

**GOBIERNO DE LAS EMOCIONES EN EL NORMALISMO ARGENTINO:
EXPLORANDO LA GÉNESIS DEL DISPOSITIVO EMOCIONAL ESCOLAR**

*GOVERNMENT OF EMOTIONS IN THE ARGENTINE NORMALISM:
EXPLORING THE GENESIS OF THE SCHOOL EMOTIONAL DEVICE*

(Fecha de recepción: 26/06/23 - Fecha de aceptación 30/08/23)

A. Garay¹, D. Saiz², J. García³, P. Hernández⁴

RESUMEN

El gobierno de las emociones ha desempeñado un papel esencial en la configuración de la subjetividad a lo largo de la historia. En el contexto del normalismo educativo del siglo XIX en Argentina, la regulación de las emociones de los estudiantes adquirió importancia en la búsqueda de una educación moral y ciudadana. Este artículo explora la implementación y conceptualización del gobierno de las emociones a través del «dispositivo emocional escolar». Mediante el análisis de textos pedagógicos y las ideas de influyentes pedagogos, se investiga cómo se direccionaban las emociones de los estudiantes como parte de su formación moral y subjetiva. Este análisis destaca la relación entre el gobierno emocional y la construcción de la subjetividad en el marco del normalismo argentino.

Palabras clave: normalismo, emociones, gobierno, ciudadanía.

ABSTRACT

The governance of emotions has played a pivotal role in shaping subjectivity throughout history. In the context of 19th-century educational normalism in Argentina, the regulation of students' emotions took on significance in the pursuit of moral and civic education. This article delves into the implementation and conceptualization of emotional governance through the "school emotional device". By examining pedagogical texts and the ideas of influential educators, it explores how students' emotions were directed as part of their moral and subjective formation. This analysis underscores the intricate relationship between emotional governance and the construction of subjectivity within the framework of Argentine normalism.

Keywords: normalism, emotions, governance, citizenship.

1 Profesora Titular. Universidad de Congreso: garay356@profesores.ucongreso.edu.ar

2 Profesor Titular. Universidad de Congreso: saizd@profesores.ucongreso.edu.ar

3 Profesor Titular. Universidad de Congreso: jorge310@profesores.ucongreso.edu.ar

4 Lic. Profesora Titular: Universidad de Congreso: paola213@profesores.ucongreso.edu.ar

La disciplina escolar [...] tiene, pues, el doble fin de establecer el gobierno presente de la clase y de enseñar a los discípulos a gobernarse a sí mismos cuando se sustraigan a la tutela del maestro. Compayré, Gabriel (1985)

1. INTRODUCCIÓN¹

En los últimos años hemos experimentado un avance inusitado de la educación emocional y del tratamiento de la afectividad como práctica escolar. Las habilidades y capacidades socio-emocionales han encontrado un lugar privilegiado en los lineamientos de políticas educativas y en los proyectos institucionales actuales. El modelo de educación emocional hace circular diversos neologismos que forman parte esencial de su construcción discursiva como por ejemplo los términos: *conocimiento de uno mismo, autorregulación emocional, motivación, empatía, habilidades sociales, autoconciencia, autoestima, autosuficiencia, simpatía* etc. También ha sido muy divulgada la clasificación de emociones positivas y emociones negativas. Esto ha llevado a trazar una relación directa entre este tipo de educación y la producción de nuevas subjetividades (Alemán, 20016, p.69) que demanda el capitalismo del siglo XXI. También se ha puesto el foco en la relación de esta educación de las emociones con las tecnologías de regulación del yo y las formas de gobierno pastoral (Alegre, 2021, p.13) que Foucault identifica en los mecanismos biopolíticos de poder. Controlar las emociones, gobernarlas no sería otra cosa que una práctica de adaptación social capaz de satisfacer los requerimientos del mercado laboral que exige lo que Norma Filidoro (p.3) llama «estrategias adaptativas de regulación emocional».

