

## Entre la “severa dulzura” y la “blandura dulzona”. Estilo emocional docente y escolanovismo en el magisterio argentino

*Between the “severe sweetness” and the “sweet softness”. Emotional teaching style and the New School Movement in the Argentine teaching profession*

Ana Laura Abramowski

### RESUMEN

Este artículo busca interrogar los rasgos afectivos de la figura docente promovida desde el movimiento escolanovista. Tomando distancia de aquellas posiciones que otorgan a esta corriente pedagógica el impulso de un nuevo estilo emocional docente, caracterizado como dulce y cariñoso, se planteará que tanto los partidarios de la Escuela Nueva como los normalistas que los precedieron cuestionaban al maestro huraño y violento y acordaban con un trato afectuoso hacia el alumnado. Por otra parte, se destacará que diversos exponentes del escolanovismo estaban notablemente incómodos con lo que llamaban “blandura dulzona” y, en su lugar, preferían la “severa dulzura”. La voluntad de sostener el denominado por Philippe Ariès “sentimiento bifronte” y la preocupación por evitar que el componente de la severidad se desvaneciera pueden leerse como la constatación de que ya estaban instalados los gérmenes de su erosión, producida, efectivamente, a partir de la segunda mitad del siglo XX. Por último, se mostrará que las discusiones referidas a la dimensión afectiva de la tarea docente están en estrecha relación con la temática de la autoridad pedagógica.

Palabras clave: Escuela nueva, emociones, autoridad pedagógica, magisterio, historia de la educación.

### ABSTRACT

This article aims at exploring the affective traits of the teaching figure promoted by the New School Movement. Taking distance from the positions that grant this pedagogical current the impulse of a new emotional teaching style, characterized as tender and loving, it will be argued that both the supporters of the New School Movement and the normalists that preceded them criticized the sullen and violent teacher and agreed on the caring treatment towards the students. On the other hand, it will be noted that various exponents of the New School Movement were notably uncomfortable with what they called “sweet softness” and preferred “severe sweetness” instead. The will to sustain what Philippe Ariès called “two-faced sentiment” and the concern to prevent the component of severity from fading away can be read as the verification that the seeds of its erosion were already installed, produced effectively, from the second half of the 20th century. Finally, it will be shown that the discussions referring to the affective dimension of the teaching task are closely related to the issue of pedagogical authority.

Keywords: The New School Movement; emotions, pedagogical authority, teaching profession, history of education.

**Ana Laura Abramowski.** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina/Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, y Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Coordinadora del Núcleo de Estudios Sociales sobre la intimidad, los afectos y las emociones (FLACSO). Compiladora, junto con Santiago Canevaro, de *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (2017) y autora de *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* (2010). Correo electrónico: aabramowski@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1972-110X>.

## Introducción

Desde hace más de una década, los debates del campo de la historia de la educación se están enriqueciendo a partir de los aportes de la historia de las emociones y del llamado *giro sensible* o *afectivo* (Arata y Pineau, 2019; Escolano, 2018; Sobe, 2012). En este marco, la inclusión de nuevos conceptos y enfoques analíticos apunta a profundizar la comprensión de los fenómenos educativos del pasado.

En diálogo con estas líneas de indagación emergentes, este artículo busca problematizar la figura docente promovida desde la Escuela Nueva a partir de interrogar sus aristas afectivas. La hipótesis subyacente es que el examen del magisterio escolanovista “a través de las emociones” (Ahmed, 2017, p. 304) resultará una vía provechosa para ahondar en los alcances de este movimiento renovador.

¿Cómo se concibió, desde la Escuela Nueva, la dimensión afectiva de la docencia? ¿Acaso esta perspectiva impulsó un estilo emocional docente “dulcificado” que habría significado un punto de quiebre respecto del estilo emocional docente vigente en la época? La inquietud no es azarosa, pues en el campo de la historia de la educación sobrevuela la idea de que el trato afectuoso de los maestros y las maestras con el alumnado tendría su punto de iniciación en esta corriente pedagógica renovadora. El siguiente pasaje abona esta clave de lectura, al afirmar:

Desde los años veinte diversas publicaciones de circulación masiva entre docentes fueron pactando con sus lectores cambios en la educación [...] Estas revistas que militaron por el afecto de los maestros hacia los niños procedían de diversas canteras afines al escolanovismo [...] Ellas requerían que los docentes se dispusieran a ser comprensivos, indulgentes y benévolos con los alumnos [Finocchio, 2009, pp. 46-47].

La Escuela Nueva trascendió como una iniciativa que propuso, de manera pionera, dotar de centralidad al niño a partir de favorecer su actividad, autonomía, libertad de elección y autogobierno. En consonancia con esto, el adulto debía evitar ejercer una “autoridad impositiva” (Caruso, 2001, p. 103).<sup>1</sup> Ahora bien, de estos postulados no se deriva, de manera directa, la concepción de un docente afectuoso, ni tampoco se deduce que los rasgos “ablandados” del carácter del maestro o la maestra (el cariño, la dulzura, la suavidad) serían bastiones exclusivos de este movimiento.

