

«COMBINAR INTELIGENCIA CON CORAZÓN». LA DISPOSICIÓN AFECTIVA Y LA ENSEÑANZA EN EL MAGISTERIO NORMALISTA ARGENTINO (1870-1930)


“Combining intelligence with heart”. The Affective Disposition and Teaching in the Argentine Teaching Profession during Normalism (1870-1930)

Ana Laura Abramowski^a

Fecha de recepción: 02/06/2024 • Fecha de aceptación: 13/11/2024

Resumen: Este artículo se centra en la formación y el desempeño de maestras y maestros de escuela primaria en Argentina entre fines de 1870 y la década de 1930, y su objetivo principal es darle entidad a la dimensión afectiva de la tarea de enseñar. A partir del análisis de diversos materiales (manuales de formación, artículos periodísticos e informes elevados al Ministerio de Instrucción Pública), se busca poner en evidencia que las referencias a lo didáctico-metodológico estaban acompañadas de alusiones al gusto, el entusiasmo, la pasión, el tino, la gracia y el tacto del magisterio que, lejos de ser elementos accesorios, eran considerados nodales en el desempeño. Este artículo se sitúa en el campo de la historia de la educación y se nutre de los aportes conceptuales de las teorías del afecto. En particular, se acude al concepto de disposición afectiva, que permite ir más allá de la noción de rasgos afectivos fijos de la personalidad, para dar lugar a la idea de un conjunto de inclinaciones potenciales que se actualizan en relaciones y que son susceptibles de ser formadas. El relevamiento de las fuentes consultadas permite trascender planteos dicotómicos y plantear que el éxito de la enseñanza se situaba «entre» el corazón y la inteligencia, es decir, en la intersección entre el conocimiento de los contenidos, las reglas didácticas y las disposiciones afectivas.

Palabras clave: Disposición afectiva; Tacto pedagógico, Enseñanza; Maestros; Escuelas normales

^a Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Tucumán 1966, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. aabramowski@flacso.org.ar
 <https://orcid.org/0000-0003-1972-110X>

Abstract: *This article focuses on the training and performance of elementary school teachers in Argentina between the late 1870s and the 1930s, and its main objective is to highlight the affective dimension of the teaching task. From the analysis of various materials (teacher training manuals, articles and reports submitted to the Ministry of Public Instruction), the aim is to show that references to didactic-methodological aspects were accompanied by allusions to taste, enthusiasm, passion, grace and pedagogical tact, which, far from being accessory elements, were considered essential to performance. This article is situated in the field of the history of education and is nourished by the conceptual contributions of affect theory. In particular, we adopt the concept of affective disposition, which allows us to move beyond the notion of fixed affective personality traits, giving rise to the idea of a set of potential inclinations that are actualized in relationships and capable of being shaped. The survey of the consulted sources enables us to transcend dichotomous approaches and to suggest that the success of teaching was located «between» the heart and the intelligence, that is, at the intersection between the knowledge of content, didactic rules and the affective dispositions.*

Keywords: *Affective disposition; Pedagogical tact; Teaching; School teachers; Normal schools*

INTRODUCCIÓN

La práctica de la enseñanza nos preocupaba. Mi primera lección fue lamentable. Tipo emotivo, no atinaba a nombrar los alumnos y a coordinar las palabras de las preguntas. [...] Tuve siempre la debilidad de atribuir a la multitud, aun de niño, una fuerza insubiyugable y un sentimiento crítico, al que era difícil sobreponerse. De ahí la emoción que reducía a vil trapo las mejores unidades de mi inteligencia y mi carácter. Pero puse, poco a poco, en juego los consejos y reglas de la pedagogía que tanto despreciaba: atendí las críticas, consideré las ilustraciones, la pizarra, el puntero, la tiza, mis aliados, y traté de ablandar mi lenguaje duro e inflexible, ejercitándome en la composición, incorporándome a la Sociedad Bartolomé Mitre que sesionaba los sábados a la noche, obligándonos a recitar poesía, a leer trozos y nuestras propias producciones, sometidas a la crítica despiadada de los compañeros.¹

¹ Víctor Mercante, *Una vida realizada. Mis memorias* (Buenos Aires: imprenta Ferrari Hermanos, 1944), 87.

En este relato, de innegable impronta personal, el reconocido pedagogo normalista Víctor Mercante ponía en escena el tópico central de este artículo: el vínculo de la enseñanza con la afectividad. ¿Qué papel se les otorgaba a las emociones docentes, a la expresión oral o al manejo corporal en el éxito del desempeño magisterial? Hace unos años, las palabras de Mercante no habrían sido leídas en clave afectiva, pero el actual entrecruzamiento entre la historia de la educación y los estudios teóricos sobre los afectos y las emociones está permitiendo sumar líneas de análisis que abonen a la comprensión de los fenómenos educativos.

Este artículo se centra en la formación y el desempeño de maestras y maestros de escuela primaria en Argentina entre fines de 1870 y la década de 1930, y su objetivo principal es darle entidad a la dimensión afectiva de la tarea de enseñar. El recorte temporal realizado tiene la finalidad de contemplar tanto las primeras décadas de la pedagogía normalista como, en su marco, el apogeo escolanovista de los años veinte y treinta.

El normalismo surgió en el siglo XIX, de la mano de los emergentes estados nacionales, como un sistema destinado a la formación de maestros y maestras de escuela primaria. En Argentina, la apertura de la Escuela Normal de Paraná en 1870 fue el hito de su implantación. Dada la necesidad de alfabetizar masivamente a la población, difundir el ideario civilizatorio y producir identidad nacional, las escuelas normales se dedicaron sistemáticamente a formar docentes imbuidos en los valores que debían transmitir.² Además, el normalismo tuvo la capacidad de articular, de manera peculiar y perdurable,³ tradiciones filosóficas y pedagógicas tales como el pensamiento ilustrado, el liberalismo romántico, las ideas pedagógicas de Pestalozzi y Herbart, la filosofía positivista y diversas vertientes del espiritualismo.⁴

² Flavia Fiorucci y Myriam Southwell, «Normalismo», en *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, eds. Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (Buenos Aires: UNIPE, 2019).

³ Adriana Puiggrós, «Espiritualismo, Normalismo y Educación», en *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, ed. Adriana Puiggrós (Buenos Aires: Galerna, 1997), 27.

⁴ Nicolás Arata y Marcelo Mariño, *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones* (Buenos Aires: Noveduc, 2013); Sandra Carli, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012); Jens Hentschke, «La Escuela Normal de Paraná en Argentina y sus discípulos: Fusiones de liberalismo, krausismo y positivismo comteano en el templo creado por Sarmiento para civilizar a la nación, de 1870 a 1916», *Revista Hablemos de Historia. Cuestiones teóricas y metodológicas de la Historia* 10 (2020): 38-65; Lucía Lionetti, *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007).

En Argentina, las investigaciones inscriptas en el campo de la historia de la educación se han acercado de diferentes maneras a la indagación de las prácticas pedagógicas. Por un lado, hay estudios que señalan que, en las escuelas normales, los candidatos y las candidatas a desempeñarse como docentes adquirirían, además de una densa formación moral, conocimientos sobre las disciplinas que debían impartir e instrucciones ligadas a la metodología de enseñanza: cómo debían organizar las lecciones, qué recursos pedagógicos tenían que utilizar, etc..⁵ Asimismo, hay trabajos que se aproximan a la cuestión didáctica y que, por ejemplo, detallan las apropiaciones de los principios pestalozzianos en los orígenes de la escuela argentina,⁶ describen la didáctica positivista en contrapunto con el espontaneísmo⁷ y dan cuenta de los rasgos salientes de los métodos activos aplicados durante las primeras décadas del siglo XX.⁸

Pero el tópico que se aborda en este escrito —el peso otorgado a las disposiciones afectivas docentes en el éxito de la práctica de la enseñanza—⁹ no se encuentra sistematizado en las investigaciones relevadas. En las páginas que siguen, a partir del análisis de diversos materiales (manuales de formación, artículos periodísticos e informes elevados al Ministerio de Instrucción Pública), se buscará dejar en evidencia que las referencias a lo metodológico estaban acompañadas de alusiones al entusiasmo, la pasión, el gusto, la gracia, el tino o el tacto del magisterio que, lejos de ser elementos accesorios, eran considerados nodales en el desempeño.

⁵ Andrea Alliaud, *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino* (Buenos Aires: Granica, 2007); Lionetti, *La misión política de la escuela pública*; Myriam Southwell, *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina* (Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras-UBA, 2021).

