

La narrativa romántico-sentimental y las pedagogías afectivo-emocionales: diálogos entre pasado y presente

The Romantic-Sentimental Narrative and the Affective-Emotional Pedagogies: Dialogues Between Past and Present

 Ana Abramowski¹

Resumen

El artículo parte de constatar la actual proliferación de pedagogías afectivo-emocionales de diverso signo y, para comprender este fenómeno, establece relaciones entre estas iniciativas y la narrativa romántico-sentimental configurada en los albores de los sistemas educativos modernos. La hipótesis sostenida es que el entramado precedente funciona de sostén de las actuales pedagogías afectivo-emocionales, al configurar un terreno propicio para su instalación. Luego de presentar el papel que jugaron los sentimientos en la configuración de las subjetividades modernas hacia los siglos XVIII y XIX, y de describir la trama romántico-sentimental que se fue tejiendo en los orígenes del sistema educativo argentino, el artículo se detiene en las críticas formuladas hacia el sustrato romántico-sentimental, en particular, aquella que focaliza en el sentimentalismo.

Palabras clave: Pedagogías afectivo-emocionales; romántico; sentimental; sentimentalismo.

¹ Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. Mail: aabramowski@flacso.org.ar

Abstract

This article begins by acknowledging the current proliferation of various affective-emotional pedagogies and seeks to understand this phenomenon by exploring the connections between these contemporary initiatives and the romantic-sentimental narrative established during the early development of modern educational systems. The hypothesis proposed is that the previous framework serves as a foundation for the current affective-emotional pedagogies, creating a conducive environment for their emergence. Following an examination of the role of feelings in shaping modern subjectivities during the 18th and 19th centuries, and a description of the romantic-sentimental framework that was woven in the early Argentine educational system, the article addresses the critiques of the romantic-sentimental substratum, with a particular focus on criticisms related to sentimentalism.

Keywords: Affective-emotional pedagogies; romantic; sentimental; sentimentalism.

1. Introducción

La evidente multiplicación de propuestas que colocan a los afectos y a las emociones en el centro de la escena educativa permite identificar lo que en estas páginas denominaré pedagogías afectivo-emocionales², entre las que pueden incluirse perspectivas disímiles tales como: la educación emocional o el desarrollo de habilidades socio-emocionales (Bisquerra, 2000), la pedagogía de los cuidados (Aguado et al., 2018), la educación ciudadana a través de las emociones (Modzelewski, 2021), la "pedagogía humanizadora" que apela a la ternura y al reconocimiento (véase Nobile y Gamba, 2024) y los enfoques de la educación crítica que priorizan a los afectos y las emociones (véase Sorondo y Abramowski, 2022 y 2024).

² Uso la expresión "afectivo-emocional" con el propósito de incluir tanto las perspectivas que recurren al concepto de emoción como aquellas que se construyen a partir de la noción de afecto. En este sentido, dentro de las pedagogías afectivo-emocionales pueden encontrarse referencias teóricas muy variadas, entre ellas: la sociología de las emociones (Hochschild, 2008; Illouz, 2009), la filosofía (Nussbaum, 2014), el giro afectivo (Massumi, 2002), la psicología (Goleman, 1996) y la neurociencia (Damasio, 2011).

Si bien las diferencias relativas a los marcos teóricos y a los posicionamientos políticos de estas perspectivas no deberían soslayarse, quiero comenzar subrayando lo que tienen en común. Por un lado, su carácter propositivo (de ahí, el apelativo de “pedagogías”), es decir, su pretensión de brindar orientaciones para la acción educativa que atiendan a la cuestión afectivo-emocional. En este sentido, a partir de un amplio y no siempre coincidente conjunto de operaciones tales como la reflexión, la expresión, la experimentación, la clasificación, la regulación, el encauzamiento, entre otras, estos enfoques proponen que los actores escolares “hagan algo” con el sentir propio y/o ajeno, lo que convierte a los afectos y las emociones en *objetos* de la intervención educativa. Vale agregar que este “trabajo” en torno a lo afectivo-emocional se promueve bajo el supuesto de su repercusión favorable en la enseñanza, el aprendizaje, el rendimiento, el comportamiento, la trayectoria o la experiencia escolar —asunto que justifica que lo afectivo-emocional haya comenzado a formar parte de las propuestas curriculares—. Otro rasgo que reúne a estas perspectivas, y que explica lo anterior, es que el sentir es considerado un repositorio de la verdad del sujeto (Illouz, 2019), de ahí su tratamiento estelar. Finalmente, por distintas vías, las pedagogías afectivo-emocionales construyen su legitimidad a partir de la premisa de que la escuela moderna habría priorizado el pensar en detrimento del sentir, lo que justificaría reposicionar a los afectos y las emociones en cuanto variables otrora relegadas.

El auge de las pedagogías afectivo-emocionales puede comprenderse en el marco del actual *ethos* epocal emocionalizado que, a grandes rasgos, hunde sus raíces en la expansión de la psicología a lo largo del siglo XX, así como en las reivindicaciones políticas, sexuales e identitarias de la década de 1960 y su concomitante cuestionamiento a las autoridades tradicionales (Sorondo y Abramowski, 2022). En este sentido, se trata de un fenómeno heredero del triunfo de las pedagogías psicológicas (Varela, 1991).

Reunir distintas perspectivas teórico-políticas bajo el mote de pedagogías afectivo-emocionales permite enfatizar una serie de elementos comunes dentro de un fenómeno generalizado a escala global. Pero los matices existen y algunas propuestas van delineando sus perfiles en un juego de distanciamientos. Por

ejemplo, la “educación en emociones políticas” (Modzelewski, 2021, p. 26) expresamente plantea un tipo de educación emocional que “se diferencia de las prácticas más difundidas, que apuntan al bienestar del individuo y la regulación de su comportamiento más o menos inmediato” (p. 26). Asimismo, dentro de las pedagogías que se ubican en el arco crítico —examinadas con detalle en Sorondo y Abramowski (2024)— hay cuestionamientos explícitos a las perspectivas que enfatizan el disciplinamiento, la regulación y el control de las emociones.

Hay otro rasgo, tal vez no tan notorio, del que las pedagogías afectivo-emocionales inscriptas en el arco crítico también se quieren desmarcar para construir su identidad: se trata del sentimentalismo. Zembylas, por ejemplo, se pregunta por la posibilidad de una pedagogía que guíe “hacia una solidaridad afectiva, sin acabar restaurando sentimientos vacíos de empatía, pena y sentimentalismos” (2019, p. 24). Y desde la pedagogía conceptualizada por Nobile y Gamba (2024) como “humanizadora”, se observan posiciones que buscan promover el afecto o la ternura a partir de “su politización”, para trascender “posturas romantizadoras” (Magistris y Morales, 2021, en Nobile y Gamba, 2024, p. 24).

