

El estudio del amor pedagógico desde la dimensión afectiva y emocional

The Study of Pedagogical Love from the Affective and Emotional Dimension

Ángela Virginia Neira Uneme 

Candidata a Doctora en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: anneiun@yahoo.com

Recibido: 12 de septiembre del 2024 - **Aceptado:** 14 de febrero del 2025

ISSN 2027-5528



Resumen

El presente artículo de reflexión expone resultados parciales de la tesis doctoral titulada “*Maneras de decir el amor pedagógico en maestros de colegios públicos. Prácticas y discursos*”, en donde el argumento central es el estudio de lo que se nombra como amor pedagógico, primero, a través de la construcción de un campo semántico de la noción desde una dimensión teórica y, posteriormente, en un plano empírico desde los decires y haceres de los maestros en su cotidianidad. Por tanto, este texto presenta el recorrido teórico desarrollado en la superficie de emergencia *emociones y afectos*, en el que se reconoce su manifestación en tres dimensiones de la relación: *consigo mismo*, con *los otros* y con *lo otro*, y su aporte a la comprensión y estudio del amor pedagógico del maestro desde lo que se conoce como *giro afectivo y emocional*, como una manera de cercar la noción para su comprensión. En conclusión, el artículo busca aportar un mayor entendimiento al estudio teórico de lo que significa el amor pedagógico del maestro en tanto relación desde la dimensión sensible como herramienta para una posterior lectura de los datos empíricos.

Palabras clave: amor pedagógico, relación *consigo mismo*, con *los otros* y con *lo otro*, emociones y afectos, giro emocional.

Abstract

The reflective article provides partial results from the doctoral thesis titled: “*Ways of Expressing Pedagogical Love in Teachers from Public Schools: Practices and Discourses*.” The central argument of the thesis focused on the study of Pedagogical Love, first by constructing a semantic field of the concept from a theoretical perspective, and then exploring its empirical dimension by examining the words and actions of teachers in their everyday practices. Thus, this text outlines the theoretical journey within the emergent field of emotions and affects, recognizing their manifestation in three dimensions of relationships: with oneself, with others, and with the external world. It highlights their contribution to understanding and studying pedagogical love in teachers through the perspective of the affective and emotional turn, which helps to frame and comprehend this concept. In conclusion, the article seeks to contribute to a deeper theoretical understanding of what pedagogical love means for teachers, viewed as a relationship grounded in sensitivity and as a tool for further interpreting empirical data.

Keywords: pedagogical love, relationship with oneself, with others, and with the other, emotions and affects, emotional turn.

Cómo citar: Neira-Uneme, Á. (2025). El estudio del amor pedagógico desde la dimensión afectiva y emocional. *Cambios y Permanencias*, 16 (1), pp: 85-98 DOI: <https://doi.org/10.18273/cyp.v16n1-202507>

Introducción

El amor pedagógico del maestro se ha considerado como un componente sustancial de la pedagogía moderna. Se ha concebido como constitutivo del trabajo del maestro en los diferentes planos de su práctica pedagógica, caracterizado como un aspecto central en la relación entre docentes y estudiantes. Alrededor de esta noción, en pedagogía, han surgido posturas encontradas que, por un lado, nombran al amor como ingrediente fundamental de la labor docente, y, por otro, lo expulsan de la escena pedagógica por considerarlo inferior a la razón.

En Colombia, el uso de la expresión *amor pedagógico* se ubica durante la hegemonía de la pedagogía católica oficial, entre 1886 y 1930. El pedagogo Martín Restrepo Mejía (1861-1930) se refiere al amor pedagógico racional como *compasión ontológica, abnegación pastoral, amor a la verdad y al deber* (Saldarriaga, 2010, p. 52). Posterior a este periodo, la noción como sustento vocacional del oficio del maestro pasa a ser reemplazada por modalidades más científicas, técnicas y profesionales. Pese a no ser nombrada, no ha dejado de estar presente al ser enunciada de otras maneras como parte de lo que significa “el buen maestro”.

Estudiar el amor pedagógico implica un reto teórico, epistemológico y metodológico que, de plano, resulta problemático gracias a la herencia del pensamiento racionalista de la modernidad que buscó separar la transmisión de los afectos. Coincidimos con Dussel (2010) en la importancia de volver a pensar el amor en la pedagogía desde la fuerza política que este conlleva y no desde los discursos de autoayuda o control emocional que han ingresado a la escuela.

Si bien el énfasis de este apartado se presenta en clave de emociones y afectos, se ubica en el campo de la pedagogía y nos reta a comprender que “Las emociones no se corresponden con objetos disciplinarios (lo social, lo cultural, lo histórico, etc.) y seguir la pista del trabajo de las emociones significa cruzar los límites de las disciplinas” (Ahmed, 2015, p. 36). En este caso optamos por estudiar el amor en el terreno pedagógico, sin ubicarlo en rótulos disciplinarios desde la psicología, la historia, la antropología o la sociología, más bien, tomando elementos de estas disciplinas para observarlos en la dimensión pedagógica.

La pregunta que guía este estudio es: ¿De qué maneras se dice el amor pedagógico en maestros de colegios públicos en Bogotá, a partir del estudio de sus discursos y prácticas? Con el objetivo de establecer *mojones* que permitieran *cercar* un estudio problemático y difícil de asir, como implica el abordaje de esta temática, la aproximación teórica inicial que se propuso sobre la noción de amor pedagógico se realizó desde tres superficies de emergencia: ética-política, emociones-afectos y *sentido-deseo*.

En el presente artículo se exponen los aportes de la comprensión de la noción desde las emociones y los afectos. Para enriquecer esta aproximación, este texto se organiza en cinco apartados que buscan engranarse y enriquecer este desarrollo. En un primer momento se presenta una discusión en torno a la distinción conceptual entre nociones como *emociones*, *sentimientos* y *afectos*, con el objetivo de aclarar la postura epistemológica del amor pedagógico.

A partir de esta claridad se exponen en seguida los aportes del *giro afectivo y emocional* en una comprensión general y en particular frente a lo que implica estudiar el amor pedagógico; posteriormente, se presentan tensiones y características de lo que significa abordar el estudio del amor pedagógico desde la perspectiva emocional y afectiva; luego, se presenta al amor pedagógico como relación para, finalmente, precisar las posibilidades que esta perspectiva de comprensión del amor, entendido como relación, puede ofrecer al posterior abordaje de los datos empíricos.