⁶ María Cristina Linares, «Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)», *Del prudente saber y el máximo posible de sabor* 7 (2012): 8-26.

⁷ Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2003).

⁸ Rubén Cucuzza, «Desembarco de la Escuela Nueva en Buenos Aires. Heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos», *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* 2, no. 5 (2017): 310-329; Silvina Gvirtz, «El concepto de “actividad” en la propuesta didáctica del movimiento de la Escuela Nueva en Argentina», *Anuario de Historia de la Educación* 1 (1997): 87-107.

⁹ Vale agregar que el estudio de la dimensión emocional de la docencia no se agota en las disposiciones afectivas ligadas a la enseñanza abordadas en este escrito. Sobre el entrecruzamiento entre emociones, identidad docente, cuerpo y género puede consultarse: Ana Abramowski, «La afectividad docente se hace cuerpo: los modales, la voz y la mirada en el magisterio argentino entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX», en *Los procesos corpoemocionales en los estudios de género y sexualidades*, coord. Rocío Enríquez Rosas y Oliva López Sánchez (México: ITESO, UNAM, 2022): 121-142; Ana Abramowski, «Un verdadero cariño paternal. El perfil afectivo de los maestros de escuela primaria en Argentina entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX», *Foro de Educación* 22, no.1 (2024): 125-144.

Si bien en este artículo se hará hincapié en el estrecho vínculo existente entre la afectividad docente y la labor de enseñar, la dimensión emocional de la docencia lejos está de reducirse a una preocupación estrictamente didáctica. En este punto, es menester tener en cuenta que el período analizado está marcado por el entrecruzamiento entre lo ilustrado y lo romántico,¹⁰ es decir, por la voluntad de producir un tipo de sujeto sensible a la vez que racional, capaz de interrogar sus propios sentimientos, de doblegar las pasiones agitadas y de realzar aquellas benéficas, compatibles con la razón y la moral.¹¹ En este sentido, el mandato a «combinar inteligencia con corazón», dirigido tanto a docentes como a estudiantes, deberá ser comprendido dentro de un proceso más amplio ligado al cultivo de emociones apropiadas para la vida cívica, social y política.¹²

Al problematizar la formación y el desempeño del magisterio, este escrito dialoga de manera directa con las indagaciones recientes sobre el normalismo, tanto en Argentina como en América Latina.¹³ Asimismo, se inserta en los actuales cruces teóricos entre la historia de las emociones y la historia de la educación,¹⁴ nutriéndose, en este caso, de los aportes conceptuales de las teorías del afecto (*affect theory*). En relación con el enfoque teórico, es importante destacar que aquí se entenderá al afecto en términos relacionales, tomando distancia de las perspectivas psicológicas que hacen foco en los estados mentales individuales.¹⁵ El afecto no

¹⁰ Charles Taylor, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna* (Barcelona: Paidós, 2006).

¹¹ Remo Bodei, *Geometría de las pasiones. Miedo, esperanza, felicidad: filosofía y uso político* (México: Fondo de Cultura Económica, 1997), 18.

¹² Margrit Pernau y Helge Jordheim, «Introduction», en *Civilizing Emotions. Concepts in Nineteenth-Century Asia and Europe*, Margrit Pernau et al. (Oxford: Oxford University Press, 2015), 1-2.

¹³ Flavia Fiorucci, «Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)», *Revista Mexicana de Historia de la Educación* II, no.3 (2014): 25-45; Laura Rodríguez, «Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970): Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes», *Ciencia, docencia y tecnología* 30, no.59 (2019): 200-235; Camila Pérez Navarro y Laura Rodríguez, «Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821-1974). Un estudio comparado», *Revista Mexicana de Historia de la Educación* IX, no.18 (2021): 1-21.

¹⁴ Ana Abramowski, «Por ese palpitante: La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo», en *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, ed. Nicolás Arata y Pablo Pineau (Buenos Aires: editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2019), 231-251; Joakim Landahl, «Emotions, Power and the Advent of Mass Schooling», *Paedagogica Historica* 51, no. 1-2 (2015):104-116; Heloisa Helena Pimenta Rocha y Pablo Toro Blanco (org.), *Infância, juventude e emoções na história da educação* (Belo Horizonte: Fino Traço, 2022).

¹⁵ Paul Schuetze, «From Affective Arrangements to Affective Milieus», *Frontiers in Psychology* 11 (2021): 1-11; Jan Slaby, «Relational affect: perspectives from philosophy and cultural studies», en *How to do things with affects*, ed. Ernst van Alphen y Tomáš Jirsa (Leiden: Brill, 2019).

es una sustancia o algo que tenemos. En este sentido, no preexiste a las prácticas, sino que se constituye en la dinámica de relaciones entre individuos y con objetos, en situaciones planteadas bajo el dominio de lo social, cuya significación puede escapar, en parte o incluso totalmente, a «la captura de la conciencia reflexiva».¹⁶ En este artículo, se pondrá en juego, en particular, la noción de disposición afectiva,¹⁷ y se formulará la conceptualización de disposiciones afectivas docentes.

Finalmente, teniendo en cuenta el foco de este artículo, se explorarán distintos tipos de fuentes. Por un lado, se analizarán artículos tomados de la prensa educativa. Se trabajará con las revistas *El Monitor de la Educación Común*,¹⁸ *La Educación*¹⁹ y *La Obra*.²⁰ Por otro lado, se examinarán manuales de Pedagogía utilizados en las escuelas normales en el período estudiado, entre ellos, los de José María Torres, Adolfo Van Gelderen, Rodolfo Senet, Víctor Mercante, Hugo Calzetti, María Inés Rey y Esther Thirión de Verón.²¹ Además, se revisarán informes producidos

¹⁶ Slaby, «Relational affect», 61.

¹⁷ Rainer Mühlhoff, «Affective disposition», en *Affective Societies: Key Concepts*, ed. Jan Slaby y Christian von Scheve (New York: Routledge, 2019).

¹⁸ *El Monitor de la Educación Común* fue una publicación editada desde 1881 por el Consejo Nacional de Educación. En cuanto órgano de difusión oficial del ideario educativo del estado argentino, la revista publicaba desde cuadros censales y partidas presupuestarias hasta legislaciones, reglamentos y debates pedagógicos y didácticos. Estaba dirigida a supervisores, directivos y personal docente, y tenía por objetivo marcar y comunicar el rumbo del sistema educativo nacional. La trascendencia de esta revista puede apreciarse a lo largo de sus cinco épocas: 1881-1949; 1959-1961; 1965-1976; 2000-2001; 2004-2015.

¹⁹ La publicación quincenal *La Educación* fue editada entre 1886 y 1898 por una de las primeras asociaciones docentes de la Argentina, la Asociación Nacional de Educación, presidida por José B. Zubiaur y Carlos N. Vergara. La revista estaba dirigida al personal docente y buscaba fomentar la unión de los educadores dispersos a lo largo del país. Cf. Martín Acrí, «Las asociaciones y gremios docentes de la Argentina. La situación laboral, la organización y las primeras luchas (1881-1930)» (Tesis de Maestría, FLACSO, 2007), 47-49.

²⁰ La revista *La Obra* comenzó a editarse en 1921 por iniciativa de un grupo de maestros, ex alumnos de la Escuela Normal de Profesores de la Capital. Partidaria del movimiento escolanovista, esta publicación fue una herramienta fundamental en la difusión y circulación de ideas pedagógicas y en los debates político-educativos. Se editaba quincenalmente, en la Capital Federal, y llegaba al magisterio del nivel primario de todo el país. La revista se publicó de manera ininterrumpida a lo largo del siglo XX. Cf. Ignacio Frechtel, «La revista La Obra como elemento de análisis de las discusiones político-pedagógicas (1921-1936). Sujetos y debates entre las pedagogías triunfantes, las críticas y las alternativas», en *Prensa y educación. Historias, territorios, sujetos y prácticas*, coord. Silvia Finocchio (La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Ediciones de la FaHCE, 2024):385-411.