En una época notablemente emocionalizada, que puja por elevar a la emoción, a secas, sin adjetivos, a objeto verdadero, la disputa por los sentidos asignados a lo afectivo-emocional en el campo educativo solicita no pocos esfuerzos. En este marco, las pedagogías afectivo-emocionales del arco crítico intentan, en primer término, separarse de los postulados englobados en la educación emocional o el desarrollo de habilidades socio-emocionales (Bisquerra, 2000). Y, con menos desarrollo argumentativo, también expresan la necesidad de tomar distancia de lo que llaman romantización y/o sentimentalismo.

Mientras que las lecturas críticas respecto de la educación emocional se vienen multiplicando en los últimos años (Palacios Díaz et al., 2024; Sorondo, 2023), las referencias a lo romántico, lo sentimental y el sentimentalismo están escasamente problematizadas en el ámbito educativo. El objetivo de este artículo es, entonces, situar históricamente lo que denominaré narrativa romántico-sentimental para, desde allí, ofrecer una vía de comprensión del auge de las pedagogías afectivo-emocionales. Una hipótesis fundamenta esta conexión: la

narrativa romántico-sentimental que atraviesa, desde tiempos fundacionales, a la escuela moderna y a la profesión docente, está funcionando de malla de sostén de las actuales pedagogías afectivo-emocionales, al disponer un terreno propicio para su instalación y circulación. Una vez desplegado este argumento será posible reflexionar sobre aquello que se identifica como sentimentalismo.

El escrito se organiza del siguiente modo. En primer término, me voy a remontar al papel que jugaron los sentimientos en la configuración de las sociedades y las subjetividades modernas hacia el siglo XVIII europeo. Con este telón de fondo, y recurriendo a una selección de fuentes históricas —prensa educativa e informes elaborados desde las escuelas normales—, en una segunda instancia voy a describir la narrativa romántico-sentimental que se fue tejiendo en los orígenes del sistema educativo argentino, hacia fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Finalmente, el artículo se situará en el presente y se detendrá en algunas críticas formuladas hacia el sustrato romántico-sentimental.

2. Los sentimientos en la modernidad

Quizás, en principio, resulte poco convincente otorgar relevancia a los sentimientos en la modernidad, dado que la visión prevaleciente la señala como la Era de la Razón y destaca el relegamiento de las pasiones ante el imperio del intelecto. No obstante, diversos estudios sobre el siglo XVIII y la Ilustración europea (Bolufer Peruga, 2016; Frevert, 2011) discuten esta lectura esquemática, en particular, la imagen de una modernidad homogénea dominada progresivamente por la razón (Aschmann, 2014). “Esta no fue simplemente la Era de la Razón — señala Dixon—, pero tampoco fue simplemente la Era de la Pasión. Fue una era de razón, consciencia, amor propio, intereses, pasiones, sentimientos, afecciones, sentir y sensibilidad” (2003, p. 66).

Con el advenimiento de la modernidad y, particularmente, luego de los procesos revolucionarios liberales, fueron requeridos nuevos sistemas de legitimación y mecanismos de actuación (Bolufer Peruga, 2016). “En contraste con el aparato coercitivo del absolutismo —plantea Eagleton— la fuerza más poderosa que mantiene cohesionado el orden social burgués radica en los hábitos, las

afinidades, los sentimientos y los afectos” (2006, pp. 73-74). El poder —agrega— tiende a “estetizarse”, y, “entreverado con la sensibilidad y los afectos”, se inscribe en “las minucias de la experiencia subjetiva” (p. 74).

Eagleton sostiene que lo que estaba en juego era “la producción de un sujeto humano totalmente nuevo” que “descubriera la ley en las profundidades de su propia identidad libre, y no ya en algún opresivo poder externo” (2006, p. 73). Para desarrollar este tópico recurre a los planteos de J.J. Rousseau quien, en *Del Contrato Social*, afirmaba que la ley más importante de todas era la de las costumbres, los usos y la opinión, que “no se graba ni sobre el mármol ni sobre el bronce, sino en los corazones de los ciudadanos” (1762/1998, p. 79). Al apelar al corazón, este nuevo esquema regulatorio de las conductas buscaba borrar las huellas de su coacción. Era menester que los individuos sintieran que respetando la ley estaban siguiendo los dictados de la propia interioridad.

Los procesos de igualación de las democracias modernas, al abolir los privilegios atados al nacimiento, fueron produciendo nuevos deseos y aspiraciones entre personas identificadas como “semejantes”, que configuraron un “zócalo de pasiones comunes” (Revault D'Allonnes, 2009, p. 25). Eran las emociones las que tenían que atar a las personas entre sí funcionando como una suerte de “cemento social” (Bolufer Peruga, 2016, p. 37). En el plano del imaginario social, todos los individuos, en su universalidad, iban a *sentirse* iguales (Revault D'Allonnes, 2009, p. 26). Algo similar ocurría con la libertad. Según Lynn Hunt, en el siglo XVIII ya se formulaban argumentos que proponían que la libertad del individuo se derivaba, sin mediaciones, de sus sentimientos internos: “Tales pruebas de los sentimientos están por encima de toda objeción y producen la convicción más profundamente arraigada” (Burlamaqui, en Hunt, 2009, p. 26).

En un mundo que necesitaba ir dejando de lado la coacción externa para hacerle lugar a la libertad, la autonomía y la voluntad fue clave la promoción de ciertas emociones compatibles con la razón y la moral. Se trataba de realzar las pasiones calmas, benéficas, prudentes y constantes, así como contrarrestar o confinar las agitadas, litigiosas o rebeldes (Bodei, 1997, p. 18). En palabras de

Hirschman, había que metamorfosear las pasiones dañinas para convertirlas en “virtudes” (1978, p. 25).

En la segunda mitad del siglo XVIII, la “escuela sentimental” de filósofos morales ingleses y escoceses (Hirschman, 1978, p. 70), entre quienes se encontraban Shaftesbury, Francis Hutcheson, David Hume y Adam Smith, tuvo un papel central en el impulso de sentimientos tales como la simpatía, la compasión, la benevolencia y la generosidad. Estos sentimientos —considerados naturales y comunes a todos los humanos, pero al mismo tiempo conformes con la razón y susceptibles de ser educados— debían darle forma al juicio moral, fundar la virtud y regir los vínculos interpersonales. En otros términos, en el siglo XVIII el sentimiento se convirtió en “la piedra de toque de lo moralmente bueno” (Taylor, 2006, p. 390).

