos professores do ensino primário na Argentina (1870-1970). Centrando-se no período de 1920-1940, são escolhidos alguns conceitos – amor romântico, trabalho emocional e atmosferas afetivas –, para estabelecer um diálogo com o corpus selecionado. A partir da noção de ‘narrativa sentimental docente’ se procura entender a estrutura emocional que implica o trabalho do professor. Por outro lado, adverte-se que a crescente afetividade docente persegue fins não só ligada à disciplina dos alunos, mas também aos seus resultados acadêmicos. Finalmente, o interesse da época pelo ‘tacto pedagógico’ possibilita pensar chaves afetivas pouco definidas que procuram motorizar o empreendimento educacional.

Palavras-chave: afetividade docente, amor romântico, atmosferas afetivas, narrativa sentimental, tato pedagógico, trabalho emocional.

Abstract: This study is the result of a research that analyzes teacher affection among primary school teachers in Argentina (1870-1970). Especially focused on the period 1920-1940, this article will attempt to establish a link between some concepts - such as romantic love, emotional work and affective atmospheres - and the selected corpus. Using the notion of ‘teacher sentimental narrative’ as a starting point, this study sought to understand the emotional frame which pervades the teaching profession. On the other hand, it is apparent that the cultivation of teacher affection pursues certain goals not only related to students’ discipline but also to their learning achievements. Lastly, the chosen period’s interest in ‘pedagogical tactfulness’ gives room for the exploration of barely-defined affective keys, which seek to propel the educational enterprise.

Keywords: teacher affection, romantic love, affective atmospheres, sentimental narrative, pedagogical tactfulness, emotional work.

INTRODUCCIÓN

¿Cómo se investigan los sentimientos referidos al pasado? Quienes nos disponemos a estudiar los afectos y las emociones en el campo educativo desde una perspectiva histórica –en mi caso particular, me ocupo de indagar la afectividad docente en maestros de escuela primaria en Argentina entre 1870 y 1970– nos enfrentamos a un doble desafío. Por un lado, el de armar el corpus: ¿cuáles son las fuentes que nos permitirán llegar hasta las emociones? ¿Existen y están disponibles o solo las imaginamos y anhelamos? ¿Es indispensable contar con textos escritos en primera persona por docentes, directivos o supervisores? ¿Es la enunciación del ‘yo’ la que nos garantiza el acceso al sentir ‘de primera mano’? ¿Pero acaso estudiar la afectividad equivale a indagar lo que las personas, en términos individuales, sienten o han sentido?¹ En la producción del corpus se entremezcla la dificultad real –al menos en la Argentina– de acceder a archivos escolares organizados y catalogados con el problema teórico de la definición del objeto. Porque para poder encontrar afectos y emociones en la empiria es necesario decidir –en términos conceptuales– dónde ir a buscarlos: ¿Las emociones se enuncian? ¿Se manifiestan con el cuerpo? ¿Se dejan ver en los vínculos entre los sujetos? ¿Se perciben en tanto clima o humor de época? ¿Son reguladas y pasadas por el tamiz de la corrección e incorrección? ¿Se ejerce un trabajo sobre ellas? ¿Se requieren para el trabajo pedagógico? ¿Se les supone utilidad alguna? Por este motivo, este primer desafío, el del acceso a las fuentes, va inevitablemente unido a otro: ¿cómo leerlas? ¿Con qué claves y conceptos teóricos dotar a ese corpus de sentido? El enunciado benjaminiano de la lectura a contrapelo y la idea de visitar fuentes ya visitadas son propuestas más que tentadoras y oportunas, pero ¿con qué nociones volvemos a pasar el peine por aquellos manuales y reglamentos que ya fueron analizados una y otra vez?

El objetivo central de este texto es ensayar respuestas teórico-metodológicas ante estos interrogantes. Para ello hemos armado un corpus a partir de fuentes tomadas del Archivo Histórico “Rosario Vera Peñaloza” de la Escuela Normal Superior n° 1 “Pte. Roque Sáenz Peña” de la Ciudad de Buenos Aires²; manuales de Pedagogía utilizados en la formación de maestros³; el *Digesto de instrucción primaria*

1 Los historiadores de las emociones ponen en suspenso la idea de que estudiar las emociones en el pasado es más complejo que investigarlas en el presente: ¿acaso estudiando el presente sí tenemos la posibilidad de llegar a lo que efectivamente sienten las personas? Estudiar las emociones es fundamentalmente entender “[...] cómo las personas articulan, entienden y representan qué es lo que sienten”, sostiene Barbara Rosenwein (2010, p. 11).

2 De ese archivo tomamos Memorias de la Dirección, de la Regencia y de la Escuela de Aplicación, calificaciones de concepto de las alumnas-maestras y dos discursos pronunciados ante acontecimientos destacados.

3 Se trabajó con los manuales de Hugo Calzetti, Esther Thirión de Verón, C.L.O de Molina y María Inés Rey. Reforzando lo que sostienen las fuentes secundarias –esto es, que varias generaciones de maestros se formaron con esos textos (cf. Puiggrós, 2003)– encontramos que dichos títulos figuran en registros de compras de libros de la Escuela Normal n° 1 (1937-1938) y que docentes a cargo de la materia Pedagogía los mencionan en sus informes como libros de consulta (1938-1939).

de 1937; un texto escrito por Alfonsina Storni en 1921; y, por último, la película *La maestrita de los obreros*, dirigida por Alberto de Zavalía en 1942.

El período que estudiaremos, comprendido entre los años 1920 y 1940, coincide con la modernización periférica que describe Beatriz Sarlo. Buenos Aires había crecido notablemente y era una ciudad cosmopolita en la que se vivía a una velocidad sin precedentes; los cables de alumbrado eléctrico reemplazaban los sistemas de gas, los medios de transporte modernos se habían ramificado⁴ y los medios de comunicación escritos, al igual que el cine, también se habían expandido y difundido (Sarlo, 1999). Hacia los años 20 las mujeres dejaban de lado los corsés y los vestidos largos que rozaban el suelo y se acortaban las faldas y, en consonancia con una economía que se iba industrializando, se incorporaban de manera masiva al mercado de trabajo (Barrancos, 2000). En el campo de las ideas pedagógicas se iba asistiendo a la clausura del normalismo mientras se producía un giro, a partir de la década del 30, hacia el espiritualismo de corte nacionalista católico (Puiggrós, 1992; De Miguel, 2000). En paralelo, se iban implantando, mediante articulaciones complejas, las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva.

Como se verá a partir del corpus propuesto, subyace en este escrito una hipótesis teórico-metodológica que consiste en tratar de ‘tomar la temperatura’ afectivo-docente de la época a estudiar desde adentro de la escuela pero también saliendo un poco de los márgenes estrictamente escolares. Entendiendo, además, que la afectividad suele presentarse ‘en solución’, parafraseando a Raymond Williams (2009), y que es menester reunir esa dispersión para que decante y precipiten sus sentidos.