²¹ José María Torres, Adolfo Van Gelderen, Rodolfo Senet, Víctor Mercante y Hugo Calzetti fueron pedagogos de una importancia sustancial durante el período que abarca este estudio. Cf. Southwell, *Ceremonias en la tormenta*.

por el personal directivo de las escuelas normales, publicados en las Memorias que el Ministerio de Instrucción Pública presentaba anualmente al Congreso de la Nación.²²

«COMBINAR INTELIGENCIA CON CORAZÓN»

El discurso normalista, heredero tanto de la tradición ilustrada como de la romántica,²³ sabía reunir sin cortocircuitos a la inteligencia (o la ciencia) con el corazón. Cuando José María Torres —director de la Escuela Normal de Paraná entre 1876 a 1885— reflexionaba sobre las aptitudes deseables del maestro, formulaba la siguiente pregunta retórica: «¿Es él idóneo para educar; tiene gran corazón, simpatías extensas, impulsos nobles y afectos generosos, o es ignorante de sus deberes, poco ilustrado por sus estudios, frío e insensible o apasionado y severo?»²⁴

En el año 1889, la revista *La Educación* afirmaba que los egresados de las escuelas normales llevaban «en su mente las verdades de la ciencia y en su corazón los sentimientos de amor y cariño por la infancia».²⁵ Para la misma época, en un informe de la Escuela Normal de Dolores se recordaba a un profesor de apellido Blanvalet diciendo que «las dotes del corazón y de la inteligencia se hermanaban en él en íntimo consorcio. Se le respetaba por su saber y se le amaba por su bondad».²⁶ Avanzado el siglo XX, los maestros y las maestras normales seguían siendo llamados a poner en juego, en su tarea, «todos los recursos de su inteligencia y de su corazón».²⁷

²² El personal directivo de las escuelas normales elevaba todos los años al Ministerio de Instrucción Pública un informe sobre el funcionamiento de las instituciones que dirigían. Allí hacían constar información sobre el personal docente, el alumnado y los recursos, enfatizando logros y dificultades. Estos informes son una fuente insoslayable en la investigación sobre el normalismo en la Argentina.

²³ Lionetti, *La misión política de la escuela pública*; Hentschke, «La Escuela Normal de Paraná».

²⁴ José María Torres, *El arte de enseñar y la administración de la educación común* (Buenos Aires: Estrada, 1889), 136.

²⁵ «Nuevos profesores y maestros normales», *La Educación. Periódico Quincenal* Año III, no. 67 (1889):1096.

²⁶ «Escuela Normal de Dolores», en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1891 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública* (Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, 1891), 396.

²⁷ «Escuela Normal de Profesores N°2. Capital Federal», en *Memoria presentada al Congreso de la Nación por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Año 1930* (Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1934), 54.

Pero importaba, también, prestar atención al corazón y la inteligencia de los destinatarios de la educación. En este sentido, el Sr. Soria, director de la Escuela Normal de Maestros de Santiago, afirmaba que: «un maestro entusiasta, apasionado y fervoroso que sabe tocar el corazón de los niños y hablar a su naciente inteligencia, fecundiza los más ingratos temas de lección al par que el necio y tonto esteriliza los más fecundos asuntos de enseñanza».²⁸

¿Qué debían hacer los maestros y las maestras para «tocar» los corazones infantiles? Adolfo Van Gelderen —director de la Escuela Normal de Profesores de la Capital entre 1874 y 1889— planteaba que el docente tenía que estar «penetrado de los sentimientos que trata de escitar (sic)». Debía ser «constante, sereno, benévolo» para encontrar «el camino del corazón de los niños».²⁹

Es necesario destacar, además, que tanto la inteligencia como el corazón eran formables y modelables: «Si tenemos especial cuidado en formar el corazón de las maestras, simultáneamente con la transmisión de ciencias y pedagogía, seguramente habremos formado educadoras útiles, de verdad, capaces de cumplir debidamente con la sublime misión de modelar el corazón y la inteligencia de sus alumnos».³⁰

En el transcurso de la modernidad, el corazón fue adquiriendo atributos simbólicos y se fue constituyendo en el emblema privilegiado del sentir. Su referencia hacía alusión, principalmente, a la bondad, la nobleza, la ternura, la sinceridad y la sensibilidad ante los demás. Además, al reflejar la interioridad más profunda, íntima y auténtica del ser humano, el corazón se erigía en una especie de brújula. Esto explica el insistente llamado a escucharlo y a seguir los dictados de su voz. En palabras de Høystad, el sujeto moderno fue surgiendo «de la lucha por el derecho personal e individual de seguir el propio corazón en todos los planos, con independencia de las autoridades externas y del poder de la Iglesia».³¹ Asimismo, dado que el corazón remitía a sentimientos genuinos y benévolos, eran evidentes sus lazos con la moral.

²⁸ «Escuela Normal de Maestros de Santiago», en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1890 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública* (Buenos Aires: Imprenta “La Universidad”, 1890), 479.

²⁹ Adolfo Van Gelderen, *Lecciones de Pedagogía* (Buenos Aires: Imprenta de Martín Biedma, 1878), 67.

³⁰ «Escuela Normal de Maestras de Salta», en *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública Año 1917*. (Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1918), 314

³¹ Ole Martin Høystad, *Una historia del corazón* (Buenos Aires: Manantial, 2008), 139.

La apelación al corazón condensa y grafica una serie de transformaciones subjetivas que comenzaron a perfilarse en Europa hacia los siglos XVII y XVIII, y que se palpaban con claridad en el siglo XIX latinoamericano. Se trata de la emergencia de la «individualidad afectiva»³² o de la «interioridad oculta» o «interioridad profunda»,³³ es decir, del surgimiento de un «yo» consciente de su propia individualidad, de su singularidad y de su condición única.³⁴

Este nuevo tipo subjetivo fue, en gran medida, el resultado de la práctica de la introspección, es decir, de la capacidad de interrogar tanto los pensamientos como los sentimientos propios. Vale agregar que la escolarización y la difusión de la lectura y la escritura (en particular, del formato de escritura íntima y autobiográfica) jugaron aquí un papel crucial, dado que ese «yo» no habría podido ser labrado y escudriñado en profundidad sin el espacio y el tiempo de autocontemplación abiertos por el acceso a la alfabetización.

La constante referencia al corazón y la inteligencia «hermanados en íntimo consorcio» pone de manifiesto que, en contra de las lecturas habituales que ignoran el componente sensible de la docencia en los orígenes del magisterio, la afectividad de maestros y maestras era un tema significativo para el normalismo. Pero, además, importa hacer notar que no se realizaba lo sentimental a partir de construir una antinomia entre el sentir y el pensar. El normalismo argentino, a tono con el ideal de la sensibilidad del siglo XVIII europeo, era partidario del «balance entre razón y sentimiento», dado que no constituían «una dualidad sino dos caras de una misma moneda».³⁵ Dicho de otro modo, la apelación al corazón no incluía excesos, impulsos ni arrebatos, sino pasiones juiciosas, prudentes y sensatas, compatibles con el pensamiento.³⁶ En el logro de este equilibrio, el factor educativo era crucial.

³² Lawrence Stone, *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra (1500-1800)* (México: Fondo de Cultura Económica, 1990), 18.

³³ Kenneth Gergen, *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo* (Barcelona: Paidós, 2006).

³⁴ Mónica Bolufer Peruga, «En torno a la sensibilidad dieciochesca: discursos, prácticas, paradojas», en *Las mujeres y las emociones en Europa y América. Siglos XVII-XIX*, ed. María Luisa Candau Chacón (Santander: editorial de la Universidad de Cantabria, 2016); Charles Taylor, *Fuentes del yo*.

³⁵ Bolufer Peruga, «En torno a la sensibilidad dieciochesca», 35-36.

³⁶ Remo Bodei, *Geometría de las pasiones*, 18.

LA DISPOSICIÓN AFECTIVA DOCENTE Y SUS REPERCUSIONES EN LA ENSEÑANZA

El abanico de emociones solicitadas al cuerpo docente se iba especificando a medida que la lente se acercaba a la práctica de enseñar. Un artículo titulado «La enseñanza de la aritmética», luego de brindar detalles sobre la organización de las lecciones, el uso del pizarrón, las tizas de colores y el ábaco, sostenía lo siguiente:

El niño en el aula toma el alma del maestro, “sigue sus entusiasmos, y sigue sus abatimientos, sus amarguras, sus tristezas”.

Si el maestro acude a la clase con el tedio pintado en el rostro, haciendo notar esa falta de empeño para dar colorido a la enseñanza, repercute dolorosamente en los alumnos que desean abandonar cuanto antes un aula sin momentos amenos, ni novedades, ni emociones [...]. Debemos ser enseñantes de verdad, saber enseñar con emoción no simulada, pues el tono emocional del maestro aumenta la atención y de la intensidad de la atención, depende la penetración del conocimiento.³⁷

En otra revista de la época se enfatizaba que:

La alegría es necesaria a las lecciones, suaviza lo rudo de la tarea, ofrece tregua a la tensión mental. El maestro debe cultivar esta delicada flor, cuyo perfume penetra hasta el corazón, avivando al cerebro. [...] Los estados de ánimo del maestro se transmiten a la clase, hay un contagio moral, y los sentimientos viajan en las almas por vehículos invisibles pero ciertos.³⁸

La benevolencia, el entusiasmo y la alegría, así como el desaliento, la tristeza y el tedio no solo se notaban en el semblante y en la corporalidad de maestros y maestras, sino que también se transmitían. Junto con la enseñanza de contenidos, las emociones docentes «viajaban» por canales «invisibles». Emociones que eran realmente gravitantes, dado que posibilitaban llegar al corazón del estudiantado, suavizar la tarea, brindar color a la enseñanza y aumentar la atención.