En el plano subjetivo, estas transformaciones dieron lugar a lo que Lawrence Stone conceptualizó como la emergencia de la “individualidad afectiva” (1990, p. 18). En efecto, hacia fines del siglo XVIII es posible hablar de una “identidad *individualizada*”, regida por el “ideal de la autenticidad” (Taylor, 2009, p. 57). Se trató de un “enorme giro subjetivo” que permitió pensar a los individuos como “seres con profundidad interna” (p. 58), gobernados por un ideal moral que les solicitaba escuchar su voz interior y estar en contacto con sus sentimientos. En este sentido, de la mano del expresivismo, fue tomando forma la idea de que cada individuo tenía un carácter único, singular y original (Taylor, 2006, p. 513). En los primeros tramos del siglo XIX, la práctica burguesa de la introspección y el intenso trabajo sobre el yo hizo posible que se sostuviera que la emoción “real” y “el sentimiento genuino” se originaban en el interior (Scheer, 2020, p. 58).

El siglo XVIII europeo fue dando lugar a lo que se conceptualizó como “culto a la sensibilidad” (Campbell, 2005) o “sentimentalismo” (Reddy, 2000). A la propuesta filosófica de reunir el sentir con la moral y el intelecto, se le sumaba la cuestión de la expresión de los sentimientos, en la que la literatura —en particular, la llamada novela sentimental— jugó un papel central. En este caso, la sensibilidad tenía que ver con la afectación, el refinamiento, la delicadeza y la susceptibilidad, pero también con la capacidad para mostrar públicamente el sentir íntimo a partir

de exclamaciones, llantos y suspiros. Obras de teatro, novelas y panfletos suscitaban, tanto en varones como en mujeres, sentimientos que debían ser exhibidos sin tapujos.

La retórica sentimental, con su afán movilizador, impregnaba tanto la ficción como la "literatura moral y didáctica y los discursos políticos", que combinaban apelaciones al sentimiento con enunciados sobre "la razón, la evidencia empírica, la utilidad, el bien común" (Bolufer Peruga, 2016, p. 31). De este modo, la sensibilidad dieciochesca dio lugar al surgimiento de un "código moral y estético" vehiculado por nuevas prácticas de lectura y escritura que incluyeron ejercicios tanto intelectivos como afectivos (p. 31). Es importante subrayar, además, que esta nueva sensibilidad no sólo coexistió y se mezcló con otras culturas emocionales, sino que prolongó sus efectos, trascendiendo al siglo XVIII (p. 30).

Las transformaciones señaladas fueron cruciales para la emergencia, a fines del siglo XVIII y durante los primeros tramos del siglo XIX, del movimiento romántico, el cual —siguiendo a Isaiah Berlin (2015)— marcó los límites de lo racional, lo ordenado y lo cognoscible, al darle lugar al desborde, lo extravagante, lo creativo, la intuición, la imaginación, la revuelta y el ímpetu. En términos de Lipovetsky, se trató de la consagración del "individualismo de la singularidad" (2024, p. 36).

Asimismo, importa destacar que en el último tramo del siglo XVIII y las primeras décadas del siglo XIX, el sentido de lo "sentimental" comenzó a erosionarse (Reddy, 2000). De ser uno de los términos más honrosos de la Ilustración pasó a referirse a lo "empalagoso y autoindulgente" (Bell, 2000, p. 2), así como a lo falso, fingido, exagerado o excesivo. Hacia fines del siglo XIX, la noción de sentimentalismo era prácticamente un insulto y refería a lo ridículo (Solomon, 2004)³. Solomon agrega que el declive de lo sentimental, sobre todo de su estatus en cuanto filosofía moral, mucho le debe a los efectos del pensamiento kantiano (p.

³ En esta línea se puede inscribir la siguiente definición del término sentimentalismo, publicada en el *Diccionario Nacional Lengua Española* (1853): Sentimentalismo. Manía de exagerar el sentimiento, ó de llevarlo a un punto que tal vez por demasiado sublime, toca en ridículo que es el extremo [sic] opuesto. Entiéndese principalmente de la exageracion [sic] de los afectos tiernos, simpáticos, amorosamente melancólicos, producidos por imágenes fantásticas del género de las que figuran [sic] en el bello ideal, creado por el *romanticismo*, y trastornador de las cabezas juveniles, de las imaginaciones virginales, etc. sobre motivos novelescos ó puramente dramáticos é ilusorios (p. 1558).

6). Un asunto no menor es que la devaluación de este término coincidió, además, con la progresiva asignación de lo sentimental al universo de lo femenino, lo privado y el hogar (Reddy, 2000, p. 145), y con el modelo dual que se fue perfilando hacia el siglo XIX, que ubicó al varón del lado de la razón, lo público y lo político, y a la mujer en el lugar de la emoción, la debilidad y lo doméstico (Bolufer Peruga, 2016, p. 43).

Es oportuno situar, en esta época, el surgimiento del llamado “amor romántico”, entendido como un producto del ideal democrático, la ideología burguesa y el capitalismo industrial, que sirvió como refuerzo del individualismo, la privacidad y la familia nuclear (Illouz, 2009). El amor romántico —definido como un modelo de relación sexo-afectiva que asigna posiciones diferenciales a varones y mujeres— contiene altas dosis de idealización, se asienta en nociones de complementariedad y perdurabilidad, y se concibe como el sostén de un matrimonio que ya no se establece a partir de acuerdos y cálculos materiales sino de la elección, la afinidad y el compromiso personal y afectivo. En otras palabras, el amor romántico “consolida dentro de la esfera privada el individualismo moral que había acompañado el auge de la esfera pública” (Illouz, 2012, p. 23).

Como se señaló al inicio de este apartado, los siglos XVIII y XIX europeos expresan tanto la centralidad de la razón como la de los sentimientos o, al decir de Taylor (2006) y Scheer (2020), el entrecruzamiento entre lo ilustrado y lo romántico. En este punto, antes que buscar el trazado de una periodización progresiva que funcione bajo la lógica de la sustitución, es relevante aceptar la coexistencia no siempre armónica de paradigmas o ideologías emocionales diferentes. Como señala Peluffo, retomando a Raymond Williams, servirá pensar la superposición de estilos o culturas emocionales teniendo en cuenta la fuerza de lo hegemónico, lo emergente y lo residual (2016, p. 28).