Antes de avanzar en el análisis es conveniente señalar que este artículo se desprende de una investigación cuyo propósito central es estudiar la configuración de la afectividad docente en los maestros de escuela primaria en Argentina. Para ello se considera necesario explorar las ‘reglas emocionales’ de la docencia, esto es, cómo se ha ido orientado qué, cómo y cuándo sentir, qué modalidades de expresión emocional han sido alentadas o deploradas, cómo se fueron proporcionando a los sujetos significaciones y codificaciones (‘etiquetas’) para los sentimientos, brindando esquemas para que algunos sentimientos se mostraran inteligibles, valiosos y correctos, mientras que otros se considerasen no sentibles, ignorables, sancionables o inexpresables. También nos interesa percibir disputas respecto de las maneras hegemónicas de sentir –prestando atención a la presencia de emociones docentes que pudieran llegar a exceder o no amoldarse a las codificaciones culturales esperadas.

4 El *Digesto de instrucción primaria* de 1937 plantea, dentro de las obligaciones del personal docente y directivo, “llamar la atención de los alumnos sobre los peligros del tráfico, a fin de que éstos puedan preverlos y evitarlos (1937, p. 381).

Tomando como punto de partida esta perspectiva teórica general, en este texto se elegirán algunos conceptos provenientes del campo de estudios de los afectos – principalmente, la noción de amor romántico, la de trabajo emocional (Hochschild, 2003) y la de *mood* o atmósferas afectivas (Flatley, 2008)-, para hacerlos jugar con el corpus seleccionado. La pregunta inicial, ¿cómo se investigan los sentimientos referidos al pasado?, sobrevolará todo el recorrido.

INTERSECCIONES ENTRE LA NARRATIVA SENTIMENTAL DOCENTE Y EL AMOR ROMÁNTICO

[...] Se te inculpa de todos los males terrenales [...] por eso, cuando sientes hondamente tu deber, vagas con la cabeza entre las manos buscando una luz que ilumine el camino a recorrer para cumplir la misión ‘más trascendental de cuantas puedan concebirse!’

¿En qué fincaron sus esperanzas los que te supusieron con tales poderes? Con dieciocho años, con el bullir de todas las voces juveniles, sin que siquiera hayas paladeado un poco de vida y saber de sus dulzuras y acideces, de triunfos y fracasos, de amor y desamor, se te entregan cuarenta niños, de diferentes padres, buenos o desalmados, ricos o indigentes, cultos o ineducados, sanos o enfermos, y se te dice: Toma, son tus hijos espirituales; el Estado confía en tus virtudes para que a tu imagen y semejanza hagas de todos ellos hombres y mujeres de bien [...]

No en vano, aunque hayan pasado uno por uno mucho más de un cuarto de siglo de carrera docente, cada vez que nos vemos rodeados de delantales blancos más o menos iguales y tantos pares de ojos de mirar distinto, se sienten cada vez más violentos los repiqueteos del corazón y más honda la turbación del espíritu ante tamaña empresa. ¿Cómo se hará? ¿Se llegará? (Molina, 1937, p. 314-315, destacado del autor).

El fragmento que abre este apartado corresponde a *Síntesis pedagógica*, un libro de texto con el que se estudiaba Pedagogía en Primer Año en las Escuelas Normales de Argentina hacia la década de 1930. Estas palabras aluden al ‘educador escolar’ y son parte del desarrollo de la Bolilla 9 del programa de la asignatura. Como podrá observarse, se trata de un texto que contiene imágenes intensas (un maestro que vaga con la cabeza entre las manos), que describe un cuerpo que palpita (a partir de los violentos repiqueteos del corazón) y que entiende que el maestro no deja de ser un joven que todavía debe ‘paladear’ las dulzuras, acideces, amores y desamores de la vida. Al mismo tiempo, se relata una empresa trascendental, la educativa, que turba hondamente el espíritu de todo aquel que pretenda encararla.

Este fragmento no es excepcional. Es posible encontrar elementos de afectación similares en el discurso pronunciado por Miguel Sorondo en 1941 ante el festejo del 67 aniversario de la Fundación de la Escuela Normal nº 1. A propósito de la proyección de un documental sobre la escuela filmado en 1922, decía:

[...] más de uno deberá luchar contra la emoción, para evitar que asome a sus ojos las lágrimas que juegan con la voluntad imponiendo el recuerdo del padre, de la madre, de la esposa, de la maestra, de la hermana, de la hija o de la condiscípula para siempre ida y que se presenta ante nuestra vista pletórica de vida, en el ambiente docente, que por la misión que cumple, constituye un verdadero apostolado para quienes más que con el título lo ejercen con amor y vocación (Archivo Histórico..., 1941).

¿Cómo analizar la intensidad emotiva (las lágrimas de emoción, el repiquetear del corazón, la turbación del espíritu), el carácter épico del trabajo (la misión trascendental que se tiene por delante) así como la apelación al amor en estas descripciones de la tarea del educador? Hemos decidido denominar este modo particular de relatar la labor de los maestros como ‘narrativa sentimental docente’ e intentaremos entenderla a partir de trazar paralelos y/o parentescos con el *ethos* ‘del amor romántico’ porque -y esta es nuestra hipótesis- consideramos que estarían hechos de una materialidad afectiva similar.

Muchos estudiosos coinciden en definir al amor romántico como un modelo de relación afectiva surgido hacia fines del siglo XVIII y principios del XIX, vinculado con la creación del hogar, el cambio de relaciones entre padres e hijos y la “[...] invención de la maternidad” (Giddens, 1998, p. 47)⁵. Según Sérgio Costa, “[...] aparece como una síntesis de los ideales espirituales y sensuales del amor, fundiendo, por un lado, el amor platónico, la mística cristiana y el amor cortesano, y por el otro, la ‘ars erotica’, el hedonismo renacentista y la galantería” (Costa, 2007, p. 209, destacado del autor). El amor romántico implica un modo de experimentar la relación amorosa que asigna posiciones diferenciales a hombres y mujeres. Contiene altas dosis de idealización, se asienta en nociones de complementariedad y perdurabilidad y se concibe como la antesala de un matrimonio que ya no se sostiene en el cálculo material sino en la comunión de almas. Asimismo, el amor es elevado a sostén principal de la vida y la identidad (López & Flores, 2017)⁶. Por

5 Esta tesis ha sido discutida sobre todo desde la antropología: “A pesar de ser disperso, el material etnográfico demuestra que el amor romántico no es necesariamente el privilegio de la clase ociosa; no requiere una sociedad compleja; no es solamente heterosexual ni siempre conduce al matrimonio; no está intrínsecamente conectado al capitalismo, pequeñas familias, opresión sexual, un culto a la maternidad o una búsqueda de la identidad, no es tampoco un ocultamiento de la lujuria ni la evidencia de evolución en el mundo del trabajo. De alguna forma, la atracción romántica es un intento de escapar de ciertos tipos de contradicción social y tensión estructural a través del amor trascendental por otra persona. Como tal, en términos de experiencia, es afín a la del éxtasis religioso” (Lindholm, 2007, p. 39)

6 No son pocos los estudios que expresan que el amor romántico y su modo de producción de sujetos es funcional al sostenimiento de las instituciones del capitalismo burgués (cf. López & Flores, 2017).