¹ Este artículo forma parte de los resultados preliminares de un proyecto de investigación, titulado: *El Dispositivo emocional en el diseño de políticas educativas en Argentina. Antecedentes, tensiones y polémicas*, en el marco de la Carrera de Psicología, Universidad de Congreso Sede San Juan.

Para complejizar todavía aún más el panorama, la Ley de Educación Sexual Integral presenta también un modelo o programa de educación sobre el campo de las emociones llamado *valorar la afectividad* que posee grandes diferencias con el programa de *educación emocional* y que ha entrado en pugna con este, compitiendo ambos programas por la monopolización del campo emocional en las escuelas.

Abramowski (2018) nos recuerda que la escuela no ha sido ajena a los procesos de socialización emocional y que el mundo emocional, en las mismas, está atravesado por normatividades, mandatos y regulaciones. Sin ninguna duda la historia de la educación en Argentina nos revela mecanismos no solo de instrucción del conocimiento, sino de moralización y disciplinarización de las conductas. La educación emocional o de la afectividad no pueden analizarse escindidas del marco ético que inunda las prácticas educativas y que caracteriza el *gobierno de las emociones* (Camps, 2011, p.15). Por ello es necesario *trazar una genealogía que comience por los manuales de enseñanza moral del siglo XIX y llegue al siglo XXI, sin perder de vista la invención de los contenidos actitudinales de las reformas de 1990* (Abramowski 2018).

Este artículo marca el inicio de la definición del primer estadio o modelo de una genealogía del *dispositivo emocional escolar* en Argentina. El análisis se enfoca en los textos de los pedagogos normalistas que, a partir de mediados del siglo XIX, implementaron un programa que abarcaba no solo la instrucción escolar, donde predominaba el conocimiento ilustrado y la asimilación de las ciencias modernas, sino también prácticas planificadas orientadas a la formación moral y la ciudadanía de los estudiantes. Según la perspectiva de Victoria Camps (14 y 15), si el gobierno de las emociones es la tarea de la ética y la ética misma constituye una forma de inteligencia emocional, entonces el origen de un programa educativo emocional debe rastrearse inicialmente en la pla-

nificación de manuales y escritos de enseñanza moral e instrucción ciudadana de la época.

Estos manuales, según lo han identificado los historiadores de la educación y estudiosos de la pedagogía, presentan elementos sociales y políticos de gran relevancia relacionados con la aplicación de la disciplina, el diseño de conductas ideales, la normalización de los individuos y el control social, entre otros aspectos. Sin embargo, es necesario complementar estos estudios aprovechando el terreno previamente allanado por ellos, con un análisis de la regulación de las emociones, el manejo de la afectividad y la dinámica escolar en Argentina.

Para lograrlo, resulta sumamente fructífero considerar las contribuciones de Michel Foucault en relación con las «tecnologías del yo». Estas tecnologías se refieren a las prácticas y técnicas mediante las cuales las personas se autoevalúan, se autocontrolan y se ajustan a las normas y valores sociales. Estas prácticas pueden abarcar desde la introspección y el autoanálisis hasta la autorreflexión. Foucault sostiene que las tecnologías del yo son una parte intrínseca de cómo las personas se someten a las normas y regulaciones de la sociedad.

Asimismo, es pertinente considerar la contribución teórica del filósofo británico Nikolas Rose (2022, p. 22-23), quien en su obra *La Invención de sí mismo* enfatiza el estudio de las técnicas y tecnologías a través de las cuales el ser humano ha sido configurado como un individuo definido por su identidad, autenticidad, autonomía y singularidad.

2. ESTADO DEL ARTE

La formación moral y conductual en el sistema educativo argentino ha sido influida por una dinámica de elementos claves: educación, disciplina, control social y formación de la ciudadanía. La génesis del sistema educativo argentino durante los

siglos XIX y principios del XX ha sido objeto de análisis exhaustivos, revelando la intrincada interacción de estos componentes en la configuración del sistema y la construcción de la identidad nacional. Estudios detallados presentan una visión integral de cómo la disciplina escolar, el control social, la educación moral y la profesionalización del magisterio se entrelazan para dar forma a la sociedad y promover la cohesión social en un contexto de transformación política y social. Algunos de estos influyentes trabajos se sintetizan a continuación:

En el capítulo «Sujeto pedagógico y control social» de Puiggrós (2003), se explora el surgimiento del sistema educativo argentino entre 1885 y 1916, resaltando cómo la disciplina escolar se convirtió en un medio de control social, reemplazando influencias religiosas y familiares. Los positivistas implementaron estrategias normalizadoras para consolidar la hegemonía de la clase dominante. La educación moral se fusionó con el control social al inculcar valores éticos que justificaban las desigualdades.

