

Sensibilidades *masculinas* en tres Colegios Nacionales de la Ciudad de Buenos Aires (1930-1976)*

“Masculine” Sensibilities in Three National
Schools of Buenos Aires (1930-1976)

Sensibilidades “masculinas” em três colégios
nacionais da cidade de Buenos Aires (1930-1976)

Pablo Kopelovich***  

Para citar este artículo

Kopelovich, P. (2026). Sensibilidades *masculinas* en tres Colegios Nacionales de la Ciudad de Buenos Aires (1930-1976), *Pedagogía y Saberes*, (64), 58-72. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-22576>

Artículo de investigación

Fecha de recepción: 12 de diciembre de 2024
Fecha de aprobación: 21 de agosto de 2025
Fecha de publicación: 01 de enero de 2026

* El presente artículo se produjo en el contexto del Programa Posdoctoral en Ciencias Humanas y Sociales de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, desarrollado a lo largo del año 2024. Se enmarcó en el proyecto *Estética escolar, circulaciones intelectuales y experiencias pedagógicas en la Argentina moderna*, dirigido por el doctor Pablo Pineau, del Programa Proyectos de Investigación Básica, Aplicados, de Transferencia e Innovación Tecnológica, Programación Científica 2023. La estancia posdoctoral fue dirigida también por Pablo Pineau. Agradezco fervientemente la guía atenta y comprometida del director, así como los cálidos y atinados aportes de los integrantes del proyecto: María Belén Trejo, Maya Corredor, Luz Ayuso e Ignacio Frechtel.

** Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDHCS), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). pkopelovich@fahce.unlp.edu.ar

Resumen

Proponemos realizar un primer acercamiento a la producción de sensibilidades *masculinas* en los Colegios Nacionales de la Ciudad de Buenos Aires entre 1930 y 1976, exclusivos para varones, ocupándonos especialmente de tres de esas instituciones. Adoptamos una metodología cualitativa e indagamos en numerosas y variadas fuentes escritas. Nos centramos en los conceptos de *homosocialidad masculina* y de *mood* o atmósfera afectiva. Ponemos el foco en el modo en que se fomentaron la caballerosidad, el honor y el carácter entre los varones, en la manera en que se consideró a los estudiantes como seres moldeables y en cómo, en consecuencia, se pensó a los celadores, profesores y rectores como modelos de masculinidad a seguir. Concluimos que se buscó la formación de varones moldeables, con moral, espíritu, viriles, caballeros, con carácter y honor. Todas esas características los preparaban para desempeñarse en el ámbito público.

Palabras clave

sensibilidades masculinas; colegios nacionales; ciudad de Buenos Aires; siglo xx

Abstract

This article presents an initial approach to the production of *masculine* sensibilities in the National Schools of Buenos Aires between 1930 and 1976, which at the time admitted only male students, with particular attention to three of these institutions. Adopting a qualitative methodology, we explored a wide range of written sources. Our analysis centres on the concepts of *male homosociality* and *mood* or affective atmosphere. We focus on how chivalry, honour, and character were cultivated among students, how they were viewed as malleable beings, and how caretakers, teachers, and headmasters were positioned as models of masculinity to be emulated. We conclude that these schools sought to shape young men who were malleable, moral, spirited, virile, chivalrous, and honourable. These attributes prepared them for performance and participation in the public sphere.

Keywords

masculine sensibilities; national schools; Buenos Aires; 20th century

Resumo

Este artigo propõe um primeiro olhar sobre a produção de sensibilidades *masculinas* nos Colégios Nacionais da Cidade de Buenos Aires entre 1930 e 1976, instituições então exclusivas para homens, com atenção especial a três delas. Adotamos uma metodologia qualitativa e investigamos numerosas e variadas fontes escritas. A análise centra-se nos conceitos de *homosociabilidade* masculina e de *mood* ou atmosfera afetiva. O foco recai sobre o modo como se fomentava a cavalheirice, a honra e o caráter entre os estudantes, como estes eram vistos como sujeitos moldáveis e como, em consequência, os inspetores, professores e reitores eram considerados modelos de masculinidade a serem seguidos. Concluimos que se buscava formar jovens homens moldáveis, com moral, espírito, viris, cavalheiros, com caráter e honra. Todas essas características os preparavam para atuar no espaço público.

Palavras-chave

sensibilidades masculinas; colégios nacionais; Buenos Aires; século xx

Introducción

Los Colegios Nacionales son entendidos como instituciones determinantes en la configuración y expansión de la escuela secundaria en la Argentina (Acosta, 2012, 2020), por producir un modelo pedagógico (Legarralde, 2000) o institucional (Acosta, 2021), resultante de un ensamble de discursos tanto internacionales —resignificados y apropiados— como nacionales.

En 1863, sobre la base del Colegio de Ciencias Morales, se creó el Colegio Nacional de Buenos Aires, el primero de este tipo. Desde entonces se lo tomó como modelo para la construcción de otros en la mayoría de las capitales de provincia y en las grandes ciudades. Durante los primeros tiempos adquirió relevancia la funcionalidad política de esta agencia, concentrada en la conformación de élites en el interior del país y en su articulación con una élite nacional, que preparaba principalmente a varones para los estudios universitarios. Así, el destino político de los egresados de los Colegios Nacionales era legitimado desde esa instancia educativa y contribuía a naturalizar, al menos a fines del siglo XIX y principios del XX, una ciudadanía desigual en comparación con la formación brindada por las Escuelas Normales (Fernández, 2001), donde predominaba la matrícula femenina.

A su vez, en un contexto de expansión de la Ciudad de Buenos Aires y de ampliación de su matrícula aristocrática en los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX, el Colegio Nacional de Buenos Aires fue creando diferentes sedes que se nombraron según el lugar geográfico de la ciudad en que se hallaban. Así, en 1891 se creó el Sud (actual n.º 1 “Colegio Rivadavia”), en 1892 el Norte (actual n.º 2 “Domingo F. Sarmiento”), en 1898 el Oeste (hoy Colegio n.º 3 “Mariano Moreno”) y en 1904 el Noroeste (actual n.º 4 “Nicolás Avellaneda”). Estos primeros dependían inicialmente del Colegio Nacional de Buenos Aires. También en 1904 se creó el actual n.º 5 “Bartolomé Mitre”; en 1912, el n.º 6 “Manuel Belgrano”; en 1917, el n.º 7 “Juan Martín de Pueyrredón”; recién en 1935 se formó el n.º 8 “Julio Argentino Roca”. Ese mismo año se fundó el Colegio Nacional n.º 9 “Justo José de Urquiza”. En 1945 se creó el Colegio Nacional n.º 10 “José de San Martín” y en 1948 el n.º 11 “Hipólito Irigoyen”. En relación con los colegios nacionales que nos ocupan en este texto, el Rivadavia se ubica en el barrio de Constitución, el Sarmiento en Retiro y el Mitre en Balvanera.

Profundizando en lo ya planteado, el 4 de mayo de 1891, a partir de un decreto firmado por el presidente Carlos Pellegrini, comenzaron a dictarse clases en la

Sección Sud del Colegio Nacional de Buenos Aires. Su primer rector fue el doctor Francisco Julián Beazley y su vicerrector, el doctor Nicolás de Vedia. Por decreto de 1909 se convirtió en el Colegio Nacional n.º 1 “Bernardino Rivadavia”. En 1896 se nombraron autoridades propias, siendo el profesor Arturo de Gainza su primer rector designado. Por su parte, también por decreto de Pellegrini, el 10 de febrero de 1892 se creó el Colegio Nacional “Norte”, que dependió del Colegio Nacional de Buenos Aires hasta 1898. Su primer rector fue Pantaleón Molina. En 1910 adoptó el nombre de Domingo Faustino Sarmiento. Hacia 1942, el Colegio contaba con 1800 estudiantes oficiales distribuidos en 47 divisiones de los cinco años de cada turno. Además, albergaba a más de 1600 estudiantes pertenecientes a institutos incorporados (Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento, 1942).