³⁷ Elina C. Suiffet, «Enseñanza de la aritmética», *El Monitor de la Educación Común* Año XXVIII, no. 435 (1909): 554-555.

³⁸ Adela Speratti, «Problemas educacionales. El espíritu de la enseñanza», *Psiquis*. Revista mensual. Órgano del Centro de Estudiantes Normales, Año I, no. 13 (1913): 9.

No habría que perder de vista que uno de los objetivos principales de la enseñanza era que el estudiantado accediera a las verdades de la ciencia. Y para que ello sucediera de manera efectiva era nodal de qué modo los profesores y las profesoras se relacionaban con los saberes que debían transmitir. Más específicamente, era fundamental que a los y las docentes les gustara aquello que debían enseñar y sintieran placer en transmitirlo. Paul Groussac, director de la Escuela Normal de Tucumán durante 1879, decía que el maestro necesitaba «poseer los grandes rasgos de la ciencia [...]. Ahora bien, no se posee sino lo que se ha querido, y para querer la ciencia, esa fruta deliciosa de tan amarga corteza, es menester haber gustado su carne interior. Si no, su explicación será seca, literal».³⁹ Por su parte, José María Torres sostenía que: «[El] mayor placer [del maestro] consiste en estar rodeado de sus discípulos, en verlos interesados en las enseñanzas que les da, y en tener la satisfacción de que aprecian lo que él hace para asegurarles sus progresos. Goza en la agradable tarea de conducirlos a gustar de las delicias del saber».⁴⁰ Para la misma época, Margarita Martínez señalaba:

Y qué diferente cuando el profesor se presenta ante sus alumnos bien preparado, lleno de entusiasmo, reflejando ese mismo interés en el rostro de sus alumnos, quienes se encuentran atraídos hacia él por los más ávidos deseos de imitarlo. Pues, ¿quién duda que aquel que está bien posesionado de lo que enseña despierta diez veces más interés que el que no pudiendo apartar su vista del libro lo sigue letra por letra?⁴¹

En 1915, *El Monitor de la Educación Común* publicaba un texto de la filósofa feminista Elvira V. López que también abordaba la importancia de conjugar la ciencia (la razón, la inteligencia) con las emociones. Decía que la sociedad parecía sentir «menosprecio» de lo que calificaba «vagamamente de sentimentalidad» y que experimentaba «cierto temor, ante ese mundo obscuro del sentimiento» al que le oponía «la inteligencia como

³⁹ «Escuela Normal de Tucumán», en *Memoria del Departamento de Justicia, Culto é instrucción pública correspondiente al año 1879* (Buenos Aires: Imprenta Especial de Obras, 1880), 409-410.

⁴⁰ «Escuela Normal de Profesores de Paraná», en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1885 por el Ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública*. (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría, 1885), 818.

⁴¹ Margarita Martínez, «Medios para conseguir una buena disciplina en una clase», *La Educación. Periódico Quincenal* Año 1, no.19 (1886): 299.

más clara y más segura».⁴² Discutiendo con esa cosmovisión, López sostenía que «la razón que no se inspira en el sentimiento es vana y pueril; sin los entusiasmos generosos y las emociones no hay ideas verdaderamente grandes, ni energía para la acción».⁴³ Por último, afirmaba: «La ciencia tiene su poesía y el maestro debe hacerla sentir, no con tiradas elocuentes, sino con la emoción que produce contemplar las grandes conquistas científicas».⁴⁴

En el marco de este artículo, propongo considerar al entusiasmo, el fervor, el tono emocional —y, como veremos más adelante, al tacto y la gracia— como parte de las disposiciones afectivas docentes. La disposición afectiva, siguiendo a Rainer Mühlhoff, se distancia de la noción de «rasgos de la personalidad» substanciales, fijos y estáticos. Por el contrario, alude a potencias o capacidades que «se despliegan en el campo de fuerzas y dinámicas afectivas de un contexto relacional; no pertenece sólo al individuo independiente sino a un individuo-en-una-situación».⁴⁵ Se trata de un concepto relacionado a la idea general de la «capacidad afectiva», que resalta «la ambigüedad inherente de *estar-dispuesto-a* y *estar-a-disposición-de*».⁴⁶ La disposición afectiva, por lo tanto, refiere a un «conjunto de inclinaciones personales latentes»⁴⁷ que se pueden actualizar o manifestar en determinadas dinámicas que incluyen a otros/as. Finalmente, según Mühlhoff, las disposiciones se van formando en el pasado biográfico, a partir de encuentros, eventos y relaciones que van dejando huellas o rastros.

Hablar de disposición afectiva docente tiene una serie de consecuencias. Por un lado, permite ir más allá de la idea de rasgos afectivos fijos de la personalidad, para pensar en inclinaciones potenciales que se actualizaban y desplegaban, necesariamente, en relaciones (en este caso, en relaciones pedagógicas con estudiantes y con el conocimiento). Además, resulta oportuno concebir al magisterio a partir de la idea de *estar-dispuesto-a* y *estar-a-disposición-de* y reparar en cómo esta disposición-disponibilidad se

⁴² Elvira V. López, «Sentimiento y pedagogía», *El Monitor de la Educación Común* Año 33, no. 508 (1915): 20.

⁴³ López, «Sentimiento y pedagogía», 20.

⁴⁴ López, «Sentimiento y pedagogía», 22.

⁴⁵ Mühlhoff, «Affective disposition», 127.

⁴⁶ Mühlhoff, «Affective disposition», 121.

⁴⁷ Mühlhoff, «Affective disposition», 127.

daba a ver y se expresaba en el semblante y el cuerpo. Por último, también es posible considerar a la disposición afectiva como una exigencia hacia el magisterio y, en este sentido, como una capacidad formable a partir de las huellas y rastros que iba dejando la escuela normal.

EL TACTO PEDAGÓGICO

En el siglo XIX, se perfilaba la identificación de un rasgo sutil del magisterio: el tacto (pedagógico). En efecto, en los informes de 1895 de tres escuelas normales se describía el desempeño docente apelando a esta cualidad. En la Escuela Normal de Maestros de San Luis, a raíz de la deficiente actuación docente ante un grupo conflictivo, se hablaba de «falta de tacto».⁴⁸ Por el contrario, en la evaluación de la Sta. Juana Domínguez, a cargo de segundo grado de la Escuela Normal Mixta de Mercedes, se manifestaba que «los niños estaban habituados a su lenguaje sencillo, a sus maneras especiales, a su tacto y a su carácter».⁴⁹ Y en la Escuela Normal de Mixta de Dolores se planteaba que el director de grado debía ser una persona experimentada, «poseedora a fondo de la ciencia y del arte de educar, llena de sentimientos altruistas y de gran penetración para poder guiar a los practicantes, hiriéndolos en sus críticas en el verdadero blanco, con tacto y delicadeza».⁵⁰

La referencia al tacto también aparecía en la prensa pedagógica de las primeras décadas del siglo XX, y se lo ligaba estrechamente a la cuestión metodológica. Un artículo publicado en *La Obra* decía que el método era solo un instrumento ante el cual no había que «esclavizarse». Se deseaba, entonces, que el maestro tuviera «mayor personalidad»: «su arte debe permanecer flexible, desligado y viviente, sin aplomarse ni congelarse en prescripciones absolutas y sin matices. Es el tacto, *l'esprit de finesse*, quien decide a fin de cuentas».⁵¹

⁴⁸ «Escuela Normal de Maestros de San Luis», en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1895 por el Ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública* (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1895), 494.

⁴⁹ «Escuela Normal Mixta de Villa Mercedes, San Luis», en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1895 por el Ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública*. (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1895), 892.

⁵⁰ «Escuela Normal Mixta de Dolores», en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1895 por el Ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública* (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1895), 774.

⁵¹ Paul Bernard, «Lo que importa es el método», *La Obra* Año VI, no.108 (1926): 55.