En este artículo se profundizarán estas dos últimas cuestiones. Por un lado, se identificará la solicitud de un trato benévolo hacia los alumnos y las alumnas más allá de los contornos de la pedagogía escolanovista. Para ello se dejará en evidencia la preocupación del normalismo<sup>2</sup> argentino por suprimir el trato rudo hacia el alumnado, considerado una práctica propia de la “escuela antigua”. En este sentido, se sostendrá que el cambio en el estilo emocional docente —que podría denominarse *el pasaje de*

<sup>1</sup> El movimiento escolanovista se organizó en Argentina entre la década de 1910 hasta los años 1950 (Carli, 2012). Sus ideas circularon de manera fragmentaria y con diverso grado de pregnancia en la formación de maestros/as, los gremios docentes, las gestiones ministeriales y las publicaciones periódicas.

<sup>2</sup> El término “normalista” refiere a las escuelas Normales, instituciones organizadas en Argentina hacia 1870, con el objetivo de formar sistemáticamente a maestros y maestras. Asimismo este término se usa para nombrar un discurso pedagógico, una cultura y una identidad que definieron los contornos de la profesión docente desde el siglo XIX y durante buena parte del siglo XX.

*la palmeta al cariño*— ya era promovido, hacia fines del siglo XIX, desde las escuelas Normales. Vale agregar que esta hipótesis va a contracorriente de aquella imagen de la escuela moderna concebida, sin matices, como fría, distante y desafectada.

Por otro lado, a partir de los materiales consultados, se percibirá cierta incomodidad al interior del movimiento de la Escuela Nueva con la idea del docente de rasgos dulcificados. Las discusiones referidas al tipo de cariño que debía profesar un/a maestro/a ante sus estudiantes evidenciarán, además, la preocupación por el desdibujamiento de la autoridad pedagógica.

Para argumentar estas ideas se trabajará con fuentes tomadas mayormente de la prensa educativa: la revista *El Monitor de la Educación Común*, impulsada en 1881 por el Consejo Nacional de Educación, y la revista *La Obra*, creada en 1921 y afiliada expresamente al movimiento de la Escuela Nueva.

El artículo está organizado de la siguiente manera: en el primer apartado se presentarán las coordenadas teóricas del trabajo, se desarrollará el concepto de estilo emocional y se propondrán algunas reflexiones acerca de la noción de cambio en el campo de la historia de las emociones. En una segunda instancia, se desplegarán los consensos en torno al abandono de la palmeta en la escuela moderna. En el tercer apartado se profundizarán las inquietudes sobre el perfil afectivo docente en el marco del escolanovismo y se expondrán las necesidades de calibrar la dulzura magisterial. Finalmente, en las conclusiones se retomarán los aportes de la historia de las emociones y los estudios sobre los afectos al ámbito de la historia de la educación.

## Coordenadas teóricas: el concepto de estilo emocional y la pregunta por el cambio

Un breve repaso por algunas conceptualizaciones de la noción de estilo emocional propuestas desde la antropología, la sociología y la historia de las emociones permitirá delinear los aspectos más sobresalientes de esta categoría.

En un artículo pionero, escrito en 1989, el antropólogo Dewight Middleton presenta un concepto de estilo emocional estrechamente asociado a la noción de cultura. Sostiene que el estilo emocional conecta la experiencia individual con los significados grupales históricamente configurados y, además, “refleja el rol formativo y regulativo de la cultura al proporcionarnos experiencias emocionales ordenadas”. Y agrega: “El estilo emocional es la organización normativa de las emociones, su clasificación, sus formas de comunicación, las intensidades de expresión, los contextos de expresión y los patrones de enlace con otros dominios de la cultura” (1989, p. 188). También postula la existencia de estilos emocionales dominantes y subordinados, y enfatiza la co-presencia de estilos divergentes, a veces en conflicto o competencia (Gammerl, 2012).

Desde el campo de la sociología, Eva Illouz afirma que el estilo emocional refiere a los modos en que una cultura se “preocupa” por ciertas emociones y crea técnicas específicas para aprehenderlas: “Se establece un estilo emocional cuando se formula una nueva ‘imaginación interpersonal’, esto es, un nuevo modo de pensar la relación del yo con otros, imaginando sus potencialidades e implementándolas en la práctica” (2010, p. 28).

Otro académico que apela a este concepto es el historiador de las emociones William Reddy. Desde una perspectiva diacrónica, dice que los estilos emocionales vienen y van, se desarrollan y perecen, de acuerdo a cómo funcionan para las comunidades. Agrega, además, que

Un orden político coherente necesariamente encuentra apoyo en un estilo emocional aceptado. Sin ese estilo compartido, los individuos son emocionalmente incomprensibles entre sí. También es cierto que los individuos se ajustarán a este estilo con mayor o menor éxito, debido al carácter impredecible de la navegación emocional [Reddy, 2008, p. 96].

Aun con sus diferencias, las definiciones de estilo emocional ponen en el centro el carácter cultural y relacional de las emociones, y buscan comprender cómo se generan intercambios emocionales más o menos inteligibles. Como sintetiza Gammerl, se trata de un concepto que intenta que el plano de lo normativo y el de la práctica se acerquen: “Los estilos emocionales abarcan la experiencia, el fomento y la manifestación de emociones, y oscilan entre patrones discursivos y prácticas encarnadas, así como entre guiones comunes y apropiaciones específicas” (2012, p. 163). En este sentido, los estilos emocionales tienen cierto grado de fluidez y maleabilidad aunque, desde ya, no son simplemente algo que las personas eligen asumir de manera libre y voluntaria (Gammerl, 2012).