En resumen, en los siglos XVIII y XIX europeos es posible apreciar, por un lado, el énfasis en la comprensión racional, la importancia de trascender las supersticiones, la creencia en el progreso y la relevancia de la educación y la formación. Al mismo tiempo, es pertinente destacar la valoración de los sentimientos tiernos, suaves, bondadosos, compasivos y amorosos (en estrecha relación con lo moralmente correcto), así como la necesidad de poner a raya y doblegar las

pasiones intensas y disruptivas, consideradas peligrosas por su capacidad de nublar el juicio y suspender el entendimiento. La escuela moderna expresará esta conjunción: dotará de valor a lo intelectual, progresivamente dejará de lado la coacción externa para utilizar métodos de gobierno persuasivos, cultivará sentimientos tiernos y pasiones calmas y refinadas, propagará el discurso amoroso en múltiples facetas, y apelará a la fuerza movilizadora de la retórica sentimental.

Finalmente, resulta necesario agregar que, en Argentina, las elites intelectuales y políticas de los siglos XIX y XX se nutrieron ampliamente de la impronta sentimental europea. A continuación, focalizando en los albores del magisterio normalista, se dará cuenta de ello.

3. "Entrégate a tus niños, amigo maestro, con alma y corazón..."

En los últimos tramos del siglo XIX, cuando en Argentina el magisterio comenzaba a organizarse como profesión, las referencias al amor, al trato cariñoso, la paciencia, la suavidad, la dulzura y el entusiasmo en la tarea pedagógica no eran en absoluto excepcionales. Tampoco lo eran las asociaciones entre la virtud moral y la generosidad, la simpatía y la benevolencia⁴. Las escuelas normales, encargadas desde 1870 de la formación de maestros y maestras a escala masiva, tuvieron un papel crucial en la promoción de pasiones docentes calmas, prudentes y delicadas, "permeables a la racionalidad y compatibles con una estructura de orden" (Bodei, 1997, p. 18). "Mis conferencias —señalaba Alejandro Matus, regente de la Escuela Normal Mixta de Villa Mercedes— se han reducido á infiltrar, por así decir, en el espíritu, en el corazón de nuestros futuros maestros, el convencimiento de que la carrera que emprenden es nobleza, abnegación, sacrificio y todo corazón, amor" (1895, p. 889).

La retórica sentimental atravesaba discursos y conmemoraciones. Los funcionarios del naciente sistema educativo buscaban contagiar el entusiasmo por la labor, enfatizando que la escolarización de las nuevas generaciones se vinculaba

⁴ El manual para la formación de docentes de José M. Torres, *Primeros elementos de educación*, postulaba, como virtudes, al desinterés, la modestia, la caridad, la generosidad, el amor filial, la benevolencia, y sostenía que el "amor propio, la simpatía, la curiosidad, la conciencia y la voluntad" eran "modos naturales de la actividad moral" que la educación debía "cultivar" (1887, pp. 127-128).

estrechamente con la civilización y el progreso de la nación. “La tarea es inmensa” —sostenía el Sr. Juan Tufró, integrante del Consejo Nacional de Educación, en una celebración organizada en una escuela de Buenos Aires— y “exige de parte de los maestros una vocación verdadera, un entrañable amor por la niñez, una voluntad firme y resuelta al sacrificio” (“Discursos”, 1889, p. 332). En el mismo evento festivo, el joven Pablo Pizzurno proyectaba la obra educativa hacia el futuro y enunciaba orgulloso: “cuando considero que mañana los centenares de niños que me han llamado su director se dispersarán á su vez, doctores, obreros, empleados, y al encontrarse tendrán [...] para mí un recuerdo cariñoso... entonces, señores, me siento feliz, muy feliz, y no cambiaría mi profesión por otra alguna” (p. 333).

La docencia debía vivirse como una carrera singular, deliberadamente elegida, pues no era para “cualquiera”. Maestros y maestras tenían que consagrarse al deber de manera incondicional, sin límites horarios ni cálculos pecuniarios (Abramowski, 2022). Y el diploma, aunque importante, no era concluyente, porque la acción cotidiana requería “algo más” que un título habilitante: “No es Maestro aquél que aporta a la lucha su diploma como única arma de combate; para vencer en ella se necesita más, mucho más. Es necesario querer a los niños, tener un corazón sano, un alma noble; en una palabra: ser bueno” (Passano, 1921, pp. 6-7). La tarea educativa exigía bondad, nobleza y una entrega completa que debía combinarse con el dominio de saberes y de métodos para transmitirlos.

Las referencias al amor estaban también ligadas a la disciplina escolar, asunto que expresa la implantación de unos nuevos mecanismos de legitimación. La escuela moderna impugnaba a los maestros “verdugos”, antipáticos, tercios y de modales violentos. El trato al estudiantado requería “afabilidad y cariño”, pues “el maestro debe hacerse querer y no temer” (Escuela Normal anexa al Colejio [sic] Nacional de Corrientes, 1882, p. 347). La amabilidad y el afecto también se constataban en los reportes de desempeño de las maestras en ejercicio. El informe de la señorita Elena Torello, a cargo de 6º grado, decía que “supo desde el primer momento captarse las simpatías de las niñas, unidas a ella por ese flúido [sic] de mutua atracción que hace de la maestra una amiga sincera y cariñosa á la par que inspira respeto, cuya palabra es oída [sic] con gusto é interés y retenida con

provecho" (Escuela Normal Mixta de Mercedes, 1895, p. 718). Es notable que el paso del tiempo no hacía mermar la insistencia en dejar de lado los gritos e insultos; había que enseñar con "la sonrisa en los labios" y cultivar "la disciplina del cariño" (Avanza, 1921, p. 12). En palabras de Boler, la "pedagogía del amor" (1999, p. 43) favorecía la internalización del auto-control en detrimento de la coerción externa.

Pero el amor a los niños y las niñas no giraba siempre y necesariamente en torno al disciplinamiento, ni se basaba exclusivamente en la convicción de que era más eficaz persuadir y seducir al alumnado antes que atormentarlo con palmadas y pellizcos que solo producían imposturas superficiales. La exhortación a amar a la infancia sin distinciones y sin reservas, a privilegiar la alegría, a trabajar con entusiasmo y a entregarse a la tarea fueron configurando el semblante afectivo de la docencia que fue sedimentando con el transcurrir de los años:

Entrégate a tus niños, amigo maestro; dále [sic] lo mejor de ti mismo para conseguir de tus niños, lo mejor de sí mismos.