Asimismo, en 1903, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, con Juan Ramón Fernández como ministro de Justicia e Instrucción Pública, se creó un nuevo Colegio Nacional que en 1914 recibió el nombre de Bartolomé Mitre. Con la intención de adoptar un modelo prusiano, se contrataron docentes de ese país para que guiaran su organización, lo que se llevó a cabo con la colaboración de docentes argentinos. Funcionó como campo de experimentación para el Seminario Pedagógico de Enseñanza Secundaria y para el Instituto Superior del Profesorado Secundario (*La Nación*, 4 de junio de 1979). El primer rector fue el profesor Guillermo Keiper, a quien sucedió en 1910 el doctor René Bastianini, que permaneció en el cargo durante tres décadas. En ocasiones, profesores que se desempeñaban como vicerrectores de un colegio nacional ascendían a ser rectores de otro en el que quedaba disponible el cargo (República de Argentina, 1942).

La matrícula de los Colegios Nacionales de la Ciudad de Buenos Aires estaba conformada por las heterogéneas clases medias¹ que crecieron notoriamente desde la década de 1920 y que, en ocasiones, en el marco de los efectos de la Reforma Universitaria, aspiraban al ascenso social mediante la formación universitaria. Posteriormente, en el caso del Nacional Sarmiento, ex estudiantes de la década de 1960 entrevistados plantean que era muy variado el público del Colegio: había hijos de porteros, almaceneros, empleados y también de familias acomodadas. Señalan que asistían chicos que habían fracasado en el Nacional Buenos Aires y en el Pellegrini, o que no

1 En la Argentina, se trata de un concepto relativo a una identidad social homogénea que incluye a empleados, comerciantes y docentes, entre otros. Ezequiel Adamovsky (2015) plantea que es precisamente en la década de 1930 cuando comienzan a aparecer referencias concretas a ese sector.

habían tenido buenos resultados en costosas escuelas privadas de la zona (a menudo católicas), como el Colegio Champagnat y La Salle. También explican que lo que les atraía de esa institución era su ubicación en el centro de la ciudad, que les permitía conocer una nueva parte de la urbe y trabajar en la zona. Además, mencionan que tenían compañeros que se trasladaban desde localidades lejanas como Olivos, San Fernando y San Isidro para asistir a una institución prestigiosa. Uno de los consultados se refiere al Colegio como “cheto y reaccionario”.

Mientras que en 1911 el Colegio Nacional de Buenos Aires pasó a formar parte de la Universidad de Buenos Aires, los demás colegios continuaron dependiendo del Estado nacional hasta la década de 1990, cuando quedaron bajo la órbita del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en línea con lo ocurrido a nivel nacional. Estos colegios habrían sido vistos por los porteños como instituciones de prestigio, aunque menos valoradas que el Nacional Buenos Aires. Asimismo, mientras que ese primer Colegio Nacional permitió el ingreso de mujeres en 1959, otros de la Ciudad mantuvieron la educación segregada por sexo, que se modificó con el retorno de la democracia en 1983 (una excepción fue el “Justo José de Urquiza”, que recibió mujeres en 1973).

En ese marco, este texto se propone analizar discursos y prácticas para la formación de sensibilidades *masculinas* en los Colegios Nacionales de la Ciudad de Buenos Aires entre 1930 y 1976, en particular en los casos del Rivadavia, Mitre y Sarmiento. Se busca identificar qué emociones fueron fomentadas y cuáles desalentadas al masculinizar a los jóvenes varones asistentes a esos colegios en el periodo señalado, destacando algunas continuidades y cambios a lo largo del lapso analizado. Se trata de tematizar las significaciones colectivas de las sensibilidades como un problema vinculado con una política de los afectos (Abramowski y Canevaro, 2017) y de las emociones (Sobe, 2012), que interpela directamente los modos de producir identidades “masculinas” en los espacios educativos homosociales de los Colegios Nacionales. Nos interesa investigar las regularidades y particularidades en los modos considerados correctos o incorrectos de ser hombre en los colegios en cuestión. Abordamos el proceso de asignación diferencial y desigual de moralidades, estéticas y emociones, entendidas como prácticas culturales y sociales situadas (Ahmed, 2015). En palabras de Bjerg (2019, p. 10): “definir las emociones como prácticas es entenderlas como emergentes de disposiciones corporales condicionadas por el contexto social en su especificidad cultural e histórica”.

Una serie de producciones pioneras (Tedesco, 1982; Puiggrós, 1996; Dussel, 1997) han dado cuenta de la importancia de los Colegios Nacionales, producidos desde la creación del de Buenos Aires en 1863, en relación con el surgimiento de la educación secundaria a partir de la política del presidente Bartolomé Mitre. Así, se planteó que estos colegios, que preparaban para el ingreso a la universidad, tenían como misión la creación de élites locales integradas a la ideología porteña desde una enseñanza enciclopedista (Tedesco, 1982), presentando un currículum “humanista clásico” que luego evolucionó hacia un currículum de “humanidades modernas” (Dussel, 1997). Sin embargo, posteriormente existieron otras lecturas que otorgaron más entidad al margen de acción de esas élites locales (Legarralde, 2000; Ramallo, 2017). Autoras como Schoo (2014), al considerar documentos de la gestión educativa ministerial para los Colegios Nacionales, destacaron que más que primar una orientación verticalista en la toma de decisiones, se produjeron formas más negociadas con los actores locales.

Desde un abordaje histórico, varios trabajos ya clásicos se han ocupado de distintos Colegios Nacionales, como el Buenos Aires (Garaño y Pertot, 2002; Méndez, 2013; Pineau, 2021; Corredor, 2022, entre otros) y los de distintas ciudades del país (Aguiar de Zapiola, 1998; Hurtado, 2007; Legarralde, 2000; Cammarota, 2013; Bustamante-Vismara y Schoo, 2013, 2015a, 2015b; Odetti, 2016; Ramallo, 2017; Meschiany, 2022, entre otros). Estos estudios han dado cuenta de los momentos de creación y de las particularidades de cada caso, pero sin adoptar una perspectiva de género (más allá de algunas menciones al pasar). En menor medida, existen investigaciones que aluden a los Colegios Nacionales desde una mirada más amplia (Legarralde, 2000; Schoo, 2014; Ramallo, 2017; García y Mayoni, 2017; Acosta, 2021), como proponemos llevar a cabo, al menos en parte, en esta ocasión.

Es importante destacar también que, a excepción de los de Mar del Plata, Santa Fe y Morón, los Colegios Nacionales estudiados tenían la particularidad de ser exclusivamente para varones.² Cabe aclarar, asimismo, que la mitad central del siglo xx presenta

2 Instituciones como el Colegio Nacional de Buenos Aires o el Colegio Nacional de La Plata habían recibido mujeres hasta 1907, año en que se crearon sus contrapartes femeninas (el Liceo Nacional de Señoritas y el Colegio Secundario de Señoritas), que desarrollaron discursos diferenciados de los de los colegios de varones y enseñaron otras asignaturas o contenidos. Se incluían, por ejemplo, materias como Ciencias Domésticas y Puericultura, que preparaban a las alumnas para un futuro desempeño como madres y amas de casa (Nari, 1995, 2005; Kopelovich, 2021).

marcadas diferencias en lo que respecta a los Colegios Nacionales y al contexto general, en comparación con los primeros momentos de esas instituciones educativas.

En el periodo abordado, la década de 1930 muestra una época de considerables transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales, signada por políticas vinculadas al militarismo, el autoritarismo, el conservadurismo y el nacionalismo (Cattaruzza, 2009). En cuanto a las políticas educativas implementadas, se destaca un aumento en el acceso de las clases populares a la educación secundaria (en sus distintas modalidades) y universitaria, de la mano de la Reforma Universitaria³ y sus efectos desde 1918. En lo relativo a las mujeres, las primeras décadas del siglo xx se caracterizaron por una ciudadanía incompleta, de menor valor, con derechos sociales, civiles y políticos restringidos (Barrancos, 2011).