En la misma revista, el artículo «El tacto y la habilidad del maestro», de Domingo Barnes,⁵² se explayaba sobre el tema. El escrito comenzaba planteando un uso frecuente pero poco preciso del concepto. Lo más preocupante era que se le daba «un valor análogo al de la inspiración en el artista» y se oponía «a toda sistematización, a toda preparación y a toda norma científica». Reaccionando ante este punto de vista, Barnes precisaba que el tacto era una «cualidad capital del maestro, indispensable para su labor educativa», que encontraba en la ciencia, antes que un obstáculo, «un sólido sostén y su continua iluminación y guía».⁵³ Muchas veces, «ante la necesidad ineludible de proseguir su obra educativa, [el maestro] tendrá que proceder por tanteos en busca de signos y recetas. Todo el tacto y toda la habilidad que procure entonces desplegar nunca será excesivo».⁵⁴ Finalmente, impugnaba:

¿Cómo puede considerarse como una actitud de pura espontaneidad e inspiración esta actitud del maestro, de continua e intensa reflexión sobre su experiencia, de interrogación perenne ante ella, de indagación de nuevas normas y de nuevos caminos, precisamente porque no hay ninguno de antemano trazado? [...] El tacto, la discreción, la habilidad y la oportunidad, las aptitudes, en suma, que en la práctica se agudizan, no brotan realmente en ella ni en la práctica agotan su acción. Su labor más fina y su más delicada eficacia está en el paso de la teoría a la práctica [...].⁵⁵

Si bien el tacto, a la manera de un tanteo, se ponía en juego durante la práctica, no era puro espontaneísmo, sino que estaba mediado por la reflexión y se nutría de la ciencia pedagógica, aunque sus leyes estuvieran en estado provisorio. En su artículo, Barnes nombraba a Johann F. Herbart y sus reflexiones respecto del nivel de desarrollo de la ciencia y de la madurez de sus leyes. Lo que no aclaraba es que Herbart había introducido la expresión de «tacto pedagógico» en una conferencia dirigida a jóvenes estudiantes de educación, dictada en la Universidad de Göttingen en 1802. Un fragmento de aquella lección inaugural decía lo siguiente:

⁵² Domingo Barnes (1879-1940) fue un pedagogo español vinculado con Manuel Cossío y la Institución Libre de Enseñanza.

⁵³ Domingo Barnes, «El tacto y la habilidad del maestro», *La Obra* Año II, no. 24 (1922): 19.

⁵⁴ Barnes, «El tacto y la habilidad», 20.

⁵⁵ Barnes, «El tacto y la habilidad», 20.

La gran cuestión de la cual depende que alguien llegue a ser buen o mal educador es únicamente ésta: ¿cómo se cultiva en él su tacto pedagógico? ¿Sigue fiel o infielmente las leyes que expresan la ciencia en su amplia generalidad? El tacto pedagógico se adquiere sólo en la práctica [...]. En otras palabras: por la reflexión, por la meditación, la investigación, la ciencia debe preparar al educador no tanto para sus futuras actuaciones en casos aislados, sino más bien a sí mismo, a su espíritu, su inteligencia, su corazón, para aprehender, percibir, comprender y juzgar los fenómenos que le esperan y la situación en que él se halla. [...] Hay pues una preparación para el arte por la ciencia; una preparación de la inteligencia y del corazón antes de iniciar la tarea de educar, por virtud de la cual la experiencia que sólo podemos lograr realizando esa tarea, será instructiva para nosotros. En el hacer sólo se aprende el arte: se adquiere el tacto, destreza, habilidad, pero aún en el hacer sólo aprende el arte aquél que ha aprendido en el pensar la ciencia, se la ha apropiado, se rige por ella y ha predeterminado con ella las futuras impresiones que le produciría la experiencia.⁵⁶

Max van Manen repasa los principales asuntos abordados en esta conferencia y destaca, entre otras cuestiones, que «el tacto conforma una manera de actuar que “depende en primer lugar de *das Gefühl* [sentimiento o sensibilidad] y sólo más remotamente de las convicciones” derivadas de la teoría y las creencias».⁵⁷ En otras palabras, el tacto pedagógico, para Herbart, contenía «tanto la *sensación* del contexto situacional como la *racionalidad* en términos de teoría».⁵⁸

Por otra parte, refiriéndose al mundo de habla inglesa, van Manen señala que, en una conferencia dictada en 1892, William James alude al tacto «casi en el mismo momento en que habla de Herbart».⁵⁹ En efecto, en dicho discurso —publicado posteriormente como un libro titulado *Talks to*

⁵⁶ Johann F. Herbart, *Primeras lecciones sobre pedagogía*, citado en Gabriela Diker, *Modelos de docencia: un recorrido por la pedagogía moderna* (Buenos Aires: FEB/CEM, 2002).

⁵⁷ Max van Manen, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (Barcelona: Paidós, 2010), 140.

⁵⁸ Ruprecht Mattig, «The tactful teacher: A role model for learning democracy», *On Education. Journal for Research and Debate* 7, no. 19 (2024), s.p. [La cursiva es original]

⁵⁹ van Manen, *El tacto en la enseñanza*, 141.

teachers— el psicólogo retomaba al pedagogo alemán para afirmar que «la pedagogía y la psicología corren caminos paralelos, y ninguna es derivación de la otra. [...] Saber psicología, por tanto, no es ninguna garantía para ser un buen profesor». ⁶⁰ Luego de interrumpir esta relación necesaria y causal entre psicología y pedagogía introducía la cuestión del tacto. Decía que para llegar a ser un docente destacado era fundamental contar con «un cierto tacto e ingenio para saber qué cosas debemos decir y hacer frente al estudiante. Esa habilidad para buscar y encontrar al estudiante y el tino en la situación concreta son el alpha y omega del arte de enseñar». ⁶¹ Más adelante insistía con este argumento: «Como en tantos terrenos de la enseñanza, el éxito depende fundamentalmente del genio inherente al profesor, la simpatía, el tacto y la percepción que le permiten apoderarse del momento adecuado para entregar el ejemplo correcto». ⁶²

James planteaba que para ser buen docente había que tener cierto tacto —agregaba también el vocablo «tino», tal vez más inasible aún que el tacto— en la situación concreta de enseñanza. Siguiendo la misma lógica de Herbart, utilizaba este término para mostrar la tensión entre la teoría, en particular la psicológica, y la práctica: «La psicología puede mostrarles las leyes, pero sólo el talento y el tacto concreto podrán ponerlas en práctica de manera útil». ⁶³

Es interesante remarcar que, tanto para Herbart como para James, el tacto era un concepto que daba cuenta de un problema inherente al acto educativo: la brecha entre teoría y práctica, entre el saber y la acción. Pero lejos de proponer una resolución mecánica ente ambos términos, o de inclinarse por uno u otro, situaban al tacto en el «entre», en una posición de intermediación. ⁶⁴

⁶⁰ William James, *Psicología Para Profesores. Conferencias*. Trabajo original publicado en 1899. (Santiago de Chile: Editorial Biblioteca Americana, 2005), 26.

⁶¹ James, *Psicología Para Profesores*, 26.

⁶² James, *Psicología Para Profesores*, 54.

⁶³ James, *Psicología Para Profesores*, 73.

⁶⁴ No es posible señalar con certeza cuál fue la penetración de las ideas de Herbart o James referidas al tacto en el campo pedagógico argentino. El artículo de Domingo Barnes sugería derivarse de la lectura de Herbart. Y, por otra parte, los trabajos de William James eran material de lectura en Argentina —el pedagogo Rodolfo Senet era asiduo lector del psicólogo estadounidense—. Además, en 1910, *El Monitor de la Educación Común* publicó una extensa reseña de un libro de James que mencionaba este concepto. Véase Coriolano Alberini, «La Pedagogía de James», *El Monitor de la Educación Común* Año XXIX, no. 451 (1910).