Algunas de las preguntas que se buscan responder en este escrito son ¿Qué diferencias conceptuales pueden encontrarse entre categorías como afectos, emociones y sentimientos? ¿Cuál es el aporte que ofrece el *giro afectivo y emocional* al estudio del amor pedagógico desde esta dimensión sensible? ¿Qué discusiones y tensiones se ponen en juego al estudiar el amor pedagógico del maestro como relación desde la perspectiva de las emociones y afectos? Y ¿qué herramientas metodológicas aporta esta perspectiva a la aproximación de los datos empíricos?

Distinción conceptual entre categorías como emoción, afecto y sentimiento

Este apartado busca diferenciar conceptualmente las categorías de afectos, emociones y sentimientos. Aclarar estas distinciones es fundamental para orientar el estudio sobre el amor pedagógico desde la dimensión sensible de la vida social. Sin embargo, intentar establecer definiciones precisas, separar y trazar fronteras conceptuales entre estas categorías lleva inevitablemente a una aporía, ya que sus características son variadas y complejas. Como señala Watkins (2019), “El afecto es un fenómeno muy escurridizo” (p. 30). Define primero su naturaleza como fenómeno y, luego, lo califica como algo que se diluye, resbala y se escapa entre los dedos. A pesar de esta dificultad, se busca abordar este concepto para proporcionar mayores aportes y claridades al estudio.

La primera distinción conceptual proviene del diccionario filosófico de Ferrater Mora (1951), donde el término *afecto* se relaciona con el de *emoción*. Sin embargo, también se utiliza el término *afección* o *afectación*, definido como “una alteración de la sensibilidad o del entendimiento inferior, que puede ser causada por un estímulo externo o responder a un estado preexistente del ánimo afectado” (Ferrater, 1951, p. 54). Aquí, la *afectación* se describe como una alteración y una condición inferior al entendimiento, ambos con connotaciones negativas.

El afecto es difícil de definir; no está claro si es una emoción, un sentimiento o una mezcla de ambos, o tal vez ninguno. Además, plantea desafíos en tanto objeto de investigación: “¿Cómo es posible capturar, describir y analizar algo que está fuera de la representación?” (Watkins, 2019, p. 30). Este es el reto al estudiar los afectos, ya que son difíciles de representar cuando se experimentan, pero, al ser enunciados, adquieren una forma de representación.

Para el caso del estudio del amor pedagógico, esta perspectiva ofrece un reto al momento del rastreo como objeto de estudio con características difusas, opacas, escurridizas a la hora de ser representado e identificado. El amor desde el lugar del afecto ocupará lugares que escapan muchas veces a la observación y a las palabras. Por ello resulta fundamental ofrecer claridad frente al marco conceptual desde donde se entiende el afecto y las emociones para esta investigación.

Al continuar con la búsqueda de claridades conceptuales, en cuanto al concepto de *emoción*, se observa que su definición ha estado estrechamente vinculada con la de pasión y sentimiento. No obstante, el diccionario intenta aclarar lo que son las emociones, y destaca dos elementos importantes que las caracterizan: su relación con la estructura biológica y su carácter intencional.

En las discusiones filosóficas sobre las emociones, se destacan varios enfoques sobre lo que se espera de ellas: 1) búsqueda de la armonía, 2) cultivo de aquellas que generan alegría y placer, 3) moderación al experimentarlas y 4) propuesta de descartarlas por completo. Los estoicos apoyaban esta última opción, pues consideran a las emociones como perturbaciones del ánimo que alteran la serenidad propia de la racionalidad. “La emoción es entonces considerada como opuesta a la razón” (Ferrater, 1951, p. 510).

Algunos filósofos, sin embargo, han propuesto sobreponer la razón a la emoción sin suprimirla, y sugieren que “existen emociones <buenas> y <malas>, emociones nobles y emociones innobles” (p. 510). Durante la modernidad, las emociones fueron vistas como formas inferiores de conocimiento confuso. “Se las ha concebido como <modos de ser> de la psique, capaces de impregnar toda la vida psicológica, aunque sin correlacionarse necesariamente con <objetos>” (p. 511). Además, se les ha considerado estados esencialmente pasivos, vinculados estrechamente a procesos fisiológicos.

Un aspecto clave para el análisis del amor pedagógico desde la dimensión emocional es la jerarquización de las emociones, que distingue entre emociones nobles y bajas. Aparte de la jerarquía entre emoción y razón, al interior de las emociones también existe una jerarquía “some emotions are ‘elevated’ as signs of cultivation, whilst others remain ‘lower’ as signs of weakness”¹ (Ahmed, 2004, p. 3). De esta manera habría que pensar en qué lugar de esta jerarquía se ubica el amor pedagógico, como emoción elevada o baja. O en qué momentos conviene que se ubique en uno u otro lado.

¹ “Algunas emociones son “elevadas” como signos de cultivo, mientras que otras permanecen “más bajas” como signos de debilidad” (Ahmed, 2004, p. 3)

En ocasiones, el amor del maestro es el sentimiento más noble y loable que define la profesión y su labor, y, en otras, es síntoma de debilidad, cursilería, banalidad y fragilidad. Depende de quién lo mire, del lugar y el momento en que se mire. “The story of evolution is narrated not only as the story of the triumph of reason, but of the ability to control emotions, and to experience the ‘appropriate’ emotions at different times and places”² (Elias, citado por Ahmed, 2004, p. 3) ¿Cuáles serán las emociones apropiadas para ser experimentadas por los maestros? ¿Estará el amor dentro de estas?

En el siglo XX, Max Scheler (citado por Ferrater, 1951) defendía que la emoción es un acto intencional y no debe considerarse inferior a la vida intelectual ni reducible a un estado pasivo. Por el contrario, Scheler otorga autonomía a las emociones y, desde la fenomenología, las aborda como “unidades de vivencia” en lugar de simples estados afectivos. Otro filósofo destacado en el diccionario es Jean-Paul Sartre, quien también enfatiza en la autonomía e intencionalidad de las emociones en sus estudios.

En cuanto al concepto de *sentimiento*, el diccionario lo define como “la acción y el efecto de experimentar sensaciones” (Ferrater, 1951, p. 649), que pueden ser corporales, emocionales o pasionales. Los sentimientos pueden considerarse tanto acciones como efectos del sentir, y a menudo se los ha relacionado con las pasiones, viéndolos como perturbaciones del ánimo que deben ser controladas o eliminadas mediante la razón.

A lo largo de la historia del pensamiento filosófico, *sentimiento* y *emoción* han estado estrechamente vinculados, y comparten aspectos como su intencionalidad o falta de ella, su relación con la voluntad y la razón, el supuesto estatus inferior al entendimiento y la idea de que son percepciones oscuras y confusas.