Con la asunción de Juan Domingo Perón en 1946, se produjeron una serie de resignificaciones sociales que incluyeron un giro sustancial y perdurable, caracterizado por el impulso a la participación del Estado en la dirección y regulación de la economía, en el marco de un Estado benefactor (Adamovsky, 2020). Entre esas modificaciones, se destaca la democratización de la educación (Torre y Pastoriza, 2002), con una notable expansión de la matrícula en todos los niveles, mejora en los salarios docentes, impulso a la enseñanza técnica y construcción de numerosos edificios escolares.

Durante la década de 1960, los jóvenes adquirieron, tanto en nuestro país como en el resto del mundo, un protagonismo fundamental, al punto de denominarse al periodo como la “era de la juventud” (Manzano, 2017). Se vivía un clima de creciente politización social y radicalización. Los estudiantes secundarios contribuyeron a la formación de una cultura juvenil contestataria que combinaba rasgos de contracultura ligada al rock y sus estéticas, con otros ligados a la militancia en grupos revolucionarios, ya fueran de izquierda o peronistas. El periodo 1955-1983, a su vez, se interpreta como una especie de *péndulo* (Adamovsky, 2020) o *empate* (Romero, 1994), en el sentido de ser un momento en el que, después de la Revolución Libertadora, se sucedieron gobiernos civiles débiles y con poca legitimidad por la

proscripción del peronismo, sucesivamente derrocados por nuevas dictaduras. A lo largo de las décadas de 1960 y 1970 tuvo lugar una puja constante entre dos procesos antagónicos y de mutua impugnación: una corriente democratizadora y otra de restricción conservadora. Ambas disputaban en torno al significativo “modernización”, procurando articularlo con distintas nociones para dominar el campo de la discursividad (Galak y Southwell, 2020).

Marco teórico y metodología

En términos teórico-epistemológicos, adoptamos una perspectiva crítica de género, adhiriendo al estudio de las masculinidades desde los enfoques y análisis feministas (Núñez-Noriega, 2016; Zabalgoitia-Herrera, 2021), para considerar cuestiones identitarias en el marco de relaciones de poder (Guevara-Ruiseñor, 2008; Hernández, 2008). Las posiciones que adoptan las masculinidades no solo tienen una dimensión intergénero (entre hombres, mujeres y otras identidades sexo-genéricas existentes), sino también intragénero (entre hombres). Ambas dimensiones se configuran siempre de manera contextual y múltiple, atravesadas por diversas estructuras de desigualdad.

Nos valemos, así, del concepto de *homosocialidad masculina*, que alude a una socialización exclusiva entre varones que, en ocasiones, contribuye a construir sentimientos de hermandad o fraternidad a modo de pacto patriarcal. Esto redundaría en la mantención de sus privilegios (Segato, 2017), en la posibilidad de ejercer colectivamente el poder (Kaufman, 1995) y en la existencia de cierto grado de homonegatividad, misoginia y violencia. Bird (1996) sugirió que la masculinidad se cultiva mediante una homosocialidad basada en el distanciamiento emocional, la competitividad y la objetivación sexual de las mujeres. De este modo, las relaciones de poder del patriarcado dependen de las relaciones homosociales entre hombres y, a su vez, de la sublimación del deseo homosexual propia de la homosociabilidad.

En ese proceso de socialización del varón resulta central el papel del grupo de pares en los espacios privados y públicos, donde se practica, demuestra, reconoce y consolida la masculinidad (Connell, 2001; Chiodi *et al.*, 2019), en especial en adolescentes o jóvenes que se hallan en un momento de fuerte construcción identitaria, tanto en general como en lo sexo-genérico. En ese contexto, cualquier desviación de la masculinidad era señalada por los otros varones en sus propios ejercicios de masculinización (García, 2008). No obstante, las sólidas relaciones homosociales podían proporcionar vínculos íntimos

3 Se trató de un movimiento iniciado en Córdoba en 1918, que tuvo proyección latinoamericana y buscó democratizar la universidad. Sus principales consecuencias —la autonomía política y académica y el cogobierno de profesores, graduados y estudiantes— se acompañaron de otras no menos importantes, como la libertad de cátedra, la extensión universitaria y la irradiación de sus postulados en la joven intelectualidad latinoamericana.

(de compromiso emocional) capaces de superar la sensación de *crisis* de los chicos y la mentalidad individualizadora, a menudo característica de la masculinidad, y abrir la posibilidad de un potencial positivo y productivo (Karioris, 2016). La homosocialidad, por lo tanto, también puede sentar las bases de cambios en la masculinidad y abrir posibilidades de relaciones más allá de lo competitivo.

Asimismo, entendemos que ser hombre se enseña y se aprende (además de en otros espacios como la familia y la sociedad en general) en la escuela, ya que esta institución ha cumplido y cumple un papel central en la construcción de masculinidades, fomentando modos deseados o indeseados de ser varón (Díez-Gutiérrez, 2015). En este marco, hay consenso en que las distintas concepciones de masculinidad no pueden interpretarse como una opción individual, sino como una realidad colectiva influida por las interacciones que los hombres concretan dentro de instituciones sociales como la escuela y con el grupo de iguales (Ríos, 2015).

Para recuperar el contexto de la construcción de masculinidades en los espacios homosociales, también nos valemos del concepto de *mood* o atmósfera afectiva, entendida como aquella que atraviesa a los sujetos, un fenómeno compartido y colectivo que saca a los individuos de sí mismos y los dispone a afectar y transformar a los otros (Flatley, 2008, citado en Abramowski, 2018). Se trata de un estado inevitablemente compartido, un fenómeno colectivo, del modo en que estamos juntos. Podría pensarse como el locus en el que circulan ciertas emociones, el sitio en que los afectos establecen las fronteras entre los sujetos y entre estos y los objetos, donde las emociones crean los bordes que delimitan nuestra sociabilidad (Ahmed, 2015).

Del mismo modo, consideramos que la juventud no es algo en sí mismo, sino que se construye en el juego de relaciones sociales. No se entiende como un periodo fijo en el ciclo de vida de hombres y mujeres, universalizable, en el que todos entran y salen en el mismo momento más allá de sus condiciones objetivas de vida, su pertenencia cultural o su historia familiar (Chávez, 2019). En cambio, se configuran distintos modos de ser joven en cada periodo histórico y en cada posición de un mismo espacio-tiempo social.

Desde el *giro afectivo* en las Ciencias Sociales (Lara y Enciso-Domínguez, 2013), sentimientos y emociones dejaron de considerarse un estado interno de los sujetos, universal y presocial, para profundizar en su comprensión como fenómenos culturales e históricos, individuales y colectivos (Pineau, 2018). La manifestación y represión de sentimientos y

emociones son tópicos que se aprenden y enseñan en contextos determinados, cumpliendo la institución escolar un papel central (Pineau, 2018). Por ello, consideramos la perspectiva de la historia de la educación de las sensibilidades y de la estética escolar, en línea con lo planteado en el proyecto de investigación que enmarca esta propuesta.

Desde esta lente conceptual, se entiende a la escuela como una institución que produce ciertas estéticas sobre los sujetos a los que le fueron encomendados. Se estima, por lo tanto, a la estética escolar como un registro que atraviesa la totalidad de los hechos escolares: los sujetos, las prácticas, la cultura material, el currículum. Esta estética busca crear dispositivos de ordenamiento, clasificación y, sobre todo, jerarquización de las experiencias sensoriales para la formación de sensibilidades esperables (Pineau, 2018). Así, la estética son las operaciones que convierten sensaciones en sensibilidades (Pineau, 2014).

Se genera entonces un vínculo con el registro político, ya que se la comprende como una “moral práctica” que guía las formas de actuar de los sujetos tanto en lo individual como en lo colectivo (Pineau, 2018). Finalmente, la estética escolar es una superficie constitutiva de la escuela que organiza las experiencias sensoriales y construye proyectos estéticos (Pineau, 2014), los cuales operan como potentes dispositivos de *generización* y de producción de sexualidades (Southwell y Galak, 2019). El concepto de *género* puede, entonces, interpretarse como una

matriz de ordenamiento de experiencias sensibles en los procesos de escolarización, en los cuales se articulan prácticas, representaciones y cualidades diferenciadas sexualmente, que prescriben no sólo la correcta representación de unos ideales de género, sino también usos, potencialidades y limitaciones del movimiento y maneras diferenciadas de habitar el espacio escolar. (Southwell y Galak, 2019, p. 167)

Así, si las sensibilidades aluden a modos de ser y vivenciar el mundo que se enseñan y aprenden, las generizadas refieren a esas formas o cosmovisiones diferenciadas sexo-genéricamente.