Un asunto recurrente en las reflexiones sobre los estilos emocionales es la pregunta por el cambio. Analizar el cambio es, para el historiador de las emociones Peter Stearns, una de las tareas más desafiantes:

El trabajo histórico sobre la emoción depende en gran medida de la atención a la interacción entre los estándares emocionales o la cultura –lo que se ha denominado de diversas formas “reglas de sentimientos” o “emocionología”– y la experiencia emocional “real”. La atención al cambio mueve a los historiadores hacia el campo constructorista, al argumentar que los aspectos clave de la emoción, no necesariamente el fenómeno completo, están determinados por el entorno cultural o por factores para los cuales la cultura sirve como un intermediario vital. Y debido a que las culturas pueden cambiar y lo hacen, los historiadores argumentan cómodamente que las emociones también lo hacen. Pero las relaciones son ciertamente complejas [Stearns, 2016, p. 51].<sup>3</sup>

<sup>3</sup> En otro texto de su autoría, este historiador agrega que “la historia de las emociones plantea desafíos particulares en la indagación del cambio, porque las emociones tienen una base biológica y psicológica que resiste incluso a poderosas fuerzas transformadoras” (Stearns, 2014, p. 17).

Desde una perspectiva culturalista de las emociones, se sostiene que las emociones mutan en la medida que van haciéndolo los patrones culturales, siempre situados en espacio y tiempo. Pero es importante advertir que no se trata de pasajes automáticos o mecánicos sino de procesos no exentos de contradicciones, vaivenes y resistencias. En este punto, vale recordar una reflexión de la historiadora Mónica Bolufer Peruga, quien plantea que “distintas culturas emocionales no se suceden simplemente unas a otras en una línea evolutiva, sino que se solapan y se combinan, negándose a morir y prolongando su herencia” (2016, pp. 30-31).

Los indicios de los cambios emocionales suelen ser capturados en las variaciones semánticas de las palabras, las normativas, las pautas de relación, etc. Ahora bien, ¿qué es lo que origina el cambio en los patrones y en las experiencias emocionales? ¿En qué medida los cambios emocionales son el resultado de alteraciones estructurales? Sostiene Stearns que no hay una única respuesta y es menester atender a las diferentes situaciones empíricas:

Cada cambio importante puede vincularse a una mixtura de factores demográficos, económicos y culturales más amplios, aunque la combinación precisa varía según el momento y la emoción o las emociones particulares. Lo que es una constante, y nos devuelve a la importancia del cambio emocional, es en qué medida los cambios en los estándares emocionales ayudan a traducir, en la vida personal (en la familia, en los roles individuales en el trabajo o en la recreación), cambios más grandes en la estructura social y cultural [Stearns, 2016, p. 55].

Por último, según este autor, no solo interesa identificar empíricamente los cambios emocionales y poder dar cuenta de sus causas sino también reflexionar sobre sus consecuencias. Es decir, ¿qué peso o efecto tienen los cambios emocionales en el contexto de una sociedad en particular? ¿Pueden los cambios emocionales fomentar o causar fenómenos mayores? (Stearns, 2014).

Si bien los interrogantes planteados en torno al cambio emocional (sus signos, sus causas, sus consecuencias y sus relaciones con los cambios estructurales más amplios) exceden ampliamente los alcances de este escrito, en función de lo que se trabajará en los siguientes apartados importa destacar dos asuntos. El primero es que el examen del estilo emocional puede resultar una buena aproximación a la indagación del cambio emocional “en progreso”, tanto por la plasticidad y la capacidad de expresar ambigüedades que tiene este concepto como por la posibilidad de la coexistencia de varios estilos divergentes y en pugna (véase Middleton, 1989). El segundo es que esta dupla de nociones –la de estilo emocional y la de cambio emocional– puede constituir una vía de entrada propicia para sopesar la envergadura de la renovación propuesta por el escolanovismo en lo relativo a la figura docente.

## Dejar atrás la palmeta

La condena al maestro tosco, antipático y gritón no fue privativa del movimiento escolanovista. En los momentos fundacionales de la formación docente en Argentina, el normalismo ya sancionaba el trato violento por ser considerado propio de la “escuela antigua”. Así lo manifestaba, en 1888, Victoriano Montes, director de la Escuela Normal de Dolores:

He ahí, Sr. Ministro, los portentosos resultados de la escuela moderna, sonriente y agazapadora, que atrae al niño por la dulzura y el cariño, a la inversa de la escuela antigua, en feroz antípoda, tosca y ceñuda, armada del látigo y la palmeta [citado en Selva, 1963, pp. 24-25].

Por su parte, José María Torres, director de la Escuela Normal de Paraná entre 1876 y 1885, recordaba que en tiempos pretéritos la capacidad del maestro se mostraba “en el manejo diestro de la férula”. Y agregaba: “Para establecer y preservar el orden escolar, el maestro ejercía su autoridad más con la fuerza de sus puños que con los sentimientos de su alma”. Finalmente, celebraba que “la benevolencia y la dulzura” habían sustituido “a la rígida severidad que tenía por lema el bárbaro adagio ‘La letra con sangre entra’” (Escuela Normal de Profesores de Paraná, 1885, pp. 817-818).

En sus *Lecciones de pedagogía*, Adolfo Van Gelderen, director de la Escuela Normal de Profesores de la Capital desde su fundación en 1874 hasta 1889, compartía el posicionamiento de su colega Torres. Además de criticar de manera expresa la máxima “la letra con sangre entra”, condenaba que a fines del siglo XIX se siguiera creyendo que “para que un niño adelantase era menester usar la palmeta, la férula, el terror y el tormento” (1878, pp. 15-16). Luego señalaba que para educar no se necesitaban gritos ni gestos violentos, dado que el maestro debía “observar el precepto latino *suaviter in modo, fortiter in re*” (p. 254).