El tacto apuntaba a aquella parte del trabajo docente que excedía a la aplicación mecánica de teorías, leyes y métodos. No obstante, este concepto aparecía en manuales de formación de maestros y maestras como un atributo deseable del magisterio. Este era el caso del libro de Thirión de Verón, que decía: «Tacto pedagógico, o sea, aquella habilidad que permite al maestro, dentro del aula, establecer el estado de interés, de colaboración por parte del discípulo».⁶⁵ Ocurría algo parecido en el manual de Rey: «El educador requiere [...] tacto pedagógico. Saber despertar la colaboración del discípulo».⁶⁶

La falta de tacto se identificaba mayormente en maestros y maestras principiantes, lo cual daba la pauta de su educabilidad, quizás no tanto a través de la formación inicial sino de la experiencia. Un artículo publicado en *El Monitor de la Educación Común*, que describía «las primeras peripecias de la vida profesional», encontraba que el novato inexperto padecía de «falta de tacto para distinguir los temperamentos infantiles».⁶⁷

Finalmente, es menester tener en cuenta que el tacto pedagógico refería a una cualidad potencial del maestro o la maestra, no del todo definida pero susceptibles de ser formada, que eludía el contacto físico. En efecto, para la época estudiada el plantel docente tenía prohibido tocar físicamente al alumnado.⁶⁸ Se trataba de un tacto, pero sin contacto; un tacto que remitía a «saber afectar».⁶⁹

MANERAS DE ENSEÑAR: LA GRACIA DOCENTE

No prediquéis. En vez de dar una lección, de palabra, equiparable por su frialdad a cualquiera de las odiadas lecciones de Gramática que nos daban en otro tiempo, haced vibrar la fibra moral del niño, eligiendo con tino el momento del consejo, de la lectura, del

⁶⁵ Esther Thirión de Verón, *Apuntes de Pedagogía para Primer Año* (Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso, 1935), 125.

⁶⁶ María Inés Rey, *Pedagogía Didáctica* (Buenos Aires: Moly & Lasserre editores, s.f.), 16.

⁶⁷ Arturo Montori, «Los primeros problemas», *El Monitor de la Educación Común* Año 46. No.651 (1927): 219.

⁶⁸ *Digesto de Instrucción Primaria*. Consejo Nacional de Educación (Buenos Aires, República Argentina, 1937).

⁶⁹ Pablo Maurette, *El sentido olvidado. Ensayos sobre el tacto* (Buenos Aires: Mardulce, 2015), 53.

cuento, de la historia; o preparad con habilidad, sin que el niño lo note, ese momento, para que no vea la lección deliberada; y en vez de hablar fríamente, hacedlo con calor comunicativo, poned toda vuestra alma en vuestra palabra, en la expresión de vuestro semblante, en vuestras actitudes todas y veréis, veréis cómo se tienden hacia vosotras esas cabecitas, cómo brillan esos ojos llenos de entusiasmo, cómo los humedece una lágrima, y cómo prorrumpen esos labios en espontáneas exclamaciones de admiración. Eso deja rastros, señoritas, porque eso llega al corazón.⁷⁰

En sus fervientes consejos a las egresadas de la escuela normal del año 1906, Pizzurno ponía en el centro la cuestión de la enseñanza e invocaba, para que ésta resultara exitosa, las capacidades expresivas y sensibles de la maestra. Interesa destacar que en las recomendaciones del pedagogo no había un esquema de tareas prefijado, sino una apelación al «tino» y a la habilidad para que ciertas decisiones premeditadas parecieran espontáneas. En este sentido, la enseñanza tenía mucho parentesco con el despliegue de un arte.

En el libro elaborado a propósito de los veinticinco años de la fundación de la Escuela Normal N°2 de la ciudad de Rosario también había referencias a cierta afectación deliberada por parte del docente. Se sostenía que un maestro «para “enseñar” debía tomar ciertas actitudes, teatralizar un poco (mejor si mucho), sugestionar al alumnado a fuerza del manejo consciente de la “gracia” docente. De la gracia docente, que, si no se la posee de instinto y se quiere ejercitar el derecho legal de enseñar debe aprenderse a simularla».⁷¹

Así como en apartados anteriores se sugería que las disposiciones afectivas se transparentaban en el semblante y, por lo tanto, no podían ser simuladas, en estos fragmentos aparece la puesta en escena docente. Teatralizar, simular —o, como decía Pizzurno, que el niño no notara la apelación intencionada a ciertos recursos— desafiaba la supuesta espontaneidad de lo afectivo y dejaba en evidencia la importancia de la formación docente.

⁷⁰ Pablo Pizzurno, «Consejos a los maestros. Discurso dirigido a las maestras egresadas de la Escuela Normal N°3 en el acto de la entrega de Diplomas el 7 de julio de 1906», *El Educador Pablo Pizzurno*. Recopilación de trabajos. Medio siglo de acción cultural en la enseñanza secundaria, normal y primaria (Buenos Aires, 1934), 142.

⁷¹ *La Escuela Normal N°2 de Rosario (1910 a 1935)* (Rosario: Establecimiento gráfico “Pomponio”, 1935), 160.

En el último texto citado aparece una expresión que vale la pena no pasar por alto: la gracia docente. ¿La gracia se poseía por instinto? ¿Se adquiría en la formación docente? A propósito de este concepto, en 1924 y 1932 la revista *La Obra* publicó dos fragmentos de *De la gracia en la escuela*, de Johann Gottfried Herder (1744-1803),⁷² un libro que reproducía un discurso que el filósofo había leído cuando tenía veinte años y estaba tomando un cargo escolar en Riga.⁷³ Resulta oportuno advertir que Herder entendía que la gracia era una «singular expresión»: «Si decís atractivo, distinción, hermosura, agrado, encanto, amabilidad... no son todas estas cualidades más que partes, grados y caracteres de la gracia: mas ninguna de ellas agota plenamente el concepto».⁷⁴ Aun sin tener la capacidad de definirla, Herder sostenía que la gracia debía «flotar serenamente sobre las enseñanzas y los métodos, sobre el carácter y costumbres del profesor, prestando a éste aquella noble gravedad y fraternal afecto».⁷⁵ Al igual que el tacto o el tino, la gracia podría considerarse dentro de las disposiciones afectivas, es decir, como una potencia o capacidad que se iba produciendo en el trayecto formativo docente y que se actualizaba y desplegaba en el marco de la relación educativa. Continuaba Herder:

No necesita el maestro extraordinaria erudición, sino talento, a fin de que sepa llevar las ciencias al corazón de sus alumnos, de una manera fácil, pero profunda; como por juego, pero con toda su plenitud. Y esto es obra de la gracia, sin la cual nadie será nunca más que un maestro incompleto. Por mucho que estudie y que valga, sino tiene expresión, palabra, simpatía... ¡no será un educador de la juventud!⁷⁶

⁷² Johann Gottfried Herder, «La gracia en la escuela», *La Obra* Año IV, no. 73 (1924); Johann Gottfried Herder, «La gracia en la escuela», *La Obra* Año XII, no. 223 (1932).

⁷³ En el marco de este artículo, resulta oportuno resaltar que, en un ensayo de 1769 llamado *Sobre el significado del sentimiento*, Herder había exclamado «¡Siento! ¡Soy!», poniendo en el centro al *sentio*, *ergo sum* antes que al *cogito*, *ergo sum* cartesiano (Puede consultarse Ute Frevert, «Defining Emotions: Concepts and Debates over Three Centuries», en *Emotional Lexicons. Continuity and Change in the Vocabulary of Feeling 1700–2000*, Ute Frevert et al. (Oxford: Oxford University Press, 2014), 5; Sugiyama Takashi, «Herder's Theory of Common Sense: The Birth of the Concept of Synesthesia», *Aesthetics* 13 (2009): 73. Este filósofo, además de haber sido considerado uno de los precursores del romanticismo europeo del siglo XIX, fue una figura muy influyente en la generación romántica argentina de 1837. Cf. Ronald Villamil Carvajal, «La filosofía romántica de la historia en Herder y sus aportes a La Joven Argentina del siglo XIX», *Historia Crítica* 30 (2005):139-161.

⁷⁴ Johann Gottfried Herder, *De la gracia en la escuela* (Madrid: ediciones de la Lectura, s.f.), 19-20.

⁷⁵ Herder, *De la gracia en la escuela*, 20.

⁷⁶ Herder, *De la gracia en la escuela*, 25.

Una vez más, se esperaba que el maestro supiera «llevar las ciencias al corazón» de los estudiantes. Lo que se agrega, en el texto de Herder, es el papel de la gracia en la consecución de dicho objetivo.

