

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES
CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Pedagogías afectadas/afectantes como trans-formación de mundos en la práctica docente universitaria. Una intervención pedagógica colaborativa en Filosofía social desde la Ontología política

Dra. Ayelen Cavalli

TUTOR/A: Dra. María Marta Yedaide

CO-TUTOR/A: Dra. Romina Conti

2025

AGRADECIMIENTOS

Dado que las prácticas de investigación, enseñanza y aprendizaje son colectivas, este trabajo no hubiese sido posible sin la colaboración y acompañamiento de diversas personas y espacios. Por lo que quisiera agradecer a continuación.

A mis directoras, Dra. María Marta Yedaide y Dra. Romina Conti, por el acompañamiento atento y generoso que me brindaron.

Al equipo de cátedra y estudiantes de Filosofía Social de la licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde me desempeñé como docente.

A los docentes entrevistados de diversas cátedras que compartieron sus experiencias con mucha apertura y generosidad.

A la Universidad Nacional de Mar del Plata, institución que me permitió, mediante un acuerdo entre la Asociación Docente de la Universidad de Mar del Plata (ADUM) y la Facultad de Humanidades, cursar gratuitamente esta Carrera de Especialización en Docencia Universitaria.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen	4
1. Introducción	5
1.1. Fundamentación	5
1.2. Definición del propósito de la investigación y estado de la cuestión	12
1.3. Objetivos de la investigación	16
2. Marco teórico	17
2.1. La afectación como modo de enactuar mundos desde la Ontología política	17
2.2. La afectación como apertura epistemológica y ontológica en la elaboración colaborativa de conocimientos	23
2.3. Pedagogías afectadas/afectantes en la Docencia universitaria	28
3. Decisiones metodológicas	33
4. Pedagogías afectadas/afectantes en la UNMDP	35
4.1. Pedagogías afectadas/afectantes en docentes universitarios de la UNMDP	35
4.2. Pedagogías afectadas/afectantes en el Equipo docente de la asignatura Filosofía Social de la Licenciatura en Trabajo Social	40
5. Propuesta de intervención: Diario de práctica filosófica	46
5.1. Fundamentación	46
5.2. Descripción	54
5.3. Retroalimentación del Equipo docente de Filosofía Social	60
6. Reflexiones de cierre y apertura	63
Bibliografía	67

RESUMEN

El presente Trabajo Integrador Final de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria tiene como objetivo principal diseñar intervenciones pedagógicas en la asignatura Filosofía social, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar del Plata, que visibilicen la afectación sensible generada en el aula y propicie su potencial transformador de mundos. Para ello, en primer lugar, se realizó un relevamiento bibliográfico sobre pedagogías afectadas/afectantes en Educación superior, mediante palabras clave como afectos, corporalidad y Educación superior, en castellano e inglés. En segundo lugar, se realizaron entrevistas a docentes de la UNMDP considerados referentes en intervenciones pedagógicas afectadas/afectantes. En tercer lugar, se trabajó mediante cuestionarios digitales y la modalidad taller con el equipo docente de Filosofía Social, relevando sus vivencias de afectación en el aula universitaria, como así también consultando sobre el diseño de intervenciones pedagógicas afectadas/afectantes concretas. Finalmente, a partir de la investigación realizada, se recurrió a las pedagogías descoloniales y posthumanas dentro de la docencia universitaria, por un lado, y al campo de la ontología política en antropología, por otro, que confluyen en la configuración de pedagogías afectadas/afectantes, y los aportes didácticos que emergieron en las entrevistas, los cuestionarios y el taller, para diseñar y proponer una intervención pedagógica transversal a la cursada de Filosofía Social, de carácter anual, titulada “Diario de práctica filosófica”.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Fundamentación

El presente Trabajo Integrador Final de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (CEDU) propone el diseño colaborativo de una intervención pedagógica. La misma surge de una vivencia durante el trabajo de campo realizado en la comunidad mbyá guaraní Pindo (San Cosme y Damián, Paraguay) como parte de una investigación doctoral en Ciencias Sociales (UBA) que afectó mi práctica docente-investigativa. Dicha vivencia me llevó a problematizar el lugar de la afectación en las prácticas pedagógicas en la asignatura Filosofía Social (Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar del Plata), donde me desempeñé como Jefa de Trabajos Prácticos, y la potencia que la misma tiene para generar transformación de mundos. La afectación se desplegó mediante una serie de desplazamientos: primero, del aula universitaria al aula comunitaria y, luego, del aula comunitaria al aula universitaria, movimientos que a continuación presentaré.

1.1.2. Afectación de mi práctica docente-investigativa en la Comunidad Pindo. Del aula universitaria al aula comunitaria

En mi trabajo de campo desarrollé un proyecto pedagógico-investigativo colaborativo en la Escuela Educación Básica N°5841 de la comunidad Pindo, en ocho encuentros entre el 7 de febrero y 20 de marzo de 2022, que abordaron las características generales de un diseño de investigación y la realización del mismo. El objetivo del taller fue reconstruir colaborativamente la historia de lucha por la conformación de dicha comunidad luego de la expulsión de la isla Yacyretá por la construcción de la represa hidroeléctrica argentino-paraguaya Yacyretá. En el mismo confluyeron problemáticas comunitarias (lxs líderes afirmaron que lxs jóvenes de Pindo no conocían la historia de su comunidad), escolares (lxs docentes de la escuela Pindo expresaron la ausencia de la historia guaraní en el diseño curricular) y académicas (un objetivo particular de mi tesis doctoral). La propuesta de

trabajo del taller fue aprobada por asamblea comunitaria y por la Secretaria de Educación indígena de Itapúa, por lo que el taller fue incorporado en la planificación anual de la escuela y se desarrolló en las horas asignadas para las materias de Historia, Diseño de proyectos y Educación artística.

Se realizaron entrevistas semi-estructuras y entrevistas en profundidad a miembros relevantes dentro de la comunidad. Con las herramientas que se enseñaron en el taller y el acompañamiento de los profesores paraguayxs e indígenas, lxs estudiantes planificaron el guion de las entrevistas, realizaron las preguntas a lxs entrevistadxs y registraron sus respuestas.

El cuaderno de notas en castellano era el medio de registro planificado, en una primera instancia. Sin embargo, el director de la escuela solicitó que el taller no se limite a los estudiantes del tercer ciclo, sino que incluyera aquellos del segundo ciclo también. Ello implicó el desafío de trabajar en los idiomas mbyá y guaraní – idiomas que se utilizan en la enseñanza del primer y segundo ciclo – con parejas pedagógicas que incluyeran docentes indígenas y utilizar otras formas de registro. En dicho contexto, las docentes paraguayas sugirieron el armado de clases de dibujo con el Lic. David Cepeda Armengol, profesor de arte mexicano que se encontraba realizando un mural en la comunidad. Se incorporó dicho pedido al taller, el cual fue mutando durante las prácticas de registro de entrevistas mediante el dibujo y otras técnicas – como el collage con objetos que narraran las historias – momento en que lxs estudiantes desplegaron habilidades y técnicas propias. Cuanto más espacio tenían esas prácticas, mayor involucramiento mostraban lxs estudiantes en las tareas.

Aquello que apareció como un fuerte obstáculo al principio, luego permitió un corrimiento de una perspectiva instrumental de los medios de registro para mostrar cómo ciertas prácticas pueden visibilizar u obstaculizar la manifestación determinado modo de trato con el mundo. La vivencia del aula en supuesto silencio indiferente, tal como algunos docentes paraguayos caracterizaban a los niños mbyá, con estudiantes distribuidos en pupitres individuales trabajando con consignas de escritura, se transformó cuando los

estudiantes pasaron al jardín de hierbas medicinales de la médica comunitaria, donde pudieron dibujar un herbario, mostrando una participación activa.

En el texto *After Method. Mess in social science research*, John Law (2004) afirma que “los métodos, sus reglas, y aun sus prácticas, no solo describen sino también ayudan a producir la realidad que ellos entienden” (p. 5, traducción propia). Para explicar esta afirmación Law recurre al estudio sobre las prácticas de diagnóstico médico de la enfermedad de arteriosclerosis que realiza la antropóloga Annemarie Mol, quien sostiene que las diversas prácticas producen diversas realidades, dando lugar al problema de la multiplicidad ontológica, frente a la cual se plantea una política ontológica que nos coloca ante la pregunta sobre qué realidad decidimos enactuar. En dicha línea, desde la perspectiva de Law, la metodología desborda el campo epistemológico y se abre camino hacia el ámbito ontológico y ético-político:

¿Método? De lo que estamos tratando aquí no es, por supuesto, solo del método. No es solo un conjunto de técnicas. No es solo una filosofía del método, una metodología. Ni siquiera se trata simplemente de los tipos de realidades que queremos reconocer o de los tipos de mundos que podríamos esperar crear. También es, y fundamentalmente, una forma de ser. Se trata de qué tipos de ciencia social queremos practicar. Y luego, y como parte de esto, se trata de los tipos de personas que queremos ser, y de cómo deberíamos vivir. El método va junto con el trabajo, y las formas de trabajar, y las formas de ser. (p. 10, traducción propia)

Por otra parte, dichas realidades múltiples son dinámicas, frecuentemente vagas e indefinidas, por lo que las ciencias sociales deberían abandonar la pretensión de fijarlas, para lo cual Law sugiere ensamblajes de métodos (*methods assemblages*), definidos como “una combinación de detector de realidad y amplificador de realidad” (p. 14). Es importante aclarar que Law sostiene que “no hay una realidad universal. Las realidades no son seguras, sino que deben ser practicadas. Y el mundo no es pasivo, esperando ser visto por la gente (...) las metafísicas del método son, en principio, infinitamente variables” (p. 15). A su vez, dicha diversidad se expresa en el hecho que la verdad deja de posicionarse como el único estándar metodológico – visibilizando otros como la política, la belleza, la espiritualidad – cuando se habilitan otras realidades y otros ensamblajes metodológicos que exceden la mirada hegemónica centrada en el Norte global.

Desde una perspectiva semiótico-material, se puede sostener que las técnicas y metodologías, en tanto modo de contar una historia, poseen un carácter performativo, que no solo describen, sino que participan en las prácticas que enactúan mundos. La exploración de otros modos de contar y registrar historias – con objetos, plantas, dibujos, sonidos – sobre la comunidad Pindo abrió lugar para que entramados otros-que-humanos que configuran el mundo mbyá emergieran en la narración de la historia como práctica de reinención del modo de vida mbyá. La mayor parte de este registro constituye material de trabajo de la Escuela de Educación Básica de Pindo.

Dentro de un enfoque metodológico colaborativo, lxs Mbyá de Pindo dejaron de ser un objeto de investigación para transformarse en investigadores colaboradores, compañerxs o pares. Esto implica generar una conversación teórica-metodológica con la ontología mbyá. Gran parte de las experiencias de investigación en colaboración incorporan la perspectiva indígena, pero como una construcción cultural de la realidad, reproduciendo la ontología occidental moderna que define lo real desde el monopolio científico. De ese modo, la llamada gran división moderna entre naturaleza y cultura (Latour, 2008) sigue operando colonialmente aun en metodologías que se proponen ser descoloniales. Una metodología colaborativa desde el campo de la ontología política, como contrapunto, procura tomar en serio las diversas perspectivas, considerando que ellas expresan la existencia de diversos mundos, constituidos por entramados relacionales otros-que-humanos. Aquello que los Mbyá narran sobre su modo de vida, los conflictos y las estrategias de reinención expresa una polifonía de diversos tipos de entidades que componen el mundo mbyá. Esto implica complejos ejercicios de traducción, no solo del mbyá o guaraní al castellano o de un lenguaje mítico a uno científico, sino también del canto de los pájaros, del color del cielo, del movimiento de los árboles o la crecida del río-hermano, que expresan o manifiestan la relación con lo que occidente denomina natural y sobrenatural.

Para socializar el trabajo realizado en la Escuela de Pindó diseñamos una muestra de cierre del taller colaborativo que se llamó Dinámica Terere. Dicha denominación emergió a partir de las prácticas cotidianas de compartir en ronda la bebida a base de yerba mate y

hierbas medicinales guaraníes denominada terere. El terere se sirve, se comparte al pasarse de mano en mano, generalmente en una disposición de sillas en círculos, las cuales también se pasan. En la ronda comunitaria se integra de forma orgánica el entorno, los movimientos del sol y los vientos se unen en la danza de desplazamiento de círculos que se alojan en techos de paja o arboles de mango. Las sillas plásticas nómades se apilan, se trasladan en motocicletas, viajan de casa en casa, y se disponen nuevamente en las dinámicas comunitarias, ya sea en la asamblea, una comida o la ronda del tereré. Del mismo modo, esta dinámica de trabajo propuso generar una disposición espacial y epistemológica como parte de una dinámica de circulación de la palabra, diálogo de saberes y co-producción descolonial de conocimientos, mediante la investigación en co-labor, entre experiencias de campos académico, escolar y comunitarios indígenas. La misma tenía el desafío de integrar diversos registros de la producción de conocimiento (oral, escrito, fotográfico, dibujo, etc.) entre personas que hablaban diferentes idiomas (castellano, guaraní y mbyá), algunos de los cuales no sabían leer ni escribir.

En el momento de evaluación del taller una de las mujeres referentes en la comunidad me agradeció emocionada, me dijo “ahora sos nuestra hermana” y me abrazó. El participar en prácticas de cuidado que hacen y defienden la existencia del modo ser Mbyá, como es el evitar que la historia de lucha de Pindo caiga en el olvido, implicó una transformación en mí, el devenir investigadora-hermana.

En el proceso de investigación se produjeron transformaciones gnoseológicas y epistemológicas, mediante la producción colaborativa de conocimientos. Pero también es posible señalar una transformación ontológica, señalando la posibilidad que la colaboración epistemológica conlleve colaboración ontológica. Dicha transformación implica dos aspectos imbricados: en primer lugar, mi propio devenir investigadora-hermana a partir de ser afectada en el trabajo de campo y, en segundo lugar, el ser afectada por el mundo mbyá generó una apertura que propició nuevos puntos de contacto entre mundos.

En síntesis, en el taller colaborativo en la escuela Pindo yo me propuse enseñar metodología de la investigación del modo que lo había hecho en el aula universitaria; sin embargo, sucedió algo inesperado: ellos me enseñaron a mí. No solo contenidos nuevos

sino cómo enseñar y aprender de otro modo. Eso no solo cambió mi forma de ver la docencia, sino que cambió mi forma de ver mi mundo y los otros mundos que co-existen, al comprender que ciertas metodologías habilitan o restringen modos de co-existir y visibilizar mundos otros-que-humanos. En dicha vivencia, la afectación y la disposición sensible resultaron cruciales.

1.1.2. Afectación de mi práctica docente-investigativa en la asignatura Filosofía social. Del aula comunitaria al aula universitaria

Al finalizar mi licencia docente por doctorado retorné a mis funciones como Jefa de Trabajos Prácticos en la asignatura Filosofía social, perteneciente al área de investigación de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencia de la Salud y Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar del Plata. Mi regreso visibilizó que la afectación sufrida en el aula de escuela mbyá guarani Pindo transformó mi práctica docente de modo que quien regresaba al aula universitaria no era la misma JTP. Esto me llevó a problematizar el lugar de la afectación en las prácticas pedagógicas en la asignatura Filosofía Social y la potencia que la misma tiene para generar transformación de mundos en la formación de lxs trabajadores sociales.

La asignatura Filosofía social surge en el Plan de estudio (2021) de la Licenciatura en Trabajo Social (OCS 1718/21) como reemplazo de Introducción a la Filosofía. La misma es una materia anual, ubicada en el primer año, en el área de investigación social, junto con Investigación en Trabajo Social I, Investigación en Trabajo Social II, Estadística Aplicada y Taller de Tesis. Su única correlativa es Antropología Social y Cultural, de tercer año. Según el Plan de trabajo docente (2025, p. 5), los objetivos de la asignatura son:

- Brindar a les estudiantes una base de conocimiento acerca del quehacer filosófico en el campo de lo social y de algunas de sus categorías fundamentales, en vínculo con las Ciencias Sociales.
- Proponer y examinar los principales conceptos de la filosofía política y social moderna en vínculo con la dimensión conflictiva de lo social.
- Aportar herramientas conceptuales para la comprensión del proceso modernidad/colonialidad y sus implicancias actuales.

- Presentar y analizar las propuestas del marxismo y de la Teoría crítica de la sociedad, como aportes interdisciplinarios.
- Analizar los diagnósticos críticos de las sociedades contemporáneas ofrecidos por las principales líneas filosóficas actuales, así como sus propuestas de transformación social.
- Posibilitar la identificación y distinción de los aspectos específicos de lo social en América Latina, con especial atención a la condición colonial.
- Reflexionar en forma transversal acerca de problemáticas específicas de: interculturalidad, violencia, géneros, ciudadanía y derechos humanos.
- Configurar una base de herramientas teóricas y argumentaciones fundadas para la reflexión y la intervención en lo social.
- Acercar y poner en práctica, de manera individual y grupal, técnicas y procedimientos de análisis y síntesis, comprensión y producción de textos argumentativos y debate fundado.
- Fomentar el desarrollo de habilidades analíticas y críticas acerca de las problemáticas sociales en general y de América Latina en particular.
- Aportar elementos críticos y reflexivos que puedan convertirse en insumos para la producción de conocimiento y el ejercicio profesional de los futuros trabajadores sociales.

El equipo docente actual está compuesto por una adjunta a cargo, una jefa de trabajos prácticos, una ayudante graduada, una becaria con funciones docentes, tres adscriptxs (una estudiante, dos graduadxs). Todxs de dedicación simple, a pesar de realizar tareas de investigación y contar con estudios doctorales completos (dos docentes) y en curso (tres docentes).