Andrea Alliaud (1993) analiza en *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino* el papel de los maestros como disciplinadores y moralizadores para formar ciudadanos «normales» y «útiles». La educación moral moldeaba comportamientos y actitudes mediante supervisión constante y sanciones. Los maestros vieron su labor como forjadores del carácter y promotores de la organización.

Lionetti (2005) resalta la influencia del normalismo y la disciplina en la creación de ciudadanos en Argentina en el siglo XX. La reforma de Saavedra Lamas se centró en la profesionalización docente y la formación de individuos virtuosos. La profesionalización fortaleció el control social.

González Leandri (2001) explora la consolidación del sistema educativo argentino (1852-1900), con énfasis en figuras como Mitre, Sarmiento y Avellaneda. El movi-

miento normalista promovió la identidad nacional, pero hubo tensiones internas en la profesión docente.

En *La escuela y la construcción de la identidad pos-centenario* (2006), Giménez, Gómez y Pensiero examinan cómo la educación y las instituciones escolares fomentan la identidad y el patriotismo a través de la laicización y los valores nacionales.

Alvarado (2016) aborda la evolución de la disciplina en la educación argentina a fines del siglo XIX. Allí analiza el paso de castigos físicos a métodos enfocados en formación ética y moral, como propuestos por Vergara y Bavio. Esta transición implicó un control social más sutil y efectivo a través de la educación.

3. DISCUSIÓN

Los trabajos citados en la sección anterior han arrojado luz sobre la estrecha relación entre disciplina, instrucción moral y control social como pilares fundamentales en la construcción de la subjetividad ciudadana en el contexto de la educación argentina del siglo XIX y principios del XX. Los análisis realizados por los autores mencionados han destacado la importancia de estos elementos en la configuración de la identidad nacional y la cohesión social. No obstante, un aspecto crucial ha estado esperando su exploración: el papel transformador de la educación emocional en esta compleja ecuación.

La educación emocional emerge como un factor central que agrega nuevas dimensiones al proceso de formación y moldeamiento de individuos como ciudadanos. Distinguiéndose de la disciplina tradicional, que se centraba en la imposición de normas y correcciones externas, la educación emocional se concentra en el autogobierno y la regulación afectiva. Esta perspectiva otorga a los individuos las herramientas necesarias para comprender, gestionar y canalizar sus propias emociones de manera consciente.

Aquí se presenta una transferencia de poder desde la autoridad externa hacia el individuo, habilitándolo para tomar decisiones éticas y fundamentadas basadas en su profunda comprensión de las emociones y valores personales.

Esta transformación en la perspectiva disciplinaria hacia el autogobierno y la regulación emocional plantea una cuestión fundamental: ¿cómo se relaciona esta evolución con la construcción de la subjetividad ciudadana? Esta interrogante forma el núcleo de la hipótesis central de este estudio: la formación de un ethos ciudadano requiere el previo desarrollo de un pathos emocional. En otras palabras, para que los individuos puedan asumir un rol activo en la sociedad y participar de manera consciente y ética en la vida cívica, es esencial que primero adquieran una comprensión profunda de sus emociones y la habilidad para autogobernarse emocionalmente.

Esta evolución en el enfoque educativo, que va más allá de la mera disciplina, encuentra resonancia en la distinción propuesta por el especialista argentino en Foucault, Edgardo Castro (2004, pp.390-393), entre la norma de disciplina y la norma de regulación. Desde la perspectiva foucaultiana, el poder moderno se ejerce cada vez más a través de la norma, alejándose de la imposición externa de la disciplina. La norma de disciplina busca establecer reglas y patrones de comportamiento desde fuera, mientras que la norma de regulación busca guiar y modelar los afectos y comportamientos internos de los individuos y las poblaciones.