último, nos parece oportuno destacar que la consideración del corazón como símbolo del mundo emocional también está en consonancia con este *ethos* (Bound Alberti, 2010).

Antes de seguir avanzando con nuestra argumentación creemos necesario realizar una aclaración. Porque en tanto el concepto de amor romántico remite a la relación de pareja e incluye referencias al erotismo y la sexualidad quizás de allí se infiera que nuestra indagación persigue dar cuenta de la mujer/esposa/madre que habita en la maestra⁷. La respuesta es negativa. Aún a sabiendas de que aquella tarea investigativa es tan fascinante como valiosa, en nuestro caso no nos interesa, por ejemplo, advertir los amores reales e imaginados de las mujeres que trabajan de maestras. Nuestra apuesta consiste en suponer que el halo romántico -con sus ingredientes de idealización, perdurabilidad, autenticidad así como con sus maneras dulcificadas de decir- atraviesa las paredes del espacio íntimo del hogar y derrama sobre otras experiencias y prácticas no domésticas. No pretendemos afirmar, al menos no por ahora, que la narrativa sentimental docente es una derivación del amor romántico. Antes bien vamos a apelar a algunos estudios sobre el amor romántico, que no son pocos, (cf. Illouz; 2012; Giddens, 1998; Esteban, 2011; Luhmann, 2008; López & Flores, 2017) para intentar entender algunos rasgos de ese aura sentimental-romántica que recubre la tarea del educador.

Avancemos entonces. En primer lugar, hablamos de ‘narrativa’ sentimental docente. ¿Por qué? Porque no nos parece un detalle menor con qué recursos estilísticos se relata la laboral magisterial así como el privilegio otorgado a la estructura dramático-romántica. En el advenimiento del amor romántico la literatura -y posteriormente la radio y el cine- tuvieron un lugar protagónico, pues la transmisión de ideales y modelos de relación amorosos fue posible gracias a la aparición de distintos formatos ficcionales. En este sentido, Giddens señala una conexión temporal entre el surgimiento del amor romántico y la emergencia de la novela y afirma que “El amor romántico introdujo un elemento novelesco dentro de la vida individual” (1998, p. 45).

En el caso Argentino, el trabajo pionero de Beatriz Sarlo sobre las narraciones semanales sentimentales publicadas en la década de 1920 reafirma el vínculo estrecho entre la circulación de estas ficciones y la difusión de los ideales del amor romántico y, al mismo tiempo, establece puentes directos con el sistema educativo argentino. Por un lado, la ensayista dice que estos folletines respondieron a la necesidad de un público (predominantemente de mujeres de sectores medios y populares) al que contribuyeron a formar. En este sentido, plantea que la divulgación de estos textos colaboró con “[...]“la implantación del hábito de la lectura, desarrollando y afirmando destrezas y disposiciones” (Sarlo, 2000, p. 28). Sabemos de este modo que la labor alfabetizadora escolar fue fundamental para

⁷ Quien realiza investigaciones en esta línea, y con hallazgos notables, es Paula Caldo (2014a, 2014b).

habilitar la lectura de los folletines. Pero a los fines de nuestra investigación nos importa aún más saber si las maestras consumían esta literatura. Sarlo dice que sí, que las docentes se encontraban entre las lectoras de estos folletines y que sus sueldos les permitían acceder a estas peripecias sentimentales (Sarlo, 2000). Las maestras, al igual que las costureras y las empleadas de comercio seguramente soñaban despiertas identificándose con las protagonistas de estas entregas semanales, en su mayoría jóvenes pobres que se enamoraban perdidamente de muchachos ricos. ¿Es posible pensar que esa alfabetización romántica les servía también para narrar otros aspectos de sus vidas? ¿Corresponde tejer puntos de contacto entre la estructura narrativa novelesca del amor romántico y los relatos sentimentales referidos a la tarea profesional docente? ¿Acaso la maestra no es muchas veces la heroína de una saga, que sufre y se repone ante un sinfín de obstáculos? ¿Acaso la vocación docente no se relata como ‘amor a primera vista’, incondicional, irrefrenable, duradero e infalible? ¿Y qué decir de la prescindencia de los cálculos económicos a la hora de elegir el magisterio, elección emparentada a la de un matrimonio no por conveniencia sino por amor? ¿Y cómo interpretar al amor ubicándose tantas veces como la columna vertebral de la profesión?

La narrativa sentimental docente que estamos intentando delinear cobra peso en *La maestra de los obreros*, una película filmada en 1942, dirigida por Alberto de Zavalía y protagonizada por Delia Garcés. En un contexto de creciente industrialización y proletarización, el film plantea la llegada de una maestra nueva a una escuela nocturna de obreros. Aun en un escenario de educación de adultos, Enriqueta, la protagonista, encarna el estereotipo de la maestra joven, bella y de modales suaves, dispuesta a poner ‘toda su alma’ en la empresa educativa. Pero también resulta interesante que, a partir del personaje de una maestra con ‘con ideas sociales’ (la Srta. Espinoza), la película deje entrever algunos guiños al feminismo de la primera ola que servirían para cuestionar, aunque de manera muy sutil, el relato sentimental.

El primer día de clases, en el marco de la bienvenida a Enriqueta, se produce la siguiente conversación:

Enriqueta: Sé que es un trabajo difícil pero pondré toda mi alma.

[...]

Srta. Espinoza: Le ha tocado cumplir una misión heroica, pero cuanto más dura es la batalla más honrosa es la victoria. Valor, compañera!

[...]

Enriqueta: Confieso que estoy un poco asombrada

Esposa del director: No te preocupes mijita, con un poco de corazón todo se arregla.

Srta. Espinoza: Nada de corazón, ¡Energía! ¡Energía!

Director: Ni demasiado corazón, ni demasiada energía, créame a mí, lo que hace falta es paciencia.

Podríamos considerar este diálogo como una tentativa de puesta a punto de las emociones docentes, pues Enriqueta es incitada a mezclar, a la manera de un alquimista, dosis precisas de alma, corazón, energía y paciencia. Más allá de los desacuerdos manifestados entre los interlocutores, no deja de darse por sentado que es preciso que esta nueva maestra apele al menos a algún recurso afectivo para poder encarar la tarea cotidiana. Otro elemento para destacar es que se pone entre paréntesis el carácter adulto de los estudiantes que, en tanto alumnos, parecen necesitar un trato afectivo similar al de los niños.

Es sabido que el mundo occidental fue construyendo a la mujer como un ser naturalmente emocional, incluyendo allí un abanico ambivalente de emociones que iban desde la fragilidad, la debilidad y la necesidad de protección hasta la tenacidad, el arrebató y la energía (Lutz, 1986). ¿Cómo impactó particularmente el amor romántico en la construcción del género femenino?