La lógica del presente proyecto es cualitativa y se ubica en el paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) o comprensivo-hermenéutico. Entre las fuentes a indagar se destacan normativas, planes y programas, biografías y autobiografías, boletines del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, libros conmemorativos, memorias y revistas producidas por las instituciones o los estudiantes. Esos documentos fueron analizados focalizando en los elementos vinculados con la transmisión de distintas

emociones históricamente relacionadas con el hecho de ser hombre. Vale aclarar que las fuentes mencionadas son predominantemente oficiales, lo que no permite analizar en profundidad el modo en que las transmisiones fueron resignificadas y resistidas por parte de los estudiantes varones.

El texto, entonces, comienza con el abordaje de la homosocialidad producida en los Colegios Nacionales en tanto atmósfera afectiva. Luego analiza la mirada sobre los alumnos como seres moldeables, a la vez que considera la transmisión de valores como la caballerosidad, el carácter y el honor. Finalmente, examina cómo celadores, profesores y directivos eran vistos como arquetipos de masculinidad. El artículo concluye vinculando las distintas discusiones desarrolladas en él.

Resultados

La homosocialidad en los colegios nacionales como atmósfera afectiva. Masculinizarse entre hombres

Como se adelantó, la formación en los Colegios Nacionales argentinos durante el periodo abordado se daba, en la gran mayoría de los casos, solo entre varones. Esa disposición generaba un clima o atmósfera afectiva particular que, a la vez que habilitaba, también imposibilitaba distintas prácticas y vínculos entre los actores. Dichas prácticas e interacciones solían sintetizarse en las nociones de fraternidad, confraternidad, cofradía o hermandad.

En ese sentido, Kimmel (1996, p. 157; en Ríos, 2015), a partir de analizar los dichos de Baden Powell —creador de los Boy Scouts a inicios del siglo xx—, afirmaba que “la hombría solo puede ser enseñada por hombres, y no por aquellos que son medio hombres o medio mujeres”. Sobre esa atmósfera, Florencio Escardó (1963, p. 48), quien cursó sus estudios en el Nacional de Buenos Aires a fines de la década de 1910, sostenía que en su tiempo “estudiar, enseñar y aprender eran tareas que sólo se cumplían entre hombres; las mujeres estaban entre nosotros por la tremenda presencia de su ausencia; hablar de ellas y fabular sobre ellas ocupaba muchas de nuestras mejores horas”. En su libro sobre el Colegio intentó mostrar cómo una generación vivió su modo de *hacer hombres*, alcanzándolo —pensaba— porque fueron tratados desde el inicio como hombres por hombres verdaderamente grandes. En la misma línea, Alicia Méndez (2013), al ocuparse de la historia de esa institución, aludió a una *cofradía de varones* para dar cuenta de cómo los ex estudiantes se identificaban a sí mismos.

En los demás colegios de la Ciudad de Buenos Aires también hubo referencias en ese sentido. Por ejemplo, hacia 1942, en el Colegio Sarmiento la asociación cooperadora planteaba que pretendía consolidar los sentimientos de amistad y compañerismo entre los alumnos (Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento, 1942). Ya en la década de 1960, en una revista creada por egresados del Colegio Rivadavia, se afirmaba:

Esta condición de viajeros iguales crea fuertes vínculos de fraternidad. Nadie puede negarles la hermandad espiritual y el sentimiento de tal condición que tanto los acerca en el desenvolvimiento biológico de la adolescencia que coincide con este descubrir del conocimiento (*Revista Siempre*, 1966, n.º 1, p. 2)

Esto muestra una continuidad en las miradas entre los dos colegios mencionados, con más de veinte años de diferencia.

En esa misma revista, al año siguiente, al conmemorarse los veinticinco años de la promoción 1941, se señalaba que allí habían aprendido a ser hombres: a veces mediante la antijuridicidad de la fuerza física, otras con los dolores de un desengaño, de un desencuentro o de una impotencia, pero siempre apreciando “el valor de la fraternidad” (*Revista Siempre*, 1967, n.º 5, 6 y 7, p. 11). De modo similar, un alumno del Colegio Sarmiento entre 1969 y 1973 recordaba: “era un colegio solo de varones y andábamos desesperados”, aludiendo al deseo heterosexual que no podía (y no debía) satisfacerse en la institución.

Sin embargo, pese a haber surgido como instituciones exclusivas de varones, hacia fines del siglo xix algunos colegios nacionales comenzaron a admitir mujeres, inicialmente como *alumnas libres* y luego, ya a principios del siglo xx, como regulares (Rodríguez, 2024). Tal fue el caso de colegios como el Buenos Aires (Méndez, 2013), el de La Plata (Ortubé, 2001) y el de Córdoba, que atravesaron un paso hacia la mixtura. Este cambio se consolidó con la creación de Liceos Nacionales de Señoritas: en 1907 en la Ciudad de Buenos Aires, en 1907 en La Plata y en 1920 en Córdoba.⁴ A su vez, colegios de élite mixtos se vinculaban a instituciones como el Moreno para validar sus estudios (Orbuch, 2020).

⁴ El Colegio Nacional de La Plata fue mixto entre 1898 y 1909, debido a la creación en 1907 del Colegio Secundario de Señoritas. Como plantea Ortubé (2001), en ese período asistieron a la institución 191 mujeres. Algo similar sucedió en el Monseñor de Córdoba, con presencia femenina en 1887, en la década de 1920 y hasta 1950 (Otero, 2018).

Particularmente en los colegios de la Ciudad de Buenos Aires, cabe destacar algunos ejemplos. En 1901, el alumnado del Rivadavia incluía dos mujeres sobre un total de 231 estudiantes, y en 1903 la cifra ascendía a sesenta alumnas (Colegio Rivadavia, 1941). Se decía que no había inconvenientes con su presencia, aunque se las segregaba durante los recreos en un patio especial, lo cual evidencia un proceso de diferenciación sexo-genérica, en línea con lo ocurrido en otras instituciones mixtas hacia la década de 1920 (Kopelovich, 2024).

En esos colegios también hubo profesoras y vicerrectoras mujeres. Por ejemplo, en la década de 1930, Binetti (1975) menciona a una pintoresca docente de gramática en el Mitre, y en 1967 la profesora Bertha Amada Zarza de Valentino asumió como vicerrectora del Colegio Sarmiento. Asimismo, existieron Colegios Nacionales mixtos en Mar del Plata (creado en 1914), Santa Fe (1935) y Morón (1949).

Alumno como ser moldeable. Caballerosidad, honor y carácter

Otra constante en los Colegios Nacionales analizados fue la consideración de los estudiantes como sujetos moldeables. Se los concebía como personas sobre las que se podía —e incluso debía— intervenir en distintas dimensiones, en especial la moral. Esa intervención se realizaba en la adolescencia, momento de la vida en el que se los suponía muy permeables a las transmisiones docentes.

Por ejemplo, Mario Binetti (1975), alumno que ingresó al Mitre en 1931, entendía a sus docentes como consejeros sanos, formadores de hombres (volveremos sobre esto). En la misma línea, aunque desde la posición de directivo, Félix Boatella —rector del Sarmiento en su cincuentenario— afirmaba:

Al colegio nacional le toca la difícil, cuán grande y hermosa misión de enseñar, de *construir y moldear el alma del adolescente* [...] La función docente, cuál es la del Colegio, no puede pues reducirse, frente a esta etapa de la vida, a la tarea de impartir conocimientos solamente; *es preciso educar para formar en el adolescente el carácter moral*, contribuyendo así al desarrollo de su personalidad. (1942, p. 61, énfasis propios)

En ese momento, la asociación cooperadora del mismo colegio señalaba que buscaba “asegurar a todos los alumnos, dentro de las formas más delicadas y respetuosas de su personalidad, las mejores condiciones materiales y morales de vida” (Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento, 1942). Llama la atención aquí la alusión a la *delicadeza* para referirse a varones, contraria a lo que caracterizaba a la masculinidad tradicional.