El programa de educación emocional del normalismo argentino se sitúa en la confluencia de estas dos modalidades de poder: disciplina y regulación. Mientras que la educación tradicional se basaba en la imposición de normas disciplinarias, el programa de educación emocional va más allá al fomentar la autorregulación emocional y el autogobierno. Al promover la comprensión consciente de las emociones y la capacidad

de gestionarlas, este enfoque educa hacia la regulación emocional, lo que resulta en individuos capaces de tomar decisiones éticas y fundamentadas.

4. DESARROLLO DEL PROBLEMA: EDUCACIÓN EMOCIONAL Y AUTOGOBIERNO EN LA PROPUESTA DE JOSÉ MARÍA TORRES

En esta sección, examinaremos la propuesta de educación moral presentada por José María Torres², un influyente pedagogo y figura clave en el movimiento del normalismo argentino. Su visión se encuentra plasmada en su obra titulada *Primeros elementos de educación*, publicada en el año 1886. Es importante resaltar que esta obra adquiere una relevancia ineludible, ya que fue parte integral del material de formación profesional para los maestros graduados de los colegios normales.

En este análisis, exploraremos la interconexión del texto de Torres con las contribuciones de otros destacados normalistas de la misma época. Nuestro objetivo es determinar el estadio fundacional del *dispositivo emocional escolar* argentino en el contexto normalista. La tesis que guía este apartado se centra en demostrar que en el núcleo del sistema de instrucción del normalismo escolar yace un enfoque de gobierno de las emociones, que actúa como base posibilitadora para el primero.

4.1. La Metáfora del cultivo y la conducción de la conducta

En la sección II, titulada *Modos de la actividad moral*, Torres (1886, p. 127), en línea con las posturas nativistas de los pedagogos de su época, establece la distinción entre fuerzas morales innatas y adquisiciones mora-

les. Las primeras, que son compartidas por todos los seres humanos por naturaleza, incluyen el amor propio, la simpatía, la curiosidad, la conciencia y la voluntad. Por otro lado, las segundas son resultado de las primeras e involucran el sentimiento del deber, los afectos y las inclinaciones.

Conforme a las premisas de Torres, la educación adquiere un matiz fundamental al enfocarse en el *cultivo* de las aptitudes innatas del estudiante a través del ejercicio, la práctica y los preceptos. La acción del cultivo, intrínseca al rol del maestro en este contexto pedagógico, no puede ser pasada por alto. En primer plano, el acto de cultivar presupone una base previa, un terreno «fértil», en el cual las «semillas» del conocimiento y de las costumbres se siembran y nutren, en contraposición a un terreno virgen, comparable a la «tabula rasa» de los empiristas; que espera ser cultivado por primera vez. Además, este acto incorpora elementos preexistentes, como fuerzas morales inherentes, como el amor propio, la curiosidad y la simpatía.

La metáfora agrícola del cultivo, con sus connotaciones vinculadas a la siembra, la cosecha y la poda, no solo denota una atención meticulosa, sino también un nivel de control y vigilancia sobre el terreno que está siendo trabajado, implicando una elección deliberada sobre qué es digno de ser cultivado. En este contexto, la figura del maestro evoca la analogía propuesta por Horace Mann, una destacada figura en la pedagogía del siglo XIX con una influencia significativa en el normalismo argentino de la misma época. Mann (1868, p.398) compara la labor del pastor que educa a una congregación de adultos con la del arboricultor solitario en un vasto bosque rodeado de árboles ya maduros. Este arboricultor se esfuerza por enderezar árboles adultos utilizando herramientas delicadas, desaprovechando así la oportunidad de dirigir su atención hacia arbustos y brotes jóvenes. La analogía destaca cómo el pastor, al centrarse en adultos cuyas características ya están definidas, pier-

2 José María Torres (1831-1907) fue un pedagogo español conocido por su influencia en la educación en España y América Latina. Fue defensor de la educación laica y científica, y desempeñó un papel destacado en la formación de maestros y en el movimiento normalista en Argentina.

de la ocasión de moldear la educación desde sus primeras etapas, permitiendo que las inclinaciones arraigadas prevalezcan en lugar de guiar el desarrollo desde el inicio. Mann identifica la función del maestro con la del arboricultor que trabaja con jóvenes, estableciendo así una distinción del papel del pastor, quien enfrenta la desafiante tarea de guiar a los adultos.