El cambio de Introducción a la filosofía a Filosofía social estuvo fundamentado en la necesidad de romper con un posicionamiento enciclopedista, histórico lineal, eurocéntrico y patriarcal que predomina en las asignaturas de Filosofía en las carreras de Ciencias sociales. En contraposición, se propuso un abordaje centrado en núcleos problemáticos sociales contemporáneos desde una perspectiva interseccional, que articula las nociones de clase, género y étnia en una clave de lectura descolonial, incorporando textos escritos por mujeres, pensadorxs *queer* y latinoamericanxs. Asimismo, los espacios de enseñanza articulan la teoría y la práctica, de modo que lxs estudiantes cuentan semanalmente con una clase teórico-práctica y una clase práctica, donde se trabajan articuladamente los núcleos problemáticos, el desarrollo de habilidades analíticas y críticas, la capacidad de argumentación y contra-argumentación en la escritura de textos académicos

como en la expresión oral, propia de los espacios de comunicación científica y de la práctica profesional.

Particularmente ha sido un desafío y una búsqueda constante de quienes integramos el equipo docente de Filosofía social el diseño de intervenciones pedagógicas que se corran de los modos tradicionales enciclopedistas de enseñanza, orientados a la memorización de conceptos, que escinden la teoría de la práctica e impiden el desarrollo del pensamiento crítico. Esto implicó la incorporación de recursos audiovisuales, periodísticos, intervenciones artísticas, participación de las personas involucradas en las problemáticas trabajadas, entre otros. Sin embargo, sigue siendo una preocupación la necesidad de diseñar nuevas metodologías pedagógicas que puedan sortear el problema de la invisibilización de los aspectos sensibles y corporales en la producción de conocimientos teóricos y en la enseñanza de la filosofía, comprendiendo la docencia imbricada con la investigación y la intervención profesional, en un horizonte de transformación social. Este problema se evidencia cada año en la concepción que gran parte de lxs estudiantes manifiestan sobre una división de trabajo académico, donde la Filosofía desarrolla teorías descorporizadamente y el Trabajo Social simplemente se encarga de aplicar dichas teorías en la práctica. Un ejercicio que realizó con lxs estudiantes en la primera clase prácticas es pedirles que asocien la filosofía con una imagen, ante lo cual las respuestas más frecuentes son cabezas sin cuerpo, ya sea un cerebro o una figura de un busto blanco y masculino.

En dicho contexto, mi vivencia de afectación de la práctica docente-investigativa en la comunidad mbya guarani Pindo – que visibilizó la relevancia de los aspectos sensibles en el aula y su rol en la transformación de mundos – se trasladó al aula universitaria, al profundizarse los interrogantes sobre la potencia de problematizar en el equipo docente las vivencias de afectación y la necesidad de diseñar intervenciones pedagógicas afectadas/afectantes.

1.2. Definición del propósito de la investigación y estado de la cuestión

Partiendo de la fundamentación anterior, el presente Trabajo final de la carrera de Especialización en docencia universitaria se propone abordar el problema de las prácticas pedagógicas en la docencia universitaria, particularmente el lugar de las pedagogías afectadas/afectantes, desde una perspectiva descolonial.

A finales del siglo XX un grupo de pensadores latinoamericanos conformaron un espacio de reflexión denominado Proyecto Modernidad/Colonialidad (M/C), desde una mirada transdisciplinaria y desjerarquizadora de saberes con el fin de reunir pensamiento crítico y praxis. Sus raíces teórico-militantes son variadas y se encuentran en los debates y experiencias de los años setenta en América Latina motorizados por la teología, la filosofía y la pedagogía de la liberación, la teoría de la dependencia y la investigación-acción participativa; en los estudios poscoloniales y culturales anglosajones; en los debates neo-marxistas y posestructuralistas en Europa; en diversos feminismos y la filosofía afro-caribeña (Escobar, 2003).

Walter Mignolo (2007) sostiene que ha existido una crítica eurocéntrica de la modernidad que excluye su lado oscuro y constitutivo: la diferencia colonial, entendiendo modernidad y colonialidad como dos caras de una misma moneda. En la misma línea, Aníbal Quijano (2007) explica cómo la expansión colonial de las potencias europeas en el siglo XV no solo implicó una dominación política, militar y económica del territorio sino también una colonialidad, es decir, relaciones de dominación y explotación que perduraron a nivel subjetivo, cultural y epistemológico, luego de la independencia político-militar. Dicha colonialidad, entendida como eje de lucha, perspectiva y herramienta, se expresa, al menos, en cuatro áreas o ejes entrelazados: poder, saber, ser y naturaleza (Walsh, 2008). La colonialidad da cuenta de la producción de subjetividades en la modernidad atravesadas por profundas relaciones de dominación y explotación, que se expresan en los siguientes aspectos (Cavalli y Meske, 2021, pp. 341-342):

1. Establecimiento de un sistema de clasificación social basada en una jerarquía racial y sexual, como identidades homogéneas, negativas y esencialistas.
2. Posicionamiento eurocéntrico del conocimiento, que descarta las racionalidades epistémicas y saberes que no sean los de los hombres blancos europeos o

europizados, negando las vivencias e historias de comunidades ancestrales que constituyen su identidad colectiva, desconociendo aprendizajes, emociones y experiencias.

3. Inferiorización, subalternización y deshumanización, basadas en una relación entre racionalidad y humanidad, desde la cual los pueblos y comunidades indígenas se conciben como incivilizados, pre-modernos, irracionales, niños, hombres incompletos, casi humanos.
4. La dicotomía moderna naturaleza-sociedad colocó al no-europeo dentro del territorio pre-social, pre-racional, pre-humano; al mismo tiempo, al cosificar la naturaleza como materia prima, lo despojó de su territorialidad, de sus vínculos ancestrales con la tierra, de su espiritualidad, de las prácticas culturales, de sus tiempos ecológico-económicos, de su identidad colectiva arraigada en suelos ancestrales, de una pertenencia cósmica.

En dicho marco, la pedagogía descolonial se define como:

una práctica productora de conocimientos que van constituyendo un territorio amorosamente habitado y rico en perspectivas para una educación emancipadora (...) Es una pedagogía con cuerpo, espacio y tiempo, que se debe a la irremediable inmediatez de las experiencias concretas de sujetos inscriptos en gramáticas de sufrimiento (Giroux, 2004) que los constriñe. (Porta y Yedaide, 2017a, p. 27).

Particularmente, Porta y Yedaide (2017b) proponen pensar la pedagogía descolonial en las prácticas de docencia universitaria a partir de una posición ético-política que visibilice la afectación sensible, frente a las perspectivas tecnocráticas y la herencia eurocéntrica que excluye el cuerpo y las emociones en educación, con el fin de tensionar los contenidos teóricos con los conocimientos, historias y sentimientos de lxs estudiantes, de modo que pueda conmoverlos. Al respecto sostienen:

Situar las exclusiones y resistencias en la matriz moderna europea y colonial solo resuelve parte de la inquietud. Debemos a partir de allí proponer un trayecto de restitución, de reinclusión y puesta en juego del cuerpo, la belleza, lo sensible, el arte y el sentimiento (...) Esta apuesta significa transgredir y desafiar no solo los discursos sobre lo educativo sino, fundamentalmente, las prácticas como modo de (re)fundar un aprender por el cuerpo (Wacquant, 2005), una pedagogía total e

inmanente inscripta en las constelaciones de la afección sensible que puedan competir y rivalizar con otras experiencias de aprendizaje pregnantes del ser docente que pugnan por una comprensión tecnocrática (...) (Porta y Yedaide, 2017b, pp. 295, 296).

En nuestra región se han registrado diversas investigaciones que han abordado el tema de afectación sensible en la docencia universitaria. Gran parte de la producción encontrada proviene de investigadores que han integrado el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, dirigido por el Dr. Luis Porta, con fuerte influencia de las pedagogías críticas y descoloniales, los estudios *queer* y la perspectiva narrativa (Porta *et al*, 2020; Yedaide, 2020, 2019, 2018; Porta y Yedaide, 2017a, 2017b, Yedaide y Porta, 2017).

Asimismo, se halló el trabajo realizado por investigadores y docentes de diversas prácticas corporales, escénicas y pedagógicas, de la Universidad de Antioquia (Colombia), que conforman el Laboratorio de pedagogías corporales, quienes toman la noción de afectación a partir de la lectura deleuziana de B. Spinoza y se preguntan qué puede hacer un cuerpo docente para criticar el orden establecido y “entrar en afección en el acto educativo para re-crear-se en modos de existencia experimentales” (Castro *et al*, 2019, p. 225). Desde dicha línea, al cuerpo es entendido como:

el acto mismo de la existencia (Nancy, 2003). No una unidad formada o un organismo remite más bien a lo abierto, a lo desorganizado, a lo relacional que da lugar a la misma experiencia del co-existir. A su vez, el cuerpo se define por la potencia de actuar, de afectar y ser afectado. Las afecciones suceden entre cuerpos. Afectar es dejar huella o una afección en otro cuerpo, ser afectado es recibir de otro cuerpo una afección. De este modo, el cuerpo se configura como un campo de fuerzas en devenir constante y múltiple (Deleuze, 2006) (Castro *et al*, 2019, pp. 224-225).

Por otra parte, aunque no se utilice la categoría de afectación, es posible mencionar otros trabajos que estudian práctica docente universitaria y corporalidad (Puglisi, 2020; Alvarado, 2017) y emociones (Castañeda Meneses, 2024).

En el presente trabajo, se retoma la categoría de pedagogías afectadas/afectantes y su objetivo emancipador en el marco de las pedagogías descoloniales del mencionado

grupo de la UNMDP. Sin embargo, se plantea una diferencia al proponer un cruce entre el campo pedagógico y los desarrollos de la Ontología política y los estudios sobre afectación etnográfica desde la Antropología, en clave spinoziana – de modo similar a Castro *et al*, 2019 –, con el fin de proponer una perspectiva ontológica, ética y política de la afectación en las prácticas docentes universitarias.

1.3. Objetivos del Trabajo Final

1.3.1. Objetivos generales

- Diseñar colaborativamente, entre docentes, intervenciones pedagógicas en la asignatura Filosofía social (FCSyTS, UNMDP) que visibilicen la afectación sensible generada en el aula y propicien su potencial transformador

1.3.2. Objetivos particulares

- Explorar y definir tecnologías para la visibilización y registro de aspectos de la afectación sensible manifiestos en las prácticas docentes universitarias en este contexto;
- Componer intervenciones pedagógicas afectadas/afectantes que se distancien de concepciones instrumentales y propicien la emergencia de otros mundos;
- Propiciar aprendizajes significativos en lxs estudiantes que potencien intervenciones sociales transformativas en su futura práctica profesional;
- Ensayar modalidades colaborativas de diseño pedagógico en Filosofía Social, a partir de la conjugación de las matrices interpretantes de la asignatura y las decisiones pedagógicas que maridan con dicho posicionamiento.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La afectación como modo de enactuar mundos desde la Ontología política

El campo de la Ontología política puede ser presentado como un proyecto intelectual militante, que surge a partir de una red informal de académicos, activistas, investigadores, entre otros, a partir de conflictos ambientales frente al extractivismo en América Latina en la primera década del siglo XXI. Los pensadores que se enmarcan dentro del campo de estudios de las ontologías políticas comenzaron a identificar en los conflictos territoriales la emergencia de personas otras-que-humanas, como montañas, ríos y bosques, que son considerados agentes sociales y políticos por comunidades indígenas y sectores populares. En su mayoría dichos agentes son considerados construcciones culturales de recursos naturales indispensables para los proyectos de desarrollo.

Siguiendo a Ranciere, Blaser (2019) echa mano de la categoría de *política razonable* para visibilizar el mecanismo mediante el cual diversos políticos latinoamericanos han descalificado la oposición al extractivismo de diversos colectivos por definir sus creencias como irracionales y limitantes al progreso y desarrollo. Al mismo tiempo, esta perspectiva de la política tiene pretensiones de universalidad, mediante la definición del bien común que descansa en la democracia representativa de las mayorías. El Estado se alía con la ciencia moderna en pos de detentar el monopolio de acceso verdadero a lo real. Desde las ciencias sociales y humanidades el correlato de esto es el supuesto de la existencia de una realidad – naturaleza – y diversas perspectivas de la misma – culturas. En consecuencia, esta mirada de la política tiende a invisibilizar los conflictos ontológicos al presentarlos como problemas epistemológicos; lo que se encuentra en juego es la propia definición del conflicto y quiénes son considerados interlocutores válidos en el mismo.

En dicho terreno de conflictividad de prácticas y teorías, investigadores como Mario Blaser, Marisol de la Cadena y Arturo Escobar elaboran una propuesta para dar cuenta de los conflictos ontológicos que recupera críticamente elementos de los estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad, particularmente la perspectiva semiótica-material; el giro

ontológico en antropología¹; giro descolonial en el pensamiento latinoamericano; la perspectiva de los colaboradores no-académicos, en su mayoría indígenas y activistas. Asimismo, esta propuesta se puede enmarcar dentro de la Ecología política postconstructivista² (Blaser & Escobar, 2016).

En relación con la primera fuente, Blaser sostiene que el enfoque de la semiótica material de John Law le permitió poder articular conceptualmente las vivencias del trabajo de campo mediante una noción de realidad emergente como auto-enactuación de ensamblajes divergentes. Según Law, la Teoría del Actor Red provee herramientas, sensibilidades y métodos de análisis material-semióticos “que tratan todo en los mundos social y natural como un efecto continuamente generado de redes de relaciones dentro de las cuales están localizados. Asume que nada tiene realidad o forma por fuera de la enactuación de tales relaciones” (Law, 2007, p. 2, traducción propia). Esta posición cuestiona el supuesto sobre el que descansa la política razonable: la existencia de una realidad externa y objetiva y de diversas perspectivas o representaciones humanas sobre

¹ Bajo la denominación giro ontológico confluyen diversas perspectivas teóricas antropológicas que, si bien poseen matices y diferencias entre sí, en la década del ochenta problematizan la conceptualización que ha realizado el naturalismo moderno occidental de la relación entre naturaleza y cultura, focalizando en la crítica al antropocentrismo. En clara oposición a lecturas esencialistas, esto último ha dado lugar a una pluralidad ontológica, expresada en ontologías relacionales entre humanos y no-humanos, y metodológica, particularmente mediante abordajes etnográficos. Véase: Ruiz Serna, D. y Del Cairo, C. (2022) (Ed.) *Humanos, más que humanos y no humanos. Intersecciones críticas en torno a la antropología y las ontologías*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana; Eitel, K. y Meurer, M. (2021) “Introduction: Exploring Multifarious Worlds and the Political within the Ontological Turn (s).” *Berliner Blätter* 84, pp. 3-19; Idrobo-Velasco, J. A. y Orrego-Echeverría, I. A. (Eds.) (2021) *Ontología política desde América Latina*. Bogotá: Universidad Ediciones USTA; Holbraad, M. y Pedersen (2017) *The Ontological Turn: An Anthropological Exposition*. Cambridge: Cambridge University Press; Ruiz Serna, D. y Del Cairo, C. (2016). "Los debates del giro ontológico en torno al naturalismo moderno". *Revista de Estudios Sociales* 55, pp. 193-204.; Dos Santos, A. y Tola, F. (2016) "¿Ontologías como modelo, método o política? Debates contemporáneos en antropología". *Avá. Revista de Antropología* 29, pp. 71-98.

² La Ecología Política puede definirse como un campo interdisciplinario que emerge en los años setenta con el objetivo de problematizar el carácter político de un ámbito de saber que primero fue exclusivo de las ciencias naturales y, luego, objeto de indagación de la economía ambiental a partir de la crisis del petróleo y los límites al crecimiento (Alimonda, 2011; Gudynas; 2011; Leff, 2003). Escobar (2010) sostiene que es posible describir a grandes rasgos tres generaciones dentro de la Ecología Política: (1) *Preconstructivista* (años setenta), que incluye corrientes de Economía ecológica críticas de la ideas neoclásicas, que entienden a la naturaleza como externalidad, y explicitan el carácter político de los conflictos ambientales; (2) *Constructivista* (años ochenta), donde se registra una gran influencia del postestructuralismo, postmarxismo, postcolonialismo y fuerte carácter interdisciplinario; (3) *Postconstructivista*, que constituye una tendencia contemporánea crítica de la división naturaleza-cultura que sostienen las perspectivas constructivistas.

ella, más o menos racionales, que se sustenta en una concepción correspondentista de la verdad.

De lo anterior se desprende la definición de ontología como “una manera de hacer mundo, es una forma de enactuar la realidad” (Blaser, 2019, p.72). Dicha definición se aparta de las aproximaciones filosóficas clásicas que definen a la ontología como “parte de la metafísica que trata del ser en general y de sus propiedades trascendentales”. Escobar (2014) explicita que la noción de mundo utilizada en el campo de la Ontología política se encuentra ligada a la teoría de la enacción del biólogo chileno Francisco Varela, influencia que también es posible rastrear en los trabajos de John Law en torno al problema de un mundo único y las posibilidades de propiciar un Fractalverso (Law, 2011). La teoría de la enacción tiene como principal adversario a la dicotomía cartesiana mente-cuerpo, y sus corolarios contemporáneos, entre ellos los enfoques computacionales que comprenden la cognición como procesamiento de la información y el constructivismo de base kantiana. Varela sostiene que “el mundo no es algo que nos haya sido entregado: es algo que emerge a partir de cómo nos movemos, tocamos, respiramos y comemos. Esto es lo que denomino la cognición como enacción” (Varela, 1996, p.14).

De la teoría de la enacción, con raíz fenomenológica, se pueden señalar algunos elementos que tienen afinidad con la propuesta de la Ontología política: la realidad no es algo dado *a priori*, es decir previo a la experiencia; la experiencia es encarnada; el trato con el mundo no es primeramente teórico, sino de afectación perceptual; el trato con el mundo no se limita a una acción racional con arreglo a fines, sino que en todo momento implica una tonalidad emocional; la percepción no es una representación mental, sino que emerge de la afectación y trato con el mundo, siendo este co-dependiente de quien percibe; no existe una separación entre lo interno y lo externo en la cotidianeidad de la vivencia mundana; el mundo y quien lo experimenta surgen conjuntamente, no existe independencia entre ellos.