¿El método? El método consiste en aprisionar la atención. Quien hable con vivacidad y no para ancianos; quien en cada cosa muestre su aspecto más nuevo, quien asocie felizmente la multiplicidad a la unidad y llegue en cada punto al alma entera, haciendo vibrar todas las cuerdas del interés y evitando todos los soñolientos rencores del tedio [...] ése logrará coger las flores de las semillas que sembrara.⁷⁷

Las tareas de aprisionar la atención, hablar con vivacidad, hacer vibrar las cuerdas del interés y evitar el tedio, incluidas dentro del método, no se circunscribían al dominio de una técnica específica ni se presentaban como una sumatoria de pasos a seguir en la transmisión de saberes. En el mismo sentido, la solicitud hacia los y las docentes de contar con tacto, tino y gracia —términos señalados como poco precisos por quienes buscaban definirlos—, daba a entender que la enseñanza requería de un condimento, impreciso pero efectivo, para *llegar* a los alumnos y, como decía Pizzurno, que sus ojos brillaran llenos de entusiasmo. Por otra parte, no habría que perder de vista que muchos de los materiales aquí analizados tenían un objetivo más o menos explícito: enseñar a enseñar. Es decir, quienes apelaban a la gracia, al tacto y al tino eran pedagogos que estaban postulando recomendaciones formativas destinadas al colectivo docente. En este sentido, la gracia, el tino y el tacto, aun siendo difícilmente definibles, eran considerados disposiciones afectivas *formables*, a partir de los trayectos que iban posibilitando las escuelas normales.

EL MÉTODO: ENTRE LAS DISPOSICIONES AFECTIVAS Y EL DOMINIO DE LA TÉCNICA

Los manuales de Pedagogía de la época estudiada, al abordar el tema de la enseñanza, conjugaban las disposiciones afectivas docentes con los aspectos técnicos del desempeño. En *Apuntes de Pedagogía*, Rodolfo Senet comenzaba resaltando las cualidades intelectuales de los maestros, sosteniendo que «quien no posee a fondo un tópico, no lo puede enseñar

⁷⁷ Herder, *De la gracia en la escuela*, 30 -31.

[...]. En cambio, el bien preparado, transmite su entusiasmo, su fe, y puede llevar el convencimiento a la mente de sus educandos, quienes creerán lo que enseña». ⁷⁸ Es decir, la buena preparación y el dominio del tema eran requisitos para alcanzar enseñanzas exitosas. Pero, más adelante, aclaraba que no alcanzaba con «poseer una asignatura cualquiera para poder ser profesor». Era «condición indispensable, saberla enseñar», es decir, poseer «formación profesional». «Se sabe —decía— que muchos sabios son malos profesores y que muchos que no alcanzan a semejante categoría lo son y muy buenos». ⁷⁹ Finalmente, declaraba que tanto los atributos intelectuales como los profesionales eran insuficientes; era indispensable tener en cuenta las condiciones del individuo:

Se requiere, ante todo, gusto, entusiasmo por dar clases, hacerlas amenas, y presentar el punto de tal manera, que despierte el interés en los alumnos, para lo cual no hay reglas especiales y depende del individuo. Sin esta condición no hay enseñanza buena, por más preparación profesional que se tenga. Los métodos, como teoría, procedimientos, etc. por excelentes que sean, así como todas las reglas pedagógicas y preceptos y principios, fracasan ante una mala voluntad, ante una falta de entusiasmo, ante una falta de gusto, ante una clase dada a la fuerza, por llenar una obligación o mantener un puesto. ⁸⁰

Puede resultar llamativo que un exponente del positivismo afirmara que la marcha de la enseñanza estaba supeditada a la voluntad y a las condiciones individuales de cada educador. Luego confesaba que esta situación tenía que ver con que la Pedagogía aún no había alcanzado los «umbrales de la ciencia», siendo sólo «un auxiliar necesario y útil en muchísimos casos, pero que está muy lejos de resolverlo todo, no impidiendo que el maestro marche, la mayor parte del tiempo, a tientas, con paso vacilante e inseguro». ⁸¹

⁷⁸ Rodolfo Senet, *Apuntes de pedagogía: adaptados al programa de 1er. año normal* (6ª ed.) (Buenos Aires: Cabaut, 1918), 57.

⁷⁹ Senet, *Apuntes de pedagogía*, 59.

⁸⁰ Senet, *Apuntes de pedagogía*, 57.

⁸¹ Senet, *Apuntes de pedagogía*, 60.

Otro reconocido positivista, Víctor Mercante, en su manual de *Pedagogía* planteaba lo siguiente:

De los labios del maestro suele pender esta pregunta: ¿Cómo haré para dar una clase bonita? Si el profesor o maestro, a la preparación científica une el conocimiento de los métodos; si inspira confianza a sus alumnos y un noble entusiasmo por la asignatura, enardece su corazón; si lleva fijo el propósito de enseñar algo, el éxito de la enseñanza es seguro.⁸²

Unos años más tarde, en *Pedagogía general y psicología infantil*, el pedagogo espiritualista Hugo Calzetti otorgaba al sentimiento un papel de suma importancia en la adquisición del conocimiento. Sugería que el maestro «tenga siempre presente que un conocimiento nacido al calor de la pasión difícilmente se olvida».⁸³ Luego, describía la lección expositiva y decía: «Debe ser ágil, viva, dinámica. [...]. Si el maestro es capaz de animar su exposición, de darle vida, de vivirla él mismo, el alumno también la vivirá y la lección habrá sido por eso mismo convenientemente aprovechada».⁸⁴

Para que los maestros y las maestras lograran dictar una clase considerada buena, los manuales de Senet, Mercante y Calzetti recomendaban, sin lugar a dudas, dar entidad al manejo de contenidos y métodos. Pero aquello no alcanzaba. Quien guiaba la lección debía poner en juego *algo* más, algo que no era en sí mismo un precepto, aunque dentro de los contornos prescriptivos de un manual de formación podía adquirir la cualidad de tal.

Finalmente, resulta oportuno sumar el artículo «El valor de la técnica», publicado en *La Obra*, que comenzaba reconociendo como «requisito esencial» para la docencia la existencia de «una exquisita afección, cálida siempre para la totalidad de sus alumnos, que vivifica el ambiente escolar para envolver a los niños en la única atmósfera —rebotante de amor y llena de alegría y confianza— en la que es posible “educar” con eficacia».⁸⁵ Pero luego enfatizaba:

⁸² Víctor Mercante, *Pedagogía. Primer curso* (Buenos Aires: editorial Kapelusz, s.f.), 238.

⁸³ Hugo Calzetti, *Pedagogía general y psicología infantil* (Buenos Aires: Estrada, 1937), 73.

⁸⁴ Calzetti, *Pedagogía general*, 390-391.

⁸⁵ «El valor de la Técnica», *La Obra* Año XI, no.193 (1931): 51-52.

Pueden tenerse eximias condiciones personales para tal función; pero si a ellas no acompaña la capacidad técnica requerida, vanas serán las intenciones, vano el esfuerzo. La técnica didáctica tiene, de tal modo, la misma importancia que la calidad personal o el «espíritu docente». En ambos factores se funda la eficiencia y la capacidad del maestro. Hay que «sentirse maestro», verdad es, para serlo con altura y utilidad; pero es menester saber serlo, dominar la técnica escolar para poder alcanzar ese resultado.⁸⁶

Antes que postular antinomias entre las disposiciones afectivas docentes y las técnicas de enseñanza, los pedagogos normalistas buscaban articularlas. Es evidente el lugar otorgado al ánimo, la voluntad, el entusiasmo o el gusto en el desempeño pedagógico: el dominio del tema y de los métodos no garantizaban, solos, el éxito de la tarea. Pero, al mismo tiempo, el factor personal, la confianza o la alegría también eran insuficientes si no estaban acompañados del manejo de la técnica escolar. La eficacia, en definitiva, se situaba «entre» la personalidad, las disposiciones, la preparación y la destreza técnica. Dicho de otro modo, las reglas y principios no se aplicaban mecánicamente, y el joven Mercante —tal como se señaló al inicio de este artículo— lo sabía por experiencia propia.

PALABRAS FINALES

A lo largo de estas páginas se buscó echar luz a una temática poco explorada en el campo de la historia de la educación: la dimensión afectiva de la enseñanza en el magisterio argentino, entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. En efecto, la preocupación por «llevar» al alumnado, lograr que prestara atención, que «vibrara» y se interesara por las verdades de la ciencia llevó a los pedagogos de la época a tener en cuenta variables que excedían a lo estrictamente metodológico. En este sentido, la solicitud constante hacia el magisterio de combinar la inteligencia con el corazón, expresaba muy bien el balance que se buscaba entre la razón, los métodos y principios, por un lado, y el entusiasmo, el fervor y el gusto, por el otro.