La analogía de Mann, que compara al maestro con el arboricultor que guía a los jóvenes en su crecimiento, encuentra reminiscencia en la noción del poder pastoral tal como Foucault la desvela en su obra *Omnes et Singulatim: Hacia una crítica de la «Razón Política»* (Foucault, 1990). Foucault postula que el poder pastoral es una forma de ejercicio de poder que opera a través de la guía moral y el control sobre la vida de las personas. A diferencia del poder soberano, que implica coerción y autoridad directa, el poder pastoral actúa de manera más sutil, influyendo en las decisiones y conductas de las personas a través de la dirección espiritual, el consejo y la orientación. Esta noción resuena de manera notoria con la figura del maestro como cultivador o arboricultor. Al igual que el poder pastoral, el maestro ejerce su influencia sobre los estudiantes guiándolos moralmente y dirigiendo su desarrollo. Ambos roles comparten el aspecto de moldear y direccionar, ya sea en el ámbito del conocimiento o en el terreno de la conducta.

Regresando al texto de Torres, nos planteamos: ¿qué clases de fuerzas deben ser inculcadas o desarrolladas sobre esa base moral innata? En el próximo apartado, se revela que estas adquisiciones no son otra cosa que elementos del campo afectivo y emocional, que permiten la posterior asimilación de la normativa moral y la construcción de la subjetividad ciudadana que supone.

4.2. Tecnología de gobierno de los afectos

Foucault (1988) ha demostrado que la psicología se ha vinculado con las prácticas y los criterios para la «conducción de la con-

ducta». Sin embargo, antes de la institucionalización de la psicología en Argentina, ya en los textos de formación pedagógica normalista como el de Torres, encontramos el uso del término «conducción» y su homólogo «gobierno» para referirse al modo de fomentar ciertos tipos específicos de afectos y direccionar comportamientos particulares. En relación con esto, Nikolas Rosse (2022, p. 136) señala que, durante varios siglos, los manuales acerca de los modales, libros de consejería, guías, prácticas pedagógicas y reformatorias han buscado educar, formar y canalizar la economía emocional e instintiva de los seres humanos, inculcándoles cierta conciencia ética. Lo que Rosse destaca es lo que hemos identificado en el análisis del texto de Torres: una tecnología de gobierno de las emociones que se erige como un sustrato de la formación moral ciudadana, un pathos emocional que se convierte en condición de posibilidad de un ethos ciudadano.

Retomando el análisis de Torres, se observa cómo el fundador del normalismo argentino resalta la centralidad de los sentimientos en las etapas iniciales de la educación moral, priorizando este aspecto sobre la comprensión intelectual (Torres, 1886, p.144-145). En este sentido, los padres tienen el rol de transmitir sentimientos mediante palabras, acciones y expresiones faciales, ejerciendo así una influencia de gran impacto en el espíritu del niño debido a los afectos compartidos. De hecho, según la perspectiva del pedagogo español, estos afectos tienen un poderoso alcance en la mente infantil, superando incluso la efectividad persuasiva de la moralidad dirigida a niños mayores y más desarrollados intelectualmente.

En el contexto de las técnicas de formación moral en el ámbito escolar, Torres identifica y detalla las fuerzas morales o facultades innatas que son objeto de intervención educativa (Torres, 1886, p.146). Estas técnicas no solo moldean el comportamiento del estudiante, sino que también dan lugar a una economía emocional en el sujeto escolar.