En esta línea, Ruiz Serna y Del Cairo, sostienen que:

mundos o realidades son enactuadas, es decir, traídas a vida y propagadas, no porque la gente crea en algo y actúe de manera consecuente con esas creencias, sino porque al ejecutar ciertas acciones o propiciar ciertas relaciones se da forma a ciertas

existencias y se hacen presentes diferentes posibilidades de ser en el mundo. (Ruiz Serna y Del Cairo, 2022, p. 34)

Los existentes y sus mundos co-emergen en las prácticas y relaciones que se expresan en el carácter performativo de los mitos. De este modo, el foco no está puesto en los atributos de los entes, perspectiva óptica que ha predominado en la Metafísica desde Aristóteles y tiene su esplendor en la subjetividad moderna, sino en el estar-siendo que se manifiesta en las prácticas y propicia encuentros que enactúan mundos, es decir, una perspectiva ontológica relacional.

Una segunda fuente importante de la Ontología política es un aspecto fundamental del denominado giro ontológico en la antropología, el cual busca alejarse de las etnografías clásicas que descansan en la gran división moderna naturaleza-cultura y propone un enfoque metodológico que coloca en el centro la existencia de ontologías diversas.

Se recuperan los desarrollos de Annemarie Mol en torno al carácter múltiple de la realidad:

La realidad comienza a parecer como algo que se corporaliza o descorporaliza dependiendo de las prácticas (...) La multiplicidad no es un sinónimo de muchas unidades: la multiplicidad se refiere a algo que es más que una unidad, pero menos que muchas unidades. (Blaser, 2019, p.73)

De las ontologías múltiples, Blaser (2024) identifica tres cuestiones principales: (1) el pluriverso es una multiplicidad de mundos que se auto-actualizan; (2) ningún colectivo o mundo tiene la hegemonía del marco de referencia; (3) la relación entre colectivos implica riesgos ontológicos. Para ilustrar la idea de un pluriverso como maraña de colectivos y de existentes, Blaser recurre a la imagen del pato/conejo (Figura 1) con el propósito de mostrar el modo en que se genera una co-ocurrencia de colectivos con prácticas de mundificación, los cuales tienen puntos en común, dinámicos pero con estabilizaciones parciales, sin que ellos anulen las diferencias. Es decir, son “más que una entidad y menos que dos” (Blaser, 2019, p.74). Para la Ontología política, el analista no posee una mirada externa privilegiada del pluriverso, sino que se encuentra inmerso en él, siendo parte de alguno de los colectivos que lo constituyen.

Figura 1

Ilustración conejo-pato



Fuente: originalmente publicada en *Fliegende Blätter*, el 23 de octubre de 1892. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Ilusi%C3%B3n_pato-conejo

Dicha multiplicidad constitutivamente conlleva a un equívoco, en el sentido que Viveiros de Castro (2004) propone, ya que de la misma imagen alguno dirá pato, mientras que otro conejo. El equívoco se visibiliza cuando existen prácticas que se interrumpen mutuamente y la respuesta frente a dicha situación puede orientar una definición que promueva al pluriverso o a la negación de la diferencia, como propone la política razonable. En esta línea, la existencia de un equívoco no implica la existencia de una percepción errónea y otra verdadera de la realidad, ya que no existe ningún referente externo, sino la existencia de múltiples mundos enactuando que logran comunicarse gracias a ejercicios de traducción. Dicha traducción posee una legitimidad pragmática que se fundamenta en su performatividad.

Para ejemplificar lo anterior Blaser recurre a la presentación de Marisol de la Cadena sobre la traducción de seres-tierra (*tirakuna*) a medioambiente que los habitantes de Ocangate realizan como estrategia política de preservación, sin pretender mismidad o equivalencia entre ambos términos/perspectivas. La traducción posibilita la circulación de

la energía vital, que habilita la multiplicidad de existentes y colectivos (Blaser, 2024). Este punto muestra el modo en que las comunidades indígenas han aprendido a realizar ejercicios de traducción evitando expresar aquellos aspectos de su ontología que pueden ser considerados como irracionales por la ontología moderna.

Continuando con el trabajo de campo de la antropóloga peruana Marisol de la Cadena (2014) en torno a los conflictos generados por el proyecto minero a cielo abierto en la región del Ausangate, es posible identificar la existencia de entidades cuyo modo de ser no puede definirse simplemente como humanas o no-humano, ya que existe un exceso ontológico. De la Cadena afirma que *Tirakuna* y *Runakuna* no constituyen formas de existencia equivalentes a humanas/no-humanas; ellos existen simultáneamente en/como *ayllu*:

“runakuna” y “tirakuna” nacen a través de las relaciones que los posibilitan y ellos, a su vez, logran establecer (...) En el Cuzco contemporáneo, tirakuna son seres que junto con runakuna forman ayllu, la relación desde donde, inherentemente relacionados, hacen el lugar que ellos también son. En el ayllu, los seres-tierra son con runa (...) ni tirakuna ni runakuna se preexisten, son simultáneamente en/como ayllu. (De la Cadena, 2014, p. 255; traducción propia)

La antropóloga decide llamar estas entidades otros-que-humanos (*other-than-human*), a las cuales va a considerar personas, siguiendo a Viveiros de Castro: “cuando runakuna y tirakuna emergen del mundo relacional en el ayllu, se activan mutuamente como personas, no hay una no-persona en esta emergencia” (2014, p. 257; traducción propia).

Para finalizar esta presentación, es posible sostener que la Ontología política puede ser comprendida a partir de tres registros simultáneos (Blaser, 2019). En primer lugar, como sensibilidad política, entendida como un compromiso con el pluriverso, es decir, con la defensa activa del “devenir de mundos diversos y parcialmente conectados a pesar del empobrecimiento generado por el universalismo dominante.” (Blaser 2019, p. 75). Frente a la política razonable, en la que descansa el extractivismo en la región, la Ontología política pugna como una reelaboración de la imaginación política.

En segundo lugar, como problemática, que comprende a las dinámicas por medio de las cuales los mundos se enactúan entre sí, lo cual implica “negociaciones que se dan dentro de un campo de poder en el proceso de gestación de las entidades que conforman un determinado mundo u ontología” (Blaser, 2009, p.82). Esta problemática se visibiliza con mayor fuerza en momentos de conflicto cuando la agencia de un mundo amenaza la existencia de otro, al tiempo que ejerce modificaciones sobre sí mismo, ya que siempre existen conexiones parciales.

En tercer lugar, como análisis crítico, desde el cual no se pretende imponer como una perspectiva verdadera para comprender la realidad, como la ciencia moderna; por el contrario, se busca comprender cómo las prácticas generan mundos, incluyendo aquel que le es propio a la ontología política. En esta línea, la Ontología política como campo de estudio busca investigar “qué mundos están en juego, cómo se narran a sí mismos y al conflicto y cómo nuestro análisis puede relacionarse con esos relatos e intervenir en el conflicto” (Blaser, 2019, p.77).

2.2. La afectación como apertura epistemológica y ontológica en la elaboración colaborativa de conocimientos

Como se mencionó anteriormente, la afectación emergió en mi trabajo de campo, en el marco de mi investigación doctoral en la comunidad mbya guaraní Pindo, visibilizando aspectos de la sensibilidad que participan en la producción de conocimientos que hasta ese momento no había considerado. Dicha vivencia no solo me afectó en mi práctica como investigadora, sino que transformó mi perspectiva de la práctica docente en Filosofía social.

Uno de los momentos de los momentos más importantes de mi trabajo etnográfico de varios años transcurrió durante una estadía de dos meses en la comunidad Pindo en 2022, periodo en que desarrollé un taller de investigación colaborativa con docentes y estudiantes de la escuela Pindó sobre la historia de la comunidad. Como también anticipé ya, en el momento de evaluación del taller una de las mujeres me agradeció emocionada, me dijo “ahora sos nuestra hermana” y me abrazó. El participar en prácticas de cuidado que

hacen y defienden la existencia del modo ser Mbyá, como es el evitar que la historia de lucha de Pindo caiga en el olvido, implicó el devenir investigadora-hermana.

En este punto resulta interesante recuperar la noción de asuntos de cuidado (*matter of care*) propuesta por Puig de la Bellacasa (2011), que se distancia de los abordajes del cuidado como producto de una disposición moral bien intencionada y lo define como: “un estado afectivo, un hacer material vital y una obligación ético-política (...). Esto tiene que ver con el cuidar como vínculo amoroso, otra forma de apego (*attachment*) tradicionalmente desatendida en la representación de las cosas” (Puig de la Bellacasa, 2011, pp. 91, 97; traducción propia).

Como se mencionó antes, Bruno Latour propone la noción de *attachment* para dar cuenta de los enlaces o vínculos que la agencia genera y a partir de la cual devienen los ensamblados humanos/no-humanos. Latour sostiene que “estar enlazado es tener y ser tenido” (2008, p.308). Aquí el tener como posesión se encuentra en sintonía con la noción de concrescencia de Whitehead (1969), según la cual devenimos entidades en tanto adquirimos ciertas propiedades—a diferencia de las definiciones estatales de propiedad de la tierra, en tanto habitamos poseemos la tierra y somos poseídos por ella, es decir, devenimos-con. Si bien en este caso *attachment* no se traduce como “apego”, considero que es posible sostener que el estar enlazado o vinculado implica un modo del apego como práctica de cuidado; es decir, se visibiliza un fundamento ético-político del entramado relacional dinámico que constituyen a los existentes y sus mundos.

El devenir investigadora-hermana se suma a la lista de los parentescos extraños (*queer kinships*, Haraway, 2016), a nosotrxs – junto con el río-hermano, por ejemplo – que los mbyá establecen. En estos parentescos toma relevancia la dimensión afectiva de las relaciones entre otros-que-humanos, tanto orgánicos como inorgánicos. Desde la perspectiva de Haraway, afecto es concebido en términos de compromiso (*engagement*) y apego (*attachment*) relacional y encarnado entre diversos modos de existencia; al tiempo que se entiende como “ser movido a”, que conlleva un llegar a ser-con, que afecta prácticas y procesos creando socialidades y materialidades, produciendo conocimientos y modos de co-habitar (Haraway, 2008; Latimer y Miele, 2013).

En el proceso de investigación se produjeron transformaciones gnoseológicas y epistemológicas, mediante la producción colaborativa de conocimientos. Pero también es posible señalar una transformación ontológica, señalando la posibilidad que la colaboración epistemológica conlleve colaboración ontológica. Dicha transformación implica dos aspectos imbricados: en primer lugar, mi propio devenir investigadora-hermana a partir de ser afectada en el trabajo de campo y, en segundo lugar, el ser afectada por el mundo mbyá generó una apertura que propició nuevos puntos de contacto entre mundos. A continuación, se desarrollarán dichos aspectos que conllevan la colaboración ontológica.

En relación con la afectación producida en mi trabajo en Pindo y las transformaciones que generó, considero centrales los aportes de la antropóloga tunecina Jeanne Favret-Saada. Su trabajo de campo sobre la brujería del Bocage, zona rural de Francia, produjo un cuestionamiento del predominio dentro de la antropología de un trato hacia los afectos como construcción cultural, relegada a un registro de la representación (Favret-Saada, 2013). En cambio, la antropóloga considera importante “rehabilitar la vieja noción de sensibilidad”, a partir del dejarse ser afectada en el trabajo de campo por el mundo de aquellos con los que trabajamos. Metodológicamente, esto implicó pasar de observación participante clásica a una forma de participación que se habilitó cuando Favret-Saada fue “tomada por la brujería” e implicó un punto de contacto, de conexiones parciales, con la posición del nativo dentro del sistema de brujería. Al respecto sostiene que:

ocupar tal lugar me afecta, es decir, moviliza o modifica mi propio bagaje de imágenes sin instruirme sobre aquello que le ocurre a mis compañeros (...) el solo hecho de aceptar ocupar esa posición y ser afectado por ella abre un tipo de comunicación específica con los nativos: una comunicación de todo involuntaria y desprovista de intencionalidad, que puede o no ser verbal. (Favret-Saada, 2013, p. 68)

Con explícita influencia de las nociones spinozianas *affectio* y *affectus*, mediadas por los seminarios de G. Deleuze (2019), Favret-Saada propone una comprensión del afecto que se presenta como “un modo de pensamiento no representativo, una variación continua en la fuerza de existir o en la potencia de actuar.” (Alencar Vieira, 2022, p. 234). El ser afectado pone de relieve un aspecto comunicativo no verbal, no intencional, que habilita

una forma de conocer corporizado y una instancia no representacional del trabajo etnográfico. Esta perspectiva del afecto se distancia de posiciones subjetivistas y psicologizantes; por el contrario, se presenta como potencia y relación de nuestro posicionamiento en el trabajo de campo. En esta línea, Noelia Billi (2022) propone una definición de afecto, de inspiración benettiana, como “el modo de nombrar la vibración que da cuerpo a la relacionalidad”. Mientras que para Medrano y Pazzarelli (2022) ser-estar-afectado es un modo de caer en la trampa, la cual:

describe un tipo de relación, la forma que toma el encuentro con otros cuando los mundos que habitamos se fecundan mutuamente. ¿Cuándo se cae en la trampa? En principio, diríamos, al hacer etnografía. La etnografía es la herramienta de campo, que supone encuentros pragmáticos y situados con mundos diferentes a los nuestros. (p. 20)

En segundo lugar, se genera una transformación ontológica porque el ser afectada por el mundo mbyá generó un desgarramiento ontológico, una apertura, que posibilitó nuevas conexiones entre el mundo mbyá y mi mundo moderno, que constituyeron alianzas políticas en defensa y reinención del modo de vida mbyá, pero también la posibilidad de otros modos de vida – de investigar y enseñar – dentro del mundo occidental moderno. Si bien la afectación produce apertura y establece un punto de contacto o relación, no necesariamente ésta deviene en colaboración ontológica; sino esta mediada por prácticas de cuidado pluriversal, la afectación deviene en conflicto ontológico, donde en la co-ocurrencia uno de los mundos interrumpe las prácticas de mundificación del otro.

Desde el campo de la ontología política, la colaboración ontológica procura ser descolonial. Según Anibal Quijano (2000), el desarrollo de la modernidad implicó una forma de producción de conocimiento que configuró un patrón mundial de poder colonial/moderno, capitalista y eurocentrado. Este posicionamiento eurocéntrico del conocimiento, en su pretensión de universalidad, objetividad y neutralidad, descarta las racionalidades epistémicas y saberes que no sean aquellos de los hombres blancos europeos o europeizados, negando las vivencias e historias de comunidades ancestrales, desconociendo aprendizajes, emociones y experiencias. Nelson Maldonado Torres (2007)

expresa que dicha “colonialidad del saber” se fundamenta en una “colonialidad del ser”, entendida como una negación ontológica basada en establecimiento de un sistema de clasificación social, articulado a una jerarquía racial y sexual, como identidades homogéneas, negativas y esencialistas.

Recuperando las experiencias etnográficas en América Latina del campo de las ontologías políticas, es posible señalar que existe otro aspecto de negación ontológica que conlleva la colonialidad. Como señala Latour (2012), el naturalismo moderno generó una separación entre naturaleza y cultura, que se sustenta en la premisa que existe una realidad (o naturaleza) y diferentes interpretaciones de la misma (o culturas), siendo la ciencia el camino privilegiado de acceso a la realidad y los sujetos entrenados en el método científico los productores de conocimiento válidos. Los mundos no occidentales-modernos fueron invisibilizados y reducidos a meras interpretaciones de la realidad. Por lo que la propuesta de descolonizar el saber conlleva la necesidad de develar los conflictos políticos como conflictos ontológicos, entendidos por Blaser (2019, p. 76) como aquellos en los cuales “diferentes formas de hacer mundos están interrumpiéndose e interfiriendo unas con otras”, donde resulta crucial el compromiso ético-político de investigadores por la apertura de un pluriverso que permita que distintos mundos puedan co-existir.

El devenir afectada en el trabajo de campo es algo que no se puede decidir, irrumpe más allá de la intencionalidad de quien investiga. Sin embargo, el posicionamiento ético-político de apertura a prácticas de investigación colaborativas puede facilitar una disposición ontológica, es decir, una apertura a establecer puntos de contactos con el mundo de quienes son colaboradores. De modo que un acuerdo de colaboración epistemológica, como el que se buscó establecer en el trabajo de campo en Pindo en torno a reconstrucción de la historia de lucha de la comunidad frente a la construcción de la represa Yacyretá, puede ser el camino hacia una colaboración ontológica descolonial. En este caso, ella emergió en el despliegue de prácticas onto-políticas colaborativas con la Comunidad Mbyá Guaraní Pindo, las cuales conllevan prácticas de cuidado que permiten el devenir del mundo mbyá, mediante lo que ellos denominan la reinención del modo de vida mbyá, frente a los peligros que el Proyecto Yacyretá. Es decir, el entramado relacional otro-que-

humano que conforma el *teko mbyá* se configura de modo que quienes participan en esos enlaces asumen posicionamientos nuevos y se transforman, devienen parentescos extraños como estrategias políticas de re-existencia. La práctica académica se inscribe en un horizonte ético-político propuesto por el campo de la ontología política: cómo vivir juntos bien en la divergencia o lo incomún frente a la crisis planetaria que atravesamos (Blaser, 2024).

2.3. Pedagogías afectadas/afectantes en la docencia universitaria

Dentro del campo de las pedagogías críticas y descoloniales en la docencia universitaria es posible identificar algunas investigaciones que tienen puntos de contacto con los desarrollos de la ontología política y las características de la afectación dentro de la práctica etnográfica presentadas anteriormente.

En dicha línea, Luis Porta plantea un corrimiento de la pedagogía recluida exclusivamente en el ámbito institucional, al proponer una apertura ontológica y política. En una entrevista realizada por María Marta Yedaide sostiene:

La pedagogía pensada en términos de futuro implica decidir qué futuros, qué mundos y desde qué lugar pensar esos mundos, precisamente en un contexto y en un momento planetario en el que la propia condición humana está puesta en tensión, en discusión o, por lo menos, debilitada. Pensar a la pedagogía como mundo implica pensar otros mundos posibles (Yedaide, 2020, pp. 19-20)

Por otra parte, al dar cuenta de su experiencia docente en el Ciclo de formación docente de la Facultad de Humanidad de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Porta expresa las transformaciones que la práctica docente han generado en su vida, en un sentido político y comunitario

Lo que Problemática Educativa ha hecho conmigo es conducirme a pensar qué otros mundos pueden ser posibles, creer que todos podemos entrar en esos mundos y advertir que entrar en esos mundos implica también un proceso reflexivo y un proceso de interpelación sobre la vida que hace que seamos un poco mejores estando juntos, en términos comunitarios. Este es el sentido de la educación también (Yedaide, 2020, pp. 19-20).