Durante las primeras décadas del siglo XX, Pablo Pizzurno recordaba el mismo lema latino y manifestaba que los primeros normalistas tenían que “llevar a todas partes la novedad de los métodos racionales de enseñanza, la guerra a la rutina, combatiendo a los ‘maestros-palmeta’, así llamados porque solían esgrimir esta última como medio contundente de disciplina” (1934, p. 149).

A partir de este puñado de ejemplos es posible constatar la preocupación del normalismo de finales del siglo XIX por erradicar los malos tratos y “dejar atrás la palmeta”, símbolo de una práctica considerada vetusta. Pero es importante hacer notar —como se verá a continuación— que la crítica al maestro áspero y de modales poco afables se sostuvo por décadas, asunto que evidencia la dificultad de suprimir, de manera definitiva, el trato rudo hacia el alumnado. Dicho de otro modo, las reglas emocionales (Hochschild, 2003) de la docencia sugerían, ya hacia fines del siglo XIX,



el abandono de la férula y el cultivo de maneras suaves.<sup>4</sup> Pero la adopción de esas reglas no fue mecánica ni automática, por eso, en el plano de los estilos emocionales –en el terreno de la implementación, la práctica, la experiencia– se expresaban las dudas, los avances y los retrocesos.

En un artículo publicado en 1933 titulado “La dulzura en el trato a los niños” se aseveraba, en principio, que habían pasado “para siempre [...] los días de la palmeta dolorosa y de las penitencias humillantes [...] los días del dómine cruel y atrabiliario, siempre temido y nunca respetado, incapaz para despertar cariño, pero fecundo engendrador de odios” (1933, pp. 530-531). Pero, luego, esta certeza se matizaba al aducir que se estaba en un periodo “de transición”, en el que se declaman frases bonitas “sobre la dulzura en el trato de los niños, pero se pone la palmeta en manos del maestro”. Finalmente, el artículo atribuía la dulzura, sin dudarlo, a la Escuela Nueva:

Tal vez no falte quien piense que esta identificación de la dulzura en el trato de los niños con la escuela renovada sea aquí traída de los cabellos, pero estamos tan convencidos de esa identidad que nos parece la misma evidencia. En las escuelas nuevas, por su organización y formas de trabajo, no es posible proceder de otra manera con los alumnos; toda la disciplina se basa en ellas sobre el cariño que brota de un ambiente alegre y un trato respetuoso, no el cariño pegajoso y besucador, sino el otro, el bueno, el que nace de la intercomunicación espiritual, y que es más hondo y más firme [1933, pp. 530-531].

El texto tocaba varios puntos interesantes. Por un lado, intentaba desmenuzar qué clase de cariño debía ser el pedagógico y tomaba distancia del “pegajoso y besucador” (se volverá sobre este punto en el próximo apartado). Por otra parte, al identificar a la Escuela Nueva con el cariño, la alegría y el respeto, reconocía que esta posición podía ser considerada “traída de los cabellos”, lo que denota que la “propiedad” del trato docente dulcificado era un asunto de disputas. En este sentido, ¿cómo considerar la postura de los normalistas de las últimas décadas del siglo XIX –ejemplificada en las palabras de Victoriano Montes, Torres, Van Gelderen y Pizzurno–, contraria también a la palmeta y promotora de la benevolencia?

El artículo “Los maestros viejos y la escuela nueva”, publicado en *El Monitor de la Educación Común* por el inspector técnico Leoncio Paiva, aun habiendo sido escrito en 1925 podría considerarse una respuesta al anteriormente reseñado. Si bien el autor reconocía como necesaria la renovación propuesta por la Escuela Nueva, no estaba dispuesto a avalar que se les endilgaran a los “maestros viejos” las prácticas vetustas que el escolanovismo condenaba. Su argumento era el siguiente:

Para algunos, la nueva escuela debe romper los viejos moldes de su antecesora, afirman que un régimen de respeto por la personalidad del niño debe substituir a la acción avasalladora del maestro impositivo [...] Según todas estas aseveraciones, nuestras escuelas son centros de verdadera tiranía, donde la niñez vive una existencia de opresión [...]

<sup>4</sup> En el plano normativo, la Asamblea del Año XIII fue el marco de las primeras prohibiciones de los castigos corporales, pues los azotes y las penas humillantes eran incompatibles con la formación de ciudadanos libres (véase Bustamante, 2004). Por otra parte, el artículo 28 de la ley 1420 sancionada en 1884 manifestaba que estaba prohibido “imponer a los alumnos castigos corporales o afrentosos”.

resulta que la escuela actual desde muchos años, se ha especializado por desenvolver una acción de tortura espiritual y también física entre la población infantil [...] ¡Fatal escuela e inhumanos maestros los que así la han servido!

Ante todos estos graves cargos, meditemos con serenidad, concentrémonos en nosotros y desde lo íntimo de nuestra conciencia formulemos la más enérgica protesta y digamos a los que nos inculpan, que la escuela de ayer poco difiere de la de hoy, y que la obra de sus maestros, ha sido siempre de abnegación, de esfuerzos inteligentes, de amor por la infancia y de objetivos concordantes con la preparación cultural confiada a su función [...] Los maestros viejos que aún están a su servicio con todo el calor de una vocación sinceramente sentida, también comprenden la necesidad apremiante de la realización de una reforma, no viven adheridos al pasado [...] entienden que en la escuela debe operarse una transformación completa; maestros, alumnos y enseñanza deben adaptarse a las conquistas realizadas por la moderna pedagogía [Paiva, 1925, pp. 128-131].