Un exalumno del Sarmiento expresaba, en concordancia, que cada grupo que ingresaba aportaba una substancia o condiciones especiales que “van a ser moldeadas en el Colegio Nacional” (Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento, 1942).

En ese marco se buscaba la formación del carácter, la caballerosidad y el honor entre los futuros hombres. Así, sobre el carácter, el vicerrector del Sarmiento en 1942 entendía que era obligación de los profesores inspirarse en los héroes de Mayo,⁵ e

inculcar a los estudiantes, sus ideas, su amor a la libertad, a la paz y al trabajo; y sólo así podremos formar hombres de carácter y varones ilustres; hombres dignos de dirigir mañana y siempre, con sabiduría y con acierto, los altos destinos de la nación. (Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento, 1942, p. 100, énfasis propios)

El mismo año en ese colegio, el Rector afirmaba:

El complejo espiritual, de intelecto, imaginación, sentimiento y voluntad del hombre en formación, como es el adolescente, exige del educador que dirija su acción no sólo a la formación de la parte formalmente intelectual sino a *modelar hombres de carácter firme, de voluntad decidida, de nobles sentimientos*, con lo que la instrucción que imparte alcanzará su verdadero valor educativo. La acción educadora al *modelar el carácter del adolescente*, le preparará para luchar en la vida con la base del culto al trabajo, a la verdad, a la justicia y al *honor* (Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento, 1942, p. 61, énfasis propios)

En esa misma línea, Duffau (1940), rector del Colegio Nacional Mariano Moreno, expresaba que sentiría íntima satisfacción y júbilo si de entre los tres mil alumnos que diariamente franqueaban las puertas de ese colegio surgiera “un puñado de hombres de carácter y de saber, que hicieran florecer, en la sociedad futura, las graves y nobles enseñanzas aprendidas en este taller rumoroso, donde todos nos esforzamos en plasmar la personalidad de la juventud argentina” (p. 42).

En estas citas se aprecia cómo, al menos en los primeros años analizados, los Colegios Nacionales buscaban formar estudiantes destinados a intervenir en los grandes destinos de la Nación. Se entendía que tenían reservado un futuro ligado a importantes cargos en el ámbito público, para lo cual debían tener *carácter*. Esa formación se diferenciaba claramente de la que se estimaba adecuada para las

5 Se refiere a los próceres que gestaron la Revolución de Mayo de 1810, que marcó el inicio de la lucha por la independencia argentina y el surgimiento de un gobierno patrio.

mujeres, orientada especialmente al ámbito del hogar y al papel de esposas y madres (Kopelovich, 2021; Rodríguez, 2024).

Durante las décadas de 1920 y 1930, en Argentina disminuyó la incidencia del componente disciplinario, en procura de una formación del carácter más autorregulada. Este pasó a metaforizar la formación sensible que se alentaba y se transformó en un terreno de disputa entre distintas publicaciones educativas, lo que lo dotaba de un carácter ético y político (Southwell, 2017). El *carácter* se entendía como energía moral y sanidad de alma, un modo de referirse a la formación moral, al vínculo sensible con el mundo y al autogobierno de conductas y pasiones (Southwell, 2017), configurando subjetividades afectivo-políticas.

Hasta mediados del siglo xx, tener carácter se asociaba con tomar decisiones con firmeza, ser decidido, seguro, viril. Esa concepción estaba muy ligada a la construcción de masculinidades a partir de la educación física y la práctica deportiva en Argentina (Scharagrodsky, 2022) y en Latinoamérica (Dogliotti, 2013) desde la década de 1920 y hasta bien entrada la de 1940 (Orbuch, 2020). Así, el carácter remitía en esos colegios a cierto autocontrol de los propios alumnos, que coexistía con un disciplinamiento en ocasiones considerable (sobre todo en gobiernos dictatoriales). La expectativa era que los jóvenes autorregularan sus conductas, a diferencia de la disciplina rígida de la escuela primaria: “La disciplina más rígida de la Escuela Primaria queda atrás. Es un orgullo empezar a ser hombre entrando al Colegio Nacional”, planteaba Horacio Rivarola (Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento, 1942, p. 55), exalumno del Sarmiento.

No obstante esa búsqueda de autocontrol y auto-dominio, Binetti (1975), sobre inicios de la década de 1930 en el Mitre, recuerda peleas que denominaba *batallas campales* o *guerras*: “Carpetas, bloques, hojas, sombreros, lápices, lapiceras, cajitas de pintura, libros, todo iba por el aire. Era aquello un incesante ir y venir de objetos, algunos de los cuales se posaban graciosamente en la cabeza de los héroes” (Binetti, 1975, p. 122).

También se producían travesuras como intentar robarle el sombrero al regente para colocarlo en el busto del prócer que daba nombre a la institución o ausentarse del colegio (*hacer rabona*). En la misma línea, los egresados del Rivadavia de 1941 recordaban, con motivo de sus bodas de plata, que la institución fue testigo de sus *fugas audaces* entre una clase y otra, realizadas simplemente al salir caminando con paso firme, seguro y la mirada al frente

(Lorenzo, 1967, en *Revista Siempre*, n.º 5/6/7). Estos actos muestran cierta resistencia estudiantil a las transmisiones orientadas a construir sensibilidades “masculinas” correctas.

La idea de honor aparece, por ejemplo, en el Colegio Rivadavia hacia 1941, vinculada a prácticas corporales competitivas como la cinchada, prueba en la que los equipos de varones demostraban fuerza y resistencia (Colegio Nacional Rivadavia, 1941, p. 10). Según Gayol (2000), a fines del siglo xix y principios del xx en Buenos Aires el *honor* era cotidiano en los espacios homosociales masculinos, dinamizando conductas, diseñando jerarquías y destruyendo reputaciones. Podría pensarse, en suma, que contribuyó a construir sensibilidades colectivas masculinas.

El fomento de la caballeridad también se mencionaba especialmente en relación con la práctica deportiva (Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento, 1942, p. 18), en disciplinas como atletismo, básquet, natación, pelota a paleta, vóley y rugby. Reggiani (2018), que estudia la difusión de este último deporte en Argentina, indica que el Sarmiento, el Moreno y el Pueyrredón participaron en torneos intercolegiales entre 1930 y 1950. Además, los alumnos de este último colegio compitieron en los primeros clubes creados en la Ciudad.⁶

La alusión a la caballeridad se alineaba con lo que ocurría en otros colegios. Por ejemplo, en el de La Plata, hacia 1910 se hablaba de *caballeritos* en los internados (Kopelovich, 2020), término que volvió a emplearse posteriormente en el ámbito de la cultura física (Kopelovich, 2021). Un rector de esa institución, en la década de 1930, sostenía que era enorme la responsabilidad de los Colegios Nacionales, pues tenían la misión de dar al país “sus hombres dirigentes, sus profesionales, sí, y también sus sabios y sus artistas, y todos con *el cuño de honor del caballero*” (Calcagno, 1934, p. 126, énfasis propios).

El término *caballero*, que excluye a las mujeres, remite al *gentleman* inglés, propio de las clases acomodadas. En estos colegios se percibe la intención de transmitir un valor europeo y de clase. No es casual que en instituciones como el Sarmiento y el de La Plata se incluyeran deportes como el rugby, originado

6 Ya en 1902, los estudiantes del Colegio Nacional Oeste (posteriormente Mariano Moreno) habían fundado el Club Estudiantil Porteño, que fue dos veces campeón del fútbol amateur argentino. El club se formó con el apoyo de Octavio Blando (director) y de Enrique Romero Brest, considerado historiográficamente “padre” de la Educación Física argentina (Scharagrodsky, 2006), quien enseñaba allí ejercicios físicos al menos desde 1898 (Centro de Documentación Histórica). Esa asignatura incluía juegos libres, cinchada, lucha romana, fútbol, juego sueco, saltos y gimnasia.

en Inglaterra, junto al fútbol, en el contexto de las *public schools* inglesas, exclusivas para varones que se formaban allí como futuros dirigentes. En Argentina, la caballeridad en el deporte se vinculó con la idea del “hombre nuevo” latinoamericano, asociada a la hombría como salvaguarda de un orden amenazado por la modernidad o como atributo indispensable para acompañar sus cambios (Vallejo, 2018).