Dichas transformaciones conducen a proponer que es posible pensar la afectación en la práctica docente universitaria de un modo similar a la afectación en la práctica etnográfica, donde lo personal y lo comunitario entran en una dialéctica tensiva que teje nuevas tramas mundanas. Yedaide (2018, 2019) define la afectación dentro de las pedagogías críticas, descoloniales y *queer*, como manifestación de una vocación performativa (Sedgwick, 2018) y recuperación del erotismo (Ferrera-Balanquet, 2015). En una comunicación personal (22-8-25), Yedaide sostuvo al respecto:

Creo que los aportes que venimos haciendo al tema de las afectaciones se relaciona con la autorización de algunas experiencias que en la matriz moderno-colonial son racionalizadas y, entonces, amputadas de parte de su razón de ser y manifestación. En otras palabras, lo descolonial aporta la posibilidad de justificar el destierro de los afectos y con esto se abre la opción de restituirles legitimidad. No es que antes la enseñanza no fuera afectante o estuviera afectada; simplemente el régimen de visibilidad lo dejaba inadvertido o descalificado (al modo en que Santos, por ejemplo, describe el desperdicio de los saberes producidos desde cosmogonías otras a la occidental) (...) Una vez que se restituye la legitimidad de lo afectivo, emocional, sensorial, corporal, se abre la posibilidad de restituir valor a otros “segregados” de la modernidad-colonialidad (como el arte).

Particularmente, se reconoce la importancia de articular las pedagogías críticas con el campo artístico en pos de una imaginación política: “El mundo de la producción artística es clave para pensar otros mundos, imaginar creativamente otros mundos” (Yedaide, 2020, p. 20). En este aspecto es necesario aclarar que, como se mencionó, la ontología política retoma la noción de mundo de la fenomenología y la biología para comprender la disposición afectiva y el temple anímico como nuestro modo más fundamental de co-existencia con-entre diversos mundos. Por lo que la sensibilidad no se comprende exclusivamente dentro un ámbito de conocimiento específico, el arte o la estética, tal como la modernidad estableció. La propuesta de pedagogías afectadas/afectantes para la transformación de mundos necesariamente implica desarrollar metodologías investigativas y pedagógicas que visibilicen e integren a la sensibilidad en los procesos de co-elaboración de conocimientos. Esto no quita que los diálogos con dichos campos sean provechosos, pero no debe perderse de vista que el mayor desafío es cuestionar el carácter instrumental, neutral y objetivo que la ciencia moderna, subsidiaria de la lógica capitalista, ha asignado a

las metodologías. Entonces se habilitan otras preguntas metodológicas posibles que plantean un corrimiento del ámbito epistemológico hacia el terreno de la ontología, la ética y la política: ¿Qué mundos muestran o invisibiliza nuestras metodologías en el aula? ¿Es posible plantear diálogo de saberes sin diálogos de metodologías? ¿Cómo problematizar el monocultivo metodológico? ¿Cómo propiciar en nuestras prácticas investigativas y docentes metodologías que trans-formen mundos en pos de “un mundo donde quepan muchos mundos”?

Tal como se señaló en el apartado anterior, la afectación no parte de la voluntad individual, no se puede planificar ni efectuar. Sin embargo, es posible propiciarla mediante cierta disposición y apertura, que potencialmente den lugar a que la misma emerja de los entramados relacionales áulicos. En este sentido, Porta sostiene: “...quizás no es lo que yo hice de Problemática, sino lo que ha hecho Problemática conmigo. Lo que hice en todo caso es estar abierto y poder escuchar los susurros, los sonidos de lo que iba pasando” (Yedaide, 2020, p. 20).

La afectación en la experiencia áulica, como estudiante o docente, irrumpe como una desgarradura ontológica, tal como se señaló en el caso de mi vivencia en el aula indígena que transformó mi práctica docente en aula universitaria. Yedaide (2020) lo expresa como “pedagogías que hacen temblar los mundos”, cuando una vivencia nos conmueve de modo que nuestras certezas se vuelven inestables y no somos lxs mismxs. La desgarradura ontológica habilita la posibilidad de apertura hacia otros mundos, con los que tenemos conexiones parciales. Sin embargo, la disposición afectiva puede derivar en conflictos o colaboraciones ontológicas. En otras palabras, es posible que ante el conflicto que irrumpe de la diferencia impongamos nuestro mundo – con sus prácticas, conceptos, verdades – o propiciemos un espacio de cuidado y apertura a otros mundos existentes, presentes y futuros, tanto en el ámbito de la investigación (Puig de la Bellacasa, 2011) como en el contexto pedagógico, para generar condiciones de mayor hospitalidad vital y académica (Yedaide, 2019).

Desde la perspectiva que proponen Porta y Yedaide, la intervención pedagógica podría ser pensada como “disponerles a lxs estudiantes una experiencia que lxs afecte”

(Yedaide, 2020, p. 25), para generar una apertura de mundo, una experiencia vital transformadora en el encuentro de docentes y estudiantes, como condición de aprendizaje recíproco. Al respecto, Porta sostiene:

hay, sí, un especial abordaje de los contenidos en la línea de lo que Marlene Wayar llama la *nostredad*. Hay un otro que no es un otro mirado desde mí, sino que, en realidad, es un nosotros que respeta las individualidades y que construye un colectivo. Es un espacio propicio para que se pueda aprender y enseñar. Si hay algo que yo tengo claro es que aprendo más de los estudiantes de lo que yo puedo darles; les puedo dar pistas para que miren el campo, los problemas, para entramar, pero son mis pistas. Ahí hay un respeto profundo por donde el otro quiere ir también que me parece fundamental. (Yedaide, 2020, p. 26)

En el marco de los debates clásico en el campo de la didáctica, Porta sostiene que las cuestiones fundamentales a la hora de enseñar son la dimensión ontológica, política, ética y estética, la cuales proponen problematizan los límites entre forma y contenido, mediante la afectación pedagógica. La tarea de docencia universitaria se plantea con el objetivo de

generar condiciones formativas que puedan abrir esos mundos, que los docentes reflexionen e investiguen acerca de su propia práctica, ya que esto se vincula a las maneras en que conciben el mundo. La educación escolarizada ha intentado cerrar esos mundos; me parece que hoy más que nunca se necesita que esos mundos se abran (Yedaide, 2020, p. 27)

Finalmente, es relevante mencionar que el horizonte ético-político de las pedagogías afectadas/afectantes se inscribe en un contexto de crisis planetaria, signadas por el cambio climático producto del desarrollo industrial moderno y la gran aceleración productiva que comenzó a mediados de siglo XX, que dio lugar a una nueva etapa geológica denominada Antropoceno. Frente a dichos desafíos, estas pedagogías señalan la necesidad una responsabilidad de cuidado entre humanos y no-humanos, cuestionado las dicotomías modernas naturaleza-cultura, mente-cuerpo, organismo-artefacto desde una aproximación material-semiótica (Haraway, 2019). La perspectiva de la ontología política propone una lectura interseccional de dicha crisis, visibilizando que los perjuicios y las responsabilidades no se distribuyen del mismo modo, sino en atención a categorías como clase, raza y género.

Asimismo, se crea la posibilidad de metodologías investigativas y pedagógicas sensibles, exceden lo discursivo.

En esta línea, actualmente Yedaide expresa un desplazamiento el modo en que ha abordado el problema de las pedagogías afectantes/afectadas y coloca el foco en la afectividad ambiental:

Hace poco llegó a mí un texto de Giraldo y Toro sobre afectividad ambiental. Allí hay algo muy interesante respecto de la afectación y la sensibilidad. El giro afectivo, por su parte, también trae algo interesante (...) Creo que esto que citás da cuenta de un/mi primer acercamiento que, como te decía, atendía a la posibilidad de restaurar legitimidad al par binario despreciado (por influencia del giro descolonial y pervivencia de la inercia de las criticalidades a poner en tensión los instituidos). Hoy afectos y sensibilidades se enmarañan con humusidades, regímenes de atención, ontologías relacionales, éticas de la otredad, etc. (Comunicación personal, 22-8-25)

Recuperando la obra de D. Haraway (2016) es posible plantear una perspectiva híbrida de lo humano, donde la tecnología es parte constitutiva de nuestra existencia. En este sentido es necesario reposicionar a la tecnología en el campo pedagógico, más allá de los debates tecnófobos y tecnófilos, de modo que el lugar de la técnica no sea meramente instrumental, sino relacional. Así, las pedagogías afectadas/afectantes requerirían metodologías cyborg, que recuperen la sensibilidad imbricada de los procesos tecnológicos, de modo que se proponga un desafío tanto en el plano de la educación como el diseño de nuevas tecnologías para otros mundos.

3. DECISIONES METODOLÓGICAS

El presente Trabajo final propuso una metodología colaborativa para el diseño de la intervención pedagógica, en la cual participó el equipo docente de la cátedra de Filosofía Social de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Este diseño se ha concebido dentro de una constelación de prácticas docentes, que se comprenden como parte de procesos de co-construcción de conocimientos situados, de modo que nuestra práctica articula docencia-investigación-intervención. En este sentido, los desarrollos metodológicos colaborativos para la elaboración de conocimientos han resultado pertinentes y potentes a los objetivos planteados en este trabajo.

Partiendo de los aportes de la Investigación-Acción-Participativa de Orlando Fals Borda, la educación popular de Paulo Freire y el giro descolonial, se ha configurado la investigación en colabor. Esta perspectiva es crítica de las formas académicas extractivistas, donde los investigadores definen a priori los problemas sociales, extraen datos de las comunidades con objetivos académicos y luego pretenden transferir los conocimientos generados a las comunidades. En contraposición, la investigación en colabor propone la participación de todos los involucrados en la definición de los problemas, lo que siempre implica una negociación y la construcción colectiva de conocimientos. Las metodologías en colabor proponen una desjerarquización y un diálogo de saberes entre conocimientos académicos y comunitarios. Esto implica un distanciamiento de la separación entre sujetos investigadores y objetos de investigación, donde los primeros gozan de una capacidad activa y los segundos se relegan a un lugar de pasividad.

Según Leyva Solano y Speed (2008), la investigación en colabor permite sortear algunos problemas frecuentes en los proyectos de investigación, como la supervivencia del problema colonial de las ciencias sociales y la necesidad de producción de conocimientos que aporten a la transformación de las condiciones de marginación y exclusión de las comunidades estudiadas. Esto implica que los investigadores asumamos un posicionamiento ético-político frente a las problemáticas estudiadas, entendiendo que la producción de conocimientos siempre es situada, nunca neutral. Asimismo, los procesos de

construcción colaborativa de conocimientos resisten ante las prácticas de injusticia epistémica e interpelan las dicotomías entre saberes teóricos/prácticos, codificados/tácitos y tradicionales/científicos (Carenzo y Trentini, 2020).

Desde dicha perspectiva, para el abordaje de los objetivos planteados se planificó un abordaje en diversas etapas. En primer lugar, se realizó un relevamiento bibliográfico y fichaje de publicaciones sobre pedagogías afectadas/afectantes en Educación superior, mediante palabras clave como afectos, corporalidad y Educación superior, en castellano e inglés. En segundo lugar, se realizaron entrevistas semi-estructuras a docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata, considerados referentes en intervenciones pedagógicas afectadas/afectantes, mediante referencia de colegas – técnica de bola de nieve, hasta saturar población. En tercer lugar, se trabajó con el equipo docente de Filosofía Social, relevando sus vivencias de afectación en el aula universitaria, como así también consultando sobre el diseño de intervenciones pedagógicas afectadas/afectantes concretas. Mediante un formulario de Google Form se solicitó al equipo de cátedra que respondan a las siguientes preguntas: ¿Alguna vez te has sentido afectadx por una vivencia en el aula, como estudiante o docente, que involucró tu sensibilidad, emociones o corporalidad? ¿Te movilizó o transformó de modo positivo o negativo dicha vivencia? ¿Podrías compartirla de modo breve? ¿Considerás que es deseable que las prácticas de enseñanza y aprendizaje sean transformativas? Si es así, ¿Qué intervenciones pedagógicas considerás que pueden implementarse en el aula que involucren aspectos de la sensibilidad, las emociones y corporalidad de modo integral para un aprendizaje transformativo en la asignatura Filosofía Social?

A partir de la sistematización e interpretación bibliográfica, de las entrevistas realizadas y de los cuestionarios, mediante el marco teórico propuesto, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica para la cátedra Filosofía Social. Finalmente, se realizó un taller con el equipo docente de la cátedra, con el objetivo de evaluar el diseño de la intervención pedagógica realizada. Como técnicas de registro de se utilizaron fotografías, grabación de audio, registro audiovisual y cuaderno de notas.

4. PEDAGOGÍAS AFECTADAS/AFFECTANTES EN LA UNMDP

4.1. Pedagogías afectadas/afectantes en docentes universitarios de la UNMDP

Entre los meses de abril y mayo del 2025 se realizaron entrevistas semi-estructuradas a cinco docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata con formación y práctica docente orientadas a priorizar aspectos sensibles o corporales. La definición del grupo de especialistas se realizó por técnica bola de nieve, que comenzó con dos docentes de la UNMDP considerados referentes en la temática, a quienes se les solicitó la recomendación de otros docentes para continuar entrevistando.

Se entrevistaron dos mujeres y tres varones, con formación de base en Filosofía, Santiago Díaz; Historia, Francisco Ramallo; Inglés, Paula González; Comunicación social y Diseño, Santiago Maisonave, y Comunicación audiovisual, Ornella Barone Zallocco, como así también en teatro en los casos de González, Maisonave y Barone Zallocco, y en psicodrama en el caso de Díaz. Lxs docentes entrevistados comparten formación de posgrado y experiencia docente e investigativa en el ámbito de Ciencias de la educación. Asimismo, poseen cargos en diversas unidades académicas de la UNMDP: Facultad de Humanidades, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social.

A partir de las entrevistas realizadas, a continuación se realiza una descripción de los principales rasgos de las prácticas pedagógicas afectadas/afectantes en docentes universitarios de la UNMDP.

Pedagogía encarnada y colectiva

En las prácticas docentes de lxs personas entrevistadas es posible identificar una crítica a la separación moderna entre mente-cuerpo e individuo-colectivo. Esto implica en palabras de Santiago Díaz (Entrevista, 15/04/2025): “sentir el concepto” y “pensar con el cuerpo” en el aula.

En relación con esta cuestión, Paula González destaca la importancia de “No hablar del cuerpo, sino actuarlo. Darle lugar” (Entrevista, 28/04/2025) y cita a Vinciane Despret para señalar la necesidad de generar otros regímenes de atención y la pregunta sobre ¿qué visibilizamos con nuestras prácticas docentes?

En esta línea, Ornella Barone Zallocco sostuvo, en relación con su práctica docente, la importancia del cuerpo en clave interseccional, racializado, un cuerpo disponible, en lo que acontece, como así también el aspecto encarnado y colectivo del conocimiento: “que la teoría sea cuerpo. No individual, sino colectivo de cuando estamos juntos”. Las principales referencias de Ornella en su trabajo en docencia e investigación son Effy Beth, Paul Preciado, Gloria Anzandúa, Val Flores, como así también la influencia del teatro y del clown. Describe su trabajo en el aula de la siguiente manera:

Se constituye cierta propuesta en mis comisiones que, de alguna manera, va del boca en boca, en su mayoría vienen a las comisiones porque saben que algo distinto va a pasar, una propuesta de carácter experimental, que es nunca igual. Tienen que leer, tener claro los conceptos, saber escribir, pero partimos de inquietudes individuales. El año pasado les propuse componer un cuerpo colectivo que parta de lo personal, de una pregunta o una imagen que surgiera a partir de un texto, desde una materialidad que atestiguará. Un cuerpo colectivo como un cuerpo de conocimiento. Acontece algo en la persona, pero en el conjunto también. (Entrevista, 30/04/2025)

Diálogo entre educación y disciplinas artísticas

Con el fin de superar la dicotomía mente-cuerpo, en todos los casos se establece un diálogo con diversas disciplinas artísticas. El psicodrama y los juegos teatrales se presentan como herramientas principales para visibilizar el lugar del cuerpo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las prácticas docentes de Santiago Díaz, Paula González y Santiago Maisonave.