No eran pocos los “viejos” maestros normalistas que no se identificaban con el estilo emocional docente de la palmeta y, a la vez, desafiaban “la autoatribución de novedad” de los jóvenes escolanovistas (Varela, 2011, p. 82).

Entre los pedagogos de antaño que minimizaban el carácter radical del escolanovismo se encontraba Pablo Pizzurno, un cabal representante del normalismo argentino. Una nota que buscaba relativizar el peso de “las nuevas orientaciones en la enseñanza”, publicada en *El Monitor de la Educación Común* en el año 1934, se servía de una entrevista realizada al educador en la que le preguntaban si era partidario de la escuela activa:

A la primera pregunta: Sí, señorita, soy partidario de la escuela nueva hace alrededor de 50 años. Sí, no se asombre; desde que ingresé al primer año de la Escuela Normal de Buenos Aires en 1879 [...] Pero –y note esto bien– no decíamos “escuela” activa; decíamos enseñanza integral, métodos y procedimientos; según el caso, inductivos, deductivos, intuitivos, socráticos, de observación o experimentación, ¡qué sé yo!

[...]

Si ellos, los reformadores que han surgido como hongos por doquier, dijeran como lo dicen algunos autores y propagandistas respetables: “Señores, lo que predicamos es más o menos viejo en todo lo que tiene de fundamental; pero no es lo más común que se respete bastante en la realidad y ello hace que se malogren los fines que se persigue.

[...]

¡Cuántas veces he hallado en aulas desmanteladas, en las pampas o entre los cerros, a los niños, sentados en el suelo, sobre piedras o sobre troncos de árboles y vibrantes de alegría, de interés, de emoción, ejercitando activamente su cerebro y su corazón porque tenían un maestro o una adorable maestría con alma de tales. Y eso, eso, el maestro, el maestro, el maestro, será siempre el eje, señores desplazadores del mismo; el maestro que



ama al niño y que, en consecuencia, lo observa, lo estudia y subordina a las leyes de su evolución integral y de sus necesidades presentes y futuras, en lo posible, el programa, el horario y el lenguaje y el trabajo todo, dentro y fuera del local de la escuela.

[...]

Segunda pregunta: ¿Si soy partidario de que los niños aprendan a gobernarse a sí mismos cultivando, a la vez, en ellos, el sentimiento de la responsabilidad y del deber, respetando su libertad de acuerdo también en esto con las nuevas orientaciones y debiendo ser en adelante el niño y no el maestro el eje alrededor del cual todo gire en la escuela? ¡Pero Señor!... Si eso también está en el abc de la ciencia y arte de educar... Y por más atrasado que uno sea... También lo aprendimos todos los futuros maestros, antes de 1880, en los primeros cursos normales; pero no aprendimos que para llegar a tan elevados fines sea el medio permitir que el niño haga lo que quiera y el maestro se quede mirando [“Las nuevas orientaciones en la enseñanza”, 1934, pp. 72-76].

Al hacer referencia, de manera reiterada, al tipo de formación recibida en las escuelas Normales hacia 1880, Pizzurno negaba el carácter radicalmente novedoso de los métodos y las concepciones referidas a la infancia de la llamada escuela activa. La alegría, el interés, la emoción y el maestro o la maestra amante del niño no eran rasgos exclusivos del escolanovismo. Pero no solo eso. En sus argumentaciones, Pizzurno aprovechaba también para criticar a los “desplazadores” del maestro, es decir, a quienes proponían que era saludable “permitir que el niño haga lo que quiera y el maestro se quede mirando”. Como se verá a continuación, a los “renovadores” también les preocupaba el desdibujamiento de la figura del maestro.

### “Severa dulzura” versus “blandura dulzona”

Los educadores de las décadas de 1920 y 1930, en sintonía con sus colegas del siglo XIX, no eran simplemente objetores de la palmeta y los golpes y, en contrapartida, meros partidarios de un trato dulce o cariñoso. “Viejos” y renovadores consideraban que el componente de firmeza o severidad era necesario en la relación pedagógica. En este punto es útil retomar el concepto de sentimiento “bifronte” propuesto por Philippe Ariès: “Toda la historia de la infancia”, sostiene el historiador, “desde el siglo XVIII hasta nuestros días, está constituida por una diversa dosificación de ternura y de severidad” (1986, p. 14).

A los fines de esta indagación, importa no perder de vista que la idea de severidad estaba presente entre partidarios del escolanovismo. Quien fuera director de la revista *La Obra* entre 1935 y 1945, Prudencio Oscar Tolosa, escribía en 1925:

Se habla por ahí de disciplina del amor, para justificar tolerante debilidad. Hemos visto aquí reprender con energía y firmeza; que el amor no implica blandura dulzona ni perdón injustificado; implica llevar a la conciencia del niño el convencimiento de su deber, despertando su individualidad y respetándola en todos los casos [Tolosa, 1925, p. 829].