El diccionario también describe momentos en los que el término “sentimiento” ha sido empleado en la filosofía moderna. Destaca la “filosofía del sentimiento moral” de Hutch (citado por Ferrater, 1951, p. 649), donde el sentimiento está vinculado al aprendizaje de principios del comportamiento moral humano. En Rousseau (Ferrater, 1951, p. 649), se refiere al “primado del sentimiento”, en el que este abarca todas las emociones.

A lo largo del siglo XIX, se debatió si los sentimientos debían ser concebidos como sensaciones exclusivamente pertenecientes a la esfera orgánica o si se les debía atribuir otras funciones. Desde la “fenomenología de los sentimientos”, se ha reconocido su carácter independiente de los sentimientos destacando su intencionalidad.

Se han distinguido varios tipos de sentimientos: los sensibles, que se localizan en partes específicas del cuerpo; los vitales, que afectan a todo el organismo y son de naturaleza corporal, orgánica y somática; los psíquicos o anímicos, que pertenecen al yo y son intencionales, como la tristeza y la alegría; y, finalmente, los sentimientos espirituales, que implican la desaparición del yo y pertenecen al ámbito metafísico y religioso.

El diccionario señala que la mayoría de las doctrinas sobre los sentimientos son unilaterales, ya que tienden a enfatizar un aspecto por encima de otros. Asimismo, coinciden en la dificultad para localizar los sentimientos y en el carácter polar de opuestos que se les atribuye: alegría-tristeza, amor-odio.

Estas definiciones de los tres conceptos —afectos, emociones y sentimientos— muestran que, históricamente, no ha existido una clara distinción conceptual entre ellos. Además, comparten características en cuanto a la forma en que han sido nombrados y entendidos. Lo que es común casi a todas las referencias a emociones y afectos es su carácter inferior e interior frente a la razón. Características de las que este estudio del amor pedagógico, desde la perspectiva de las emociones y afectos, toma distancia y se ubica a partir de los aportes del *giro afectivo y emocional* desarrollados en las ciencias sociales durante las últimas décadas del siglo XX.

² “La historia de la evolución se narra no solo como la historia del triunfo de la razón, sino también de la capacidad de controlar las emociones y experimentar las emociones “apropiadas” en diferentes momentos y lugares” (Elias, citado por Ahmed, 2004, p. 3)

Comprensión de las emociones y afectos desde el *giro afectivo y emocional*

Este apartado tiene como objetivo responder a la pregunta: ¿Cuál es el aporte del giro afectivo y emocional al estudio de las emociones y los afectos, y cómo esta perspectiva enriquece el estudio del amor pedagógico? Tras haber definido previamente las emociones y los afectos, en su mayoría considerados como negativos, interiores, buenos o malos, y generalmente inferiores a la razón, se propone ahora una mirada desde los estudios sociales. Esta nueva visión expande la comprensión de las emociones y afectos, y permite ubicarlos en el contexto del amor pedagógico.

El *giro afectivo y emocional* es un movimiento epistemológico que tiene sus orígenes hacia la década de 1980. Se caracteriza por estudios que se interesan en los aspectos emocionales y afectivos desde el ámbito de la vida social, alejándose del enfoque psicofísico tradicional.

En resumen, la centralidad del cuerpo, la advertencia del límite del paradigma constructivista y discursivo, la preocupación por la disolución de binarismos, el énfasis en lo relacional, el cuestionamiento de la individualización y la psicologización de las emociones y la apuesta por pensarlas en clave política y colectiva, destacando su inestabilidad y opacidad, están en el corazón del giro emocional o afectivo (Abramowski, 2019, p. 154)

Estos estudios no conforman una corriente homogénea, sino que abordan diversas discusiones teóricas y metodológicas. Se hace referencia a la “actual preeminencia de los regímenes de sentimentalidad en ámbitos tan diversos como la educación” (Ahmed, 2014, p. 10), y se introduce el concepto de “clima emocional” en sociedades globalizadas, relacionado con la creciente importancia de las emociones en distintos aspectos de la vida social. Esta perspectiva sitúa a las emociones, los sentimientos y los afectos en el centro del análisis de lo social. Después de siglos de tensión entre la razón y la emoción, hoy es claro que en el ámbito académico ambas poseen la misma importancia epistemológica. Esto es clave para entender el mundo social y “se plantea como un recurso heurístico en investigaciones historiográficas, sociológicas y antropológicas” (López, 2024, p. 264). En esta investigación, se pretende que la dimensión afectiva aporte al campo educativo y pedagógico a través del estudio del amor.

Desde el giro afectivo, coincidimos en que “las emociones constituyen una dimensión sensible de los fenómenos sociales y su problematización es fundamental para la construcción de conocimiento” (López, 2014, p. 268). En las décadas de 1970, 1980 y a inicios del siglo XXI, estudios en sociología, antropología e historiografía, así como las teorías del afecto, han ganado legitimidad teórica y epistemológica, todo esto desde el quiebre del paradigma racionalista hacia 1960.

Lo que permitirá la comprensión de “cómo se pasó de una presencia léxica y nominativa de la vida afectivo-emocional a su problematización y andamiaje conceptual para entender lo que hacen las emociones y los afectos” (López, 2024, p. 269), para una aproximación, si se quiere, metodológica frente al estudio de las estructuras sensibles de la vida social.

Las transformaciones epistemológicas mencionadas incluyen el interés en los aspectos subjetivos y culturales del mundo social, la crítica del feminismo, la emergencia de nuevos paradigmas tras los *giros cultural, narrativo y lingüístico*, así como la revolución cognitiva y la neurociencia. Estos cambios liberaron a las emociones del dominio de la psicología y psiquiatría, superaron la oposición entre razón y emoción y reconocieron la dimensión afectiva en la vida social y pública.

Desde las posturas decoloniales y las críticas feministas en medio de los cambios paradigmáticos en las ciencias sociales luego de la segunda mitad del siglo XX, se propuso “construir conocimiento a partir de la experiencia individual sensible situada” (López, 2024, p. 271) en contraposición a las posturas objetivas racionalistas del positivismo. El aporte del feminismo pone en tensión la exigencia racionalista de la “neutralidad emocional” en los estudios, así como la relación entre el mundo personal y lo político en, “la experiencia —históricamente asignada— de las mujeres ocurría en la esfera social personal en la que se atribuía la vida emocional, íntima, individual, cuya indagación podía revelar la situación y

condición de las mujeres” (López, 2024, p. 272), de este modo, entran en la escena del conocimiento y su indagación investigativa categorías como emociones, afectos, sensibilidades, pasiones. El feminismo ha aportado tres pilares al giro afectivo: la disolución de la dicotomía razón-emoción, la problematización de la asociación entre emoción con lo femenino y razón con lo masculino y el concepto de experiencia como fuente de conocimiento. Estos aspectos son clave para el estudio del amor pedagógico, y permiten incluir la emocionalidad docente, cuestionar la enseñanza como una característica femenina asociada al afecto maternal y dar centralidad a la experiencia pedagógica situada.

Estos tres aspectos resultan fundamentales para el estudio del amor pedagógico desde esta perspectiva que permitirá incluir en las investigaciones pedagógicas la dimensión de la emocionalidad docente; la problematización de la enseñanza como característica de lo femenino desde la sensibilidad y el afecto maternal y la centralidad de la experiencia pedagógica situada.

Algunos estudios, entre muchos otros, que reconocen a las emociones un lugar en sus investigaciones desde las ciencias sociales en la sociología (Simmel, 1988; Durkheim, 1925; Collins, 2009; Elias, 1988; Illouz, 2007), antropología (Labanyi, 2010; Sheer, 2012; Jimeno, 2004) e historia han estado presentes y en constante movimientos. Durante la modernidad, el tema de las emociones y los afectos fueron nombrados, por supuesto, eclipsados por un paradigma positivista frente al conocimiento

En cuanto a la distinción entre emociones y afectos, López (2024) define los afectos como sensaciones no conscientes, indecibles y prereflexivas, mientras que las emociones son expresiones discursivas. Sin embargo, esta distinción ha generado controversias en los estudios del siglo XXI, al punto de reconocer “los giros del *giro afectivo* porque tales concepciones se plantean como rectas paralelas” (Labanyi, 2016), lo cual implica que la investigación de lo afectivo no puede limitarse al discurso. En este sentido, el cuerpo del maestro se convierte en un objeto de estudio relevante, dado que sus manifestaciones (gestos, tono de voz, postura) son formas de expresión en la relación con los estudiantes.

Estos nuevos discursos desde el cuerpo defienden la autonomía del afecto; tomando como base la teoría de Spinoza, “La teoría del *affect* es una recuperación del cuerpo, como entidad con capacidad *de afectar y ser afectado* para entender lo sensible y distanciarse de lo discursivo” (López, 2024, p. 291). Para el estudio del amor pedagógico, desde esta perspectiva, indagar sobre el cuerpo del maestro ofrece otra dimensión del conocimiento y reconocimiento de sus manifestaciones o maneras en que puede *decirse* esta relación.

El estudio desde la perspectiva emocional se interesa por estas manifestaciones que atraviesan, marcan, circulan y se quedan en el cuerpo del maestro. Cuerpo que ha pasado desapercibido por los estudios que han puesto su atención en el sujeto maestro. En atención a esta mirada “la forma narrativa es la apropiada para comprender el cuerpo desde el relato de su experiencia” (Villalba, 2021, p. 6), lo que implica acercarse a las historias del maestro que no solo pasan por el discurso, sino que implican otros lenguajes.

La distancia que puede advertirse al separar taxativamente las nociones conceptuales entre emociones, afectos y sentimientos puede reducir la discusión a un asunto nominal en el que este estudio no pretende agotarse, ya que lo que interesa a la investigación es ahondar en la naturaleza teórica y metodológica para la comprensión del amor pedagógico, más que tomar un camino conceptual al respecto. ¿Qué implica un estudio desde esta comprensión del afecto? ¿Qué potencias involucra y cómo aporta a la investigación pedagógica? ¿Qué alcances tiene estudiar el amor del maestro desde este lugar de la dimensión afectiva teniendo en cuenta estas discusiones? ¿Cuál es el aporte de estos estudios en las propuestas metodológicas para su abordaje? Interrogantes como estos constituyen una invitación a pensar este tipo de estudios en el campo particular de la educación.

Finalmente, Una postura intermedia que interesa a este estudio es la de la teórica Sara Ahmed (2014), que se ubica a partir del *giro afectivo* desde el feminismo y que ha constituido un valioso aporte para los estudios latinoamericanos sobre las emociones. Para ella, tanto afectos como emociones constituyen respuestas sensibles de los cuerpos, por tanto, resulta imposible establecer divisiones exactas entre ellas sin

hallar convergencias; esto puede fortalecer la *falacia opositiva* entre naturaleza y cultura. Por el contrario, afectos y emociones no son excluyentes, sino que se complementan e integran.

Esta perspectiva de estudio del amor pedagógico concibe a las emociones y afectos como relaciones de los sujetos con el mundo social, con un carácter práctico y político. De este modo, las emociones son performáticas y políticas porque *lo personal es político*. En este sentido, no interesa tanto qué es el amor, sino qué produce, moviliza; cómo circula, y cuáles son sus efectos en la pedagogía. A continuación, se exponen aspectos centrales de lo que implica abordarlo desde esta perspectiva.

Tensiones y características del estudio sobre las emociones y afectos para abordar el amor pedagógico

En este apartado, la pregunta que guía la discusión es: ¿Cuál es el aporte de la dimensión afectiva y emocional al estudio del amor pedagógico? La reflexión sobre lo emocional y lo afectivo en el estudio del amor pedagógico se distancia de una perspectiva psicologista que concibe las emociones como internas, privadas, íntimas e individuales. En su lugar, se consideran los aportes de los estudios en el marco del *giro afectivo y emocional*. Lo primero que se debe señalar es que el cambio epistemológico en la aproximación a las emociones, en diversos ámbitos de los estudios sociales, genera una ruptura frente al paradigma cartesiano, que sitúa la razón por encima del cuerpo. La definición de emoción trasciende las dicotomías tradicionales (razón-emoción, pensamiento-acción, mente-cuerpo) y propone un desplazamiento conceptual que ubica a las emociones no como meros estados internos, sino como parte de una relación con el mundo. Este cambio de perspectiva en la investigación sobre las emociones también plantea retos éticos y políticos.

Este desplazamiento epistemológico sobre la concepción y estudio de las emociones y los afectos orienta esta investigación, en la cual el amor pedagógico supera su condición de interioridad para encarnarse en el cuerpo, la historia y la política. Como expresa Ahmed (2014): “No estamos hablando sólo acerca de las emociones cuando hablamos de emociones” (p. 304), nos referimos a identidades, motivaciones, rechazos, política y sujetos. Desde esta óptica, se reconoce la construcción histórica de las emociones, ancladas en coordenadas de espacio y tiempo. Así, el interés no se centra en comprender qué son las emociones, sino qué hacen: sus efectos, circulación, formas de relación, separación y confrontación.

Este enfoque pone en tensión las concepciones que consideran a las emociones como inferiores al pensamiento y la razón. Como señala Ahmed (2014): “Ser emotiva significa que el propio juicio se ve afectado: significa ser reactiva y no activa, dependiente en vez de autónoma” (p. 22). Esto resulta relevante en contextos escolares, donde el amor como emoción se valora más en ciertos niveles educativos y es más aceptado cuando proviene de maestras que de maestros. En contextos universitarios, estudiar este tema aún es percibido por muchos como una cuestión banal y sentimental, ajena a la rigurosidad investigativa de la razón.

Históricamente, las emociones han estado asociadas con lo femenino, al igual que el cuerpo, la naturaleza y la emotividad. Desde esta perspectiva, el amor se asocia a debilidad, entrega, disposición, tolerancia, paciencia, silencio y dulzura, características tradicionalmente atribuidas a lo femenino. En el ámbito educativo, la enseñanza y el cuidado han recaído sobre las mujeres, especialmente en los primeros grados de escolaridad, donde estos roles se asocian con la maternidad. Incluso, desde una perspectiva evolucionista darwiniana, las emociones se consideran indicativas de una etapa primitiva del desarrollo humano, lo que refuerza la idea de la emotividad como señal de afectación del juicio, asociada a pasividad y debilidad (Ahmed, 2014).

También se puede rastrear una necesidad histórica de ocultar, enterrar y controlar las emociones, o dejar vivas aquellas que se consideran “apropiadas”, que generalmente son funcionales al sistema económico en términos de productividad y gestión emocional. En la escuela, el amor del maestro será exaltado como altruismo, entrega, compromiso, o será juzgado como fragilidad y falta de rigurosidad académica.

Sobre el amor del encuentro pedagógico se plantea que ideas, sentires y deseos sobre lo que es correcto en cuanto a la enseñanza hacen parte de dominios gobernados dentro de reglas discursivas de enseñanzas apropiadas. Se trata de sentimientos pensables, decibles, disponibles y autorizados para ser sentidos por los docentes de tiempos y espacios particulares (McWilliam, 1999³). Esto fortalece y justifica el interés de la investigación por reconocer y analizar las diferentes maneras en que se enuncia, regula y materializa el amor pedagógico en maestros contemporáneos en Colombia: las reglas discursivas, los sentimientos permitidos y prohibidos, lo que se puede decir y aquello que es preferible callar.

Las emociones han constituido una dificultad para muchos estudios, por lo que se han dejado de lado y no se les ha considerado en las investigaciones. En la educación, en las últimas décadas, se han tenido en cuenta en las investigaciones las emociones de los estudiantes, más no las de los maestros; y si se han abordado se ha hecho desde un lugar prescriptivo, desde lo que el “buen” maestro debería sentir en términos emocionales, más no sobre las emociones del maestro que están en juego en el proceso de enseñanza. En este sentido, ¿cómo pensar las prácticas del maestro sin pensar también la circulación y los efectos que tienen sus emociones en la relación pedagógica?

En este punto es preciso identificar de qué manera el tipo de relación que hoy se demanda al maestro pone su acento en otros lugares diferentes de lo solicitado hace un siglo, cuyas exigencias al “buen maestro” se centraban más en la vocación al servicio público y religioso. Hace pocas décadas la demanda de afectividad por parte del maestro se hace visible. Lo que hace que “ser buen docente implique querer a los niños y cuidarlos”. De modo que se impone “como imperativo pedagógico la individualización de los vínculos y una creciente afectivización” (Abramowski, 2010b, prólogo Dussel, p. 10). Esta transformación impacta sobre la manera en que los docentes se relacionan con su propio mirada, comprensión y configuración de su lugar como maestros; con la forma como conciben y se relacionan con sus estudiantes y la comprensión y posicionamiento del saber y enseñanza de la materia de estudio en la relación pedagógica.

Este proceso de alta afectivización del oficio del maestro se encuentra apalancado por cambios sociales como la explosión de los discursos contemporáneos sobre las emociones, y, en nuestro país, las consecuencias del conflicto armado, el posconflicto y posacuerdo; el desplazamiento y migración tanto nacional como internacional. Situaciones y discursos que atraviesan la escuela y a los sujetos que la habitan. En el marco del giro emocional vale la pena observar otras maneras de concebir los afectos que en el terreno educativo estuvieron influidos por diferentes acontecimientos y discursos⁴. Así como incluir la tesis de concebir el amor como una relación tripartita que constituye no solo el amor hacia los estudiantes, sino que involucra también el amor del maestro hacia sí mismo, hacia el saber que pretende enseñar y hacia el espacio físico de la escuela que habita.

Amor pedagógico como relación

La postura que se plantea en esta investigación es que el amor pedagógico se constituye como un componente fundamental de la relación pedagógica, presente en las dimensiones afectiva, ética y política de la labor del maestro. Se trata de un vínculo significativo que ha sido interpretado y modificado a lo largo de diferentes momentos históricos. A los maestros se les ha exigido tanto saber enseñar como amar a sus estudiantes, aunque este “amar” ha sido definido e interpretado de maneras diversas. Por lo tanto, se afirma que la noción de “amor pedagógico se expresa de muchas formas, ya que también posee múltiples modos de existir” (Neira, 2021, p. 58, cursivas en el original), lo que lleva a describirla como una *noción confusa*.

³ En textos como: McWilliam(1999), *Pedagogical Pleasures*, Nueva York. Peter Lang. McWilliam (2004), “What does it Feel like Teaching?”, en Bernadette Baker y Kathaina Heynings (eds.), *Dangerous Coagulations? The Uses of Foucault in the Study of Education*, Nueva York, Peter Lang.

⁴ En el prólogo elaborado por Inés Dussel al libro *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* de Ana Abramowski (2010b), Dussel plantea que hay que rastrear enunciados del debate pedagógico desde los años sesenta y ochenta con la sociología crítica que discuten la ‘hegemonía de la vocación cuasirreligiosa en la docencia’; movimientos como la “pedagogía crítica”; también la teoría pedagógica feminista que criticó la visión emocional de la docencia ligada a la mujer; el “docente como intelectual”, el ‘maestro reflexivo’, nuevos ideales de los 80 y 90, dejando de lado el peso emocional de las acciones docentes; también las psicologías constructivistas que veían al sujeto de aprendizaje en términos de procesos intelectuales. Dussel habla del contraataque de los afectos en la pedagogía desde la resistencia de los maestros a políticas focalizadas, y afirma un “ethos republicano” como compromiso con los más pobres que le da peso a la vocación del trabajo en el aula.

Teniendo en cuenta la polisemia de la categoría, filosóficamente se puede considerar una *noción confusa*, desarrollada por León Gómez (2004) a partir de los planteamientos de Dupréel y Perelman. Desde esta perspectiva, en el campo de las nociones confusas se encuentran conceptos como la justicia, la felicidad y la libertad, y en este grupo podemos incluir al amor. Estas nociones son confusas porque “aquellos que se refieren a ellas están lejos de llegar a un acuerdo inmediato sobre lo que significan” (Dupréel, citado por León Gómez, 2004, p. 77). Por tanto, es fundamental reconocer el carácter de estas nociones al estudiarlas.

En realidad, las nociones más prestigiosas relacionadas con la vida en sociedad, y en particular con la moral, como la felicidad, la justicia y la libertad (ya mencionadas), así como el amor, la caridad, la gloria y el honor, son intrínsecamente confusas. Solo un pensamiento dogmático puede pretender definir las de manera clara y distinta o considerarlas no inteligibles, excluyendo como erróneos o ignorantes a quienes no las comparten. Estas nociones deben captarse y estudiarse tal como se emplean en la vida concreta y las relaciones cotidianas (León Gómez, 2004, pp. 78-79).

Nociones como el amor, cargadas de valor social, son designadas por los sujetos con palabras de fuerte connotación emotiva, lo que las convierte también en *nociones emotivas*. Es fundamental comprender que, aunque se realice un acercamiento conceptual a esta categoría, se reconoce como una noción relacional que se manifiesta en el vínculo.

Por otro lado, el amor pedagógico no se concibe como un universal antropológico presente *a priori* en todos los seres humanos, ni como un concepto que se manifiesta o se entiende de una única manera. En el caso del maestro, no hablamos de un amor único, sentido y expresado de la misma manera, ni de algo que deba ser aprendido o desarrollado de una forma específica. De hecho, cuestionamos si el amor pedagógico debe ser sentido, si pertenece únicamente al ámbito de los sentimientos o si se ubica en otras esferas de la relación maestro-estudiante, maestro-materia de estudio o entre maestros. Nos preguntamos también si tiene otras expresiones y prácticas, y si finalmente se le puede llamar amor.

El amor pedagógico posee un carácter múltiple: es una dimensión ontológica, metafísica y ética orientada hacia el bien y lo bello, con un desarrollo histórico situado en los discursos y racionalidades de una época particular para los maestros. Se manifiesta en los cuerpos, los discursos y las prácticas. La primera formulación que se propone en este estudio es que el amor pedagógico constituye una relación y un vínculo del maestro con su quehacer profesional, que implica tres dimensiones: *consigo mismo*, con *lo otro* y con *los otros*. Esta comprensión es uno de los resultados del campo semántico de esta investigación, que también involucra aspectos metodológicos.

Siguiendo a Bajtín (Bubnova, 1997), quien plantea que toda interacción es un *acto ético* que cambia algo, aunque sea mínimamente, en la estructura del mundo, podemos afirmar que el amor pedagógico, al ser una relación e interacción en diversas dimensiones, también constituye un *acto ético*.

En cuanto a este aspecto relacional del amor pedagógico, la investigación reconoce tres tipos de relación:

1. La relación *consigo mismo*: se refiere a la autoapreciación del maestro, su capacidad de verse a sí mismo, de ser consciente de su cuerpo, su voz y su papel como sujeto-profesor dentro de un contexto sociohistórico. Esta relación se manifiesta en su capacidad reflexiva y conversacional sobre sí mismo y se expresa en sus acciones cotidianas en el entorno escolar.
2. La relación con *los otros*: siguiendo a Bajtín (Bubnova, 1997), quien habla de una “triple óptica: yo-para-mí, otro-para-mí, yo-para-otro” (p. 259), esta relación genera experiencias, emociones, interacciones y posturas éticas, que se materializan en las prácticas del docente con los demás actores pedagógicos o miembros de la comunidad educativa, como estudiantes, colegas, directivos, padres de familia y personal administrativo.

3. La relación con *lo otro*: se refiere a la relación que el maestro establece con su campo de conocimiento, la materia de estudio y los espacios socio-institucionales. Esta relación implica la comprensión de la estructura de la clase, la organización del tiempo, la preparación de contenidos, las didácticas y evaluaciones, así como la formación de hábitos y valores. Además, incluye la relación con el espacio físico y social donde se desarrolla la enseñanza, así como con las normativas y documentos institucionales que regulan la práctica docente.

A lo largo del desarrollo del campo semántico, se hace referencia a estos tres tipos de relación y se establece una comunicación con las características configuradas en cada superficie de emergencia, en este caso, desde la perspectiva de los afectos y las emociones.

Luego de ubicar el estudio del amor pedagógico desde su dimensión relacional, a partir de los postulados epistemológicos del giro afectivo y emocional con el objetivo de “cercar” teóricamente la noción para su comprensión, llegamos al último apartado que pretende exponer los aportes que desde esta dimensión sensible de la vida pedagógica del maestro generan para el acercamiento metodológico como herramienta de análisis.

Perspectivas y aportes metodológicos para el estudio del amor pedagógico desde la dimensión de los afectos y emociones

Estudiar el amor pedagógico desde la dimensión emocional implica observarlo en el contexto de la relación pedagógica. Se examina la dirección del amor hacia diversos entornos, objetos, colegas, estudiantes y saberes. Aunque existen múltiples relaciones y direcciones, podríamos afirmar que la relación central del amor pedagógico se configura entre el maestro y el estudiante. La emoción del amor pedagógico en el maestro se orienta tanto hacia el sujeto de su enseñanza como hacia la enseñanza misma de su saber. Este amor genera una impresión que moldea de manera bidireccional tanto al maestro como a los estudiantes: “Las emociones son sobre los objetos, a los que por tanto dan forma, y también se ven moldeadas por el contacto con ellos” (Ahmed, 2014, p. 28). El maestro, a través de su amor, transforma a sus estudiantes, y su propia experiencia de amor también se transforma a través de ellos. Esto no necesariamente implica que los estudiantes cambien, sino que el amor del maestro facilita una nueva comprensión de ellos.

En cuanto a los objetos, sujetos o situaciones del afecto, es importante señalar que no se refieren únicamente a materialidades, sino también a recuerdos o situaciones imaginadas que provocan sentimientos. El maestro trae consigo un arsenal de recuerdos fruto de su experiencia docente acumulada. ¿Qué papel juegan estos recuerdos en las emociones del maestro, específicamente en el amor pedagógico? Estos recuerdos pueden estar cargados de cualidades emocionales diversas, como el primer día de clase o un curso en particular, y forman parte de su trayectoria docente. La emoción da forma a estos recuerdos, y, a su vez, los recuerdos evocan emociones que van cambiando a lo largo de la vida. Esta colección de vivencias y experiencias configura un conocimiento corporal y emocional que, a su vez, moldea las experiencias y la comprensión actual del maestro.

Como se mencionaba antes, el estudiante, sujeto de este sentimiento, también moldea las emociones del maestro. El amor pedagógico no es el mismo para todos los maestros, ya que siempre es particular en cada sujeto. Para esta investigación, los objetos-sujetos principales de este amor son los estudiantes, a través del contacto pedagógico.

La postura de esta investigación frente a las emociones reconoce los aportes de la antropología y la sociología, que “han argumentado que las emociones no deberían considerarse estados psicológicos, sino prácticas culturales y sociales” (Ahmed, 2015, p. 32). En los estudios sobre las emociones se identifican dos modelos: el de “adentro hacia afuera”, que plantea que las emociones son estados internos que se externalizan en expresiones; y el de “afuera hacia adentro”, que sostiene que las emociones provienen del exterior: “El individuo ya no es el origen del sentimiento; el sentimiento mismo viene de fuera” (Ahmed,

2015, p. 32). En este modelo, se destaca la psicología de las multitudes, donde los individuos adoptan como propios los sentimientos colectivos.

Dentro de este debate sobre la dirección de las emociones, hay una postura intermedia que propone que las emociones pueden provenir del exterior, pero se vinculan con algo propio de la persona: “con algo nuestro de tal modo que nos sentimos atraídos y nos involucramos personalmente» (Graham Little, citado por Ahmed, 2015, p. 33). En este enfoque, las emociones sociales se conectan con experiencias emocionales individuales.

Para esta investigación, la postura de autoras como Sara Ahmed (2015) resulta fundamental, ya que critica la distinción entre lo interno y lo externo, lo individual y lo social, el “yo” y el “nosotros” (Ahmed, 2015, p. 33). Según la autora, los límites entre el adentro y el afuera son creados por las mismas emociones. Estas no son algo que se posee, sino que se manifiestan en nuestra manera de responder a situaciones y personas: “El <yo> y el <nosotros> se ven moldeados por —e incluso toman la forma de— el contacto con los otros” (Ahmed, 2015, p. 34). Las emociones permiten un movimiento bidireccional en el que lo social y lo individual se transforman mutuamente a través de la relación con los demás.

Caracterizar el amor pedagógico desde este enfoque sobre las emociones nos permite comprenderlo como una relación en movimiento y constante circulación. En este sentido, las emociones causan efectos en los cuerpos, las situaciones, las palabras y las acciones. Las emociones, al emerger, crean impresiones que moldean “las superficies de los cuerpos colectivos e individuales” (Ahmed, 2015, p. 34). Por tanto, podríamos afirmar que el amor pedagógico, en cierta medida, moldea los cuerpos de los maestros. ¿De qué manera ocurre esto? ¿Cómo se manifiesta el amor en el cuerpo? Si entendemos el amor pedagógico como una relación, ¿cómo puede esta relación moldear la superficie del cuerpo docente? Estas preguntas exceden el objetivo de este artículo de resultados pues se abordan en otros apartados de la investigación.

Otra cuestión interesante en el estudio del amor pedagógico es si este amor puede contagiarse de un maestro a otro, y si es posible medir o comparar la cantidad de amor que un maestro tiene. Sin embargo, el amor pedagógico no puede manifestarse de la misma manera en todos los maestros, y aspirar a su medición es una tarea infructuosa. No consideramos el amor pedagógico como un objeto que se posea, sino que nos interesa comprender sus efectos, las formas en que se expresa y sus orígenes. También cabe preguntarse si la acción del maestro puede generar un sentimiento posterior, reflexionando sobre su propia práctica.

Frente al modelo de “contagio emocional”, aunque podemos experimentar el mismo sentimiento, cada persona lo experimenta de manera distinta. Las emociones no solo son sobre el movimiento, sino también sobre los vínculos y las conexiones que nos unen con el entorno: “Lo que nos mueve, lo que nos hace sentir, es también lo que nos mantiene en nuestro sitio, o nos da un lugar para habitar” (Ahmed, 2015, p. 36). El amor pedagógico, entonces, se refiere al vínculo, a lo que une al maestro con los demás y con su entorno, movilizándolo y permitiéndole habitar el espacio pedagógico.

También, estudiado como emoción, implica la interacción entre la dimensión psíquica personal y la experiencia social. Estos dos aspectos, entrelazados y necesarios entre sí, generan múltiples maneras de asumir, experimentar y manifestar el amor, es decir, múltiples formas de relación.

Teniendo en cuenta todo esto, el momento tiene en cuenta los *decires y haceres* de los maestros, que implican efectos que se manifiestan en palabras que nombran el amor, acciones, entonaciones, gestos, movimientos, proximidades, maneras de habitar el aula, propuestas didácticas para la clase. Estos decires del amor pedagógico hacen parte de una situación pedagógica que no se puede pasar por alto y que constituye una arista metodológica. Estos *decires o maneras de decir* constituyen las unidades de análisis que se refieren a lo que se manifiesta. En las narrativas de los maestros sobre su labor y se encuentran metáforas que hablan las manifestaciones de quienes experimentan ese amor. Por tanto, se trata de *objetivar* esta experiencia del amor en relación a los sujetos, objetos, materias, saberes, espacios, entre otros tantos aspectos que constituyen el encuentro pedagógico.

Pensar aspectos metodológicos en la investigación del amor en tanto afecto y emoción nos conduce a “sintonizar las dimensiones afectivas de la educación” Watkins, 2019, p. 30), para lograr una distinción de los afectos en dimensiones y adjetivar el rastreo del dato afectivo en la acción de sintonizar el efecto que produce. Es en la práctica donde se hace posible la comprensión de lo afectivo. Desde esta perspectiva se propone en términos metodológicos el uso de una “lente etnográfica” por medio de la cual “capturar momentos” que “revelen” aspectos afectivos del amor pedagógico en las prácticas educativas.

Conclusiones

A partir del desarrollo de los hallazgos teóricos frente al estudio del amor pedagógico desde la dimensión de las emociones y afectos, expuestos en los anteriores apartados podemos concluir reconociendo la relevancia del desarrollo de un estudio sobre el amor pedagógico del maestro desde la perspectiva de las emociones y los afectos e identificar dos aspectos, por un lado, que se trata de una noción que se ha nombrado en la pedagogía moderna desde tiempo atrás y que hoy sigue siendo enunciada como característica del buen maestro y de su vocación y, por otro lado, una resistencia a incluir las emociones y afectos, mucho menos el amor, en el escenario pedagógico por considerarlo banal, cursi y poco racional. En cualquier caso, la noción de amor en pedagogía ha sido poco estudiada de una manera rigurosa. Consideramos, por tanto, relevante investigarla desde diferentes lugares de construcción de sentido.

Otro aspecto concluyente es el aporte de la postura epistemológica que ofrecen los estudios del *giro afectivo y emocional* a la comprensión de la dimensión sensible de la vida social y en este caso particular al amor pedagógico. Desde esta perspectiva, se amplía su comprensión, para empezar, superando las divisiones de oposición entre nociones como afectos, emociones y sentimientos, que diluyen los binarismos entre razón-emoción. También, una crítica al racionalismo y a la supuesta neutralidad emocional de las investigaciones, por el contrario, reconoce que las emociones son inherentes a las relaciones sociales y humanas.

Se habla de la dimensión corporal y performativa de las emociones que no se limita únicamente al discurso, sino que se manifiesta a través de los cuerpos y sus interacciones, que para el amor pedagógico incluye gestos, tonos, movimientos y otros lenguajes que forman parte de la relación maestro-estudiantes. Desde esta postura, se plantea la superación del paradigma psicologista que propone que las emociones son meramente internas e individuales, para, al contrario, reconocer su estatus político y práctico. En este orden de ideas se encuentra la superación de las jerarquías emocionales en donde algunas de ellas son exaltadas como elevadas y nobles y otras, como irrelevantes o inadecuadas.

La relevancia de estudiar el amor pedagógico desde los aportes del *giro afectivo* resulta enriquecedora para su análisis al incluir la dimensión emocional en el terreno pedagógico de las relaciones entre maestro y estudiantes. Este enfoque explora el amor como práctica social que tiene lugar en la enseñanza más allá de una mirada racional o funcional. Y que busca rastrear cómo se enuncia, circula, se desliza, se manifiesta en la enseñanza.

En este orden de ideas, un aspecto clave se refiere a la polisemia y complejidad del concepto de amor pedagógico que, a lo largo de los textos, se subraya y se describe como una “noción confusa” debido a sus múltiples interpretaciones históricas y sociales. Esta característica destaca la necesidad de estudiar el amor pedagógico en sus manifestaciones concretas, tanto en las relaciones maestro-estudiante como en las interacciones con el conocimiento y las normas institucionales. Este análisis sugiere que el amor no puede ser reducido a un único significado o experiencia, sino que debe ser comprendido como una relación compleja, éticamente cargada y multifacética.

Otro aspecto destacado es el rol de los recuerdos y experiencias pasadas del maestro en la configuración de su práctica pedagógica actual. La memoria emocional del docente, acumulada a lo largo de su carrera, afecta directamente su relación con los estudiantes y su manera de expresar el amor pedagógico. Este enfoque relacional ofrece una visión dinámica de cómo las emociones se movilizan, se transforman y se

adaptan a las circunstancias cambiantes del aula. Por último, se reconocen las implicaciones metodológicas para el estudio del amor pedagógico en la necesidad de adoptar enfoques que reconozcan la circulación y los efectos de las emociones en el entorno pedagógico. La interacción entre las emociones internas del maestro y los estímulos externos del entorno escolar implica un estudio que considere tanto las emociones como las prácticas sociales y su expresión corporal y discursiva. Esto abre un campo de investigación en el que las emociones no solo son estudiadas por lo que son, sino también por lo que hacen y cómo afectan las dinámicas pedagógicas. En clave metodológica, un lente apropiado para rastrear las manifestaciones del amor pedagógico en los *decires* y *haceres* de los maestros es la etnografía a partir de la observación de interacciones pedagógicas y conversaciones con maestros.

En resumen, este artículo concibe al amor pedagógico como una relación en la que se identifican tres dimensiones: la relación del maestro consigo mismo, con los otros (estudiantes y colegas) y con lo otro (el conocimiento, el espacio institucional y las normativas). No se trata de una experiencia singular o estática, sino de una relación compleja y en constante transformación que implica dimensiones emocionales, éticas, políticas y sociales. La investigación sobre el amor pedagógico, por lo tanto, debe abordar tanto los aspectos individuales y afectivos como los contextos más amplios de las interacciones sociales y pedagógicas.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. L. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* (pp. 95-115). Buenos Aires: Paidós.
- Abramowski, A. (2019). Por ese palpar. La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo. En *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 231-253). Buenos Aires: Programa Universitario de Historia Argentina y Latinoamericana (PUHAL). (En prensa).
- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh University Press.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México. (C. Olivares Mansuy, Trad.).
- Bubnova, T. (1997). El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijaíl Bajtín. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, (15-16), 259-273.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción* (J. M. Iranzo, Trad.). Anthropos.
- Durkheim, É. (1925). *El suicidio. Estudio de sociología* (M. Ruiz-Funes, Trad.). Reus.
- Dussel, E. (2010). Prólogo. En A. Abramowski, *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Elias, N. (1988). *El proceso de la civilización* (R. García Cotarelo, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Ferrater, J. (1951). *Diccionario de filosofía*. Sudamericana.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo* (J. Ibarburu, Trad.). Katz.
- Jimeno, M. (2004). *Crimen pasional. Contribución a una antropología de las emociones*. Universidad Nacional de Colombia.
- Labanyi, J. (2010). Doing things: Emotion, affect, and materiality. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 11(3-4), 223-233.

- Labanyi, J. (2016, marzo 16). Pensar los afectos [Video]. CCCB: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona. <https://www.cccb.org/es/multimedia/videos/jo-labanyi/223394>
- León Gómez, A. (2004). *La importancia de las nociones confusas*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- López, O. (2024). Los giros del giro afectivo: la centralidad de la vida sensible para teorizar lo social. Una lectura en clave latinoamericana. *Historia y Grafía, Universidad Iberoamericana*, 31(62), 263-301. <https://doi.org/10.22201/HG2448-783X>
- McWilliam, E. (1999). *Pedagogical pleasures*. Peter Lang.
- Neira, A. (2021). Maneras de decir el amor pedagógico del maestro: perspectivas teóricas y epistemológicas para su estudio. En D. Arias (Ed.), *Énfasis: pedagogía, infancias y memorias en Colombia* (pp. 45-62). Doctorado Interinstitucional en Educación DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Saldarriaga, O. (2010). Del amor pedagógico y otros demonios. En G. Frigerio y G. Diker, eds., *Educación: Figuras y efectos del amor* (pp. 45-63). Del Estante Editorial.
- Scheer, M. (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? A Bourdieuan approach to understanding emotion. *History and Theory*, 51(2), 193-220.
- Simmel, G. (1988). La metrópolis y la vida mental. En M. Blassols, R. Donoso, A. Massolo y A. Méndez, eds., *Antología de sociología urbana* (pp. 1-10). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Villalba, R. (2021). *Reconfiguraciones narrativas de experiencias de ser cuerpos docentes*. Université Toulouse Jean Jaurès y Doctorado Interinstitucional en Educación DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Watkins, M. (2019). Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación. *Propuesta Educativa*, 28(51), 30-41.