En el marco de beca doctoral CONICET, Paula González propuso abordar el problema de la corporeidad en la formación de profesores de inglés. Para ello, dada su formación como actriz y profesora de teatro – además de profesora de inglés – en 2018 diseñó como dispositivo investigativo-didáctico para su tesis un taller de juegos teatrales, que luego quedó curricularizado. En la entrevista se sostuvo que “La pregunta como formativa es lo

más importante que deja el taller (...) Propone una indisciplina reflexiva en torno a cuestiones identitarias en relación con ser profesor de inglés” (Entrevista, 28/04/2025). Mientras que en una publicación sobre dicha experiencia, González y Salandro (2021) describen el trabajo realizado en el taller del siguiente modo:

Se trabajaron contenidos propios del entrenamiento actoral, entendido éste, entre otros aspectos, como la indagación en nuestro cuerpo sensible, sus determinaciones pre-expresivas y su potencial para ser ampliado y descompuesto (Barba, 2005). En este sentido, se abordaron el reconocimiento y exploración del cuerpo en quietud y en movimiento, sus calidades y velocidades, su peso y equilibrio, la respiración como vertebradora de la acción, el reconocimiento de la voz propia y el resonar de las voces ajenas. La indagación sobre los sentidos del tacto, el oído y el olfato que nos permiten alejarnos del oculocentrismo (Bardet, 2012) fueron también parte de los ejercicios propuestos, al igual que la invitación a vincularnos con los otros desde una perspectiva lúdica, amorosa y lo más desprovista de prejuicios posible para que la experiencia de compartir ese espacio fuera en sí misma, en un sentido merleau pontiano, fuente de conocimiento (Merleau Ponty, 1993). De los contenidos específicos del campo teatral, se trabajó con la acción escénica desde disparadores concretos para la improvisación en grupos, favoreciendo la atención sobre los límites de la acción-reacción, la identificación de estímulos internos y externos para modificar estados y la toma de emergentes como puntos de inflexión. Por último, sobre el final de cada encuentro se propició la reflexión sobre las experiencias corpóreas/sensibles en relación con los trayectos individuales y los hallazgos grupales (...) En este entramado entre corporeidad y emocionalidad, entre los sentidos que habilitamos y el juego como camino para (re)conocernos vemos la potencialidad de prácticas teatrales en los trayectos de formación docente. Entendemos a este tipo de experiencias como un modo de habilitar espacios concretos que permitan recuperar la importancia de los afectos en la educación superior desde un movimiento que reacciona ante nuestra corporeidad cotidiana. (pp. 6, 10)

A partir de su formación en prácticas experimentales de teatro y su experiencia en educación no formal, Santiago Maisonave refiere al modo en cómo la pandemia afectó la escena áulica y posibilitó el desarrollo de una ética docente lúdico-experimental:

La afectividad en primer plano en el aula virtual, en su doble acepción, lo que afecta y lo vincula a las emociones. Por media hora inicialmente hablábamos de cómo nos sentíamos. La incertidumbre horizontalizó la escena áulica, tenemos que armar esto entre todo. Desde la carencia apareció una nueva escena que llevo a ocupar de un modo diferente los roles. Me encontré leyendo de un modo muy diferente el trabajo de los estudiantes. La evaluación es un gran problema. Versión más policial de mi rol docente, viendo si se copiaron de alguna página. Sufría mucho evaluar. En la

pandemia cambio. Traté de focalizar en cómo los estudiantes están pensando los problemas, más allá de los problemas formales. Me puso en crisis la exigencia como parte del rol docente, en todo caso puedo ofrecer, compartir mis métodos de búsqueda, leer, escribir. Lo que no quiere decir perder rigor. Es importante la intuición como elemento ordenador de la práctica docente. Una ética lúdico-experimental empezó a manifestar resultados enormes, aun incluso con resistencias, que se transformó en una empatía con el no saber. (Entrevista, 09/05/2025)

Además de destacar la importancia del psicodrama y los juegos teatrales, Santiago Díaz enfatiza la influencia que las artes marciales han tenido en su vida, en general, y en su práctica docente, en particular. Desde la perspectiva de Díaz (Entrevista, 15/04/2025) se propone una “pedagogía nocturna” que descentra al docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la cual la disposición docente procura “generar una atmosfera de misterio”, al punto de “volverse invisible”. De este modo, se produce una “transfiguración” y “la palabra se vuelve colectiva”, al punto que Díaz sostiene “no siento que sea yo quien da las clases”.

En las prácticas docentes de Díaz es posible identificar una dimensión agonística, ya que él sostiene que la opacidad que propone la pedagogía nocturna se vincula a una “filosofía de combate” (Entrevista, 15/04/2025), donde la figura del ninja y su arte de invisibilidad tienen protagonismo. En este sentido, *El arte de la guerra* de Sun Tzu ha constituido una referencia fundamental en la vida de Díaz, primeramente en su formación en artes marciales y, posteriormente, en su práctica docente. Aquí resuena fuertemente la influencia foucaultiana, desde la cual las relaciones de poder se comprenden como constitutivas de las prácticas de subjetivación, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen un rol fundamental y tienen la potencia de posibilitar relaciones de dominación o prácticas de libertad.

Por su parte, Francisco Ramallo recurre al formato de la instalación para generar dinámicas de “descomposición” y “composición de ambientes narrativos” (Entrevista, 25/04/2025). Así, ha incluido dinámicas donde se intervienen libros, se marcan, se desarman y se reutilizan para componer una instalación, que pueda “abrir el significado”, mediante categorías afectivas, y posibilitar “una forma de leer no recta” (Ramallo, 2023).

Se propone a lxs estudiantes la composición de una biblioteca alternativa al Plan de Trabajo Docente, invitándolxs a que traigan libros de sus casas.

Según Ramallo, la instalación puede comprenderse como un ambiente de aprendizaje para una pedagogía descolonial, queer y posthumana. Al respecto señala:

Me interesa reivindicar la producción artística en la práctica pedagógica como forma de producción del conocimiento (...) La propia descomposición procesual y creativa de las instalaciones me animó a reconocerlas como ambientes de aprendizajes, en los cuales narrar las historias que necesitamos para mantenernos vivos y en los cuales expresar los riesgos de nuestras enunciaciones. Rui Mesquita (2020) invitó a no educar ciudadanxs sino a componer ambientes como forma de desaprender el vicio pedestre de la pedagogía: la penetración del saber por la linealidad de la mediación. En contraposición a la figura tutelar del educador y en el intermedio del maestro ignorante (Ranciere, 2006), las instalaciones actúan como materialidades didácticas para una pedagogía posthumana o descentrada de la ficción de su individual sujeto. (Ramallo, 2021, pp. 55-56).

En el caso de Ornella Barone Zallocco se propone lenguaje visual y el uso de materialidad que hagan más porosos los límites áulicos:

Habilito y animo que traigan materialidades fuera del aula, el aula es poroso, que lo pongamos en conversación con lo que trabajamos en el aula para abordar la cotidianeidad en situaciones concretas. Un meme, una canción. Generar una experimentación, una composición, a partir de la propia pregunta. Cuerpo de conocimiento puede ser un afiche, un papel, que circula entre les estudiantes. (Entrevista, 30/04/2025)

Pedagogía otra-que-humana o descentrar lo humano en la práctica docente

Díaz expresa la importancia de ciertos rituales previos y durante su práctica docente, como la utilización de agua florida y palo santo en el aula. Aquí es posible señalar la presencia de una pedagogía otra-que-humana, en la que la agencia pedagógica se distribuye de modo que emerge de un entramado relacional vital que incluye diversos modos de existencia.

En un gesto similar, considero que la referencia de Paula González a la filósofa Vinciane Despret y la pregunta por lo que se hace visible/invisible en la práctica docente puede inscribirse en una perspectiva posthumana o no antropocéntrica de tejer-habitar

mundos. Ya sea en el co-habitar-con pájaros, pulpos o muertos³, Despret señala el gesto de hacer visible como una práctica de rastreo de esos modos de habitar que parecen imperceptible a la mirada antropocéntrica moderna, como un arte que se desarrolla en seguir las huellas del habitar al caminar con otrxs.

Pedagogía vitalista y relación tensiva entre educación formal y no formal

Un aspecto central que apareció en todo lxs entrevistadxs es la importancia de diversos espacios de educación no formal, tanto en la formación personal como en la práctica docente. Esto incluye tanto espacios de formación comunitaria de teatro o artes marciales, como mencionaron Santiago Maisonave y Santiago Diaz, hasta escuelas cooperativas, como expresó Francisco Ramallo.

Asimismo, en relación con la pregunta por las influencias formativas se mencionaron experiencias vitales, como la maternidad en el caso Ornella Barone Zallocco o la experiencia laboral en bares nocturnos según Santiago Diaz. De este modo, la experiencia vital es inseparable de la vivencia formativa personal y la práctica docente como formadores. Sin embargo, esto no está exento de tensiones, ya que en todos los casos lxs entrevistadxs manifestaron dificultades y resistencias en las estructuras de educación universitaria para dar lugar a otros modos de enseñanza y aprendizaje. La práctica docente se instala en esa tensión e inevitablemente entiende que una pedagogía transformada de lxs sujetxs implica el cambio institucional.

4.2. Pedagogías afectadas/afectantes en el Equipo docente de Filosofía Social

En el transcurso de la investigación se buscó indagar sobre la vivencia de afectación en el aula universitaria en las personas que integran el equipo docente de Filosofía Social: una

³ Despret, V. (2023) *Autobiografía de un pulpo y otros relatos de anticipación*. Buenos Aires: Consonni; Despret, V. (2022) *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Buenos Aires: Editorial Cactus; Despret, V. (2021) *A la salud de los muertos. Relatos de quienes quedan*. Buenos Aires: Editorial Cactus. Despret, V. (2018) *¿Qué dirían los animales...si les hiciéramos las preguntas correctas?*, Buenos Aires: Editorial Cactus.

profesora adjunta, una ayudante graduada, tres becarixs adscriptxs graduadxs, una adscripta estudiante. Dicho objetivo se realizó a través de un cuestionario mediante Google Form.

Las respuestas del cuestionario muestran que todos los integrantes del equipo docente alguna vez se sintió afectadx por una vivencia en el aula, como estudiante o docente universitarixs, que involucró su sensibilidad, emociones o corporalidad.

En la descripción de dichas vivencias se mencionan situaciones que se podrían denominar de violencia institucional, como el acontecimiento que condujo a una docente a suspender la planificación de clase para dar lugar en el aula a un espacio de contención, escucha, cuidado y desarrollo de herramientas de cambio frente a la situación de violencia universitaria:

En tantos años, fueron más de una las vivencias. Sin embargo, tal vez la que más me movilizó emocionalmente fue una ocasión en la que, al inicio de una clase, en el momento en el que tradicionalmente pregunto cómo están, varixs estudiantes se pusieron a llorar por situaciones vividas con docentes de otra asignatura. El nivel de angustia con el que desplegaron breves relatos de las experiencias vividas y el silencio cabizbajo del resto de lxs compañerxs me atravesó por completo, emocional y corporalmente (si es que pueden distinguirse esas afectaciones). Sentí una mezcla de tristeza y bronca, junto a cierta difusa sensación de impotencia e incertidumbre. Fue imposible desarrollar la clase prevista luego de eso y el tiempo disponible lo dedicamos a un trabajo grupal de esclarecimiento de lo sucedido, reflexión y contención grupal. También a un análisis de los distintos roles en las prácticas universitarias, sus límites, sus posibilidades, sus desafíos. Incluso a la puesta en común de herramientas y dispositivos de abordaje y de respuesta ante las situaciones de violencia” (Romina Conti, profesora adjunta, formulario de Google, 28-6-25)

Desde su vivencia como estudiante, la adscripta sostiene que aquellos momentos donde las emociones se expresaron, la relación entre docentes y estudiantes se modificó, generando un cambio positivo en el aprendizaje:

Recuerdo sentirme interpelada por las veces en que los docentes se dejaron atravesar por su emocionalidad, ya sea desde la angustia, la felicidad, o el enojo o frustración. Pienso que acortaba la distancia profesor-estudiante de la estructura académica formal y moderna. Nos permitía humanizar al profesional y sentirnos más cercanos, y pienso que desde allí la comunicación y el aprendizaje puede ser más fluido. (Clara Mondo, adscripta estudiante, formulario de Google, 29-6-25)

Una de lxs adscritxs graduadxs que radican sus funciones docentes de becas de investigación sostiene que recuerda como una vivencia de afectación áulica su paso como estudiantes en Filosofía Social. Lo caracterizó como un espacio de apertura a la participación estudiantil en el proceso pedagógico, que la afectó particularmente de modo que la investigación y la docencia se presentaron como un proyecto personal posible y deseable:

Como estudiante, la cursada de la materia fue una experiencia altamente positiva. Por un lado, me motivó a introducirme en lecturas/temas relacionados con la filosofía social, de los cuales devino posteriormente mi tesis de grado y temas de becas. También, considero que me motivó a participar en docencia e investigación, acompañándome en estas instancias de una forma muy generosa. Con respecto a mi incorporación dentro de la cátedra como becaria, considero que ha sido una experiencia muy enriquecedora. Es un espacio donde hay una apertura constante para intercambiar inquietudes, sugerencias y donde se van proponiendo modificaciones año a año, brindándome muchas herramientas en estas primeras experiencias docentes. (Jazmín López de Armentia, becaria adscripta graduada, formulario de Google, 30-6-25)

Otro de lxs becarixs destaca una afectación generada a partir de un fragmento de una película trabajada en clase, junto con bibliografía de Marx y Hegel, que lo movilizó al remitirlo a injusticias sociales que se vinculan con vivencias en la historia propia, familiar y de amigxs. La utilización de recursos audiovisuales habilita la expresión de una sensibilidad que potencia la posibilidad de un aprendizaje situado y una apropiación crítica de los problemas trabajados:

Recuerdo que estábamos mirando un corto de una chica latina que trabajaba en Francia. Ella tenía que dejar a su hijo para cuidar el hijo de su empleadora. Me generó una sensación de injusticia y bronca. Hay algo de disponer de la vida de los otros de los sectores dominantes que me irrita. Digo todo esto porque fui mozo, mis padres fueron mozos toda la vida y mi mamá también limpió casas. Tengo una amiga que cuida una nena y necesita mucho la plata y me da la sensación de que siempre disponen de su tiempo como si fueran sus dueños (Sebastián Failla, becario adscripto graduado, formulario de Google, 12-8-25)

En su experiencia dando una clase como adscripta graduada en Filosofía Social, Paloma Muñoz recuperó una vivencia que la afectó particularmente. Ella relata que

construir el aula como un espacio de confianza y cuidado propicio que las cuestiones planteadas por el texto trabajado pudieran articularse con la afectación áulica que se estaba suscitando en el contexto de desfinanciamiento a la educación superior y las medidas de fuerza docentes y el rol de organizaciones estudiantiles frente a dicho escenario. Esto posibilitó la apertura a un aprendizaje sensible y encarnado que articula lo político, lo social y lo epistémico:

La vivencia que voy a recuperar se encuentra enmarcada en la clase que desarrollé en el marco de la adscripción 2024 a la asignatura. Con la comisión de la tarde, y mediando el desarrollo de un texto que personalmente me ha interpelado en cada momento que lo leí: "La reinención profesional en tiempos de desolación, transformaciones sociales, protección social y trabajo social" de Cazzaniga (2017). El texto introduce nociones centrales desde el trabajo social y trabajadas en el aula con otros autores. Sucintamente, lo que me quedó resonando a mí y a los estudiantes es el debate que se generó vinculado con la toma de la Universidad por el sector estudiantil, realizada unos meses antes. En el debate hubo diferentes posturas, y lo que me impactó es que parecía que era la primera vez que podían debatir cara a cara en un turno cuidado, posturas diversas y contrapuestas. Sentí que el aula habilitó una conversación no dicha, de algo que para varios fue visto como "traumático", se relataron situaciones incómodas, de quienes no entendían la medida de lucha de la toma, de quienes lo entendían, pero estaban disconformes con las organizaciones estudiantiles, entre otras. En fin, me pareció que el texto de Cazzaniga y la confianza construida a lo largo del año en el aula, habilitó pensar lo político, lo epistémico, lo social en clave encarnada, cada una desde su vivencia, y pareciera que es justamente eso lo que hace un aprendizaje más sensible. (Paloma Muñoz, becaria adscripta graduada, formulario de Google, 13-8-25)

En relación con la capacidad transformadora de las prácticas pedagógicas afectadas/afectantes, los miembros del equipo docente sostuvieron que es posible y deseable. En sintonía, la profesora adjunta sostuvo:

Desde mi perspectiva no hay intervención pedagógica que no involucre aspectos de la sensibilidad, las emociones y la corporalidad de modo integral. Lo que generalmente sucede es que esas dimensiones no están explícitas por los docentes y/o no son evidentes para los estudiantes, porque forman parte de todo lo no tematizado en el aula. Aun así, en esas dimensiones "tácitas" reside cualquier capacidad transformativa de nuestras prácticas (tanto en un sentido favorable como desfavorable), antes que en los aspectos explícitos de una intervención pedagógica. (Romina Conti, profesora adjunta, formulario de Google, 28-6-25)

En relación con cómo explicitar o visibilizar las dimensiones sensibles y encarnadas que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se reconoce su complejidad, dada por la singularidad de la vivencia, frente a lo cual se debe suspender una intención propositiva y propiciar una apertura a espacios y tiempos de escucha:

Considero que enumerar o describir de forma afirmativa las intervenciones pedagógicas que podrían involucrar explícitamente estos aspectos, en la medida en que se trata de dimensiones irreductiblemente particulares, singulares, irrepetibles, no sería posible sin falsear la intención original. La sensibilidad, la emocionalidad y su carácter somático, corporal, requieren ante todo suspender el carácter propositivo. Se habilitan desde una intervención abierta y atenta a la diversidad de vivencias y sus expresiones, de manifestaciones de lo anímico; desde una actitud de escucha atenta y de suspensión de las respuestas unidireccionales; de sustracción o retirada del afán de determinación habitual y su carácter generalizador o universalista. (Romina Conti, profesora adjunta, formulario de Google, 28-6-25)

Creo que la escucha activa y el pensar situado son fundamentales en las intervenciones pedagógicas para promover la sensibilidad. A partir de allí se pueden pensar distintas estrategias y herramientas, pero desde ese enfoque, donde además se puedan generar vínculos y acompañar afectivamente los espacios áulicos. (Leila Slovacek, ayudante graduada, formulario de Google, 29-6-25)

Asimismo, no se considera posible propiciar aprendizajes transformadores mediante la incorporación de determinados contenidos conceptuales relativos a las afectaciones, sino mediante prácticas concretas que se alejan de posiciones racionalistas que procuran gestionar las emociones:

Tampoco considero que una posible inclusión de contenidos descriptivos o analíticos acerca de esas dimensiones, tanto en Filosofía Social como en otras asignaturas, permita involucrarlas. Antes creo que un aprendizaje transformativo puede nutrirse mejor de intervenciones pedagógicas que indaguen en cómo se sienten o qué emociones les genera a los integrantes del aula una determinada actividad, problema, situación, concepto o aporte teórico. Esa indagación, sin embargo, requiere contar con el tiempo adecuado o suficiente para brindar la atención y contención que cada vivencia haga necesaria, así como con la posibilidad de significar lo expuesto por cada uno sin instrumentalizarlo en pos de un fin "racional" ulterior. Las intenciones de una "comprensión" de las emociones o la conocida perspectiva de "gestión emocional" me parecen enfoques reducidos y falaces, que suelen entrañar actitudes o prácticas que violentan la sensibilidad. (Romina Conti, profesora adjunta, formulario de Google, 28-6-25).