Además, nociones como el tacto o la gracia —definidas de modo impreciso por los mismos filósofos y pedagogos que las proponían— permiten

⁸⁶ «El valor de la Técnica», 51-52.

pensar que la pedagogía estaba reconociendo, de manera tácita, que el éxito de la transmisión de saberes no dependía exclusivamente de la aplicación mecánica de reglas didácticas. Por el contrario, los logros educativos dependían, en gran medida, de lo que en el marco de este escrito conceptualicé como disposiciones afectivas docentes. Importa resaltar que esta categoría propone concebir al afecto en su carácter relacional antes que como una cualidad fija y estática. En este sentido, las disposiciones afectivas no eran el equivalente a los rasgos de la personalidad de maestros y maestras, sino el resultado de dinámicas pedagógicas entre sujetos (docente y estudiantes) y con los conocimientos, que, además, eran susceptibles de ser formadas. Asimismo, la noción de disposición afectiva propuesta por Mühlhoff posibilita poner a la enseñanza en relación con la idea de «estar dispuesto-a y estar a disposición-de». ¿En qué medida la enseñanza, para ser eficaz, tenía que apoyarse en la disposición docente, es decir, en su ímpetu, su tono, su expresividad?

Vale reiterar que no se trata de pensar al afecto docente en términos antinómicos al dominio de la técnica de enseñar. El éxito de la enseñanza, a fin de cuentas, se situaba «entre» el corazón y la inteligencia, es decir, en la intersección entre el manejo de los contenidos, las reglas didácticas y las disposiciones afectivas. No obstante, no deberíamos soslayar que, a diferencia de los desarrollos teóricos producidos respecto de lo didáctico-metodológico, era relativamente escaso el esfuerzo por conceptualizar y comprender los componentes afectivos de la enseñanza. Sobre todo, teniendo en cuenta el peso otorgado a los mismos en la resolución de la tarea pedagógica.

Finalmente, podría concluirse que la articulación peculiar producida por el normalismo —incluyendo dentro de sí diferentes tradiciones teóricas y filosóficas— fue la que dio relieve y perdurabilidad a las disposiciones afectivas aquí reseñadas.

Nota sobre la autora

ANA LAURA ABRAMOWSKI es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación (FLACSO), profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Es investigadora del área

Educación de FLACSO, sede Argentina, donde se desempeña como coordinadora del Núcleo de Estudios Sociales sobre la Intimidad, los Afectos y las Emociones, y profesora de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés. Sus temas de investigación se encuentran en la intersección entre la historia de la educación, la historia de las emociones, los estudios sobre afectos y la pedagogía. Es autora del libro *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* (Paidós, 2010), compiladora, junto con Santiago Canevaro, de *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (Ediciones UNGS, 2017), y compiladora, junto con Santiago Canevaro y María Victoria Castilla, de la obra *Las emociones y la intimidad de lo social. Abordajes desde las ciencias sociales* (Teseo, 2023).

REFERENCIAS

- Abramowski, Ana. «Por ese palpitir. La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo». En *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, editado por Nicolás Arata y Pablo Pineau, 231-251. Buenos Aires: editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2019.
- Abramowski, Ana. «La afectividad docente se hace cuerpo: los modales, la voz y la mirada en el magisterio argentino entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX». En *Los procesos corpoemocionales en los estudios de género y sexualidades*, coordinado por Rocío Enríquez Rosas y Oliva López Sánchez, 121-142. México: ITESO, UNAM, 2022.
- Abramowski, Ana. «Un verdadero cariño paternal. El perfil afectivo de los maestros de escuela primaria en Argentina entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX». *Foro de Educación* 22, no.1 (2024): 125-144. <https://doi.org/10.14201/fde.1269>
- Acri, Martín. «Las asociaciones y gremios docentes de la Argentina. La situación laboral, la organización y las primeras luchas (1881-1930)». Tesis de Maestría, FLACSO, 2007.
- Alliaud, Andrea. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica, 2007.
- Arata, Nicolás y Marcelo Mariño. *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Noveduc, 2013.
- Bodei, Remo. *Geometría de las pasiones. Miedo, esperanza, felicidad: filosofía y uso político*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

- Bolufér Peruga, Mónica. «En torno a la sensibilidad dieciochesca: discursos, prácticas, paradojas». En *Las mujeres y las emociones en Europa y América. Siglos XVII-XIX*, editado por María Luisa Candau Chacón, 29-56. Santander: editorial de la Universidad de Cantabria, 2016.
- Carli, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.
- Cucuzza, Rubén. «Desembarco de la Escuela Nueva en Buenos Aires. Heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos». *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* 2, no. 5 (2017): 310-329.
- Fiorucci, Flavia. «Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)». *Revista Mexicana de Historia de la Educación* II, no. 3 (2014): 25-45.
- Fiorucci, Flavia y Myriam Southwell. «Normalismo». En *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, editado por Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara, 245-248. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, 2019.
- Frechtel, Ignacio. «La revista La Obra como elemento de análisis de las discusiones político-pedagógicas (1921-1936). Sujetos y debates entre las pedagogías triunfantes, las críticas y las alternativas». En *Prensa y educación. Historias, territorios, sujetos y prácticas*, coordinado por Silvia Finocchio, 385-411. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Ediciones de la FaHCE, 2024. <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2388-2>
- Frevert, Ute. «Defining Emotions: Concepts and Debates over Three Centuries». En *Emotional Lexicons. Continuity and Change in the Vocabulary of Feeling 1700–2000*, Ute Frevert et al., 1-31. Oxford: Oxford University Press, 2014.
- Gergen, Kenneth. *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós, 2006.
- Gvirtz, Silvina. «El concepto de “actividad” en la propuesta didáctica del movimiento de la Escuela Nueva en Argentina». *Anuario de Historia de la Educación* 1 (1997): 87-107.
- Hentschke, Jens. «La Escuela Normal de Paraná en Argentina y sus discípulos: Fusiones de liberalismo, krausismo y positivismo comteano en el templo creado por Sarmiento para civilizar a la nación, de 1870 a 1916». *Revista Hablemos de Historia. Cuestiones teóricas y metodológicas de la Historia* 10 (2020): 38-65.
- Høystad, Ole Martin. *Una historia del corazón*. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- Landahl, Joakim. «Emotions, Power and the Advent of Mass Schooling». *Paedagogica Historica* 51, no. 1-2 (2015): 104-116.
- Linares, María Cristina. «Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)». *Del prudente saber y el máximo posible de*

- sabor 7 (2012): 8-26. <http://rct.fcedu.uner.edu.ar/index.php/prudente/article/view/20>
- Lionetti, Lucía. *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- Mattig, Ruprecht. «The tactful teacher: A role model for learning democracy». *On Education. Journal for Research and Debate* 7, no.19 (2024): s.p. https://doi.org/10.17899/on_ed.2024.19.2
- Maurette, Pablo. *El sentido olvidado. Ensayos sobre el tacto*. Buenos Aires: Mar dulce, 2015.
- Mühlhoff, Rainer. «Affective disposition». En *Affective Societies: Key Concepts*, editado por Jan Slaby y Christian von Scheve, 119-130. New York: Routledge, 2019.
- Pérez Navarro, Camila y Laura Rodríguez. «Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821-1974). Un estudio comparado». *Revista Mexicana de Historia de la Educación* IX, no.18 (2021): 1-21. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v9i18.352>.
- Pernau, Margrit y Helge Jordheim. «Introduction». En *Civilizing Emotions. Concepts in Nineteenth-Century Asia and Europe*, Margrit Pernau et al., 1-62. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- Pimenta Rocha, Heloisa Helena y Pablo Toro Blanco (org.). *Infância, juventude e emoções na história da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.
- Puiggrós, Adriana. «Espiritualismo, Normalismo y Educación». En *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, editado por Adriana Puiggrós, 27-104. Buenos Aires: Galerna, 1997.
- Rodríguez, Laura. «Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970): Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes». *Ciencia, docencia y tecnología* 30, no.59 (2019): 200-235.
- Schuetze, Paul. «From Affective Arrangements to Affective Milieus». *Frontiers in Psychology* 11 (2021): 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.611827>
- Slaby, Jan. «Relational affect: perspectives from philosophy and cultural studies». En *How to do things with affects*, editado por Ernst van Alphen and Tomáš Jirsa, 59-81. Leiden: Brill, 2019. https://doi.org/10.1163/9789004397712_005
- Southwell, Myriam. *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras-UBA, 2021.
- Stone, Lawrence. *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra (1500-1800)*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- Takashi, Sugiyama. «Herder's Theory of Common Sense: The Birth of the Concept of Synesthesia». *Aesthetics* 13 (2009): 69-81.
- Taylor, Charles. *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós, 2006.

- Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- van Manen, Max. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós, 2010.
- Villamil Carvajal, Ronald. «La filosofía romántica de la historia en Herder y sus aportes a La Joven Argentina del siglo XIX». *Historia Crítica* 30 (2005):139-161. <https://doi.org/10.7440/histcrit30.2005.06>