Sé tolerante y comprensivo, porque son estos los únicos resortes efectivos.

Hazte querer y quiere, porque sin mutuo amor, no hay congenio posible.

Dentro de lo que es humano, deja tus aflicciones fuera de la escuela.

Muéstrate optimista y alegre, para que los niños sientan la alegría de su trabajo en el aula.

Entrégate a tus niños, amigo maestro, con alma y corazón... (Schiaffino, 1936, p. 58)

En resumen, los giros del lenguaje, los tonos, los recursos estilísticos y expresivos permiten hablar de una narrativa que fue configurándose en el origen del sistema educativo argentino, de ahí la posibilidad de considerarla fundante de la profesión docente. Se trata de una narrativa *romántica* porque, en las apelaciones al cariño, la dulzura, la paciencia y el amor es posible identificar la presencia de algunos rasgos de la épica del amor romántico, tales como la idealización, el compromiso y la entrega total. En efecto, el amor hacia la tarea y hacia los destinatarios de la educación⁵ funcionaba con un carácter normativo y autoevidente;

⁵ El amor hacia los destinatarios de la educación puede analizarse también desde los aportes del historiador Philippe Ariès (1986), quien advirtió que entre los siglos XVI y XVII comenzaron a perfilarse nuevas prácticas de vinculación afectiva con la infancia que denominó "sentimiento moderno de infancia". La infancia constituida como objeto de amor, cuidado y protección se vinculó

era un amor que no podía faltar, del que el cuerpo docente no podía dudar, que no daba espacio para los disensos y para amores no tan plenos. Y se trataba, además, de un amor incondicional que legitimaba la opción por la profesión de educar (Abramowski, 2021). Asimismo, esta narrativa puede considerarse *sentimental* en estrecho vínculo con la sentimentalidad que se gestó en el siglo XVIII europeo (con evidentes efectos en el siglo XIX latinoamericano), aquella que propiciaba pasiones calmas y prudentes, compatibles con la razón, fundantes de la virtud, que indicaban que la benevolencia, la compasión y el trato generoso hacia los semejantes eran conductas que debían cultivarse mientras que las pasiones disruptivas debían mantenerse a raya. Pero también lo sentimental se ligaba a una retórica y una expresividad particular que buscaba movilizar a los individuos en pos de objetivos comunes.

4. El presente de la narrativa romántico-sentimental: entre la persistencia y la crítica

El recorrido propuesto hasta este punto permite, entre otras cuestiones, interrumpir los enunciados de la novedad que muchas pedagogías afectivo-emocionales actuales invocan. Como se pudo apreciar, un breve acercamiento al sistema educativo argentino de los siglos XIX y XX en clave de afectos y emociones desarma rápidamente el argumento que sostiene la histórica negación de la variable afectivo-emocional. Por el contrario, desde tiempos fundacionales, la escuela moderna puso en juego el lenguaje del amor, el cariño y el entusiasmo.

Lo desarrollado en el apartado anterior hace posible, además, trazar conexiones entre el pasado y el presente. En el caso del trabajo docente, el sentir pleno, eterno y sin reparos inspirado en el amor romántico, así como el sentimiento prudente y compasivo elevado a categoría moral, tal como sugiere la tradición sentimental, produjeron, en la imagen del magisterio moderno, una pátina perdurable de benevolencia, entrega y amor que todavía hoy produce resonancias⁶.

con la emergencia de la familia nuclear, el amor filial, y la configuración del espacio doméstico privado.

⁶ La pandemia del COVID 19 ofreció un claro ejemplo de la vitalidad de la trama romántico-sentimental a la hora de caracterizar al magisterio (véase Abramowski, 2022).

La fórmula “entrégate a tus niños” continúa operando en el presente, tanto como demanda de la sociedad hacia los maestros y las maestras como en el plano de la propia asunción identitaria. En otras palabras, la épica amorosa y la retórica sentimental forjaron el sentido común acerca del buen desempeño docente, pero también se han mostrado eficaces al interior del cuerpo magisterial a la hora de dotar de sentido a la tarea y de justificar la elección de la profesión.

Las actuales pedagogías afectivo-emocionales, con sus diferencias, descansan en el entramado romántico-sentimental preexistente, que muchas veces oficia de matriz de recepción y significación de aquello que, en la escuela, cae bajo la órbita del sentir. Desde los postulados de la educación emocional, son frecuentes los enunciados que reúnen, sin cortocircuitos, al mindfulness, el bienestar emocional o la necesidad de regular las emociones negativas con referencias a la pasión o al corazón⁷. Por su parte, la educación ciudadana que hace foco en las emociones (Modzelewski, 2021), basada en los postulados de las emociones políticas de Martha Nussbaum (2014), recoge el legado de la filosofía moral sentimental del siglo XVIII y su apuesta por cultivar la compasión, la empatía y la tolerancia. Y, en el arco de las pedagogías críticas, los ecos de la narrativa romántica se observan en las tentativas de cruzar a la política o la justicia con la pasión, la ternura y el amor, produciéndose combinaciones tales como la justicia afectiva, la política de la ternura y el amor político (Sorondo y Abramowski, 2024).

En este punto, podría pensarse que el encuentro entre las *nuevas* pedagogías y la *vieja* narrativa estaría resultando fecundo para ambas: mientras que el discurso romántico-sentimental parecería haber hallado, gracias al empuje de estas nuevas pedagogías, un amplio canal de resurgimiento, las pedagogías afectivo-emocionales habrían encontrado, en la épica amorosa y en la retórica sentimental, un territorio fecundo para su instalación y legitimación.

Pero es menester agregar que, al menos desde la segunda mitad del siglo XX en adelante, esta narrativa viene siendo criticada a partir de diferentes

⁷ En la presentación de un curso dictado por Lucrecia Prat Gay y titulado “Cómo gestionar un clima emocional positivo en el aula” puede leerse: “La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón” (RedSaberes, s.f).

argumentos, entre ellos: 1) el del amor (las emociones, los afectos) como ideología⁸, por su capacidad de ocultar y legitimar posiciones de sometimiento, 2) el de lo afectivo-emocional desplazando a las tareas específicamente educativas y 3) el de la sospecha sentimentalista. A continuación, desarrollaré brevemente estas tres vertientes críticas.