En una misma línea, la adscripta estudiante destaca la importancia de que el cuerpo se aborde en el aula desde prácticas concretas de movimiento, que conectan e involucran en un aprendizaje afectivo e integral:

En un seminario sobre niñeces protagonistas, en la primera parte de la clase, se realizaban dinámicas que involucraban a corporalidad y el movimiento, que nos ponían en contacto con nuestras compañeras y profesoras que también participaban. Recuerdo muy claramente cómo al llegar a la clase a última hora del día tenía una energía ya baja, y luego de esas dinámicas mi disposición cambiaba radicalmente. Pienso que incorporar intervenciones que predispongan y activen el cuerpo, y que nos permitan conectar con quienes vamos a compartir el aula nos compromete de otra forma para que el aprendizaje sea también situado afectivo e integral. (Clara Mondo, adscripta estudiante, formulario de Google, 29-6-25)

Dentro de las prácticas concretas afectantes, lxs adscriptxs graduadxs mencionaron la realización de talleres y la utilización de recursos audiovisuales, donde la movilización física y emocional, en algunos casos, puede pasar por la incomodidad:

Me parece que generar indignación es algo necesario. Digo, para pensar que el mundo en el que vivimos no es justo y que tenemos que hacer algo para transformarlo. Me parece que el trabajo con documentales y películas tiene un acercamiento a la sensibilidad y a la experiencia estética que es distinto a leer un libro. Me da la sensación de que pasa por otro lado. Que conmueve más. Sobre todo a las nuevas generaciones. (Sebastián Failla, becario adscripto graduado, formulario de Google, 12-8-25)

Asimismo, los colegas creen que el carácter transformativo de la afectación áulica que ciertas intervenciones pedagógicas procuran debe comprenderse en un marco de transformación amplio, que incluye la necesidad de cambio del sistema educativo en su conjunto y su relación la alteridad radical:

Lo transformativo que estas dimensiones despliegan o habilitan requiere intervenciones que acepten la alteridad radical del sentido que entrañan. Alteridad construida socialmente durante siglos en el campo educativo y científico y cuya consideración requiere una transformación absoluta del sistema educativo. Mientras tanto, las intervenciones pedagógicas que podamos proponer, sin definiciones ni planes determinantes, habilitando esa alteridad y poniendo en valor el orden singular e indeterminado de la emocionalidad, son pequeñísimos pasos en pos del debilitamiento de las estructuras tradicionales que configuran nuestras aulas. (Romina Conti, profesora adjunta, formulario de Google, 28-6-25)

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Diario de práctica filosófica

5.1. Fundamentación de la propuesta de intervención

En este apartado se fundamentará, en primer lugar, por qué se realiza esta propuesta de intervención, es decir, en respuesta a qué problemática identificada: *problemática de lectura y escritura académica en un contexto de afectación áulica*. En segundo lugar, se describirá desde qué posicionamiento pedagógico y filosófico se realiza la presente propuesta: *una pedagogía afectada/afectante de la filosófica como práctica situada, crítica e interseccional para la transformación social*.

5.1.1. Problemática que fundamenta esta propuesta de intervención

Tal como se señaló en la introducción, la materia Filosofía Social se encuentra en primer año de la Licenciatura en Trabajo Social, dentro del área de Investigación. La lectura y escritura académica han sido identificados como problemas fundamentales de estudiantes de primer año, tanto en la experiencia docente de la materia como en las instancias de acompañamiento a ingresantes que ha desarrollado la Facultad.

En relación con este último punto, en la entrevista realizada al docente Santiago Maisonave, perteneciente al Programa de acceso y permanencia de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la UNMDP, se manifestó que la mayor dificultad identificada en estudiantes de primer año es la comprensión de textos. Particularmente, en las Jornadas realizadas en 2022 por dicho programa se trabajó sobre la percepción de los estudiantes y la representación de los docentes en torno a la lectura y la escritura académicas. Según Maisonave, “el objetivo fue correr el problema solo de lo racional y las palabras” y, con influencia del campo de la pedagogía teatral, se planteó una propuesta de trabajo que incluyó dinámicas de movimientos corporales, “jugar con el cuerpo y el corpus de conocimiento” (Entrevista, 09/05/2025). Esto se realizó mediante dos vías: reformulación de los contenidos del Seminario de Acceso de la vida universitaria de la

FCSyTS y el acceso a las competencias de lectura y escritura académica, como parte de un proceso de alfabetización académica.

Carlino (2010) define a la alfabetización académica como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 13). Siguiendo esta línea, es importante destacar que los problemas en el desarrollo de las habilidades de escritura y lectura académicas no son responsabilidad exclusiva de las falencias del sistema educativo medio, ni pueden quedar reservados al ámbito privado-individual del estudiante, como muchos docentes suponen (Conti, Occhipinti, Raimondi, 2013)

Particularmente, el Programa de acceso y permanencia de la FCSyTS propuso trabajar con docentes de las materias de primer año en los ejes de lectura, escritura y evaluación, mediante ejercicios de movimiento corporal, con el fin de propiciar la emergencia de significantes en torno a esos temas. Se procuró “cruzar lo pedagógico con lo afectivo” e “ir desde el cuerpo a la palabra” a través de relatorías, problematizando cómo leen y escriben los estudiantes y los docentes de primer año, con el fin de acortar la distancia entre docentes y estudiantes en habitar la cultura universitaria. Algunos docentes manifestaron no tener herramientas específicas para enseñar lectura y escritura a sus estudiantes, frente a lo cual desde el Programa se propuso encuadrar dichas habilidades en el ejercicio profesional, es decir, recuperar los modos de lectura y escritura propios de las disciplinas. Por ejemplo, en el caso de Trabajo Social la utilización de un diario de campo que luego derive en informes institucionales es un modo de escritura específica de la disciplina y práctica profesional. A partir de dicho material se trabajó con facilitadores, estudiantes y graduados para realizar un “libro-mapa”, denominado *Átopos, trazos para la lectura y escritura en la universidad* (en prensa), donde los textos procuran articular diversos registros, como el poético, en torno a la alfabetización académica.

La necesidad de “cruzar lo pedagógico con lo afectivo”, como señala Maisonave en relación al trabajo que realiza el Programa Acceso y permanencia, también se ha identificado en el ámbito de investigación de la FCSyTS en los proyectos “Feminismo, giro

afectivo y pensar situado: aproximaciones desde la formación, la investigación y la intervención en Trabajo Social” (2022-2023) y “Feminismos situados y giro afectivo: narrativas, dispositivos, experiencias” (2024-2025), dirigidos por la Dra. María Eugenia Hermida y radicados en el Grupo de investigación Problemáticas Socioculturales, a cargo de la Lic. Paula Meschini.

La expresión “giro afectivo” fue utilizada por primera vez por las sociólogas estadounidenses P. Clough y J. Halley en 2007, para agrupar una serie de investigaciones sobre los afectos y sentimientos que se encontraban en crecimiento dentro de las Ciencias Sociales (Clough y Halley, 2007). Dicha perspectiva asume un posicionamiento crítico y situado de los afectos y sentimientos, que recupera aportes del postestructuralismo, el psicoanálisis, las teorías *queer*, los estudios de la gubernamentalidad, los feminismos y las teorías críticas latinoamericanas; en oposición a las llamadas ciencias de las emociones, de corte neoliberal, ligadas a ciertas expresiones de la psicología positiva y la gestión emocional. Particularmente en el campo educativo, en los últimos años se incrementaron las investigaciones que se inscriben dentro de dicho campo para preguntarse cuál es el lugar de las emociones en las prácticas educativas (Kaplan, 2019), el afecto pedagógico (Watkins, 2019), la crítica a la dicotomía emoción-razón, la politicidad de las emociones en el aula (Zembylas, 2019), entre otros.

Siguiendo una articulación entre giro descolonial y giro afectivo, con particular presencia de Sara Ahmed (2015, 2019), para abordar la formación en Trabajo Social, el equipo de investigación dirigido por Hermida propone hacer foco en la dimensión político-afectiva del aula y criticar la dicotomía cuerpo-mente, comprendiendo la formación como forma de resistencia “a ser parte de los dispositivos de construcción de una agenda anímica neoliberal y neofascista” (Hermida, 2025, p. 79). Proponen el uso de diversas metodologías como las corpobiografías y narrativas pedagógicas en las aulas, las autoentrevistas, las autoetnografías, las cronotopías, el *patchwork* feminista, entre otras. Las conclusiones de estas investigaciones realizadas señalan que si bien las discusiones sobre feminismos situado están en crecimiento en la carrera de Trabajo Social de la UNMDP, los debates en torno al giro afectivo tienen un inserción menor, aunque no nula, ya que la Pandemia

COVID-19 propició el espacio para trabajar sobre las corporalidades y los afectos; al igual que la emergencia de gobiernos neoconservadores abrió la posibilidad problematizar el lugar de los afectos en el ámbito público. Dichas transformaciones sociales, políticas y económicas ponen en crisis la definición misma del oficio, como así también las prácticas de enseñanza y aprendizaje, frente a una baja de la matrícula y el empobrecimiento de lxs estudiantes, presentando la necesidad de una “reinención de las aulas en Trabajo Social” y de “aulificar la Universidad” (Hermida, 2025, p. 89), lo cual implica ampliar el aula de modo que incluya todos los ámbitos de la vida institucional – normativas, prácticas burocráticas, investigación, extensión, etc. - trascendiendo los propios muros universitarios, en pos de responder a la siguientes preguntas:

¿Cómo pensar en estos contextos las aulas de Trabajo Social? (...) ¿Qué repertorios emocionales pueblan nuestras aulas? ¿La desidia, la rabia, el aburrimiento, la alegría, la confrontación, la desimplificación, el miedo, la pasión? ¿Cómo construir un vínculo pedagógico asertivo, movilizador, responsable, que soporte la enorme tarea de hacer del aula un espacio-tiempo otro que pueda hacerse cargo de semejantes desafíos? ¿Cómo generar procesos de flexibilidad, de conexión con la gravedad de la situación que estamos atravesando, en términos de desguace de lo público? (Hermida, 2025, p. 73)

En estos mismos contextos, es posible sostener que la escritura y la lectura académicas, se identifican como problemáticas centrales en las materias de primer año de la FCSyTS, dentro de las cuales se encuentra Filosofía Social. Asimismo, las transformaciones del contexto, como fueron la Pandemia COVID-19 y la emergencia de políticas neoconservadoras, en lo social, y neoliberales, en lo económico, han afectado las prácticas de enseñanza y aprendizaje y planteado la necesidad de reinención áulica en Trabajo Social mediante pedagogías afectadas/afectantes.

5.1.2. Fundamento pedagógico y filosófico de la propuesta de intervención

Plantear el problema de la afectación desde la perspectiva de la ontología política, como se desarrolló en el marco teórico, permite establecer un diálogo con las pedagogías posthumanas, que posibilite visibilizar y problematizar los aspectos ontológicos, políticos y

éticos de las prácticas docentes. *Ontológico* en el sentido que determinados procesos de enseñanza y aprendizaje enactúan diversos entramados relacionales otros-que-humanos de los que emergen los mundos y sus existentes. *Político* por el carácter constitutivamente conflictivo de los mundos frente al avasallamiento colonial de la modernidad y el discurso científico como único modo de comprender y definir lo real. *Ético* refiere a un posicionamiento docente que procura generar prácticas áulicas que visibilicen las afectaciones y su potencial transformador donde diversos mundos pueden co-existir. De este modo, el campo de la ontología política permite por sus raíces en el pensamiento crítico latinoamericano y descolonial, como se expresa en fuertemente en el trabajo de Arturo Escobar, asumir una posición posthumana situada, que no renuncie al horizonte de transformación social, en un sentido no antropocéntrico, como muchas posiciones postmodernas del norte global sostienen.

En los últimos años ha habido un acercamiento del campo de la pedagogía hacia las discusiones filosóficas posthumanas en el ámbito de la Educación superior (Taylor y Bayley, 2019; Taylor, 2016), recuperando la obra de pensadoras como R. Braidotti (2015), K. Barad (2007) y D. Haraway (2019), entre otrxs. En esta línea, Du Preez, Le Gange y Simmonds (2023) señalan las limitaciones de las corrientes provenientes del Postestructuralismo, la Fenomenología y la Teoría Crítica en el campo de la educación, al considerarlas antirrealistas, representacionistas y antropocéntricas, por su filiación con el constructivismo social. Esta pedagogía posthumana recupera de Braidotti:

la filosofía neomaterialista de la inmanencia que asume el monismo (toda la materia es una), la autopoiesis (la materia es inteligente y autoorganizativa), los sujetos como nómadas (no unitarios) y la subjetividad como corpus de relaciones con una multitud de “otros” no humanos (...) El sujeto posthumano se basa así en un igualitarismo centrado en la *zoe* que va en contra del espíritu del capitalismo contemporáneo y del individualismo posesivo (Du Preez, Le Gange y Simmonds, 2023, p. 40).

Distanciándose de una mirada instrumentalista y siguiendo la analogía del jazz, dichxs autores plantean la necesidad de una “improvisación pedagógica”, desde perspectivas ecológicas o relacionales, donde la co-constitución humano/no-humano toma un lugar fundamental en un contexto de crisis planetaria. Esto permitiría una “actuación

educación”, donde el aprendizaje emerge del entramado vital de relaciones más-que-humanas, que involucran estudiantes, docentes, tecnologías, COVID-19, etc., en rechazo a los dualismos y universalismos trascendentales. En esta línea, la crítica al antropocentrismo posibilita una distribución de la agencia pedagógica y un “currículo descentralizado”, que emerge en la tensión productiva entre el currículo planificado y el currículo vivido. Desde una perspectiva post-humana, el currículo vivido se concibe como:

despliegue dinámico de la realidad, (...) es inteligente, auto-organizado, experimental, improvisado y en continuo devenir (...) un entramado donde no hay agencias preexistentes que preceden, sino por el contrario, estas emergen a través de prácticas materiales de compromiso como parte del mundo en su devenir diferencial. (Du Preez, Le Gange y Simmonds, 2023, p. 42)

Dado su situacionalidad sudafricana, siguiendo a Le Gange (2015), Du Preez, Le Gange y Simmonds (2023) señalan la potencia de la categoría de *ubuntu currere*, que recupera aportes de Pinar (2011) y la filosofía africana, con el fin de comprender el currículo desde una subjetividad relacional y más-que-humana, que entiende el devenir humano en co-existencia ecológica, como un llegar a ser en continuo despliegue. Desde esta perspectiva, se defiende una justicia social más-que-humana como práctica afectiva, crítica inmanente y apertura radical.

En dicho diálogo entre educación y filosofía posthumana es posible ubicar algunas de las características mencionadas por los docentes entrevistadxs, como una pedagogía otra-que-humana, descentrar lo humano en la práctica docente, crítica a la separación moderna entre mente-cuerpo e individuo-colectivo, una ética docente lúdico-experimental, el uso de materialidades que hagan más porosos los límites áulicos, entre otras.

Mas allá de las críticas mencionadas, es posible sostener que dentro del campo filosófico contemporáneo los posicionamientos posthumanos no son incompatibles con los planteos fundamentales de la Fenomenología y la Teoría Crítica y pueden dar lugar perspectivas posthumanistas críticas. Un ejemplo de esto son los diálogos entre la Teoría Crítica y autores del giro ontológico y los nuevos materialismos frente el Antropoceno, como Bruno Latour (García García, 2023). Particularmente, considero potentes estos

últimos intentos de conversación porque, si bien plantean un corrimiento de posiciones antropocéntricas, subjetivistas, culturalistas e interpretativistas, alejándose de las discusiones del giro lingüístico hacia debates de los denominados giros materialista y ontológico, continúan sosteniendo la necesidad de seguir pensando la transformación social como horizonte, en un sentido donde la crítica al capitalismo no desaparece sino que se complejiza en clave post-humana interseccional.

En un sentido similar, en el marco de la perspectiva descolonial, encontramos el trabajo de A. Escobar, quien participó del Grupo Modernidad-Colonialidad desde los primeros encuentros en los años noventa para discutir los aportes de la Teoría crítica y del sistema-mundo de Wallerstein (Escobar, 2003). Posteriormente, Escobar procuró un acercamiento a las discusiones del Giro ontológico en Antropología, los estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad y a los nuevos materialismos, configurando – junto con lxs antropólogxs M. Blaser y M. de la Cadena – el campo de estudios sobre Ontología política en América Latina (Escobar, 2010; Escobar, Osterweil y Sharma, 2024). En este sentido, las discusiones sobre capitalismo y colonialidad se abren para dar lugar a otros mundos y ontologías en un contexto de conflicto ambientales frente al extractivismo en nuestra región. Se visibiliza la importancia de los aspectos ontológicos – en oposición a posturas esencialistas, totalitarias y coloniales – vinculados a las posibilidades de transformación política.

En dicha línea, desde el pensamiento nacional y latinoamericano es posible recuperar la potencia de discusiones donde las nociones de ontología social se ponen en tensión con aquellas de libertad en el marco de los potenciales de transformación social desde una perspectiva situada, tal como plantea H. González (2021). En este sentido, las posibilidades de invención y libertad no pueden comprenderse ni ejercerse independientemente de una historia y un modo de ser con-otrxs siempre dinámico y en tensión, distanciándose tanto de posiciones esencialistas de la identidad cultural como de corrientes postmodernas donde las dimensiones históricas se invisibilizan en las prácticas subjetivación.

Siguiendo estos planteos, desde el equipo docente de Filosofía Social comprendemos a la filosofía como una práctica, en el sentido propuesto por P. Preciado (2013), quien sostiene que las prácticas filosóficas son prácticas de invención de la verdad, como otras prácticas sociales, que generan ficciones políticas con solidez somática. Las prácticas filosóficas tienen el potencial de generar un movimiento de transformación e invención de la libertad, frente a prácticas sociales de normalización, mediante la desacralización de aquello que aparece como “texto sagrado”, en el sentido que no puede ser cuestionado. Dicha invención no es *ex nihilo*, tal como señala González (2021), y la comprendemos de modo situado en el marco de la historia de lucha nacional y latinoamericana. Esto implica recuperar y recrear una historia de las prácticas filosóficas que han sido invisibilizadas. Junto a Dussel (2013), comprendemos que una historia otra de las prácticas filosóficas en Occidente necesariamente debe cuestionar su carácter eurocéntrico moderno, imbricado a formas de dominación patriarcales y de clase, como las feministas descoloniales señalan (Lugones, 2010; Federici, 2018).