En su “Diario de un maestro” Gerardo Schiaffino presentaba su mandamiento escolar básico: la “severa dulzura”. Sin ella “no hay educación posible” (1935, p. 69). Un año más tarde, el encabezamiento de un escrito de su autoría señalaba: “Condición esencial para el maestro [...] es colocarse cada vez más cerca del niño, no para debilitarlo con pegajosas zalamerías, sino para ayudarlo en su empeño de ascender hasta él” (Schiaffino, 1936, p. 341).

No resulta menor la tentativa de los escolanovistas de delimitar qué tipo de cariño era propicio para el vínculo educativo. El estilo emocional promocionado no era simplemente afectuoso: debía evitar la blandura dulzona, las pegajosas zalamerías, el cariño pegajoso y besucador. Estas aclaraciones, pronunciadas de manera recurrente, permiten pensar que en las primeras décadas del siglo XX estarían configurándose, de manera incipiente, posiciones a favor de destronar el componente de severidad del denominado “sentimiento bifronte”.

La advertencia respecto del ablandamiento afectivo docente podría considerarse una manera de nombrar una preocupación mayor: la de la corrosión de la autoridad pedagógica. En efecto, el desplazamiento del docente en favor de la centralidad del niño –una de las opciones teóricas principales del escolanovismo– no dejaba de suscitar discusiones al interior de este movimiento, sobre todo con relación a sus interpretaciones y traducciones prácticas.

El editorial del número 147 de *La Obra*, titulado “La posición del maestro en la Escuela Nueva”, comenzaba planteando que ya estaba “universalmente aceptado”, al menos en teoría, que “el niño es el foco central” de la educación. El problema que se reconocía entonces era que “desplazado el maestro del centro del sistema escolar y supeditada su actitud al niño, que pasaba a ocuparlo, debía encontrarse la forma de armonizar su posición con la nueva función”. Los primeros reformadores que intentaron bajar del pedestal al maestro y desarraigar su “posición tradicional” habían “adoptado actitudes extremistas”. Un ejemplo era Rousseau, pues había hecho del docente “un simple mentor, especie de tramoyista de teatro”. El artículo celebraba que dicho posicionamiento iba atenuándose, “dejando sentado que al reconocimiento de la personalidad del niño debe ir aparejado el de la personalidad del maestro, sin la cual el material didáctico, los nuevos dispositivos y métodos, los programas reformados, etc., resultan perfectamente inútiles”. El artículo, finalmente, buscaba legitimarse a partir de la posición de reconocidos promotores del movimiento, como Decroly. Se afirmaba que el pedagogo, si bien partía de los intereses del niño, exigía que “el maestro sea activo, inteligente, dueño de una imaginación creadora [...] Debe amar al niño, sentir gran afición a los estudios psicológicos y científicos, poseer fácil expresión y sostener sin esfuerzo el orden” (“La posición del maestro en la Escuela Nueva”, 1928, pp. 195-196).

El escrito “Educadores y enseñantes”, publicado en la misma revista unos años más adelante, también buscaba despejar posibles equívocos referidos a la posición docente escolanovista. Para ello proponía una diferencia entre el maestro de “la escuela vieja” y el de “la escuela nueva”, que era la que iba “del enseñador al educador”. Respecto de la posición docente de la Escuela Nueva sostenía:

No hay en esta nueva posición merma de autoridad magistral sino acrecentamiento. El hecho de que el maestro no esté más al frente del grado reemplazando con su esfuerzo, estérilmente, el esfuerzo fructífero que debe hacer el niño para educarse, no quiere decir que deje de ser maestro. A nuestro modo de ver, la nueva posición es más expectable; ya no estará para los pequeños menesteres del hacer, sino que estará para dar consejos y fijar normas; su autoridad no será la del que maneja el látigo, sino la del que posee esa fuerza moral que marca la verdadera superioridad de los hombres y su verdadera grandeza [...] Quien aspire a educar a las nuevas generaciones, ha de conseguir que los niños se acerquen a él por la confianza que les inspire y por el amor y el cariño que sepa encender en sus almas [...]

Esto no lo consiguen los enseñadores sino los educadores; no los que tienen la cabeza llena de ciencia, sino los que tienen el alma llena de luz. Con ello la función del maestro se eleva y se dignifica, su personalidad se acrece y agiganta, el maestro llega a ser maestro [...]

La escuela nueva exige una gran humildad en el maestro; el maestro debe ser el centro de la vida escolar, pero debe pasar inadvertido; debe ser algo así como el punto central del eje de una gran rueda, que permanece invisible, que permanece inmóvil, pero que es el punto de apoyo indispensable para que todo el mecanismo que gira en torno suyo, se mueva suavemente, armoniosamente [“Educadores y enseñantes”, 1933, p. 489].

Este artículo puede leerse, en consonancia con el anterior, como una respuesta a la preocupación por el retroceso de la autoridad del maestro producida por la renovación pedagógica. El texto no manifestaba abandonar los postulados de la Escuela Nueva; no obstante, y al parecer sin temor de caer en contradicciones, enfatizaba una y otra vez que en esas aulas nuevas el maestro, aunque de manera inadvertida, tenía que ocupar el centro y hacer girar todo en torno a sí mismo.

La Escuela Nueva trascendió como una corriente que impugnaba los fundamentos pedagógicos de la autoridad planteados por la pedagogía liberal (Carli, 2012). Pero al interior del movimiento no faltaron las discusiones ante el peligro del desdibujamiento de la función docente. Ejemplo de ello fueron los debates sobre la libertad infantil suscitados en el IV Congreso de la Liga Internacional de la Nueva Educación desarrollado en 1927 en Locarno. Según Carli, este congreso intentó “poner un freno a las acusaciones de ‘libertarios desenfrenados’ que recibía la Liga”, y, en este marco, Lombardo Radice postuló “la necesidad de un retorno a la centralidad del maestro” (2012, p. 175).