El señalamiento de la trama romántico-sentimental docente como “ideología” puede encontrarse, en Argentina, en la crítica formulada desde el ámbito sindical a la figura del “apóstol de la civilización”. En efecto, el contrapunto entre “apóstoles” y “trabajadores” buscó recalcar que la imagen abnegada y sacrificial del docente iba en contra de la posibilidad de que se asumiera como un trabajador “cualquiera” (Vázquez y Balduzzi, 2000)⁹. En las décadas de 1950 y 1960, la organización sindical del magisterio y la lucha por la implantación del Estatuto del Docente pretendieron, entre otras tantas cosas, correr el velo de la romantización que obstruía la asunción de la identidad laboral de maestros y maestras.

Es menester agregar que esta lógica argumentativa también se encuentra en la crítica feminista que plantea que los trabajos de cuidado —centrales para el funcionamiento de la producción y para el sostén del tejido social— suelen estar invisibilizados en cuanto tales detrás de su componente emocional. “Ellos dicen que se trata de amor. Nosotras que es trabajo no remunerado”, señalaba Silvia Federici en el año 1975, en su pelea teórica y política por la “desmistificación y la subversión del rol al cual han sido confinadas las mujeres en la sociedad capitalista” (2013, p. 35). La naturalización del trabajo femenino en el espacio doméstico y “su transformación en un acto de amor” (p. 38) fue una exitosa tarea de disciplinamiento de las mujeres realizada por el capital, señalaba Federici, y remataba: “Queremos llamar trabajo al trabajo para que así eventualmente podamos redescubrir lo que es amar” (p. 41).

⁸ Uso aquí la acepción de ideología entendida como falsa conciencia o visión deformada de la realidad.

⁹ Quienes condujeron la huelga docente de Santa Fe de 1957 recordaban que una de las mayores dificultades para llevarla adelante fue que se consideraba que: “no era propio de un maestro comportarse como un obrero cualquiera” (Vázquez y Balduzzi, 2000, p. 22).

Desde esta perspectiva, la narrativa romántico-sentimental del magisterio podría ser leída como un factor de naturalización y legitimación de una posición docente sobrecargada, mal remunerada y ejercida en condiciones desfavorables. Muchas críticas hacia la impronta vocacional de la docencia se construyen a partir de este esquema. Por ejemplo, Carrasco Aguilar et al. (2019) sostienen que la persistencia del discurso de la vocación, el heroísmo, el compromiso y la satisfacción por la tarea realizada funcionan contrarrestando el malestar generado por las malas condiciones laborales. El desafío, entonces, es evitar que la vocación favorezca “la explotación laboral con el consentimiento de quien es explotado” (p. 126).

El segundo argumento crítico hacia la narrativa romántico-sentimental —que la cuestiona por su capacidad para desplazar las tareas específicamente educativas y hacer retroceder el perfil profesional docente— se ha desarrollado durante los últimos treinta años. Decían Tedesco y Tenti Fanfani hace más de 20 años que la maestra que asumía “tareas de contención afectiva o de orientación ético-moral” se alejaba de “la maestra profesional especialista en enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos culturales socialmente válidos” (2002, p. 9).

En una línea similar, Ecclestone y Hayes sostienen que lo que denominan “educación terapéutica” está reduciendo el valor de la cultura y el conocimiento, produciendo un declive: “de la educación al aprendizaje, del aprendizaje al aprender a aprender, y del aprender a aprender a aprender a sentir y responder de manera apropiada... el colapso de la creencia en el potencial humano es palpable” (2009, p. 143). La obsesión con los aspectos emocionales del *proceso* de enseñanza —sostienen Ecclestone y Hayes— evita la pregunta por *qué* es lo que se está enseñando y supedita la enseñanza de asignaturas a sus supuestos efectos emocionales. Además, para llevar a cabo esta tarea se requieren, simplemente, maestros que sean sensibles o que tomen a las emociones en cuenta (2009, pp. 153-154). Finalmente, afirman que: “Lo que produce humanidad es la intelectualidad y una educación basada en el cogito ergo sum y no en el sentio ergo sum” (p. 164).

Estas críticas dialogan con algunos cuestionamientos actuales hacia el llamado “giro afectivo” en el campo académico. Priorizar el afecto y el cuerpo en

detrimento de la cognición y la razón —dice Leys— conduce a sostener que las creencias, las ideas y las intenciones ya no son cruciales. El resultado de este desplazamiento es una sobreestimación del potencial de lo afectivo (para pensar, por ejemplo, en el cambio político) y un descuido del plano de la verdad de las ideas a la hora de la confrontación y la persuasión (2017, p. 343).

El tercer argumento que discute a la narrativa romántico-sentimental es la imputación sentimentalista. En este punto, la crítica es más bien una preocupación por “no caer” en una versión de lo afectivo devaluada, ingenua, falsa o exagerada. Es decir, el cuestionamiento no apunta tanto a negar y rechazar los sentimientos per se, sino a la necesidad de crear un criterio de “verdad o autenticidad” que permita discriminarlos (Bell, 2000, p. 2).

La crítica sentimentalista actual se nutre, en gran medida, de los elementos de aquella surgida a fines del siglo XVIII y difundida durante el siglo XIX, que fue presentada en apartados anteriores. Tanto en el pasado como en el presente, ha sido la expresión de sentimientos tiernos y benevolentes —tales como el cariño y la compasión— la que ha despertado sospechas. El personaje y la literatura sentimental son acusados de ostentar una emoción deshonesto, fingida y sobreactuada. Se los ataca tanto por su superficialidad como por sus tentativas de manipulación. Además, el sentimentalismo daría cuenta de una posición de autoindulgencia y de distancia respecto de la acción: “las personas sentimentales se entregan a sus sentimientos en lugar de hacer lo que debe hacerse” (Solomon, 2004, p. 3). Lo que está mal con el sentimentalismo, dice Jefferson, es que plantea una visión distorsionada de la realidad y se sostiene en una ficción de inocencia que puede asociarse con la brutalidad. Porque “para mantener la inocencia que uno ha proyectado sobre un objeto favorecido, a menudo es necesario construir otras ficciones peligrosas sobre las cosas con las que ese objeto interactúa” (1983, p. 529).