En suma, considero necesario y potente el diálogo entre pensadores de nacionales y latinoamericanxs que han procurado una profundización en la crítica a la modernidad realizada por la Teoría crítica, tanto en la apertura hacia la existencia de mundos otros-que-humanos, como en el posicionamiento situado e interseccional, en pos de un horizonte de transformación social. Sin embargo, cabe aclarar que dicho horizonte no es uno pre-fijado, ni funciona desde una concepción lineal, evolucionista ni teleológica, sino que es parte de un posicionamiento ético-político en la práctica docente e investigativa, que procura una disposición afectiva de apertura y encuentro para conexiones parciales con mundos-otros en pos de enactuar un pluriverso, o como dicen, los zapatistas “un mundo donde quepan muchos mundos”. Encuentro necesario profundizar en los diálogos entre los campos de la Filosofía, la Antropología y la Educación en clave post-humana, materialista, interseccional y descolonial, en tensión constante con la práctica docente en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía Social que desarrollo en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Frente a los desafíos actuales que atraviesa la educación superior, en general, y los procesos de enseñanza y aprendizaje de Filosofía social, en particular, emerge la necesidad de diseñar intervenciones pedagógicas que procuren propiciar y visibilizar prácticas de lectura y escrituras encarnadas y afectadas, a partir de un corrimiento de posiciones racionalistas, objetivistas e instrumentalistas, que intervienen – aunque muchas veces se nieguen e invisibilicen – en los procesos de alfabetización académica.

Desde una perspectiva posthumana de la escritura, se pone en crisis la figura moderna del autor, ya que una polifonía emerge del registro, donde la posición de quien realizan las inscripciones se articula con diversos modos de comunicar, humanos y no-humanos, que incluye aunque desborda el texto, asumiendo una posición de “mediador” dentro de “coreografías de escritura” (Allen, 2019; Schikowitz *et al*, 2025), que implican diversas materialidades.

5.2. Descripción de la propuesta de intervención

5.2.1. Descripción general

Partiendo de las dificultades de lectura y escritura en un contexto de afectación áulica, identificadas como una de las problemáticas centrales de lxs estudiantes de la materia Filosofía Social, y el posicionamiento pedagógico-filosófico expresado en los párrafos anteriores de una pedagogía afectada/afectante de la filosofía como práctica situada, crítica e interseccional para la transformación social, se ha procurado dar fundamento a la propuesta de intervención pedagógica de un *diario de práctica filosófica*.

Se ha elegido el diario de campo por ser una técnica de uso frecuente en el ejercicio profesional de lxs trabajadores sociales, como insumo para redacción de informes y evaluación en ámbitos institucionales jurídicos, educacionales, penitenciarios, de salud, entre otros (Bórtoli, 2022; Castro, 2011; Vallejos, 2007). Por lo cual, se presenta el problema de la escritura y la lectura académica en un formato propio de formación e intervención disciplinar. Aquí se asume una posición crítica en relación con las perspectivas positivistas del diario de campo en Ciencias Sociales, en general, y en Trabajo

Social, en particular, donde se procura una descripción objetiva y neutral de determinada realidad observada, propia de las prácticas de las ciencias naturales, jurídicas, médicas (Carballeda, 1999).

Particularmente, en el ámbito de la materia Filosofía Social, el uso del diario de campo tiene como objetivo generar una instancia de reflexión y crítica sobre los problemas filosóficos trabajados en cada clase, como parte de ejercitar una práctica filosófica, de modo que lxs estudiantes puedan registrar en cada clase la afectación áulica generada, que procure un espacio dialógico de prácticas productoras de verdad. Entendiendo el aula de modo ampliado, se incluyen los materiales utilizados, textos, videos, las conversaciones surgidas, la infraestructura edilicia, vínculos pedagógicos, entre otros, y la afectación o transformaciones que generen. En este registro se busca un corrimiento de posiciones logocéntricas, al procurar que lxs estudiantes puedan expresarse no solo con palabras, sino también mediante imágenes, sonidos, películas, etc.

5.2.2. Objetivos de la intervención

- Jerarquizar saberes otros (sensibles, estéticos, experienciales) autorizando su integración al tratamiento de los contenidos de la materia;
- Potenciar los diálogos entre la filosofía y el trabajo social;
- Imbuir de mayores niveles de afectación a las propuestas pedagógicas;
- Promover experiencias para la imaginación pedagógica para la transformación social;

Que lxs estudiantes logren:

- Desarrollar habilidades de lectura y escritura, que visibilicen aspectos de afectación pedagógica, en el marco de la especificidad disciplinar del Trabajo Social.
- Agenciarse en el proceso de producción de conocimientos, reconociendo la autoridad de los propios sentipensares.

- Integrar dimensiones o dominios de la experiencia (incluyendo la sensibilidad, la sensorialidad, la estética, etc.) al tratamiento de los contenidos que propone la asignatura y a la práctica filosófica situada.
- Asumir un posicionamiento reflexivo y crítico frente a los problemas sociales contemporáneos, en un contexto de respeto por la diferencia, como parte del ejercicio de una práctica filosófica situada.
- Producir conocimientos encarnados y situados, a partir de núcleos problemáticos interseccionales, que abran espacios de reinención áulica y transformación social.

5.2.3. Destinatarixs

60 estudiantes por comisión de trabajos prácticos de Filosofía Social, del primer año de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNMDP.

5.2.4. Consignas de trabajo

La presente intervención se plantea como una consigna de trabajo transversal a los tres núcleos problemáticos que se desarrollan a lo largo de la cursada anual: Bloque I: La Filosofía Social en el concierto de las Ciencias Sociales; Bloque II: La matriz moderna de nuestras sociedades; Bloque III: Aportes y reflexiones sobre las dinámicas de transformación social. Se propone una dinámica de trabajo semanal y otra dinámica de integración al final de cada bloque.

Diario de práctica filosófica

Dinámica semanal

1. Al finalizar la primera clase de la cursada, la docente plantea a los estudiantes la realización de un **diario de práctica filosófica**. Les propone como pregunta inicial: ¿Qué le hace la Filosofía Social al Trabajo Social y qué le hace el Trabajo Social a la Filosofía Social? Dicha pregunta se volverá a formular al final de cursada y se

solicitará a lxs estudiantes que reelaboren sus respuestas respecto de aquellas realizadas al comienzo del año lectivo.

2. A partir de la segunda semana de cursada, en la parte final de cada clase, la docente solicita a los estudiantes registrar, en 10 minutos, de qué modo la clase lxs afectó, utilizando un **diario de práctica filosófica**, en formato **impreso o virtual**.

- Al hablar de “la clase”, incluimos la bibliografía, las guías de trabajo domiciliario, las actividades realizadas en clase, las conversaciones con compañerxs o docentes, la disposición e infraestructura del aula y la facultad, entre otros.
- Algunas preguntas orientativas para realizar ese registro pueden ser: ¿Qué me hizo sentir lo trabajado esta semana? ¿Se vincula de algún modo con mi historia y modo de vida? ¿Tiene relación con lo que está sucediendo en mi barrio, mi ciudad, mi país? ¿Cómo se vincula con mi futuro ejercicio profesional? ¿Generó algún cambio en mi modo de ser, sentir o pensar? ¿Cuál?
- El registro en el diario de práctica filosófica puede tener el formato de una reflexión escrita, una imagen, una canción, una poesía, una película o remitir a alguna otra cosa que lxs estudiantes sienten que se relaciona con la clase.

Dinámica de integración por bloque problemático

Filosofía Social es una materia anual estructurada en tres bloques problemáticos, desde una perspectiva crítica, interseccional y situada. Al final de cada bloque se plantea una instancia de articulación y evaluación de los problemas y habilidades desarrollados, de modo grupal. En dicho marco, se propone sumar al cierre de cada bloque una presentación que parta de las entradas generadas en los diarios de práctica filosófica – no necesariamente deben ser las entradas misma, con el fin que cada estudiante decida qué quiere compartir. Esto busca generar una instancia colectiva, en formato de *instalación-intervención áulica* (Ramallo, 2021), recurriendo a diversas materialidades y soportes, que incluye el registro de lxs estudiantes y la docente.

Para ello, la docente presenta la consigna, consulta si lxs estudiantes saben qué es una instalación artística y comparte diversos ejemplos, animando a lxs estudiantes a buscar otrxs, con el fin de armar una definición conjunta. Asimismo, se problematiza sobre la pertinencia de reinventar el aula mediante una instalación.

El hecho de que la docente participe, junto con lxs estudiantes, posibilita un posicionamiento pedagógico encarnado que desjerarquiza los saberes y vivencias afectivas, generando espacios más horizontales de aprendizajes significativos y transformativos, lo cual no implica asumir una paridad pedagógica ingenua, ya que no se niegan las diferencias de poder en el aula. Asimismo, el gesto de romper los diarios o romper el orden de las entradas en el caso de quienes elijan el formato virtual expresa el posicionamiento crítico de la práctica filosófica que sostiene que “ningún texto es sagrado”, como menciona Preciado (2003). Se genera una desacralización al intervenir y reapropiarse de lxs autores y sus conceptos y colocarlos en un contexto propio, que es singular y colectivo al mismo tiempo, ya que la instalación posibilita un ensamblaje semiótico-material, de textos, imágenes y sonidos que emergieron del entramado relacional áulico. El aula se transforma y eso implicar que toda la maraña de vínculos que la conforman también, incluyendo estudiantes, docentes y la propia institución, haciendo porosos los límites del aula universitaria.

5.2.5. Evaluación

La evaluación ha emergido como una problemática central, tanto para lxs docentes entrevistados como para el equipo docente de Filosofía Social. Particularmente, se presenta una tensión entre los requerimientos institucionales, que se pueden definir como *calificación* – como son las instancias de evaluaciones parciales y finales, las calificaciones numéricas, entre otros – y la posibilidad de otras instancias que comprendan a la *evaluación* de modo transversal e integrado dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación se concibe de modo integrado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual puede transformarse en una herramienta de conocimiento (Celman,

1998). Desde el equipo docente se comprende a la evaluación como una instancia que puede propiciar procesos de meta cognición encarnada, donde lxs estudiantes pueden tener una posición reflexiva sobre el desarrollo de habilidades críticas, en oposición a postura que procuran evaluar la acumulación de contenidos de modo memorístico. De ese modo, se busca favorecer procesos de auto-evaluación y co-evaluación, mediante la lectura cruzada de producciones grupales al final de cada bloque, por ejemplo.

Con el fin de cumplir con requerimientos formales en el ámbito de las clases prácticas, las producciones finales de cada bloque se evalúan por la docente como aprobado o desaprobado. El criterio de aprobación consiste en la resolución de la consigna, que garantiza la lectura y el análisis, pero deja librada la posibilidad de diversos modos de resolución de la misma. En el caso que algún grupo no haya podido responder a las consignas propuestas, tienen la posibilidad de re-hacerlas, luego de la devolución de las docentes y compañerxs. Dicho esto en abstracto podría sonar como una tarea que se puede extender en el tiempo de modo excesivo para cumplir con los tiempos institucionales. Sin embargo, en mi experiencia como docente en la materia desde el año 2016, lxs estudiantes que desapruban las instancias de integración de los tres bloques son aquellxs que, por motivos personales o laborales, han decidido no realizar o re-elaborar. La flexibilidad en los procesos de integración y evaluación parcial tiene como objetivo acompañar la heterogeneidad de capacidades y necesidades de lxs estudiantes.

Particularmente, al finalizar el tercer bloque, se realizará una evaluación final-integral del diario de práctica filosófica, con calificación aprobado o desaprobado. Para ello, la docente considera dos cuestiones:

1. La participación en la realización de la intervención áulica colectiva, a partir de las entradas personales del diario de práctica filosófica.
2. La realización de una consigna final, donde se solita a cada grupo de estudiantes:
 - a) responder nuevamente a la pregunta del primer día de clase: *¿Qué le hace la Filosofía Social al Trabajo Social y qué le hace el Trabajo Social a la Filosofía Social?*;

- b) comparar su respuesta con aquella realizada a comienzo de la cursada, señalando diferencias y similitudes;
- c) realizar una puesta en común de las respuestas grupales y los cambios generados.

5.3. Retroalimentación de la propuesta de intervención pedagógica por parte del Equipo docente de Filosofía Social

El 21 de agosto de 2025 se realizó un taller de 2 horas de duración, donde se presentó al equipo docente de Filosofía Social la propuesta de intervención pedagógica con el objetivo de realizar una instancia evaluativa de la misma. A continuación señalaré las cuestiones principales que emergieron del mismo.

Es importante señalar que el equipo docente de Filosofía Social está compuesto por una profesora adjunta y una jefa de trabajos prácticos – yo – con formación en Filosofía y una ayudante graduada, tres becarixs adscriptxs graduadxs y tres adscriptxs estudiantes con formación en Trabajo Social. Esta composición tiene la potencia de permitir articulaciones entre ambas disciplinas que son fundamentales para nuestra práctica docente y para la formación de futurxs trabajadores sociales. Asimismo, la realización del taller sobre el diseño de la intervención pedagógica se nutrió grandemente de dicho diálogo disciplinar.

En dicha línea, lxs adscriptxs graduadxs señalaron la importancia del diario de campo en la formación y práctica en Trabajo Social, particularmente en dos materias troncales: Taller de Práctica - Introducción, de primer año, y Supervisión de las intervenciones sociales, en quinto año. Esto resulto importante, ya que si bien contaba con información sobre el uso del mismo en primer año, mediante las actividades realizadas por el Programa de Ingreso de la FCSyTS, es significativa que se utilizó también en una de las últimas materias de la carrera, donde lxs estudiantxs realizan sus prácticas profesionales.

Una adscripta estudiante señaló que aún hoy se sigue utilizando en Taller de práctica en primer año, aunque para muchxs estudiantes se reduce a un requisito formal que deben presentar en la instancia de evaluación final, ya que durante la cursada no se trabaja

con dicho material. A partir de esto, se debatió sobre los límites y potencialidades del uso de un diario y cómo pensar dinámicas y formatos que se corran de prácticas positivistas y punitivistas.

La adjunta a cargo contó una experiencia similar realizada en materia Estética de la carrera de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, donde se desempeña en la misma función docente. En dicho caso, el registro de las entradas del diario se realizó y compartieron en el aula virtual. La utilización de otros medios de registro fue mencionado por una de las adscriptas, que durante la cursada de la materia Taller de Práctica - Introducción realizó el registro de su diario de campo en su celular. A partir de eso, varix integrantes mencionaron el uso del celular en el registro de sus trabajos de campo de investigación, ya sea tomando notas, como grabando audios, sacando fotos o filmando. Esto muestra las diversas materiales y formatos que puede adquirir el registro del diario de campo, más allá de las perspectivas clásica.

Todxs lxs integrantes del equipo docente mostraron entusiasmo con la propuesta y el espacio de reflexión que se habilitó, señalaron que el diario de práctica filosófica puede ser una buena intervención pedagógica y que es posible implementarlo. Particularmente, la adjunta a cargo propuso su implementación para el tercer bloque de la materia, que transcurriría durante los meses de octubre y noviembre del 2025. Pensando en su implementación, una sugerencia que surgió fue acortar el nombre de la propuesta pedagógica, pasando de llamarse “Diario de campo de práctica filosófica” a “Diario de práctica filosófica”. Decidí tomar dicha sugerencia también para la propuesta de este TIF, por lo que modifiqué en el archivo la denominación de la misma.

Finalmente, quisiera señalar que me asombró recibir comentarios positivos de compañerxs de cátedra luego del taller. En particular, uno de ellxs me dijo “casi me hiciste llorar”, haciendo referencia a lo movilizante e importante que fue para él que sus experiencias de afectación hayan sido tenidas en cuenta y consideradas en el diseño de la intervención pedagógica. Considero que más allá de pensar colectivamente una intervención pedagógica concreta, en el marco de los requerimientos de este TIF, el taller constituyó un espacio de problematización de nuestra práctica docente más amplio, que se

inscribe en una serie de encuentros de trabajo que el equipo docente viene realizando desde principios del 2025 de revisión y elaboración bibliográfica. Asimismo, se propició un espacio para visibilizar la afectación que atraviesa nuestra práctica docente, en contexto de precarización laboral, desfinanciamiento de la educación superior y desprestigio y hostigamiento del gobierno nacional hacia docentes e investigadores. En dicho contexto, tejer redes de cuidado resulta fundamental.

6. REFLEXIONES DE CIERRE Y APERTURA

El presente Trabajo Integrador Final de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria tuvo como objetivo principal diseñar colaborativamente con docentes una intervención pedagógica en la asignatura Filosofía social, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar del Plata, que visibilice la afectación sensible generada en el aula y propicie su potencial transformador de mundos.

La inspiración para este trabajo surgió de una vivencia durante el trabajo de campo realizado en la comunidad mbyá guaraní Pindo (San Cosme y Damián, Paraguay), parte de una investigación doctoral en Ciencias Sociales (UBA), que afectó mi práctica docente-investigativa. Dicha vivencia me llevó a problematizar el lugar de la afectación en las prácticas pedagógicas en la asignatura Filosofía Social, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar del Plata, donde me desempeñé como Jefa de Trabajos Prácticos, y la potencia que la misma tiene para generar transformación de mundos. La afectación se desplegó mediante una serie de desplazamientos: primero, del aula universitaria al aula comunitaria y, luego, del aula comunitaria al aula universitaria.

Para lograr el objetivo propuesto, en primer lugar, realicé un relevamiento bibliográfico sobre pedagogías afectadas/afectantes en Educación superior, mediante palabras clave como Afectos, Corporalidad y Educación superior, en castellano e inglés. En segundo lugar, se realizaron entrevistas a docentes de la UNMDP considerados referentes en intervenciones pedagógicas afectadas/afectantes. En tercer lugar, se trabajó mediante cuestionarios digitales con el equipo docente de Filosofía Social, relevando sus vivencias de afectación en el aula universitaria, como así también consultando sobre el diseño de intervenciones pedagógicas afectadas/afectantes concretas.

Finalmente, a partir de la investigación realizada, recurrí, en primer lugar, a las pedagogías descoloniales y posthumanas dentro de la docencia universitaria, por un lado, y al campo de la ontología política en antropología, por otro, que confluyen en la configuración de pedagogías afectadas/afectantes. En segundo, lugar, recurrí a los aportes didácticos que emergieron en las entrevistas a docentes especialistas y los cuestionarios al

Equipo docente, para diseñar y proponer una intervención pedagógica transversal a la cursada de Filosofía Social, de carácter anual, titulada *Diario de práctica filosófica*.

Dicha intervención se fundamentó en la identificación de una necesidad de visibilizar el lugar de la afectación en la lectura y escritura académicas y su diseño partió de un posicionamiento pedagógico y filosófico concreto: una pedagogía afectada/afectante de la filosófica como práctica situada, crítica e interseccional para la transformación social. Plantear el problema de la afectación desde la perspectiva de la ontología política, como se desarrolló en el marco teórico, permitió establecer un diálogo con las pedagogías posthumanas, que visibilizar y problematiza los aspectos ontológicos, políticos y éticos de las prácticas docentes. De este modo, el campo de la ontología política permite por sus raíces en el pensamiento crítico latinoamericano y descolonial, asumir una posición posthumana situada, que no renuncie al horizonte de transformación social, en un sentido no antropocéntrico. En esta línea, las pedagogías afectadas/afectantes se caracterizan por: una pedagogía otra-que-humana, descentrar lo humano en la práctica docente, crítica a la separación moderna entre mente-cuerpo e individuo-colectivo, una ética docente lúdico-experimental, el uso de materialidades que hagan más porosos los límites áulicos, entre otras, tal como se mostró en la práctica docente de lxs entrevistadxs y en mi propia vivencia docente que motorizó este trabajo.

Se ha elegido el diario de campo por ser una técnica de uso frecuente en el ejercicio profesional de lxs trabajadores sociales, como insumo para redacción de informes y evaluación en ámbitos institucionales, que posibilita abordar la afectación presente -aunque generalmente invisibilizada – en la escritura y la lectura académicas. Aquí se asume una posición crítica en relación con las perspectivas positivistas del diario de campo. En Filosofía Social el uso del diario de campo tiene como objetivo generar una instancia de reflexión y crítica sobre los problemas filosóficos trabajados en cada clase, como parte de ejercitar una práctica filosófica, de modo que lxs estudiantes puedan registrar en cada clase la afectación áulica generada, que procure un espacio dialógico de prácticas productoras de verdad, entendiendo el aula de modo ampliado, con un registro que procura distanciarse de posiciones logocéntricas al proponer la participación de materialidades diversas.

La propuesta pedagógica fue evaluada por el equipo de cátedra en un taller, que permitió un diálogo entre Filosofía social y Trabajo Social, donde lxs adscriptxs graduadxs señalaron la importancia del diario de campo en la formación y práctica en Trabajo Social, particularmente en dos materias troncales de primero y quinto año. Asimismo, debatimos sobre los límites y potencialidades del uso de un diario; evitar prácticas positivistas; las diversas materiales y formatos que puede adquirir el registro del diario de campo; la crisis la figura moderna del autor, la polifonía otra-que-humana que emerge del registro y las “coreografías de escritura” desde una perspectiva posthumana. Lxs integrantes del equipo docente que participaron mostraron entusiasmo con la propuesta pedagógica y consideraron que el diario de práctica filosófica puede ser una buena intervención pedagógica y que es posible implementarla en un corto plazo.

Por otra parte, quisiera mencionar algunas aperturas que ha generado este trabajo para continuar problematizando nuestra práctica docente. Las reflexiones de Clara Mondo, adscripta estudiante, sobre la importancia de acortar la distancia entre docentes y estudiantes mediante el compartir las afectaciones áulicas para generar dinámicas pedagógicas más fluidas me llevó a considerar la necesidad como docente de realizar y compartir con lxs estudiantes el registro de la afectación áulica en mi propio diario practica filosófica.

Paralelamente, eso me llevó a reflexionar sobre la potencia de invitar al equipo docente desarrollar y compartir en ámbito de las reuniones de cátedra nuestros diarios de práctica filosófica. Esto podría dar lugar a una problematización de la afectación que vivimos como docentes, de la necesidad de instancias de acompañamiento y cuidado, pero también de la potencia de nuestra práctica para generar transformaciones áulicas y de las limitaciones que tenemos para concretarlo.

Asimismo, considero potente realizar una evaluación con lxs estudiantes que participaron de la intervención propuesta, con el objetivo de generar las modificaciones que se consideren pertinentes para su implementación en cursadas siguientes. Esto posibilita, sin desconocer las relaciones de poder que atraviesan las prácticas pedagógicas, horizontalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo a estudiantes, junto con



el equipo docente, en un diseño colaborativo de intervenciones pedagógicas afectadas/afectantes, que democratizen la educación superior y permitan enactuar un mundo donde quepan muchos mundos, alianzas pluriversales para prácticas de conocimiento otros-que-modernos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alencar Vieira, S. (2022) Ser afectado y dejarse afectar: despliegues metodológicos. En Medrano, C. y Pazzarelli, F (Eds.) *Afectación. Estar-en-la-trampa: etnografías en América del Sur*. Red Editorial.
- Allen, S. (2019) The Unbounded Gatherer: possibilities for posthuman writing-reading. *Scandinavian Journal of Management*, 35 (1). pp. 64-75.
- Alvarado, M. (2017) Gestos descoloniales en las diferencias académicas: localizaciones desde un cuerpo situado para una pedagogía fronteriza. En Porta, L. y Yedaide, M. M. (Comp.) *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Barcelona: Morata.
- Ahmed, S. (2015) *La política cultural de las emociones*. México: UNAM-PUEG.
- Ahmed, S. (2019) *La promesa de la Felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. CABA: Caja Negra.
- Barad, K. (2007) *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Billi, N. (2022) El tapiz de los afectos. En: Medrano, C. y Pazzarelli, F (Eds.) *Afectación. Estar-en-la-trampa: etnografías en América del Sur*. Red Editorial. Pp. 15-18
- Blaser, M. (2009) “Political Ontology. Cultural Studies without ‘Cultures’?” *Cultural Studies* 23 (5), pp. 873-896.
- Blaser, M. (2019) “Reflexiones sobre la ontología política de los conflictos medioambientales”. *América Crítica* 3(2): 63-79, ISSN: 2532-6724, DOI: <http://dx.doi.org/10.13125/americanacrit-ica/3991>.
- Blaser, M. (2024) *Incomún: Un Ensayo de Ontología Política para el fin del mundo (único)*. Adrogué: La Cebra.

- Bórtoli, P. (2022) “Las prácticas de escritura en la formación profesional en Trabajo Social: Cuaderno de Campo, Registro e Informe Social”. *RIHUMSO* N.º 22, año 11, pp. 45-63. <https://doi.org/10.54789/rihumso.22.11.22.3>
- Braidotti, R. (2015) *Lo posthumano*. Madrid: Gedisa.
- Carballeda, A. (1999) “Algunas consideraciones sobre el registro dentro del campo del Trabajo Social”. *Margen*, N.º 13, pp. 23-26. https://www.edumargen.org/docs/cursos43-11/unid01/texto01_01.pdf
- Carenzo, S. y Trentini, F. (2020) “Diálogo de saberes e (in)justicia epistémica en la construcción colaborativa de conocimientos y tecnologías”. *Revista Ucronias*. N.º 2 (jul-dic 2020). Pp. 99-129
- Carlino, P. (2010) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Introducción a la alfabetización académica*. CABA: FCE.
- Castañeda Meneses, P. (2024) “Gramática de las emociones de la docencia universitaria en tres universidades públicas regionales chilenas durante la pandemia de Covid-19”. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 11(1), 34-44. Epub 01 de junio de 2024. <https://doi.org/10.29156/inter.11.1.4>
- Castro, S. (2011). El registro en la intervención: una reflexión epistemológica. En Arias, A., García Godoy, B. y Manes, R. (Comp.) *Trabajo Social, lecturas teóricas y perspectivas. Aportes para repensar la formación profesional desde la intervención* Buenos Aires: UBA Sociales. Pp. 24-33
- Castro, J.; Ciodaro, M.; Duran-Salvadó, N. (2019) Prácticas de re-existencia. Pedagogías corporales en la docencia universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 24, núm. 80, pp. 223-245
- Cavalli, A. y Meske, V. (2021) La subjetividad desde un lugar de enunciación latinoamericano. Fisuras de la modernidad eurocéntrica. En Salerno, G. y Assalone, E. (Comp.) *Siempre soy*. Mar del Plata: EUDEM.
- Carlachiani, C. M. (2023) “Una reescritura de *Bildung* desde el posthumanismo: deconstrucción y nuevos horizontes teóricos”. *Revista IRICE*, 44, pp. 91-104.

- Celman, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. Camillioni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palau de Maté, C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S. (1994) “La tensión teoría-práctica en la Educación Superior”. *Revista IICE – Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, Año 3, N° 5, Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Conti, R.; Occhipinti, M. Raimondi, A. (2013) *De orilla a orilla. Un análisis de las dificultades académicas de los alumnos de primer año de las carreras de Filosofía e Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Trabajo Integrador Final, Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Clough, P. y Halley, J. (Eds.) (2007) *The Affective Turn: Theorizing the Social*. New York: Duke University Press Books.
- De la Cadena, M (2014): “Runa: Human but not only”, *Hau: Journal of Ethnographic Theory* 4 (2), pp. 253–259.
- Deleuze, G. (2019) *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Du Preez, P.; Le Gange, L.; Simmonds, S. (2023) “Re-pensar la investigación curricular en la condición posthumana: Una postura posthumanista crítica”. (Trad: Bergonzi Martínez, J. y Goñi, G.). *Revista de Educación*. Año XIV N°29, 2023, pp. 29-51
- Dussel, E. (2013) “Europa, modernidad y eurocentrismo”. *Revista de Cultura Teológica*. México: UAM.
- Escobar, A. (2003): “Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de Modernidad/colonialidad latinoamericano”, *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia, n.1, pp. 51-86.
- Escobar, A. (2010): *Ecologías políticas postconstructivistas*. Disponible en: <http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/escobar.2010.EcologiasPoliticasPostconstructivistas.pdf>
- Escobar, A. (2014): *Sentipensar la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*, Medellín, Ediciones UNAULA.

- Escobar, A.; Osterweil, M. y Sharma, K. (2024) *Relacionalidad. Una política emergente de la vida más allá de lo humano*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Favret-Saada, J. (2013) “Ser afectado”. *Avá*, Revista de antropología, Nro 23, diciembre 2013. Disponible en: <https://www.ava.unam.edu.ar/images/23/pdf/n23a02.pdf>
- Federici, S. (2018) *El patriarcado del salario*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Ferrera-Balanquet, M. R. (2015) (Comp) *Andar erótico descolonial. El desprendimiento*. Buenos Aires: El signo.
- García García, L. I. (2023) “Teoría crítica y nuevos materialismos. Historia, naturaleza y estética en la encrucijada del presente”. *III Jornadas Internacionales de Filosofía y Ciencias Sociales, II Coloquio Nacional de Arte, Estética y Política*. Mar del Plata. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- González, H. (2021) “Filogenia argentina: oficios de una política nueva”, en *La palabra encarnada. Ensayo, política y nación*. Buenos Aires: Clacso.
- González, P. y Salandro, L. (2021) “La corporeidad en los trayectos de formación de profesores y profesores de inglés: una experiencia de taller teatral en clave de formación docente”. *Entramados: educación y sociedad*. Vol. 8, Nº. 10, 2021, pp. 101-109. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8218492.pdf>
- Haraway, D. (2019) *Seguir con el problema. Generar parentescos en el Chthuluceno*. Bilbao: Consonni
- Haraway, D. J. (2008) *When Species Meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hermida, M. E. y Campana, M. (Eds) (2025) *Feminismos, giro afectivo y pensar situado. Aproximaciones desde la formación, la investigación y la intervención en Trabajo Social*. Paraná: La Hendija Ediciones.
- Kaplan, C. V. (2019) “Emociones y Educación. Una relación necesario en debate”. *Papeles de coyuntura* 2, Memoria Académica, UNLP. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1126/pm.1126.pdf>
- Latimer, J.; Miele, M. (2013) “Naturecultures? Science, Affect and the Non-human”. *Theory, Culture & Society*. Vol 30, Nº 7/8, diciembre 2013, 5-32. SAGE.

- Latour, B (2012) *Nunca fuimos modernos. Ensayos de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Latour, B. (2008) *Reensamblar lo social. Una introducción a la Teoría del Actor-Red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Law, J. (2004) *After Method. Mess in social science research*. New York: Routledge
- Law, J. (2007) “Actor Network Theory and Material Semiotics”, *Heterogeneities*, 25th April 2007, Disponible en: <http://www.heterogeneities.net/publications/Law2007ANTandMaterialSemiotics.pdf>
- Law, J. (2011) What’s Wrong with a One World World. *Heterogeneities*, 25th September 2011. Disponible en: <http://www.heterogeneities.net/publications/Law2011WhatsWrongWithAOneWorldWorld.pdf>
- Le Grange, L. (2015) “Currere’s Active Force and the Concept of Ubuntu”. *Keynote address at the triennial conference of the International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS)*, University of Ottawa, May 26–30.
- Leyva Solano, X. & Speed, S. (2008) Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En: Leyva Solano, X.; Burguete, A. & Speed, S. (Comp.) *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. México: FLACSO. Pp. 65-107.
- Lugones, M. (2010) “Hacia un feminismo descolonial”, en *Hypatia*, vol 25, No. 4.
- Maldonado Torres, N. (2007) “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Medrano, C. y Pazzarelli, F (Eds.) (2022) *Afectación. Estar-en-la-trampa: etnografías en América del Sur*. Red Editorial.
- Pinar, W. (2011) *The character of Curriculum Studies. Bildung, currere, and the recurring question of the subject*. Palgrave Macmillan.

- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2017a) Introducción. En Porta, L. y Yedaide, M. M. (Comp.) *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM, pp. 27-31
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2017b) La afectación sensible. Una apuesta a una pedagogía descolonial sobre lo que importa. En Porta, L. y Yedaide, M. M. (Comp.) *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM, pp. 293-302.
- Porta, L.; Marchetti, B.; Aguirre, J.; Ramallo, F. (2020) “De la formación a la educación del profesorado: un gesto pedagógico sensible”. *Revista digital de hermenéutica, subjetividad, y prácticas del conocimiento*. FCHUNSL. San Luis, Argentina. Año 2, Vol.4 - julio de 2020. Pp. 203-217.
- Preciado, P. B. (2013) “Pienso, luego existo”, entrevista en video disponible en: <https://www.rtve.es/play/videos/pienso-luego-existo/piensoluego-existo-beatriz-preciado/1986547/>
- Puglisi, R. (2020) “El cuerpo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la antropología social en la UNLP”. Trabajo Final Integrador. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.
- Puig de la Bellacasa, M. (2011) “Matters of care in technoscience: Assembling neglected things”. *Social Studies of Science* 41(1), pp. 85–106.
- Quijano, A. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Lander, E. (Ed.) *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ramallo, S. (2023) “Sin-tesis: flujos sensoriales en la investigación en educación”. *Revista debates insubmissos*, Caruaru, PE. Brasil, Año 6, v.6, n° 20, jan./maio. 2023. Pp. 306-328. ISSN: 2595-2803. DOI: <https://doi.org/10.32359/debin2023.v6.n20.p306-367>
- Ramallo, S. (2021) “Una pedagogía de la instalación”. *Revista de educación*. Año XII. N 24. Pp. 41-58. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5473/5663

- Sedgwick, E. K. (2018) *Tocar la fibra: afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Alpuerto.
- Schikowitz, A., Dessewffy, E., Davies, S. R., Pham, B.-C., Gregory, K., Goldberg, E., Mora Gámez, F. (2025) “Writing Choreographies: (STS) Knowledge Production in Post-digital Academia”. *Tecnoscienza – Italian Journal of Science & Technology Studies*, 16(1), 65–85. <https://doi.org/10.6092/issn.2038-3460/18169>
- Taylor, C. A. y Bayley, A. (Eds.) (2019) *Posthumanism and Higher Education. Reimagining Pedagogy, Practice and Research*. London: Palgrave Macmillan.
- Taylor, C. A. (2016) “Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education”. *Higher Education*, 74, pp. 419-435.
- Varela, F. (1996): *Ética y acción*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Vallejos, I. (2007) “El registro de campo: su utilización en los procesos de aprendizaje de la intervención profesional de Trabajo Social”. AA.VV. *El Informe/ El Registro* (pp. 59-64). Entre Ríos: Editorial Universidad Autónoma de Entre Ríos. Recuperado de <https://trabajosocialsantafe.org/wp-content/uploads/2019/02/UNER-el-informe-y-el-registro.pdf>
- Viveiros de Castro, E. (2004) “Perspectival anthropology and the method of controlled equivocation”. *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, 2 (1), 1. Disponible en: <https://digitalcommons.trinity.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=tipiti>
- Watkins, M. (2019), “Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación”, en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 30 a 41.
- Whitehead, A. N. (1969) *Process and Reality*. Toronto: Collier-Macmillan
- Yedaide, M. M, y Porta, L. (2017) “Narrativa, mundo sensible y educación docente”. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*. Vol. 19. Dossier, pp. 1–13.
- Yedaide, M. M. (2018) “Hablar de “Pedagogías”: un gesto discursivo afectado/afectante para el enclave local”. *Revista de educación*. Año IX N° especial 14.2, pp. 217 - 229
- Yedaide, M. M. (2019) “Pedagogías afectadas/ afectantes en la educación docente y la investigación educativa bajo el influjo (promiscuo) de las pedagogías críticas,

descoloniales y *queer*”. *II Encuentro Internacional de Educación. Educación Pública: democracia, derechos y justicia social*. 4-6 diciembre de 2019, UNICEN, Tandil.

Yedaide, M. M. (2020) “Pedagogías para hacer temblar los mundos. Problemática Educativa como organismo vivo frente el deseo, la pregunta y la germinación de futuros. Entrevista Luis Porta”. *Revista de educación*. Año XI N°21.2, pp. 17-28.

Zembylas, M. (2019) “Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo”. *Propuesta educativa*, 51, pp. 15-29.