En 1935, habiendo pasado ya varios años del Congreso de Locarno, *El Monitor* publicaba un escrito de Adolph Ferrière titulado “Lo que importa”, en el que el autor retomaba las discusiones de aquel evento e insistía con que había que evitar confundir “educación nueva y anarquía”. El pedagogo reconocía que el reproche no era “inmerecido siempre”:

¿Por qué, pues, tantas personas confunden educación nueva y desorden, anarquía, “dejar correr”? La culpa, —es el caso de denunciarla aquí—, es imputable no sólo a los “extremistas”, objeto de merecidos ataques de parte de las personas sensatas y a los cuales es fácil descubrir por sus fracasos, sino a los pseudo-discípulos de la educación nueva; mejor dicho, a los secuaces de una pseudo-educación nueva [Ferrière, 1935, p. 31].

Ferrière manifestaba que estos maestros, directores e inspectores no tenían “la visión clara de ‘lo que importa’”. Y criticaba fuertemente cómo entendían la autonomía de los alumnos:

Los niños, peloteados de un tema a otro, dejados libres, es decir, sin guía, en todos los dominios y particularmente en aquellos en que sólo desean ser conducidos e iniciados por un adulto benévolo, se desalientan, cesan de realizar esfuerzos y caen en la peor de las anarquías [Ferrière, 1935, p. 32].

El escolanovista finalizaba su artículo recordando que “esa manera desordenada no tiene nada que ver con la educación nueva en el sentido en que la entendemos nosotros y los miembros más influyentes del movimiento mundial que ha asumido ese nombre” (Ferrière, 1935, p. 32).

La necesidad de despejar equívocos, de tomar distancia de los “extremistas” y de recordar los imperativos fundacionales del movimiento, entre otras cuestiones, estaría dejando en evidencia que la revisión de la figura docente propuesta desde esta corriente renovadora habría sido poco sistemática e insuficiente.

## Palabras finales

¿Cómo se concibió, desde la Escuela Nueva, la dimensión afectiva de la docencia? Lejos de atribuirle a este movimiento la promoción de un nuevo estilo emocional docente, de carácter afectuoso, en este artículo se planteó que el cuestionamiento al maestro tosco, gruñón y violento se inició con anterioridad (desde fines del siglo XIX), en el marco de la pedagogía normalista. Tanto los pedagogos normalistas como los renovadores coincidían en la crítica a la palmeta, al ceño hosco y al tono intolerante para con los alumnos y las alumnas, y proponían un trato calmo y cariñoso. Es decir, el estilo emocional docente benévolo habría sido heredero del “pasaje de la constricción externa, violenta, a la constricción interna, la propia de la institución

moderna, racional y republicana”, fechada a partir del siglo XVII europeo (Dubet, 2006, p. 108).<sup>5</sup>

Pero es menester resaltar que, si bien desde la conformación misma del sistema educativo argentino el mandato era “abandonar la palmeta”, los partidarios del movimiento de la Escuela Nueva mostraban —a partir de sus repetidas impugnaciones a los tratos violentos— que aún en las primeras décadas del siglo XX era difícil dejarla totalmente de lado. Analizar este lento y sinuoso proceso de cambio emocional echando mano al concepto de estilo emocional docente permitió iluminar vaivenes, ambigüedades y dudas, así como poner en evidencia que no hay una relación mecánica e inmediata entre las reglas y códigos emocionales y las prácticas y apropiaciones singulares.

Dentro de este proceso de cambio del estilo emocional docente (el pasaje de la palmeta al cariño) se destaca, además, la incomodidad con la “blandura dulzona” por parte de varios exponentes del escolanovismo y su rechazo a suprimir definitivamente el componente de severidad y firmeza en el vínculo con el alumnado. Las críticas al trato pegajoso y al besuqueo y los llamados a restituir la posición docente y a ponerle coto al reblandecimiento pusieron sobre la mesa la dificultad de establecer una diferencia tajante y substancial entre un “condenable” ceño hosco y un “acertado” trato severo, entre un “sancionable” grito y una “saludable” voz firme, entre la “caótica” anarquía infantil y el “celebrable” ejercicio de la libertad. La configuración del estilo emocional docente deseable requería de la sutileza de los puntos medios, lo cual explica los vaivenes y desequilibrios. Por último, la discusión acerca de cómo calibrar la cuestión afectiva expresaba el temor, compartido por viejos y renovadores, ante la corrosión de la autoridad pedagógica.

Las similitudes entre normalistas y escolanovistas respecto del “costado afectivo” del magisterio —es decir, la unánime crítica a la palmeta, la desconfianza compartida ante la blandura y el temor a la pérdida de autoridad— invitan a reevaluar cuán renovador fue este movimiento respecto de la figura docente. En este sentido, podría aventurarse que esta corriente, en su afán por repensar y resituar el papel del niño-alumno en el proceso educativo, habría descuidado redefinir con precisión las tareas del educador.