Celadores, profesores y directivos como modelo de masculinidad

Binetti, exalumno del Mitre en la década de 1930, relata que estando en quinto año fue llamado a trabajar como celador *ad honorem*, lo cual implicaba para las autoridades confiar en su conducta. Él lo vivió como “un reconocimiento de ascendiente moral y espiritual” (Binetti, 1975, p. 213). Destaca, además, la responsabilidad que significaba ese cargo y cómo otorgaba trascendencia e importancia ante profesores y autoridades.

Como plantea Ana Abramowski (2024), hacia fines del siglo XIX e inicios del XX los maestros y profesores eran requeridos en las instituciones educativas como ejemplos de hombría para adolescentes y jóvenes. La autora señala que los maestros debían representar una figura de autoridad y poseer carácter firme, ser severos, justicieros y prudentes, pero también afectuosos, pacientes, tolerantes y bondadosos.

En esa línea, en el Rivadavia de la década de 1960 se explicaba que se prefería al celador frente al preceptor, porque el primero, al ser alumno, “participa más de la calidad de estudiante y hasta aprende una de las cosas más difíciles como es gobernar a sus iguales, manteniendo la disciplina y el respeto de sus condiscípulos, indudable iniciación de gobierno” (*Revista Siempre*, n.º 5, 6 y 7, 1966, p. 51). Desde esa perspectiva, el preceptor no enseñaba, solo disciplinaba, mientras que el celador se entrenaba en el gobierno de otros, en concordancia con la intención de producir hombres preparados para el mando. Se buscaba, por lo tanto, no tanto un hombre disciplinado como un hombre con carácter, apelando más a la autorregulación que a la obediencia impuesta, como se señaló anteriormente.

En ese mismo colegio, al año siguiente, el rector Del Campo planteaba que, en relación con el educando adolescente —“generación clave para los destinos de la Nación”—, los deberes del profesor no se limitaban a impartir la cuota de conocimiento prescripta por el programa:

El joven en los umbrales del hombre, el ciudadano de mañana, es la problemática diaria que exige la palabra, el consejo, la experiencia, las mejores

intenciones y desvelos y, como constante permanencia, el ejemplo en la palabra y en los hechos. (*Revista Siempre*, 1967, p. 49)

Allí se ve claramente cómo desde la institución se pretende formar hombres importantes para los “destinos de la Nación” y que la masculinización se produce a partir del consejo, la palabra y la guía de otros hombres. Un exalumno de ese colegio agregaba que, en un “ambiente propicio al desarrollo espiritual de esa importante caja de resonancia constituida por los jóvenes alumnos”, estos recibían la influencia de profesores que predicaban con el ejemplo, inspiraban autoridad sin imponerla, estimulaban la autoestimación y mostraban que el porvenir venturoso se alcanzaba a través del esfuerzo orientado a elevados objetivos (exalumno que cumplió bodas de oro, *Revista Siempre*, 1967, n.º 5, 6 y 7). Aquí reaparece la pretensión de formar el carácter, ya mencionada, aunque en un periodo posterior.

Rafael Gagliano (2014), al analizar la formación del carácter en la escuela primaria superior entre 1916 y 1943, sostiene que la educación del carácter implicaba la inclusión en un pacto moral colectivo que requería también la ejemplaridad del docente:

Ambos objetivos someten las conductas a un proceso de idealización tal que los sujetos se ven atravesados por conflictos de interpretación y adecuación en los comportamientos públicos y privados. Inevitablemente, la tensión cultural entre las generaciones se instala de modo estructural en los contratos cotidianos de enseñanza y aprendizaje. (Gagliano, 2014, p. 314)

De nuevo aparece la idea de formar jóvenes, desarrollar su espíritu y orientarlos hacia objetivos elevados mediante la influencia y el ejemplo de sus profesores varones. Las sensibilidades masculinas, entonces, se construían en parte a través de los consejos e indicaciones de celadores, profesores y rectores hacia los estudiantes de los Colegios Nacionales.

En este sentido, pareciera cumplirse lo señalado por Elisabeth Badinter (1993), quien sostiene que en muchas culturas, al llegar a la preadolescencia, el muchacho abandona la infancia indiferenciada, y que es entonces cuando los padres cumplen un papel menor, mientras que son los muchachos mayores o los adultos quienes se encargan de la masculinización de los jóvenes.

Consideraciones finales

Desde 1891, en la Ciudad de Buenos Aires se crearon distintos Colegios Nacionales, algunos inicialmente bajo la órbita del Colegio Nacional de Buenos Aires.

Esto marcó un proceso de popularización y democratización del acceso a ese tipo de instituciones, aunque restringido, ya que exigían exámenes de ingreso (que con el tiempo fueron reemplazados por sorteos) y eran exclusivos para varones. En ese marco, nos preguntamos cómo se construyeron sensibilidades *masculinas* en tres de esos colegios (Rivadavia, Sarmiento y Mitre), estableciendo comparaciones con otras instituciones del mismo tipo, como el Moreno, el de La Plata y el propio Buenos Aires. Partimos de la idea de que la manifestación y represión de sentimientos y emociones son tópicos que se enseñan y se aprenden de manera diferenciada según el sexo en la institución escolar y en contextos determinados. Así, examinamos cuestiones vinculadas con la formación de sensibilidades “masculinas” en los colegios estudiados entre 1930 y 1976.

En primer lugar, vimos cómo, a modo de clima o atmósfera afectiva, los adolescentes eran formados entre hombres y por hombres. Se trataba de un espacio homosocial masculino que en ocasiones se denominaba *fraternidad* o *cofradía*. Ese marco redundaba en la preservación de privilegios masculinos y fomentaba una masculinidad tradicional, asociada, entre otras cuestiones, a un mayor grado de homofobia. Sin embargo, en algunos casos también habilitaba vínculos y muestras de afecto distintos, incluso la aceptación de relaciones homosexuales, como señala Jorge Salessi (2023) para el Colegio Sarmiento hacia fines de los años cincuenta, en un contexto local y nacional en que la liberación sexual convivía con la represión policial. Esto muestra resistencias o resignificaciones de las sensibilidades pretendidas, aunque queda abierto el interrogante sobre la representatividad de casos como ese.

Bajo ese clima, entonces, los alumnos eran vistos como seres moldeables, por lo que se buscaba actuar en su formación moral o espiritual. Así, se aludía en los colegios a la intención de formar hombres de carácter y voluntad firme, caballeros y con honor. Se trata de valores que apelaban al autocontrol o a la autorregulación por sobre el disciplinamiento, aunque este seguía presente. A su vez, en el caso de la caballerosidad, mencionada especialmente en relación con la práctica deportiva de disciplinas como el fútbol y el rugby, aludía a un valor de clase inglés.

Por otro lado, los celadores, profesores y directivos fueron presentados como modelo de masculinidad a partir de acompañar, aconsejar y compartir experiencias con los más jóvenes, haciendo un aporte a la construcción del carácter, en la búsqueda de un autocontrol, dejando de lado (al menos en ocasiones) la disciplina más tradicional. De este modo, en

palabras de los actores, los adultos que predicaban con el ejemplo pretendían inspirar autoridad sin imponerla, para estimular la autoestimación del estudiante. Así, pese a que la idea de juventud implicaba un distanciamiento generacional, se consideraban las conductas de profesores y rectores (en ocasiones mucho mayores que los estudiantes) como faro de los comportamientos buscados, en línea con lo indicado por investigaciones que analizan las prácticas escolares en Argentina desde fines del siglo XIX.