Cuando se acusa a la narrativa romántico-sentimental docente de sentimentalista se está señalando que porta algo del orden de la exageración, la sobreactuación y la autoindulgencia, pero, sobre todo, se está sospechando de la verdad del sentir pronunciado, dado que se desconfía de la posibilidad de un sentir tan pleno, total, bienintencionado y sin fisuras. Dicho de otro modo, la crítica que

atribuye sentimentalismo a esta narrativa parece preguntarse: ¿cómo es posible *tanto* amor, *tanta* entrega, *tanto* entusiasmo, sin dudas, sin traspies, sin confusiones, sin ambivalencias? Hay, además, un cuestionamiento a la asociación —formulada, como ya se señaló, a partir del siglo XVIII— entre sentimiento tiernos y virtud moral. En el caso de la docencia, esta vinculación redundaría en la construcción de una posición legitimada moralmente a partir de la adhesión a ciertos sentimientos. Como si manifestar sentir amor por la tarea o ternura por la infancia fuese suficiente y representase el signo indudable de estar siendo un buen profesional. Finalmente, la crítica sentimentalista hacia el magisterio también discute las “turbias complacencias” de la posición compasiva o caritativa del docente, dado que “nos hace llorar, ayudar, pero no necesariamente emancipar” (Cornu, 2006, p. 20).

En resumen, las dos primeras críticas presentadas en este apartado —tanto la que señala la capacidad de encubrimiento ideológico de lo afectivo-emocional como la que plantea el problema de su sobrevaloración— encuentran en la trama romántico-sentimental una suerte de maniobra distractiva, que estaría alejando a docentes y estudiantes de lo realmente importante: el trabajo, la enseñanza, el aprendizaje. En el caso del tercer argumento, el de la acusación sentimentalista, el cuestionamiento es, sobre todo, respecto de la verdad/falsedad del sentir esgrimido y de su función legitimadora y autocomplaciente.

5. Conclusiones

En la actualidad, el giro de la agenda educativa hacia las emociones está conduciendo a la proliferación de pedagogías afectivo-emocionales. En efecto, apelando a distintos corpus conceptuales y con propósitos político-educativos diversos, estas propuestas buscan, tanto en el campo académico como en las aulas, disputar los sentidos que se nucleen en torno a lo afectivo-emocional.

Si bien este fenómeno puede entenderse a partir de algunas transformaciones actuales que han puesto en el centro al individuo y sus emociones (Lordon, 2018; Sadin, 2022), en este artículo se intentó explorar una vía complementaria de indagación. En este sentido, para comprender la actual

multiplicación de pedagogías afectivo-emocionales se esbozaron líneas de continuidad entre estas propuestas y la trama romántico-sentimental configurada hacia el siglo XIX, en los albores de los sistemas educativos modernos. La hipótesis sostenida es que el entramado precedente funciona de malla de sostén de las actuales pedagogías, al configurar un terreno fecundo para su instalación y propagación.

¿Qué aporta la revisión histórica de la narrativa romántico-sentimental a la comprensión de este presente educativo emocionalizado? Ampliar el arco temporal de la reflexión sobre lo afectivo-emocional en el ámbito educativo no tiene como finalidad trazar una periodización progresiva o una continuidad homogénea y sin matices. En todo caso, se trata de advertir, como señala Peluffo (2016), la superposición de significados afectivo-emocionales teniendo en cuenta las dimensiones de lo hegemónico, lo emergente y lo residual.

En el campo educativo actual, la narrativa romántico-sentimental muchas veces se sigue presentando con la fuerza de lo dominante, es decir, parafraseando a Illouz, como abrumadora e inevitable (2019, p. 286). Es que, en cuanto insumo fundamental de las promesas, utopías e ideales del proyecto pedagógico moderno, sería difícil no escuchar sus ecos cada vez que se recoge este legado. En otras palabras, ¿es posible, dentro de las coordenadas de lo escolar moderno, situarse al margen de lo romántico-sentimental? ¿Puede el discurso educativo moderno apostar por el futuro de las nuevas generaciones sin un ápice de épica? ¿Puede la escuela construir su memoria sin apelar a idealizaciones? Quizás la escuela moderna no pueda prescindir totalmente de la narrativa romántica que contribuyó a su edificación y que funcionó como una suerte de pegamento para ligar a los sujetos entre sí y generar adhesión a la causa educativa.

No obstante, de lo antedicho no se sigue obviar su carácter abrumador o confirmarla como inevitable. Las críticas presentadas en este artículo intentan trabajar en ese sentido, al plantear que lo romántico-sentimental puede favorecer la construcción de posiciones docentes fijadas en la abnegación y en la entrega total (sin ambigüedades, sin conflictos, sin un atisbo de sentimientos

incorrectos) y, además, conducentes a descuidar las cuestiones ligadas al conocimiento y su transmisión.

Identificar los rasgos y la persistencia de la narrativa romántico-sentimental, así como considerar los múltiples cuestionamientos dirigidos hacia ella, son debates relevantes dentro del campo educativo. Ahora bien, ¿qué ocurre cuando estas discusiones intentan darse dentro de los confines de las pedagogías afectivo-emocionales, es decir, cuando las contiendas teóricas se libran con miras a proponer determinados cursos de acción que tomen en cuenta a los afectos y las emociones? Este es el caso de las pedagogías afectivo-emocionales que integran el arco crítico, las cuales, en sus objeciones al sentimentalismo, buscan despejar el terreno del sentir escolar de vestigios de ingenuidad o exceso sentimental. En este sentido, persiguen establecer parámetros para discriminar diferentes tipos de amores y ternuras y, así, impulsar los no ingenuos ni excesivos.

Más allá de sus disputas teóricas y de sus posicionamientos políticos disímiles, las pedagogías afectivo-emocionales, en su conjunto, no pueden evitar contribuir a la actual emocionalización de lo educativo. Entre otros motivos, porque pretenden, con mayor o menor ahínco, dar una batalla por la verdad de lo afectivo-emocional¹⁰ en una época que no solo ha llevado al extremo la máxima moderna que propone ubicar la verdad de los sentimientos en la interioridad más profunda de los sujetos, sino que, además, busca hacer coincidir al ser con el sentir. Atrapadas en tal contienda, difícilmente puedan eludir rendirse al dominio de los reportes sentimentales íntimos e individuales y al "fetichismo de la autenticidad" (Lipovetsky, 2024).