Si bien, como dice Giddens⁸ (1998, p. 12), este *ethos* ha contribuido a poner a la mujer ‘en su sitio’, que no es otro que el hogar, al mismo tiempo ha desempeñado una “[...] función central en la construcción de la autonomía femenina [...]”, dice Eva Illouz y agrega que “[...] en el siglo XVIII, el ideal cultural del amor romántico, una vez que se hubo desvinculado de la ética religiosa, instó a las mujeres, tanto como a los hombres, a elegir libremente el objeto de su amor” (Illouz, 2012, p. 22-23). Giddens habla de “[...] una aserción contradictoria de autonomía frente a la privación [...]”, en tanto la subordinación de las mujeres a los varones y al hogar se combinaba con ciertos triunfos de la libertad. Por otra parte, volviendo a las novelas románticas, el sociólogo destaca el carácter activo de la heroína de estas sagas, mujeres independientes e inteligentes que producían activamente su amor (1998, p. 49). Es decir, tanto Giddens como Illouz plantean una lectura no lineal del amor romántico que, sin dejar de reconocer el sometimiento y la dependencia femenina, deja espacio para plantear espacios de autonomía y liberación.

En esta misma línea podría ubicarse el posicionamiento de Silvia Yannoulas, quien discute con aquellos que afirman que el sistema educativo, en sus orígenes fundacionales, se limitó a reproducir formas de discriminación y subordinación al privilegio masculino. Por el contrario, la pedagoga deja abierta la posibilidad de concebir al magisterio como una opción emancipadora para las mujeres. Para sostener su argumento no solo recuerda figuras docentes reconocidas que, en los albores de la conformación del sistema educativo, se opusieron a los modelos dominantes. También advierte que el magisterio 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” (Yannoulas, 1997, p. 177).

⁸ Vale decir que la tesis de Giddens es discutida desde el feminismo (Cf. Esteban, 2011).

Consideramos interesante la tentativa de encontrar matices y contradicciones al interior mismo del *ethos* del amor romántico -y la apuesta vale aún más para la narrativa sentimental docente- pues son relatos de una penetración y una sedimentación muy notable como para tratarlos de manera apresurada y suponer que solo conducen a las mujeres, de manera lineal y unívoca, a posiciones de subordinación y sometimiento.

En consonancia con lo que sostiene Yannoulas, la columna periodística de Alfonsina Storni ‘¿Por qué las maestras se casan poco?’ publicada el 13 de marzo de 1921 en el Diario La Nación bajo el seudónimo de Tao Lao, también ofrece una imagen de la maestra mujer de principios del siglo XX que, antes que someterse a los estereotipos vigentes, los desafía. Alfonsina, recibida de maestra en la Escuela Normal Mixta de Coronda, no ahorra en ironías al momento de intentar explicar la soltería de las docentes. Entre los variados argumentos que despliega se encuentra el desafío que significa para los hombres la formación intelectual de las mujeres: “Salvo reducidos casos los hombres desean una esposa ‘lo menos intelectual posible’. [...] El buen muchacho va al baile familiar a bailar, y no a discutir la ubicación de un río en un mapa” (Méndez, Queirolo & Salomone, 1998, p. 156, destacado del autor). Luego de desarrollar otros ítems que atentan contra el casamiento, el artículo remata con lo siguiente:

No hay que olvidar que, en medio de todo, una ocupación de varias horas, con un fin elevado, es ya, en sí, un motivo de vida. Un corazón femenino, tierno, tiene ya, en esta tarea cerca del niño mucho de la función maternal tan necesaria a la vida de la mujer. Hemos pues de incluir esta causa entre las que contribuyen a que las maestras suelen quedarse solteras, causa esta de las más honrosas, si las hay (Méndez, Queirolo & Salomone, 1998, p. 157-158).

Más allá de la intencionalidad de este fragmento -¿se trata de otra ironía de Storni o aquí el tono provocador es puesto en suspenso?-, lo cierto es que la escritora despliega la imagen de la maestra como un ‘corazón tierno’ que se realiza al asistir, como una madre, a sus alumnos. Se trata de una mujer que sacrifica honrosamente su vida personal -casarse, formar una familia, tener hijos- en pos de una ocupación elevada. Una vez más estamos ante un relato que tiene los condimentos épicos de lo que hemos ido denominando narrativa sentimental docente.

Veamos un ejemplo más. En su carta de despedida a las egresadas de 1940 de la Escuela Normal nº 1, la Sra. Graciela Peyró de Martínez Ferrer las interpela del siguiente modo:

[...] no debéis ser puramente profesionales. Tened presente que sois mujeres primero, enseguida que tenéis una vocación: equis, y luego que sois

profesoras o maestras. De esa trinidad dignamente vivida obtendréis la luz y la energía para llevar vuestra acción lo más alto posible. [...] puesto que sois mujeres tenéis otra grandeza que ejercitar con la maternidad y que podéis alcanzar dos veces: materialmente en vuestro hogar y espiritualmente en él y en la escuela (Archivo Histórico..., 1940a).

Estos dos pasajes nos dan la oportunidad de revisar otro tópico relacionado con el amor romántico: la maternidad. Giddens afirma que “La idealización de la madre fue una etapa en la construcción moderna de la maternidad e indudablemente alimentó directamente algunos de los valores propagados en relación con el amor romántico” (1998, p. 48). Bajo este *ethos*, la vivencia de la maternidad se estructuró en un relato tan romántico como el del amor de pareja.

No es novedoso el análisis que explica la feminización de la docencia a partir del aprovechamiento pedagógico de los atributos maternos ‘naturales’ de las mujeres (cf. Morgade, 1997). A partir de allí se entiende que la suavidad, la dulzura, la ternura son rasgos de la mujer en tanto madre que se trasladan a la mujer maestra. Por su parte, esta última no solo pone en juego, en su trabajo, ese caudal sensible propio de su naturaleza femenina sino que también logra realizarse maternalmente con sus hijos espirituales, los alumnos.

Para concluir podríamos decir que, frente a la tesis ya extendida de la dulcificación del magisterio asentada en los atributos de la mujer-madre, lo que intentamos enfatizar aquí es la estructura romántico-sentimental que oficia de difusora de este relato.

RASGOS AFECTIVOS DE LA FIGURA DEL DOCENTE. SUAVES, ¿PARA QUÉ?

[...] la Srita. Elba A. ha revelado también excelentes aptitudes; suave, cariñosa, amable, se ha captado sin esfuerzo el afecto de las niñas y la consideración de los padres y ha puesto al servicio de la enseñanza sus dotes intelectuales y su amplia cultura general, circunstancias que le han permitido lograr el más completo éxito, tanto en la enseñanza de los diversos programas como en la formación moral e intelectual de sus pequeños educandos (Archivo Histórico..., 1943).