Finalmente, identificados los puntos en común entre normalismo y escolanovismo en lo que refiere al estilo emocional docente, vale agregar algunos matices y diferenciaciones. Con el correr de las décadas del siglo XX —con la propagación de la psicología y la cultura terapéutica (Illouz, 2007) y la informalización de los vínculos (Stearns, 1994)—, la figura docente fue crecientemente dulcificada, ubicándose como la proveedora de un cariño de tipo psicologizado, asociado no tanto al cultivo de una ciudadanía civilizada sino a la promoción de la autonomía y la expresión infantil. Un

<sup>5</sup> A partir de otras inquietudes teóricas, Inés Dussel realiza un planteo similar cuando sostiene que habría que “reconsiderar el positivismo pedagógico y el escolanovismo como parte de la misma matriz de formación de una pedagogía científica, y de la crítica al modelo jesuítico y al currículo humanista tradicional —aunque luego ‘despeguen’ hacia distintas problemáticas” (2001, p. 87).

cariño que, atento a la singularidad, se fue volviendo cada vez más tierno y menos firme. Retroactivamente, la tentativa por parte de la Escuela Nueva de evitar que el componente de la severidad se desvaneciera podría leerse como la constatación de que ya estaban instalados los gérmenes de su erosión, producida, efectivamente, a partir de la segunda mitad del siglo XX. Siguiendo a Dubet, podría pensarse en un “amplio triunfo póstumo” (2006, p. 108) del escolanovismo, cristalizado a partir de la década de 1960.

## Referencias

- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Arata, N., y Pineau, P. (coords.) (2019). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, (281).
- Bolufer Peruga, M. (2016). En torno a la sensibilidad dieciochesca: discursos, prácticas, paradojas. En M. L. Candau Chacón (ed.), *Las mujeres y las emociones en Europa y América. Siglos XVII-XIX* (pp. 29-56). Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Bustamante Vismara, J. (2004). *Escuela de primeras letras en la campaña de Buenos Aires, primera mitad del siglo XIX* [Tesis de Maestría]. Universidad Torcuato di Tella, Buenos Aires, Argentina.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)*. Miño y Dávila.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-134). Paidós.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Dussel, I. (2001). ¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 53-91). Paidós.
- Educadores y enseñantes (1933). *La Obra*, XIII(234).
- Escolano Benito, A. (2018). *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Visión.
- Escuela Normal de Profesores de Paraná. Memoria presentada al Congreso Nacional de 1885 por el Ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública. Taller Tipográfico de la Penitenciaría, 1885.
- Ferrière, A. (1935). Lo que importa. *El Monitor de la Educación Común*, 54(748).
- Finocchio, S. (2009). Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados). *Propuesta Educativa*, 18(31), 41-53.
- Gammerl, B. (2012). Emotional styles – concepts and challenges. *Rethinking History*, 16(2), 161-175.
- Hochschild, A. (2003). *The managed heart. Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz.
- La dulzura en el trato a los niños (1933). *La Obra*, XIII(235).
- La posición del maestro en la Escuela Nueva (1928). *La Obra*, VIII(147).
- Las nuevas orientaciones en la enseñanza (1934). *El Monitor de la Educación Común*, 53(736).
- Ley 1420 de Educación Común (1884).



- Middleton, D. R. (1989). Emotional style: The cultural ordering of emotion. *Ethos*, (17), 187-201.
- Paiva, L. (1925). Los maestros viejos y la Escuela Nueva. *El Monitor de la Educación Común*, 43(627).
- Pizzurno, P. (1934). *¡Arriba los corazones, educadores! Junio 22 de 1924. El Educador Pablo Pizzurno. Recopilación de trabajos. Medio siglo de acción cultural en la enseñanza secundaria, normal y primaria.* Buenos Aires.
- Reddy, W. (2008). Emotional styles and modern forms of life. En N. C. Karafyllis y G. Ulshöfer, *Sexualized brains: Scientific modeling of emotional intelligence from a cultural perspective* (pp. 81–100). MIT Press.
- Schiaffino, G. (1935). Diario de un maestro. *El Monitor de la Educación Común*, 54(747).
- Schiaffino, G. (1936). Palabras al niño. *La Obra*, XVI(279).
- Selva, J. (1963). *Escuela Normal de Dolores. Dr. Victoriano E. Montes 1888-1963.* Talleres Gráficos Didot.
- Sobe, N. (2012). Surces and interpretations. Researching emotion and affect in the history of education. *History of Education*, 41(5), 689-695.
- Stearns, P. (1994). *American cool: Constructing a twentieth-century emotional style.* University Press.
- Stearns, P. (2014). Modern patterns in emotions history. En S. Matt y P. Stearns (ed.), *Doing emotions in history* (pp. 17-40). University of Illinois Press.
- Stearns, P. (2016). Emotion and change: Where history comes in. En Y. Ariffin; J.-M. Coicaud y V. Popovski (eds.), *Emotions in international politics. Beyond mainstream international relations* (pp. 48- 64). Cambridge University Press.
- Tolosa, O. (1925). Después de visitar asiduamente una escuela del consejo escolar 1. *La Obra*, V(105).
- Van Gelderen, A. (1878). *Lecciones de pedagogía.* Imprenta de Martín Biedma.
- Varela, P. (2011). Disputas y negociaciones en el campo pedagógico argentino. Influencia de los saberes escolanovistas sobre el sistema educativo público nacional, 1930-1943. *Educación, lenguaje y sociedad*, 8(8), 75-105.

Cómo citar este artículo:

Abramowski, A. L. (2023). Entre la “severa dulzura” y la “blandura dulzona”. Estilo emocional docente y escolanovismo en el magisterio argentino. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 89-103, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.456>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.