Lo específico de este periodo se ve en el surgimiento y auge de las clases medias en Argentina, que se tradujo, entre otras cuestiones, en un proceso de masificación y democratización del acceso a la escuela secundaria y, con el paso de las décadas, a la universidad. Se trataba del afianzamiento de una cultura de masas y de un momento en que la educación permitía aspirar a un movimiento social ascendente, lo que comenzó a erosionarse hacia fines de la década de 1970 con la dictadura cívico-militar y la aplicación de políticas neoliberales. A su vez, se trata de un lapso poco investigado en lo que atañe a las transmisiones realizadas en los Colegios Nacionales y, más aún, desde una perspectiva de género.

Por lo planteado en el artículo, podemos afirmar que en el periodo analizado los Colegios de ese tipo de la Ciudad de Buenos Aires reforzaron una educación exclusiva de varones, implementando recién en la década de 1980 una educación mixta, como ya ocurría en otros Colegios Nacionales (Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, Santa Fe, Morón, entre otros). Ello sucedió pese a que, con el avance de los movimientos feministas, cada vez más presentes en la sociedad, comenzó a vislumbrarse una ruptura en la moral sexual y familiar vigente en las décadas previas a los años sesenta y setenta (Cosse, 2010).

A modo de síntesis, podemos decir que las sensibilidades colectivas *masculinas* fomentadas desde la homosocialidad masculina de los Colegios Nacionales de la Ciudad de Buenos Aires entre 1930 y 1976 estaban dadas por la búsqueda de varones moldeables, con moral y espíritu, viriles, caballeros, con carácter y honor. Estos tres últimos valores tuvieron mayor vigencia en las décadas iniciales del periodo, diluyéndose su presencia a medida que avanzaba el tiempo. Ello coincidía con la dominancia de esas valoraciones en los hombres en la Argentina de inicios y mediados del siglo XX.

Así, la idea de honor en el país estuvo ligada, por ejemplo, a la práctica masculina del duelo, que desapareció progresivamente en el siglo XX (Gayol, 2008), y al *honor militar*, vigente en las fuerzas armadas de principios de siglo (Cornut, 2021). Lo mismo ocurrió con el “código de honor” de la política argentina, que

tuvo presencia considerable desde el cambio de siglo hasta su extinción en la década de 1930 (Rodrigo, 2024). En cuanto a la formación del carácter, fue una pretensión recurrente en la educación argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX (Lionetti, 2005, 2011) y en la educación física (Carballo, 2010), manteniendo resabios hasta mediados de la década de 1940. Por su parte, la caballerosidad, ligada en especial al rugby, conservó mayor vigencia que los otros dos valores, aunque no es menor que esa ligazón proviniera del impulso de personalidades como Enrique Romero Brest (Vallejo, 2018), retirado hacia fines de los años treinta.

Las transmisiones aludidas, como se señaló, a menudo se vinculaban con sectores acomodados y eran encarnadas por celadores, profesores y directivos que funcionaban como modelos a seguir. Es posible pensar, entonces, que esas formas de ser transmitidas a los varones los preparaban para desempeñarse en la vida pública y aspirar al ascenso social. Se trataba de un ámbito que al inicio del periodo estaba reservado casi exclusivamente a los hombres y que, con el paso de las décadas, comenzó a incluir en mayor medida a las mujeres, en un proceso signado por ambigüedades en relación con su soberanía y autonomía.

Referencias

- Abramovski, A. (2018). La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940). *Revista Brasileira de História da Educação*, (18). <http://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e019>
- Abramowski, A. y Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1). <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534/9633>
- Acosta, F. (2020). La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista del IICE*, (47), 23-40. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/9637/8417>
- Acosta, F. (2021). Circulaciones transnacionales y legados institucionales en la configuración de los colegios nacionales en la Argentina. En E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo y I. Frechtel (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 139-152). UNIPE.
- Adamovsky, E. (2015). *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Booket.
- Adamovsky, E. (2020). *Historia de la Argentina. Biografía de un país. Desde la conquista española hasta nuestros días*. Crítica.
- Aguiar de Zapiola, L. (1998). *Cultura liberal, cultura autoritaria: el Colegio Monserrat (1943-1955)*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Badinter, E. (1993). *xy, la identidad masculina*. Grupo Editorial Norma.
- Barrancos, D. (2011). Género y ciudadanía en la Argentina. *Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 41(1-2), 23-39. <https://doi.org/10.16993/ibero.45>
- Binetti, M. (1975). *Tiempo de adolescencia*. Huemul.
- Bird, S. (1996). Welcome to the Men's Club: Homosexuality and the Maintenance of Hegemonic Masculinity. *Gender and Society*, 10(2), 120-132. <https://www.jstor.org/stable/189829>
- Bjerg, M. (2019). Una genealogía de la historia de las emociones. *Quinto Sol*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.19137/qs.v23i1.2372>
- Bustamante-Vismara, J. y Schoo, S. (2013). *Los vacilantes pasos de una institución de educación superior a mediados del siglo XIX (Concepción del Uruguay 1850-1860)* (ponencia). Jornadas Latinoamericanas de Historia de la Educación Superior, Córdoba.
- Bustamante-Vismara, J. y Schoo, S. (2015a). Estados y educación a través de un motín estudiantil. Concepción del Uruguay, 1864. *Prohistoria*, 18(24). <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/prohistoria>
- Bustamante-Vismara, J. y Schoo, S. (2015b). 20 años entre la provincia y la nación. El Colegio de Concepción del Uruguay, 1850-1870. En S. Roitenburd y J. Abratte (comps.), *Historia, política y reforma educativa: aportes críticos y prospectiva en el espacio educativo argentino* (pp. 39-63). Universidad Nacional de Córdoba.
- Calcagno, A. (1934). Palabras pronunciadas al asumir el cargo de rector del Colegio Nacional. *Boletín anual de la Universidad Nacional de La Plata*, 125-126.
- Cammarota, A. (2013). "Somos bachiyeres". Juventud, docencia y política en la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1969). *Propuesta Educativa*, (40), 132-134. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041711014.pdf>

- Carballo, C. (2010). Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina. En G. Cachorro y C. Salazar (coords.), *Educación Física Argemex: temas y posiciones* (pp. 41-66). Universidad Nacional de La Plata.
- Cattaruzza, A. (2009). *La historia de la Argentina, 1916-1955*. Siglo XXI.
- Chiodi, A., Fabbri, L. y Sánchez, A. (2019). *Varones y masculinidad(es). Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes*. Masculinidades y Cambio Social, FAO, Naciones Unidas, Iniciativa Spotlight.
- Colegio Nacional n.º 1 Bernardino Rivadavia. (1941). *Cincuentenario del Colegio*.
- Colegio Nacional Domingo F. Sarmiento. (1942). *Cincuentenario del Colegio*.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, (14), 156-171. <https://repositorio.unal.edu.co/items/cd1ab416-dfb2-4f86-a740-3dd94317c3c5>
- Cornut, H. (2021). Una aproximación al honor militar en el Ejército Argentino a principios del siglo xx. *Cuadernos de Marte*, (20), 90-120. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/cuadernosdemarte/article/view/6740/0>
- Corredor, M. (2022). La última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983) como régimen visual: visualidades en disputa al interior del Colegio Nacional de Buenos Aires en la Guerra de Malvinas. *Historia de la Educación Anuario*, 23(1), 51-60. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/7>
- Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Siglo XXI.
- Díez-Gutiérrez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (68). <https://doi.org/10.35362/rie680201>
- Dogliotti, P. (2013). La formación de maestros de educación física en el Uruguay (1921-1930): Julio J. Rodríguez. *Historia de la Educación*, 17(41). <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321628477009.pdf>
- Duffau, E. (1940). Discurso del rector Eduardo Héctor Duffau en la inauguración de clases del Colegio Nacional Mariano Moreno. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, 3(11).
- Dussel, I. (1997). *Currículo, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Flacso.
- Escardó, F. (1963). *La casa nueva*. Tres Tiempos.
- Fernández, M. (2001). Colegio Nacional y Escuela Normal: la constitución de una identidad ciudadana diferenciada. *Historia de la Educación Anuario*, (3). <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/142>
- Gagliano, R. (2014). Ejemplaridad y educación del carácter: ética y estética escolar en los libros de lectura de los grados superiores de la escuela primaria (1916-1943). En P. Pineau (comp.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)* (pp. 313-336). Teseo.
- Galak, E. y Southwell, M. (2020). Procesos y tensiones de democratización en la educación estética argentina: la *Revista de Educación* entre los años 1960-1970. *Perspectiva*, 38(3), 1-19. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13930/pr.13930.pdf
- Garaño, S. y Pertot, W. (2002). *La otra juvenilia: militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires, 1971-1986*. Biblos.
- García, A. (2008). ¿Qué le pasa a los hombres? A propósito de las dinámicas identitarias masculinas en la modernidad tardía. *Arxius* (19), 41-51. <https://www.uv.es/~sociolog/arxius/ARXIU%2019/05.%20GARCIA.pdf>
- García, S. y Mayoni, M. (2019). La formación de gabinetes de ciencias y museos en los colegios nacionales (1870-1880). *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, 50(1), 135-162. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/105063>
- Gayol, S. (2000). *Sociabilidad en Buenos Aires: hombres, honor y cafés, 1862-1910*. Del Signo.
- Guevara-Ruiseñor, E. (2008). La masculinidad desde una perspectiva sociológica: una dimensión del orden de género. *Sociológica*, 23(66), 71-92. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v23n66/v23n66a4.pdf>
- Hernández, O. (2008). Debates y aportes en los estudios sobre masculinidades en México. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 29(116), 231-253. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292008000400231
- Hurtado, S. (2007). *El Colegio Nacional de Mendoza: formador de la élite dirigente* (ponencia). Primeras Jornadas Nacionales de Historia Social, La Falda.
- Karioris, F. (2016). *Between Class and Friendship. Homosexuality in all Male Residence Halls in U. S.* [tesis doctoral, Central European University].
- Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En G. Arango (comp.), *Género e identidad* (pp. 1-14). Tercer Mundo Editores.

- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (comps.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 49-62). Ediciones de las Mujeres.
- Kopelovich, P. (2020). La construcción de masculinidades en los internados del Colegio Nacional de La Plata (Argentina, 1910-1920). *Historia de la Educación-histedbr*, (20), 1-26. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16385/pr.16385.pdf
- Kopelovich, P. (2021). *Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1946). Producción, transmisión, circulación, resignificaciones y resistencias de masculinidades y feminidades en la enseñanza media* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata].
- Kopelovich, P. (2024). Género y educación a partir de un incidente entre dos colegios de enseñanza media de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1928). *Revista Brasileira de História da Educação*, (28), 1-21. <https://www.scielo.br/j/heduc/a/SbNlfZPLXtMPkNPFXss3NCh/>
- La Nación*. (4 de junio de 1979). El Colegio Mitre celebra hoy su 75.º aniversario.
- Lara, A. y Enciso-Domínguez, G. (2013). El giro afectivo. *Athena Digital*, 13(3), 101-119. <https://atheneadigital.net/article/view/v13-n3-lara-enciso>
- Legarralde, M. (2000). *Historia del Colegio Nacional de La Plata entre 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos* (informe de investigación no publicado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Lionetti, L. (2005). La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Investigación*, 10(27), 1225-1255. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662005000401225
- Lionetti, L. (2011). Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX. *Cuadernos de Historia*, (34), 31-52. <https://revistas.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/30072>
- Manzano, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Fondo de Cultura Económica.
- Méndez, A. (2013). *El Colegio. La formación de una élite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Sudamericana.
- Meschiany, T. (2022). *El Colegio Nacional Rafael Hernández de la unlp: Historias y memorias del pasado reciente (1973-1976)* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata].
- Nari, M. (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). *Revista Mora*, (1), 31-45. http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/17784/uba_ffyl_r_mora_1_la%20educaci%C3%B3n%20de%20la%20mujer.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nari, M. (2005). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Biblos.
- Núñez-Noriega, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? *Culturales*, 4(1), 9-31. <https://culturales.uabc.mx/index.php/Culturales/article/view/305>
- Odeti, C. (2016). *Memoria del Colegio Nacional de Santa Fe: entre el pasado y el presente* [tesis de maestría, Flacso].
- Orbuch, I. (2020). Estrategias de difusión de la cultura física en Argentina. El caso de un colegio de élite del oeste del Gran Buenos Aires entre 1946 y 1955. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 8(16). <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/252>
- Ortubé, M. (2001). *Nuestro Liceo*. Universidad Nacional de La Plata.
- Otero, M. (2018). Las mujeres que cambiaron la historia del "Monse". *La Voz*. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/mujeres-que-cambiaron-historia-del-monse/>
- Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Teseo.
- Pineau, P. (2018). Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto. *Revista Brasileira de História da Educação*, (18), 1-16. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e023>
- Pineau, P. (2021). Modernización, meritocracia y producción de élites: el Colegio Nacional de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX. *Resgate. Revista Interdisciplinaria de Cultura*, (29), 1-21. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/download/8663404/27308/108296>
- Puiggrós, A. (1996). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna.
- Ramallo, F. (2017). *El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo desde el Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Rosario].
- Reggiani, A. (2018). Deporte de élite y cambio social: apuntes sobre la difusión del rugby en la Argentina (1920-1960). *Desarrollo Económico*, 58(224), 85-110. https://www.researchgate.net/publication/327078712_Deporte_elite_y_cambio_social_apuntes_sobre_la_difusion_del_rugby_en_la_Argentina_1920-1960

- Revista Siempre*. (1966-1967). *Revista del Centro de Ex Alumnos del Colegio Nacional n.º 1 Bernardino Rivadavia*.
- República de Argentina. (1942). *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, 5(32).
- Ríos, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital*, 11(3), 485-507. <https://www.redalyc.org/pdf/549/54941394011.pdf>
- Rodrigo, J. (2024). Código de honor y culturas políticas a inicios del siglo xx argentino. *Páginas*, 16(40), 1-20. <https://doi.org/10.35305/rp.v16i40.835>
- Rodríguez, G. (2024). Mujeres que estudian en Escuelas Normales, profesionales, comerciales y liceos (Buenos Aires, 1880-1940). *Revista Colombiana de Educación*, (92), 164-187. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17112>
- Romero, J. (1994). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Fondo de Cultura Económica.
- Salessi, J. (2023). *Médicos maleantes y maricas*. Planeta.
- Scharagrodsky, P. (2006). El padre de la Educación Física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938). En A. Aisenstein y P. Scharagrodsky (eds.), *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina* (pp. 159-197). Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2022). Cuerpos, masculinidades y deportes. Las tapas de la revista *El Gráfico*, Argentina 1920-1930. *Apuntes*, 49(90), 81-118. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=jpr14592>
- Schoo, S. (2014). Los colegios nacionales en el periodo fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888). *Historia de la Educación Anuario sahe*, 15(2). <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/474>
- Segato, R. (2017). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños y Tinta Limón.
- Sobe, N. (2012). Researching Emotion and Affect in the History of Education. *History of Education*, 41(5). <https://mail.nsoe.sites.luc.edu/Noah%20Sobe%20-%20Researching%20Emotion%20and%20Affect%20in%20the%20History%20of%20Education%202012.pdf>
- Southwell, M. (2017). La formación del carácter: metáforas, experimentación pedagógica y trabajo docente en las primeras décadas del siglo xx. En P. Pineau, M. Serra y M. Southwell (eds.), *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar ii* (pp. 79-94). Biblos.
- Southwell, M. y Galak, E. (2019). Democracias, estéticas, cuerpos y sensibilidades en los procesos educativos de la segunda mitad del siglo xx (Argentina). *Pasado Abierto*, (9), 158-174. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/3234>
- Tedesco, J. (1982). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. CEAL.
- Torre, J. y Pastoriza, E. (2002). *La democratización del bienestar*. Sudamericana.
- Vallejo, G. (2018). El hombre nuevo: representaciones culturales en torno a la masculinidad en la Argentina (1918-1976). *Cuadernos de Historia Contemporánea*, (40), 89-113. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14787/pr.14787.pdf
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Zabalgaitia-Herrera, M. (2019). Género, masculinidades y educación superior en México. Un estado de la cuestión. *cpu-e. Revista de Investigación Educativa*, (29), 4-30. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2631>