A continuación, exploraremos las primeras tres fuerzas morales que expone Torres, para determinar el tipo de relación con los afectos y emociones, que las constituyen:

a. El amor propio que se educa, puede originar las siguientes adquisiciones morales:

- Deberes: moderación; confianza en sí mismo; diligencia y exactitud.
- Virtudes: Templanza, paciencia, perseverancia y fortaleza.
- Inclinationes: Gusto por la limpieza, sencillez, deseo de perfeccionarse y de merecer aprobación.

Torres (1886, p.130) define el amor propio como un sentimiento compuesto por dos propensiones: la de conservación y la de gozo. Estas propensiones generan el deseo y la esperanza hacia lo que parece ser un bien, así como la aversión y el temor hacia lo que parece ser un mal. Según el pedagogo español, si el amor propio no es objeto de gobierno en la educación y se deja abandonado a sí mismo (Torres, 131), queda expuesto al peligro de producir disposiciones hacia el egoísmo, la vanidad, el orgullo y los apetitos y pasiones que podrían dar lugar a vicios, crímenes, avaricia, libertinaje, robo y asesinato. Sin embargo, si el amor propio se guía adecuadamente, puede conducir al niño a adquirir cualidades morales y, por consiguiente, a su bienestar (Torres, 1886, p. 132), especialmente en cuanto a la aprobación y el deseo de ser feliz.

b. La simpatía se considera la segunda fuerza innata que, según Torres, la educación debe dirigir, la misma produce:

- Afectos: piedad filial; amor fraternal; amistad; benevolencia; urbanidad; conmisericordia.
- Virtudes: abnegación, beneficencia; generosidad; indulgencia.

Según Torres, en el orden natural de los afectos, después del amor propio, surge el amor al prójimo, cuyo principio primordial es la simpatía (Torres, 1886, p.132). Mientras que el amor propio se centra en el bien individual y en el progreso personal, la simpatía se relaciona con el bien público y el progreso colectivo. Torres sostiene que la educación enfatiza la simpatía porque su correcto ejercicio genera disposiciones generosas que contrarrestan al egoísmo y promueve el deseo de adquirir conocimientos para compartirlos. Además, engendra afectos y virtudes sociales, lo que la convierte en la base de la sociabilidad (Torres, 1886, p. 133). Según Torres, si se cultiva adecuadamente, la simpatía puede hacer que identifiquemos nuestra felicidad con la de los demás, lo que genera un deseo de bienestar general.

c. La curiosidad se destaca como la tercera fuerza moral innata resaltada por Torres, quien la considera el «primer agujijón» de las necesidades intelectuales. En este esquema, la curiosidad parece cumplir la función de conectar el amor propio y la simpatía, que son facultades puramente afectivas y morales, con facultades que pertenecen al ámbito intelectual. La curiosidad, en conjunto con el amor propio, amplía el dominio del pensamiento y se convierte en la fuente de descubrimientos, invenciones y progresos en ciencia y arte.

Según Torres (1886, p.137), es necesario dirigir este impulso original hacia la búsqueda de la verdad, y esta noble dirección es una de las funciones educativas en relación con la curiosidad. Junto a la voluntad y la conciencia, cada facultad reúne elementos psicoafectivos y psicosociales definidos. Si bien Torres insiste en la instrucción moral del maestro y de los padres, es interesante observar como también, pone énfasis en este cultivo de dichas fuerzas, que posibilita una instancia de autogobierno o autodisciplinamiento de las pasiones. (Arata & Mariño, 2013, p.125)

También lo que se puede observar en el enfoque de Torres es la priorización de emociones relacionadas con la comunidad y la sociedad, como la simpatía, algo que se alinea con la idea de construir una subjetividad ciudadana sólida y una base de valores arraigados en la participación activa en la vida colectiva. A su vez, esta visión resalta la necesidad de formar un pathos emocional en los alumnos, uno que se convierta en condición esencial para el desarrollo de un ethos ciudadano sólido. Este pathos emocional debe ser tan arraigado e internalizado que se integre de manera orgánica en el proceso de individualización del estudiante y en el afianzamiento del mismo como parte del tejido social.