[...] muy apagada; más animada; desanimada; muy contraída; debe ser más expresiva; agradable; interesante; muy apática; no demuestra interés ni empeño; monótona (Archivo Histórico..., 1940b).

DISCIPLINA: [...] Cada maestra goza del ascendiente necesario para hacerse respetar y cuenta con el cariño de sus alumnas y con los recursos disciplinarios que su criterio y experiencia le aconsejen usar para obtener

obediencia en forma natural y suave y sin tener que recurrir a las autoridades que de ese modo se convierten en motivo de temor, con lo que quedan desvirtuadas sus relaciones con el alumnado. Este procedimiento debe reservarse y así se hizo este año para los pocos casos graves o reincidencia que se presenten (Archivo Histórico..., 1943).

Por error de interpretación, en un sentido contrario, se imponen con severidad y mantienen un orden antipedagógico, sofocando todo el entusiasmo y espontaneidad de las alumnas, que es la vida de las clases (Archivo Histórico..., 1930).

Art.25: Los Directores y los maestros procurarán mantener el orden y estimular la aplicación de los alumnos, siendo con ellos afectuosos y persuasivos. Emplearán todos los medios preventivos a su alcance para que los mismos no incurran en faltas (Digesto Instrucción Primaria, 1937, libro 8, p. 412).

El educador (debe) sentir el eros pedagógico; es decir, el amor por el niño y tener firme la voluntad de realizar su bien, y el sentido social de su misión (Calzetti, 1937, p. 350).

Las apelaciones al cariño, la simpatía, la suavidad, la amabilidad, el afecto y el eros pedagógico del docente son moneda corriente en las memorias, informes, calificaciones de concepto, manuales de formación y hasta en el Digesto de Instrucción Primaria vigente en el período que estamos investigando. En este apartado queremos sumar otros argumentos a los ya esbozados que expliquen estas cualidades afectivas así como avanzar con otras preguntas. Los docentes debían ser cariñosos y suaves, sí, pero, ¿para qué?

En el período analizado circulaban por el sistema educativo las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva. Aun siendo el principio rector de los discursos escolanovistas la centralidad del niño, al interior de este movimiento ha habido una amplia variedad de énfasis, posiciones y perspectivas -tanto pedagógicas, como psicológicas, filosóficas y políticas- que se articularon de manera singular en el contexto local entre la década de 1910 hasta los años '50.⁹ Dado nuestro objeto de

⁹ En Argentina, la implantación de la Escuela Nueva estuvo vinculada a la democratización política y social del yrigoyenismo (1916) y al ascenso social y político de sectores medios. No fueron menores las repercusiones del golpe de Estado de 1930, en tanto la fuerza del nacionalismo católico fue encapsulando a la Escuela Nueva en experiencias puntuales y se fueron rechazando las versiones oficiales -reduciéndose a un activismo metodológico- (Carli, 2012). En este sentido, aunque de manera hegemónica hubo en este movimiento una voluntad de diferenciación del normalismo de corte positivista, no faltaron los pedagogos escolanovistas que buscaron trazar continuidades con el período anterior. Por eso Carli (2012) afirma que normalismo y escolanovismo se articularon de formas muy complejas.

estudio, nos interesa cómo se concibió el papel del maestro desde el escolanovismo. La atención volcada hacia el niño, el respeto de su libertad, su autonomía y su expresión lo liberaron de “[...] la cuadrícula positivista” (Carli, 2012, p. 167). ¿Y el adulto? ¿La suavidad, la simpatía y la amabilidad son respuestas inevitables ante este cambio de paradigma respecto de la infancia? Olga Cossettini, pedagoga perteneciente a este movimiento, no ahorra palabras amorosas para definir la tarea del maestro:

El maestro no disciplina ni con el gesto autoritario ni con la mirada severa ni con la voz altisonante y agresiva. El maestro disciplina comprendiendo y amando. Cuando colocado en un plano de igualdad con respecto a sus alumnos, penetra en sus almas dejando abierta la propia, la disciplina nace. Es la disciplina interior, la verdadera disciplina. Estimular el bien hasta que por sí florezca (apud Carli, 2012, p. 181-182).

La puesta en cuestión del lugar central del docente en la relación pedagógica ha sido tema de debate al interior de la Escuela Nueva y no faltaron las discusiones ante el peligro de desdibujamiento de su función y autoridad (cf. Carli, 2012). La directora de la escuela Normal n° 1, María Estela Gez de Gómez solicitaba precauciones ante estos sistemas didácticos que

[...] pretenden de golpe hacer del maestro un mero espectador silencioso y pasivo; que dejan al niño en plena libertad de acción sin disciplina, ni horarios, ni programas a que sugetarse (sic) y donde la denominación de ‘trabajo variable’ en la tarea escolar diaria se presta a equivocadas interpretaciones y abusos (Archivo Histórico..., 1931, destacado del autor).

Es innegable que la figura de un docente suave, amable y cariñoso se nos presenta en clara consonancia con la modificación del estatuto del niño promovida desde la Escuela Nueva. Pero así como hubo voces escolanovistas que, sin abandonar la centralidad del niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje, advirtieron acerca de los peligros del corrimiento del maestro, hubo voces previas, no escolanovistas, que también apelaron al amor y la dulzura para referirse a la obra docente. Por ejemplo, Sarmiento decía que

[...] la verdadera sabiduría de la escuela consistía en prevenir antes que en curar, en cultivar los mejores sentimientos de nuestra naturaleza, para lo cual las maestras mujeres están especialmente dotadas. Con su simpatía y dulzura pueden ejercer su dominio sobre los niños y jóvenes más groseros. En el rostro del maestro, hay un poder latente ‘que brilla con amor por los alumnos y

entusiasmo por su noble causa' (Giménez apud Puiggrós, 1996, p. 329, destacado del autor).

Queremos decir con esto que podría concebirse al maestro moderno en general, como señala Hunter, como un ser que combina calor y vigilancia, amor y disciplina (1998) así como entender que ya desde el siglo XIX los valores educativos y familiares comenzaron a virar hacia una 'pedagogía del amor'. Al advertirse que "[...] una autorregulación encubierta se volvió más favorable que una abierta coerción, el amor se transformó en la base de las técnicas pedagógicas concebidas para evitar problemas con la vigilancia declarada" (Boler, 1999, p. 42).

En esta instancia de nuestro recorrido, nos parece oportuno tener presente que la dulcificación de la figura del maestro le debe mucho a los postulados de la Escuela Nueva pero no se circunscribe a ellos. Habría, sí, un docente que ama a la infancia que surge como respuesta a los dictados de la psicología del niño. Pero también habría un cariño civilizatorio previo, que apunta a apaciguar y a persuadir y no deviene del respeto por la libertad y la autonomía del alumno.

Nos interesa abrir una arista más. Hemos visto que se solicitan maestros cariñosos, simpáticos, suaves, sí, pero, ¿para qué?, ¿persiguiendo qué fines? Se destaca en primer lugar la disciplina: favorecer un trato amable para lograr una disciplina auto inducida y una conducta autorregulada. Pero es preciso advertir que el cuidado del docente por la cuestión afectiva en general (el trato amable, el entusiasmo) también se vincula con los logros de la enseñanza y el aprendizaje. Algo de esto se le reconocía a la Srita. Elba A. quien, siendo suave, cariñosa y amable había logrado el más completo éxito en la enseñanza de los diversos programas. En el siguiente ejemplo, el entusiasmo y el temperamento son centrales para la transmisión de conocimientos:

Algunas clases de historia adolecen con frecuencia de graves defectos que restaron mucho del interés y la belleza que la materia en sí tiene: el principal de todos la falta absoluta de entusiasmo que quita a los hechos históricos toda su trascendencia y emoción de reales y 'vividos' para transformarlos en una repetición cansadora y monótona. Se combatió mucho esta modalidad que radica tan substancialmente en el temperamento de la maestra, profesora o alumna (Archivo Histórico..., 1930, destacado del autor).

Que las cualidades afectivas de los docentes se requieran en pos de alcanzar resultados educativos es algo que puede ser analizado a partir de la noción de trabajo emocional acuñada por Arlie Russel Hochschild. Si bien esta socióloga introdujo este concepto en los años 80 para analizar las características del trabajo en las sociedades capitalistas de mediados del siglo XX que ampliaban notablemente la producción de servicios, no deja de ser pertinente, creemos,

advertir que el trabajo docente incluye los rasgos identificados por Hochschild como trabajo emocional. Se trata de interacciones cara a cara (y voz a voz), en las que el trabajador tiene que provocar un estado emocional en otra persona. Además, son empleos en los que hay un empleador que, a través del entrenamiento y la supervisión, puede realizar un control sobre las actividades emocionales de sus empleados (Hochschild, 2003).

En determinados trabajos, la simpatía, el trato cordial y los modos suaves son competencias que permiten realizar la tarea adecuadamente; no se trata de un plus sino de un componente 'profesional' requerido para el éxito de la labor. Es por esto que los trabajadores de esas áreas deben contar con esas cualidades personales así como capacitarse en esos dominios. En este sentido, no es descabellado identificar puntos en común entre los cuadernillos de capacitación de azafatas producidos por las compañías aéreas estudiados por Hochschild en los años 80 y los manuales de formación de docentes.

Por otra parte, es conveniente enfatizar que el trabajo emocional implica el trabajo sobre uno mismo. Porque no se trata de impostar el semblante requerido sino de trabajar profundamente en la inducción y supresión de sentimientos (Hochschild, 2003). Si bien en las fuentes analizadas no faltan las insinuaciones que plantean que las cualidades personales de los buenos docentes son naturales e innatas, esas referencias coexisten con la insistencia, por parte del personal directivo, de modelar aquellos aspectos no logrados del carácter. El siguiente ejemplo puede leerse como una suerte de *work in progress* del trabajo emocional:

Como caso especial debo citar en 3er. Año A el de la Srita. Angélica R. Transmite con mediano acierto las nociones que debe dar, pero sus modales, su presentación, el tono de su voz, la exuberancia de todas sus manifestaciones son los más encarnizados enemigos del orden y de la disciplina, a duras penas se evita la hilaridad de las alumnas. Hay que reconocer no obstante que se trata de una persona dócil y sensata que conoce sus defectos, acepta y agradece las correcciones y procura tenerlas en cuenta. En el transcurso del bimestre demostró interés por salvar esas deficiencias y algo logró vencerse a sí misma. Tal vez cuando tenga más práctica se modifique totalmente (Archivo Histórico..., 1930).

IN THE MOOD OF LOVE: LA LECCIÓN Y EL TACTO PEDAGÓGICO

En este último apartado queremos explorar una faceta más de la afectividad docente. Decíamos más arriba que las cualidades afectivas se requieren y modelan en pos de ciertos objetivos pedagógicos. Nos interesa aquí volver a destacar los objetivos relativos a la enseñanza y al aprendizaje, pues los referidos a la disciplina de los niños parecen haber sido más enfatizados (cf. Boler, 1999).

En *Pedagogía general y psicología infantil*, Hugo Calzetti, a quien Adriana Puiggrós define como un espiritualista decididamente católico, antipositivista, con reminiscencias tomistas e influenciado por el español García Hoz (Puiggrós, 2003) describe la lección como “[...] el momento pedagógico en que alumno y maestro confluyen en el mismo acto espiritual. [...] lo importante es que un objeto cultural común -un valor- los una espiritualmente en ese momento” (Calzetti, 1937, p. 387).

Es insoslayable asociar la afectividad docente promovida durante los años '30 y '40 con el espiritualismo nacionalista y católico implantado a partir del Golpe de Estado de Uriburu. El espiritualismo también explica que el Programa de la asignatura ‘Pedagogía’ para Primer Año de las Escuelas Normales (reformado hacia 1935/36) contenga en su temario el siguiente ítem: ‘Vocación para el magisterio. Entusiasmo, optimismo y fe’. Tanto Calzetti, como Molina, Rey y Thiri6n de Ver6n, autores de manuales utilizados en el per6odo, cumplen con lo solicitado y plantean definiciones del educador que combinan dichas palabras clave. ¿Y c6mo avanzan estos textos en la descripci6n de la tarea del educador? En el libro de Calzetti encontramos la siguiente referencia de la lecci6n:

La forma expositiva consiste en el desarrollo del tema exclusivamente por parte del maestro. [...] Un cuento, una an6cdota, una narraci6n emotiva, una biograf6a heroica, puede ser -y hasta conviene que sean- desarrolladas en forma de exposiciones. Solo que 6sta debe ser siempre interesante, no ser demasiado larga, ni demasiado uniforme para no caer en la monoton6a. Debe ser 6gil, viva, din6mica. Debe adem6s procurarse que la parte m6s interesante est6 pr6xima al final y que el desenlace sea siempre vigoroso, de modo que deje en los ni6os un sentimiento de plena satisfacci6n. Si el maestro es capaz de animar su exposici6n, de darle vida, de vivirla 6l mismo, el alumno tambi6n la vivir6 y la lecci6n habr6 sido por eso mismo convenientemente aprovechada (Calzetti, 1937, p. 390-391).

En este fragmento se evidencia una pedagog6a espiritualista y vitalista (Carli, 2012, p. 163) que alienta al educador a animar su exposici6n, a darle vida para que el alumno tambi6n pueda vivirla y, de ese modo, aprovecharla. El texto no pierde de vista que la clase debe alcanzar cierto cl6max para que “[...] deje en los ni6os un sentimiento de plena satisfacci6n” (Calzetti, 1937, p. 391). Podr6amos considerar que las orientaciones de Calzetti apuntan a que en la clase se genere un *mood* o una atm6sfera afectiva (Flatley, 2008) favorable de los aprendizajes. El *mood* es un estado que atraviesa a los sujetos; se trata de un fen6meno compartido, y, por lo tanto, colectivo, que saca a los individuos de ellos mismos y los dispone a afectar (y transformar) a los otros (Flatley, 2008). Las apelaciones al cuidado del tono y las modulaciones de la voz (como vimos en el caso de la Srita. Ang6lica R. al finalizar el apartado anterior) tambi6n pueden pensarse estando al servicio de generar un clima afectivo 6ulico.

En los manuales de Thiri3n de Ver3n y Rey aparece otro concepto que no podemos pasar por alto que es el de ‘tacto pedag3gico’. Se trata de un rasgo requerido para los aspirantes a docente:

Tacto pedag3gico, o sea, aquella habilidad que permite al maestro, dentro del aula, establecer el estado de inter3s, de colaboraci3n por parte del discipulo (Thiri3n de Ver3n, 1935, p. 125).

El educador requiere [...] tacto pedag3gico. Saber despertar la colaboraci3n del discipulo (Rey, [19--], p. 16).

Claro que se trata de un tacto espiritual, pues el Digesto de Instrucci3n Primaria de 1937 impide expresamente el contacto f3sico entre docentes y alumnos¹⁰. Es un tacto sin contacto, que apela a un saber o una habilidad del docente para lograr colaboraci3n por parte del alumno.

Si bien la noci3n de tacto ata1e al contacto f3sico entre dos superficies, tambi3n es usada en un sentido metaf3rico con el significado de prudencia. “Tener tacto es poseer la destreza para producir un efecto real, concreto, beneficioso sobre otra persona o sobre una situaci3n”, dice Maurette (2015, p. 53) y esta definici3n aplica perfectamente para el caso que estamos analizando. Y agrega que “Tener tacto es saber afectar, es tocar sin contacto f3sico” (2015, p. 53).

Aun en su condici3n de met3fora y sin involucrar el cuerpo a cuerpo, el tacto no deja de aludir a la afectaci3n y habla de un maestro que debe poner en juego recursos no del todo definidos en pos de resultados pedag3gicos. Y enfatizamos la indefinici3n de los recursos porque la apelaci3n al tacto es constitutivamente imprecisa - “[...] lo h3ptico es la 3nica variedad del sentir que no est3 localizada en un punto u 3rgano espec3fico del cuerpo” (Maurette, 2015, p. 62) - y nos conduce a zonas porosas y liminares, porque tocar es siempre e inevitablemente ser tocado por lo que se toca, aun en el sentido figurado de la palabra.

Imaginemos la escena en la que un formador le advierte a un practicante que debe tener tacto pedag3gico en sus clases, ¿c3mo se lo ense1a? O pensemos en las lecciones de Pedagog3a en las Escuelas Normales de la d3cada del 30 usando los textos de Rey y Thiri3n de Ver3n, ¿c3mo se explica este concepto?

Tener en cuenta, en la configuraci3n de la afectividad docente, tanto las apelaciones al tacto pedag3gico como la construcci3n de una atm3sfera afectiva

10 Art.4. Es prohibido a los Directores, Sub directores o ayudantes de las escuelas p3blicas [...] c) Imponer a los alumnos castigos corporales o afrentosos [...]; m) Tocar a los alumnos, fuera con la mano, la regla o el puntero, so pretexto de llamarles la atenci3n, o tomarles del brazo para hacerse obedecer; n) Besar al personal de la escuela o a los alumnos que concurrieren a la misma (Digesto de instrucci3n primaria, 1937).

áulica nos permite discutir con aquella posición que afirma que estudiar los afectos se circunscribe a detallar lo que los sujetos individuales -en este caso los maestros- sienten en su interioridad psicológica. Estamos aquí cuestionando la hegemonía del estudio de las emociones e intentando introducir la perspectiva de los afectos (Labanyi, 2010). Por otra parte, tomar en cuenta estas variables afectivas (en este caso, la idea de tacto y la de *mood*) también posibilita complejizar la noción de reglas emocionales de la docencia. Porque si bien seguimos sosteniendo que existen orientaciones dirigidas a los maestros respecto de qué, cómo y cuándo sentir, y que se les brindan esquemas para que algunos sentimientos se muestren valiosos y correctos, mientras que otros se consideren sancionables o inexpresables, habría que agregar que en el campo de la afectividad docente también hay zonas no del todo codificadas. En algún punto, y sin saberlo, la pedagogía misma estaría reconociendo la presencia de afectos no del todo etiquetados como siendo los motores, en última instancia, de producir ese ‘no sé qué’ tan singular que define a una enseñanza como exitosa.

CONSIDERACIONES FINALES

¿Cómo se investigan los sentimientos referidos al pasado? Interesados en estudiar la configuración de la afectividad docente en maestros de escuela primaria en Argentina, comenzamos este artículo planteando una pregunta teórico-metodológica que decidimos responder operacionalizando una serie de conceptos provenientes del campo de estudio de los afectos y las emociones.

Recapitulando el recorrido queremos enfatizar el peso de aquello que hemos decidido denominar ‘narrativa sentimental docente’. Entendemos que esta narrativa, nutrida del *ethos* del amor romántico (según la hipótesis que pusimos en juego en estas páginas), proporciona un marco emocional a la labor del maestro. Nos interesó, sobre todo, reparar en la forma novelesca de relatar los pormenores del trabajo del docente pues, más allá de las expresas referencias al corazón, el espíritu o la vocación que fuimos identificando, advertimos la presencia de un peculiar tono afectivo que envuelve y busca elevar la tarea educativa. En este sentido, la noción de *mood* o atmósferas afectivas que usamos para comprender el interés por generar cierto clima afectivo áulico favorecedor de los aprendizajes también es propicia para comprender no solo la construcción de esta narrativa sentimental docente, sino su razón de ser y las posibilidades de su propagación.

En el artículo resaltamos, además, la insistente apelación a la suavidad, la ternura y la simpatía magisterial en el período estudiado. En este punto, quisimos destacar que no solo se consideran atributos naturalmente femeninos y maternales sino que se los trata como rasgos ‘trabajables emocionalmente’. ¿Y para qué trabajarlos? Para conseguir disciplina pero también aprendizajes exitosos. Por último, a partir de la noción de ‘tacto pedagógico’ los pedagogos de la época nos

fueron llevando a interrogar zonas afectivas de límites difusos y escasamente definidos pero en las que, paradójicamente, parecerían hallarse algunas claves para motorizar la empresa educativa.

REFERENCIAS

Barrancos, D. (2000). Moral sexual, sexualidad y mujeres trabajadoras en el período de entreguerras- In F. Devoto & M. Madero (Dir.), *Historia de la vida privada en la Argentina* (Tomo 3). Buenos Aires, AR: Taurus.

Boler, M. (1999). *Feeling power. emotions and education*. New York, NY: Routledge.

Bound Alberti, F. (2010). *Matters of the heart: history, medicine and emotion*. New York, NY: Oxford University Press.

Caldo, P. (2014a). No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930. *Revista Historia y Sociedad*, 26, 237-265.

Caldo, P. (2014b). La mujer que habita en la maestra. Sensibilidad, estética, prescripciones estatales y prácticas de consumo. In P. Pineau (Dir.), *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar* (p. 251-288). Buenos Aires, AR: Teseo.

Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)*. Buenos Aires, AR: Miño y Dávila.

Costa, S. (2007). Amores fáciles. Romanticismo y consumo en la modernidad tardía. *Revista Apuntes de investigación del Cecyp*, 12, 205-222.

De Miguel, A. (2000). Tiempo de clausura. Consideraciones conceptuales sobre el discurso educativo normalista argentino. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 7(4), 79-114.

Esteban, M. L. (2011). *Crítica al pensamiento amoroso*. Barcelona, ES: Edicions Bellaterra.

Flatley, J. (2008), *Affective mapping: melancholia and the politics of modernism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Giddens, A. (1998). *La transformación de la intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, ES: Cátedra.

- Hochschild, A. (2003). *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela: subjetividad, burocracia y crítica*. Madrid, ES: Pomares-Corredor.
- Illouz, E. (2012). *Por qué duele el amor: una explicación sociológica*. Buenos Aires, AR: Katz editores y Capital intelectual.
- Labanyi, J. (2010). Doing things: emotion, affect, and materiality. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 11 (3-4), 223-233.
- Lindholm, C. (2007). Amor y estructura. *Revista Apuntes de investigación del Cecyp*, 12, 19-41.
- López, O., & Flores, E. (2017). Reflexiones iniciales para una genealogía del amor romántico en clave de emociones. In A. Abramowski & S. Canevaro (Comp.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (p. 189-204). Los Polvorines, AR: UNGS.
- Luhmann, N. (2008). *El amor como pasión*. Barcelona, ES: Península.
- Lutz, C. (1986). Emotions, thought, and estrangement: emotions as a cultural category. *Cultural Anthropology*, 1(3), 287-309.
- Maurette, P. (2015). *El sentido olvidado: ensayos sobre el tacto*. Buenos Aires, AR: Mardulce.
- Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes "legítimos". In G. Morgade (Comp.), *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina. 1870-1930*. Buenos Aires, AR: Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Buenos Aires, AR: Galerna.
- Puiggrós, A. (1996). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, AR: Galerna.
- Puiggrós, A. (1992). La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. In A. Puiggrós (Dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires, AR: Galerna.

Rosenwein, B. (2010). Problems and methods in the history of emotions. *Passions in Context: International Journal for the History and Theory of Emotion*, 1.

Sarlo, B. (1999). *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires, AR: Nueva Visión.

Sarlo, B. (2000). *El imperio de los sentimientos*. Buenos Aires, AR: Norma.

Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires, AR: Las Cuarenta.

Yannoulas, S. (1997). Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? In G. Morgade

(Comp.), *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina. 1870-1930*.

Buenos Aires, AR: Miño y Dávila.

FUENTES

Archivo Histórico “Rosario Vera Peñaloza” de la Escuela Normal Superior nº 1 “Pte. Roque Sáenz Peña” de la Ciudad de Buenos Aires. (1940b). *Calificaciones de concepto de práctica*.

Archivo Histórico “Rosario Vera Peñaloza” de la Escuela Normal Superior nº 1 “Pte. Roque Sáenz Peña” de la Ciudad de Buenos Aires. (1940a, 20 de noviembre). *Carta de despedida a egresadas escrita por Graciela Peyró de Martínez Ferrer*.

Archivo Histórico “Rosario Vera Peñaloza” de la Escuela Normal Superior nº 1 “Pte. Roque Sáenz Peña” de la Ciudad de Buenos Aires. (1941, 30 de julio). *Discurso pronunciado por Miguel Sorondo en el 67 aniversario de la Fundación de la Escuela*.

Archivo Histórico “Rosario Vera Peñaloza” de la Escuela Normal Superior nº 1 “Pte. Roque Sáenz Peña” de la Ciudad de Buenos Aires. (1943). *Memoria Curso de Aplicación. Escuela Normal N° 1 de Profesoras de la Capital. Presidente Roque Sáenz Peña*.

Archivo Histórico “Rosario Vera Peñaloza” de la Escuela Normal Superior nº 1 “Pte. Roque Sáenz Peña” de la Ciudad de Buenos Aires. (1931). *Memoria de la Dirección. Escuela Normal N° 1 de Profesoras de la Capital. Presidente Roque Sáenz Peña*.

Archivo Histórico “Rosario Vera Peñaloza” de la Escuela Normal Superior nº 1 “Pte. Roque Sáenz Peña” de la Ciudad de Buenos Aires. (1930). *Memoria de la Regencia. Escuela Normal N° 1 de Profesoras de la Capital. Presidente Roque Sáenz Peña*.

Calzetti, H. (1937). *Pedagogía general y psicología infantil*. Buenos Aires, AR: Estrada *Digesto de instrucción primaria*. Aprobado por resolución el 8 de marzo de 1937. Buenos Aires, República Argentina: Consejo Nacional de Educación.

La maestría de los obreros (1942). Alberto de Zavalía.

Méndez, M., Queirolo, G., Salomone, A. (1998). *Nosotras... y la piel: selección de ensayos de Alfonsina Storni*. Buenos Aires, AR: Alfaguara.

Molina, C. L. O. (1937). *Síntesis pedagógica*. Buenos Aires, AR: Talleres Gráficos Ferrari.

Rey, M. I. (19--). *Pedagogía didáctica*. Buenos Aires, AR: Moly & Lasserre.

Thiri6n de Ver6n, E. (1935). *Apuntes de pedagogía para primer a6o*. Buenos Aires, AR: Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso.

ANA LAURA ABRAMOWSKI es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educaci6n por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Magister en Ciencias Sociales con Mención en Educaci6n por FLACSO, sede Argentina, y doctoranda en Educaci6n por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) e investigadora principal del Área Educaci6n de FLACSO, sede Argentina. Ha publicado el libro *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedag6gicas* (Paid6s, 2010) y ha compilado, junto con Santiago Canevaro, *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (ediciones UNGS, 2017).

E-mail: aabramowski@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1972-110X

Nota: A. L. Abramowski foi respons6vel pela concepç6o, delineamento, an6lise e interpretaç6o dos dados; redaç6o do manuscrito, revis6o cr6tica do conte6do e aprovaç6o da vers6o final a ser publicada. V.

Recibido em: 17.11.2017

Aprovado em: 28.03.2017

Como citar este artigo: Abramowski, A. L. (2018). La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atm6sferas afectivas en la labor de los maestros en argentina (1920-1940). *Revista Brasileira de Hist6ria da Educaç6o*, 18(48). DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e019>.

Este artigo 6 publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licenç6 Creative Commons Atribuiç6o 4.0 (CC-BY 4).