La centralidad que está adquiriendo la variable emocional en el campo educativo merece ser interrogada desde múltiples aristas. En esta línea, poner en diálogo a las actuales pedagogías afectivo-emocionales con la trama

¹⁰ Dice Illouz: "los procedimientos para llegar a pretensiones de verdad en el plano de las emociones se basan sobre todo en la introspección y, por lo tanto, no se combinan fácilmente con los modos de evaluación objetivistas que una crítica requiere" (2019, p. 277). Por otra parte, Bell sostiene que la verdad del sentimiento es inferencial. "Mientras que el sentimiento en sí puede ser directo y apodíctico, el valor del sentimiento no es directamente conocible. En la esfera emocional, la verdad está en una dialéctica vital con la falsedad" (2000, p. 3).

romántico-sentimental precedente procuró ser una vía para avanzar en la comprensión de este fenómeno.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2021). Ecos del amor romántico en el magisterio argentino en los albores del siglo XX. En O. López Sánchez (Coord.), *Amor, desamor y modernidad. Régimen de una educación sentimental en México y América Latina (1900-1950)* (pp. 289-317). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Abramowski, A. (2022). 'Darlo todo'. La entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI. En L. Anapio y C. Hammerschmidt (Coords.), *Política, afectos e identidades en América Latina* (pp. 383- 404). CLACSO.
- Aguado, G., Patarroyo, L., Larranaga, M., Palacin, I., Quilaqueo, V., Mujica, R., Modonato, L. y Ventura, D. (2018). *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. Fundación InteRed.
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación N° 281*. Centro de Publicaciones del MEC.
- Aschmann, B. (2014). La razón del sentimiento. Modernidad, emociones e historia contemporánea. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 36, 57-72. https://doi.org/10.5209/rev_CHCO.2014.v36.46722
- Bell, M. (2000). *Sentimentalism, Ethics and the Culture of Feeling*. Palgrave.
- Berlin, I. (2015). *Las raíces del romanticismo*. Taurus.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Bodei, R. (1997). *Geometría de las pasiones*. Fondo de Cultura Económica.
- Boler, M. (1999). *Feeling power. Emotions and Education*. Routledge.
- 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.

- Campbell, C. (2005). *The Romantic Ethic and the Spirit of Modern Consumerism*. Blackwell Publishers.
- Carrasco Aguilar, C., Luzón, A. y López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLV(2), 121-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Cornu, L. (2006). Moverse *en* las preguntas. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Del Estante.
- Damasio, A. (2011). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Destino.
- Dixon, T. (2003). *From passions to emotions. The Creation of a Secular Psychological Category*. Cambridge University Press.
- Eagleton, T. (2006). *La estética como ideología*. Trotta.
- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Routledge.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de sueños.
- Frevert, U. (2011). *Emotions in History. Lost and Found*. Central European University Press.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.
- Hirschman, A. (1978). *Las pasiones y los intereses. Argumentos políticos en favor del capitalismo antes de su triunfo*. Fondo de Cultura Económica.
- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz.
- Hunt, L. (2009). *La invención de los derechos humanos*. Tusquets.
- Illouz, E. (2009). *El consumo de la utopía romántica. El amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Katz.
- Illouz, E. (2012). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Katz.
- Illouz, E. (2019). Conclusión. Hacia una crítica posnormativa de la autenticidad emocional. En E. Illouz (Comp.), *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía* (pp. 265-288). Katz.

- Jefferson, M. (1983). What is Wrong With Sentimentality? *Mind*, 92(348), 519-529.
<https://doi.org/10.1093/mind/XCII.368.519>
- Ley, R. (2017). *The Ascent of Affect: Genealogy and Critique*. The University of Chicago Press.
- Lipovetsky, G. (2024). *La consagración de la autenticidad*. Anagrama.
- Lordon, F. (2018). *La sociedad de los afectos. Por un estructuralismo de las pasiones*. Adriana Hidalgo editora.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Duke University Press.
- Modzelewski, H. (2021). *Lectores ecuánimes. Una educación en ciudadanía a través de narraciones y emociones*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Nobile, M. y Gamba, C. (2024). Entre la racionalización y la humanización. Tres narrativas sobre emociones para la tarea docente. *Espacios en Blanco*, 1(34), 13-30. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-390>
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Palacios Díaz, D., Báez Oyanedel, T., Losada Medina, M. y Sisto Campos, V. (2024). Emo–emprendedores: Análisis crítico de un proyecto legislativo sobre educación emocional en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(45).
<https://doi.org/10.14507/epaa.32.8667>
- Peluffo, A. (2016). *En clave emocional: cultura y afecto en América Latina*. Prometeo.
- Reddy, W. (2000). Sentimentalism and Its Erasure: The Role of Emotions in the Era of the French Revolution. *The Journal of Modern History*, 72(1), 109-152.
<https://doi.org/10.1086/315931>
- Revault D'Allonnes, M. (2009). *El hombre compasional*. Amorrortu.
- Rousseau, J. J. (1998). *Del contrato social*. Alianza Editorial.
- Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Caja Negra.

- Scheer, M. (2020). *Enthusiasm. Emotional Practices of Conviction in Modern Germany*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780198863595.001.0001>
- Solomon, R. (2004). *In Defense of Sentimentality*. Oxford University Press.
- Sorondo, J. (2023). La educación emocional en el marco de las políticas neoliberales: Reflexiones teórico-epistemológicas a partir de un estudio exploratorio sobre discursos de educadoras/es en secundarias del AMBA. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(101).
<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>
- Sorondo, J. y Abramowski, A. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, 25(1), 29-62.
- Sorondo, J. y Abramowski, A. (2024). La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica. En H. Monarca (Coord.), *Regímenes de verdad en educación* (pp. 104-125). Dykinson/CLACSO.
- Stone, L. (1990). *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra (1500-1800)*. Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós.
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos, nuevos docentes. *Conferencia Regional "El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades"*. UNESCO.
- Varela, J. (1991). El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 56-59.
- Vázquez, S. y Balduzzi, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente (1957-1973)*. CTERA.
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, 28(51), 15-29.

Fuentes primarias

Avanza, S. B. (1921). Disciplina escolar. *La Obra*. Año 1. N° 18.

Diccionario nacional ó Gran diccionario clásico de la lengua española: el más completo de los léxicos publicados hasta el día por Ramón Joaquín Domínguez (1853). Establecimiento de Mellado.

Discursos (1889). *El Monitor de la Educación Común*. Año XI. N° 147.

Escuela Normal Mixta de Mercedes (1895). *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1895 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública*. Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.

Escuela Normal del Colejio Nacional de Corrientes (1882). *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1882 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública*. Imprenta de la Penitenciaría.

Passano, M. (1921). A los maestros. *La Obra*. Año I. N°12.

RedSaberes (s.f.). *Cómo gestionar un clima emocional positivo en el aula*. Recuperado el 10 de septiembre de 2024 de <https://n9.cl/fvnwz>

Schiaffino, G. (1936). Diario de un maestro. *El Monitor de la Educación Común*. Año LV. N° 763.

Torres, J. M. (1887). *Primeros Elementos de Educación*. Imprenta de Martín Biedma.

Fecha de recepción: 31 de julio de 2024

Fecha de aceptación: 16 de octubre de 2024



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#)