4.3. Superación del «modelo del castigo»: evolución hacia la disciplina escolar y el papel de la «libertad»

En el escrito de Torres (1886, p.151), también se aborda el concepto de «compulsión» como sinónimo de coacción y castigo. Según él, para lograr la cooperación de los estudiantes, el maestro debe presentarles motivos en lugar de depender principalmente de la compulsión. Torres resalta que los niños valoran profundamente su libertad, de tal manera que cuando se sienten controlados, experimentan aversión hacia acciones que antes realizaban naturalmente. La compulsión, ya sea utilizada de manera solitaria o en exceso, según Torres (1886, p.155), resulta contradictoria, ya que excluye la cooperación, que es la garantía fundamental de la diligencia y el buen comportamiento de los estudiantes. Además, advierte que, si el castigo se convierte en el principal método de gobierno escolar, el miedo se convierte en el motivador central de los niños, lo que lleva a desconfianza, resistencia, astucia y engaño.

Por otro lado, Torres sugiere que, si el maestro reconoce la libertad apropiada para los niños, puede ejercer un mayor control sobre ellos que a través de la compulsión más

fuerte, al hacer que deseen lo que él desea y permitiéndoles actuar complacidos al mismo tiempo. En este sentido, la compulsión se convierte en un medio inferior y suplementario. Torres (1886, p.156) enfatiza que la educación no tiene como objetivo dominar al niño, sino capacitarlo para que desarrolle el gobierno moral sobre su propia voluntad. Para Torres, comprender los principios que guían sus acciones es esencial para considerar al niño en su estado de libertad.

En estas ideas, Torres destaca la importancia de la libertad y el ejercicio de la autorregulación en la educación, un enfoque que se alinea con la transición del modelo de castigo al de la disciplina en el contexto del normalismo argentino. Esta visión encuentra una resonancia notable tanto en las reflexiones de Horace Mann (Mann, 1868, pp. 518-519) como también en un artículo de Domingo Sarmiento (1938, p.30) que publicará en el diario chileno el *Progreso* en 1844, aunque fue el primero quien desarrollará un enfoque más profundo sobre el uso del castigo en la educación. Mann señaló que el castigo debe ser utilizado con precaución y restringido a situaciones en las que otros métodos no sean efectivos

Años después del planteo de Torres, Sarmiento y Mann, distintas perspectivas han enriquecido la comprensión de la evolución del modelo de castigo al modelo de disciplina en el ámbito educativo argentino. Un ejemplo concreto de esta evolución se aprecia en el análisis llevado a cabo por Mariana Alvarado (2016) en un relevante artículo, donde nos presenta el editorial del 15 de marzo de 1884, titulado «Castigos corporales», publicado en *El Instructor Popular*. En este editorial, el normalista Carlos Vergara critica las prácticas retrógradas de castigos físicos en las escuelas y cárceles, abogando por reformas basadas en la razón y el entendimiento. Vergara cuestiona la eficacia de los castigos corporales y defiende la necesidad de un enfoque más humano y respetuoso en la educación.

Otro graduado normalista, Ernesto Bavio, también contribuye al debate a través de cartas publicadas en *El Instructor Popular* en 1884. Bavio argumenta en contra de los castigos corporales y aboga por motivaciones que promuevan la emulación positiva, el amor al saber y el deseo de progresar como medios para la disciplina y la formación de ciudadanos responsables. Bavio enfatiza la importancia de la dignidad personal y la influencia moral en la educación.

Volviendo a Torres y a su enfoque de la libertad y autorregulación, se destaca cómo el elemento «libertad» adquiere una segunda dimensión en la disciplina escolar, relacionada con el gobierno y la regulación de las emociones. Esta noción se mantiene en consonancia con la distinción previamente establecida entre la norma de disciplina y la norma de regulación. A medida que la educación se aleja del enfoque meramente punitivo y avanza hacia un modelo de disciplina más comprensivo, la libertad del estudiante se convierte en un elemento crucial. Esta libertad no solo implica la ausencia de coacción, sino también la capacidad de autogobernarse emocionalmente, fomentando así la formación de una ética sólida y una ciudadanía autónoma, que se destacaba entre los diversos fines de la educación normalista. (Pérez Campos, 2016, p. 66)

CONCLUSIONES

El dispositivo emocional escolar, que emerge a mediados del siglo XIX, se posiciona como una pieza fundamental en un sistema de individualización y subjetivación propiciado por el gobierno estatal, insertándose en un marco más amplio de la gestión de la subjetividad. La dimensión emocional del estudiante y su intervención se enmarcaban en el contexto de la formación moral escolar. Este análisis revela una propuesta sumamente elaborada y comprensiva en torno al proceso afectivo de los alumnos y las técnicas empleadas para modelar su temperamento y comportamiento. Un ejemplo notable es el programa pedagógico

de José M. Torres, considerado el padre del normalismo en Argentina, que incluye una sección destacada sobre formación moral y que evidencia elementos psicoafectivos que eran tanto promovidos como controlados en su enfoque.

Además, este análisis reveló la complejidad y la profundidad de las prácticas educativas de la época. La reinterpretación del concepto «phatos» nos permite comprender cómo el control emocional y la regulación de las emociones eran elementos fundamentales en la construcción de la subjetividad de los estudiantes. Estos hallazgos subrayan la importancia de explorar las dimensiones emocionales en la historia de la educación y su influencia en la formación de valores y ciudadanía. En última instancia, el dispositivo emocional escolar del normalismo argentino del siglo XIX se erige como un elemento clave en la configuración de la subjetividad estudiantil y en la promoción de una ciudadanía normalizada para la época.

REFERENCIAS

- Arata, N. & Mariño, M. La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones. Ediciones Novedades Educativas
- Alliaud, A. (1993). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Centro Editor de América Latina.
- Alegre, D. (2021) Regular las emociones: Biopolítica y educación emocional. Universidad Nacional del Nordeste.
- Alemán, J. (2016), Subjetividades, política y procesos emancipatorios en Latinoamérica [Conferencia], Oficios Terrestres (N.º 34), pp. 65-73, enero-junio 2016.
- Alvarado, M. (2016). Cuerpo y disciplina, orden y poder. Del Instructor Popular a los Tribunales Infantiles. *Vías y Perspectivas*, 7(1), 15-31. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.1.2016.02>
- Abramowski, A. (2019) El avance de la Educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes. Respiración Artificial*: <http://revistabordes.com.ar/respiracion-artificial/>
- Camps, V. (2011) El gobierno de las emociones, Herder Editorial, S.L., Barcelona.
- Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires, Prometeo/Universidad Nacional de Quilmes.
- Foucault, M. (1990). Omnes et Singulatim: Hacia una crítica de la «Razón Política». En M. Foucault, *Tecnologías del yo* (pp. 95-140). Paidós.
- Giménez, J. C., Gómez, G. G., & Pensiero, M. E. (2006). La escuela y la construcción de la identidad pos-centenario: Historia y nación en el relato de los alumnos y docentes: los concursos «patria» (1914 - 1917). En XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación (pp. 9-11).
- González Leandri, R. (2001). La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/La-elite-profesional-docente-como-fracci%C3%B3n-Leandri/af5885bbab648f3e0c7aa0658a27027251e37d87>
- Lionetti, L. (2005). Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo en la Argentina de principios del siglo XX. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 1-21.
- Mann, H. (1868). Sobre la educación (J. Manso, Trad.). Buenos Aires: Imprenta Americana.
- Mercante, V. (2014). La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas. Presentación de Inés Dussel. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Pérez Campos, A. (2016). Escuela Normal de Paraná: construcciones discursivas de la nacionalidad argentina. Ediciones UADER.

Puiggrós, A. Estado del Arte Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Capítulo 4: Sujeto pedagógico y control social.

Rose, N. (2022). *La invención del sí mismo: Poder, ética y subjetivación*. Pólvora Editorial.

Sarmiento, D. F. (1938). Ideas pedagógicas. Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación.