

DOSIER «LAS VOCES DE LA SENSIBILIDAD»

Tramas identitarias y afectivas en didáctica: apuntes sobre una adscripción a la investigación

Identity and Affective Threads in Didactics: Notes on a Research Adscription

Romina Guadalupe Gallo. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

romina.gallo@uner.edu.ar

ORCID: [0009-0008-9084-2602](https://orcid.org/0009-0008-9084-2602)

Presentación: 3/4/2026. Aceptación: 22/5/2026. Publicación: 17/9/2026.

Resumen

Este escrito presenta un eje de análisis derivado de un trabajo de adscripción en la investigación *Prácticas de conocimiento en el campo de la didáctica: procesos y producciones que habilitan comprensiones de la complejidad del presente*¹ que pretendió explorar la producción de conocimientos y saberes didácticos en universidades públicas argentinas. Una de las líneas de la investigación se propuso explorar las especificidades y relaciones que adquiere la construcción del saber didáctico en las experiencias estudiantiles al interior de la formación docente universitaria, considerando que la producción de conocimiento no se expresa solo en los formatos de investigación didáctica, sino también en los modos particulares en los que se enseña y se aprende en este campo. En ese marco, se implementaron y sistematizaron encuestas y grupos focales con estudiantes de cátedras de didáctica de tres universidades nacionales: Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de La Plata

Abstract

This paper presents an analytical axis derived from a research internship within the project *Knowledge practices in the field of didactics: processes and productions that enable understandings of the complexity of the present*² which aimed to explore the production of didactic knowledge in Argentine public universities. One of the research lines sought to examine the specificities and relationships involved in the construction of didactic knowledge within student experiences in university teacher education. This approach considers that knowledge production is expressed not only through didactic research formats but also through the particular ways of teaching and learning in this field. Within this framework, surveys and focus groups were conducted and systematized with students from Didactics departments at three national universities: National University of Entre Ríos, National University of La Plata, and National University of the Litoral. Based on the findings, this

y Universidad Nacional del Litoral. Atendiendo a los resultados de la indagación, el trabajo de adscripción supuso la delimitación y profundización de un eje de análisis acerca de la construcción identitaria del oficio docente en didáctica y el lugar de la afectividad en esas formas de identificación. La presentación de este eje espera ser una contribución para una conversación amplia y sensible en la educación universitaria de nuestro tiempo.

Palabras clave: investigación didáctica, oficio docente, afectividad, formación universitaria

work involved defining and deepening an analytical axis regarding the identity construction of the teaching craft in Didactics and the role of affectivity in these forms of identification. The presentation of this axis aims to contribute to a broad and sensitive dialogue in contemporary university education.

Keywords: didactic research, teaching craft, affectivity, university teacher education

Acerca de la adscripción a la investigación

El plan de adscripción se tituló *Prácticas de conocimiento y saberes en la formación docente en didáctica: vínculos, producciones y aperturas epistémicas*³, y se desarrolló durante el año 2024. Pretendió ser una continuidad en un proceso de formación y de trabajo que inicié en 2016 en el espacio de Didáctica I de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Desde allí conecté con preguntas y preocupaciones en torno al campo didáctico, la enseñanza, la formación docente y los saberes en la trama social contemporánea. Como tarea ineludible en la docencia universitaria, dichas preocupaciones me llevaron a incursionar en prácticas de enseñanza, investigación y extensión en esa universidad y, desde 2020, a la incorporación a un equipo de investigación de la UNL en el cual se inscribe la adscripción.

En tal sentido, y en base al recorrido personal-profesional delineado previamente, este plan de adscripción me permitió profundizar un camino de indagación sobre la producción del saber didáctico y la formación docente. Además, supuso para mí nuevas conexiones y ampliaciones bibliográficas, a partir de considerar aportes de la filosofía política y la sociología contemporánea para inscribir los resultados de la indagación en una trama sociopolítica amplia. Este ejercicio de análisis resulta de vital importancia para no reducir ni simplificar la mirada sobre las problemáticas emergentes en el campo didáctico.

En cuanto a la investigación desarrollada su propósito fue registrar y analizar prácticas de conocimiento en el campo de producción reciente de la didáctica en Argentina y en espacios de formación docente universitaria, y se diagramó en dos grandes etapas. En una primera instancia se propuso indagar el campo de la producción académica a partir del relevamiento de doscientos artículos sobre enseñanza y didáctica en revistas de universidades públicas y publicaciones de ponencias en eventos nacionales de la especialidad. En una segunda instancia, se propuso explorar las especificidades y relaciones que adquiere la construcción del saber didáctico en las experiencias estudiantiles al interior de la formación docente universitaria, considerando que la producción de conocimiento no se expresa solo en esos formatos de investigación didáctica, sino también en los modos particulares en los que se enseña y se aprende en este campo.

El plan de adscripción, cuyos resultados aquí se comparten, se inscribió justamente en esa segunda línea: el trabajo de indagación sobre las especificidades y relaciones que adquiere la construcción del saber didáctico en las experiencias estudiantiles. Se rastrearon modos de producción del saber didáctico en prácticas de enseñanza y desde las voces de estudiantes que habitan cátedras de Didáctica General en tres universidades nacionales: Didáctica General de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL); Didáctica I

de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCedu) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Así, luego de bucear en saberes sistematizados en las reglas de producción académicas (Baraldi et al., 2023), la investigación se abrió a nuevos registros, ligados a las narraciones, saberes experienciales y sentidos producidos por sujetos didácticos en el cursado de las cátedras de didáctica. Este nuevo recorrido posibilitó el reconocimiento de otras prácticas de conocimiento que, leídas en términos de acontecimiento (Lazzarato, 2006), están abriendo nuevas formas posibles y nuevas sensibilidades necesarias de analizar.

Una aproximación al encuadre teórico-metodológico

Para recorrer este camino de investigación fueron nodales algunas categorías y nociones provenientes de diversas disciplinas y autores, que se configuraron como soporte teórico-metodológico y que fueron ampliadas conforme avanzó la indagación. Entre las nociones clave, tomamos como referencia la de *prácticas de conocimiento* de Violeta Guyot (2011). Esta noción nos permitía rastrear *los usos* de los conocimientos en prácticas sociales concretas, sus lógicas de producción en ámbitos locales, vinculando lo macro y lo micro, y reconociendo estrategias, actores y posicionamientos éticos-políticos que se juegan cuando se decide enseñar, investigar o ejercer una profesión. Así, no nos interesaban los conocimientos como objetos aislados y cuantificables en el campo, sino que miramos sus diversos usos locales e implicaciones cuando las instituciones y sujetos se relacionan con ellos.

Junto a este concepto también abordamos las nociones de *saber y relación con el saber* trabajadas por Beillerot (1998) y continuadas por Mosconi y Blanchard-Laville, quienes exploraron tales nociones desde una línea psicoanalítica. Desde esta perspectiva, que se reconoce heredera de los aportes de Lacan, cobra importancia una dimensión del saber que nace del deseo de saber y crece dinámicamente desde el psiquismo del sujeto. Se enfatiza que solo hay saber a partir de una cierta relación con él. Y estos modos de significar el saber convocan a considerar una relación creadora que no se supedita al almacenamiento de saberes, sino con un «ir sabiendo» el saber. Es la actividad, señala Beillerot, la que hace al saber, no su acumulación. El proceso creador del saber es una creación permanente del sujeto sobre sí mismo y sobre lo real. Así, hacemos hincapié en las prácticas, en las relaciones que activan o movilizan a los sujetos y las instituciones y que posibilitan la emergencia de saberes. Como se plantea en el texto de Baraldi, Luna y Picco (2023), hay saber en la medida que un cierto sujeto exige un saber indeterminado, que es al mismo tiempo un poder indeterminado del saber, y que le permitirá precisamente cambiar su relación con el medio. En estas líneas de análisis, el saber siempre está orientado a la posible transformación de lo real (Beillerot, 1998).

En el marco de la adscripción, también indagamos en la noción de *relación con el saber* abordada por Bernard Charlot (2007), quien intenta teorizarla desde la sociología de la educación, más específicamente desde una sociología del sujeto. Establece, con su teoría, un modo de abordar la relación con el saber desde una mirada positiva, que indaga en aquello que produce efectivamente el sujeto en situación de aprendizaje, en sus experiencias, en su actividad, en su interpretación del mundo y la construcción de sentido. Para este autor, la relación con el saber es siempre una relación social que supone, para el sujeto, una relación consigo mismo y una relación con los otros. Por ende, el saber es una relación y es en las relaciones sociales donde hay que estudiarlo.

Para estos abordajes también son necesarias algunas distinciones entre las nociones de saber y conocimiento. Inicialmente, con la segunda nos referimos a un proceso que enfatiza instancias de objetivación de la relación con un saber (Luna, Picco y Baraldi; 2023). Retomando aportes de Foucault, también podríamos señalar que «al usar la palabra “saber” la distingo de “conocimiento”. Con “saber” apunto a un proceso por el cual el sujeto sufre una modificación por lo mismo que conoce o, mejor, durante el trabajo que efectúa para conocer» (Foucault, 2013, p. 52). Justamente por ello, para estudiar los conocimientos y saberes en el campo didáctico, cobra relevancia explorar las relaciones concretas llevadas a cabo por sujetos desafiados al ejercicio de aprender de y en este campo.

Así, desde estas referencias teóricas provenientes del psicoanálisis, de la sociología del sujeto y desde la filosofía política, podríamos decir que estudiar las prácticas de conocimiento en el campo didáctico supone atender a sus inscripciones locales, temporales, subjetivas e institucionales. Asimismo, estudiar las relaciones con el saber, sobre todo las referidas a la enseñanza y el aprendizaje en el campo didáctico, supone preguntarnos por aquello que en los sujetos ha generado marcas, quiebres, transformaciones y reorganizaciones en lo ya sabido. Implica explorar puntos en que los saberes guardan una condición de indeterminados, habilitando así nuevos recorridos y aprendizajes (Gallo et al., 2024).

Otro aporte interesante para analizar las prácticas de conocimiento en este campo es el que realiza Suasnábar (2013) desde la historia social de las ciencias sociales. Propone estudiar los procesos de institucionalización de la educación como campo disciplinar articulando las lógicas internas de producción académica a la vez que las lógicas externas, como demandas sociales, políticas y profesionales que impactan en esa institucionalización. Hay una marca inherente al nacimiento de los estudios sobre educación, entre ellos la didáctica, que es su proceso de disciplinarización secundaria: se trata de disciplinas constituidas en torno al ejercicio de profesiones, al surgimiento de los sistemas educativos nacionales y a la figura del Estado. En sus lógicas internas contienen una constante tensión dada por «responder a las fuertes demandas sociales y la esfera político-administrativa y, por otro, a la constitución de una disciplina científica que obliga a un distanciamiento

de dichas demandas» (Suasnábar, 2013, p. 24). Estos análisis permiten problematizar los modos en que esta tensión emerge en las experiencias de los estudiantes que rastreamos entre encuestas y grupos focales.

Desde este encuadre teórico-metodológico asumimos que la producción de conocimientos y saberes didácticos se gestan en particulares condiciones sociales e institucionales y tienen diversas reglas de formación, circulación y apropiación dentro de la universidad, cuyos contornos interesó indagar.

En cuanto al trabajo de campo, definimos dos estrategias para recuperar las voces estudiantiles: la administración de encuestas⁴ a quienes habían cursado y acreditado estas asignaturas en los años 2022 y 2023 y, a posteriori, la implementación de dos grupos focales en 2024 con tres estudiantes de cada unidad académica en cada uno⁵. Nos había movilizado el interés por profundizar en aspectos salientes de las encuestas, a la vez que propiciar un espacio «inter» cátedra e «inter» universidad que reconstruya relaciones, saberes y prácticas de conocimiento en un espacio común. Implementamos los grupos focales en formato virtual, y esto permitió que estudiantes de las tres universidades se encontraran por primera vez y puedan socializar sus experiencias. El encuadre de trabajo, con un guion construido a priori, propuso que los intercambios se realicen en base a tópicos tales como: la reconstrucción de las condiciones del cursado en cada institución; el reconocimiento de prácticas ligadas al conocer al interior de las cátedras para registrar experiencias significativas, contenidos y autores estudiados, impactos en las formas de estudio, etc.; las relaciones con otras asignaturas para explorar vinculaciones entre espacios y sus implicancias en la formación; y las relaciones con diversos ámbitos de desempeño para indagar saberes didácticos que consideraran valiosos en esos espacios y relevantes para el ejercicio profesional. Cada eje contenía preguntas para orientar una conversación pensada cronológicamente en dos horas, la cual fue moderada por una integrante del equipo. En ambos grupos focales el guion fue desbordado por el pulso de los intercambios (Gallo et al., 2024). En términos generales, el clima de conversación entre pares propició un diálogo reflexivo sobre las experiencias de cursado en didáctica que permitió abrir líneas de análisis cuyas derivaciones, en muchos casos, desbordaron el guion diseñado para esa instancia. Surgieron temas o preocupaciones que «tomaron por asalto» la estructura pensada a priori y advertimos que las intervenciones se ampliaban o reconstruían en la propia grupalidad e iban apareciendo preocupaciones comunes acerca de la didáctica. Así, los planteos de los estudiantes se tejieron entre una reconstrucción de la propia experiencia de cursado y una mirada más amplia de análisis sobre el campo didáctico (Baraldi et al., 2025).

A partir del recorrido transitado, cabe resaltar que son muchos los insumos provistos por la investigación para analizar ciertos rasgos de la producción contemporánea del campo didáctico. No obstante, me interesa detenerme en la delimitación de un eje de análisis que apareció como hallazgo de la indagación, a

saber: la construcción identitaria del oficio docente en didáctica y el lugar de la afectividad en esas formas de identificación. A continuación, se profundiza en ese eje a partir del desarrollo de cuatro apartados; los dos primeros tendientes a recuperar los resultados de la investigación, los dos últimos como derivaciones reflexivas y teóricas de esos datos:

Didáctica y construcción identitaria del oficio docente

Toda relación con el saber, en tanto relación de un sujeto con su mundo, es relación con el mundo y con una forma de apropiación del mundo: toda relación con el saber presenta una dimensión epistémica. Pero toda relación con el saber contiene igualmente una dimensión identitaria.
(Charlot, 2007, p. 117)

Tanto en las encuestas como en las instancias de los grupos focales, el estudiantado de las tres universidades manifestó una fuerte vinculación entre la didáctica y el ejercicio profesional docente⁶. Expresaron, en general, que cursar Didáctica significó asumir una posición respecto de la docencia, reconocer por primera vez el terreno escolar o áulico y situarse allí. Se pusieron sobre la mesa expresiones tales como:

Fue un punto de inflexión [...] realmente siento que empiezo a tener una verdadera formación pedagógica para el desempeño profesional. (Estudiante, grupo focal —EGF 1—, 10 de abril de 2024)

A mí se me empezó a dar vuelta la cabeza. O sea, empecé a establecer conexiones que nunca antes podría haber establecido. Y empecé a encontrar en mí ese modelo de docente que me gustaría ser. (EGF 1, 2024)

Fue lo que me terminó de convencer de lo que me quería dedicar. (EGF 2, 2024)

Didáctica me permitió el primer acercamiento a una institución educativa, para hacer docencia al fin y al cabo. (EGF 2, 2024)

La materia fue sumamente orientadora, es algo a lo que nos vamos a terminar dedicando toda la vida, vamos a estar continuamente en el campo de la docencia, así que es un primer paso. (EGF 2, 2024)

La didáctica lo que te permite es eso, el ser consciente de dónde estás parado, de ver esa realidad que te envuelve. (EGF 1, 2024)

Creo que es un sentimiento generalizado que sentimos que las carreras son muy teóricas y no sentimos exactamente que nos estamos preparando para ser docentes. Así que cursar didáctica general para para mí fue como

posicionarme por primera vez y darme cuenta de que sí estoy estudiando un profesorado, que no es solo una palabra, digamos, pude darle más cuerpo a esa idea. (EGF 2, 2024)

Didáctica a mí lo que me permitió fue verme a mí misma en este rol de docente por primera vez y vivir en carne propia lo que es la complejidad de enseñar y la responsabilidad y el compromiso con el que hay que asumir esa tarea, sobre todo hoy en día. (EGF 2, 2024)

Estos extractos de los grupos focales, dan cuenta de un hallazgo relevante al rastrear las prácticas de conocimiento didáctico en contextos actuales desde la mirada estudiantil. Didáctica, según estas experiencias, es un espacio de saber que habilita un proceso identificador con la docencia y sitúa a la enseñanza en ciertas coordenadas institucionales y epocales para pensar ese oficio. No es casual que, en una encuesta, una estudiante manifieste que cursar esta materia «fue un golpe de realidad». Así, esta relación entre la didáctica y las realidades escolares o entre didáctica y el ejercicio profesional, resulta un rasgo distintivo. Ahora bien, esta vinculación, que probablemente forme parte de las expectativas, demandas y el parámetro desde los cuales los estudiantes tracen su filiación con el campo didáctico, ofrece algunas aristas para el análisis.

En primer lugar, es menester señalar, a la luz de los aportes de Suasnábar, que probablemente esta vinculación entre el campo disciplinar y el profesional sea una tensión inherente a la lógica interna de disciplinas como la nuestra que se configuraron en torno de demandas del mundo profesional y de las políticas estatales. Esas disciplinas, organizadas según el autor en procesos de disciplinarización secundaria, contienen una constante tensión dada por responder a las fuertes demandas sociales y, a su vez, alejarse de ellas para constituirse como disciplina científica (Suasnábar, 2013). Estos aportes permiten advertir que esta tensión entre ofrecer herramientas para el ejercicio profesional y a la vez tomar distancia de esas demandas para analizar, investigar, problematizar es constitutiva de nuestro campo y a la vez emerge como nota saliente de las prácticas de conocimiento estudiantiles. A su vez, las expresiones en el marco de la investigación, dan cuenta de que en esta tensión las experiencias más relevantes suelen traccionarse hacia la demanda profesional quedando más relegado el aspecto de la investigación o producción de conocimiento en didáctica.

En segundo lugar, como uno de los objetivos de la investigación fue explorar los rasgos de la relación con el saber, resulta interesante observar este proceso de identificación con la docencia que se trama en esta relación. Resultan potentes los aportes de Charlot (2007) cuando señala que en toda relación con el saber se imbrican una dimensión epistémica y una dimensión identitaria. Esto se da porque además de ponerse en juego formas de apropiación del mundo, aprender para un sujeto también tiene sentido en función de su historia de vida, sus expectativas, sus

antecedentes, sus relaciones con otros, consigo mismo y en relación con la imagen de sí que quiere dar a otros. Es en esta trama compleja en la que se activa el aprender, donde el sujeto va construyendo una imagen de sí mismo, su «eco reflexivo» diría Charlot, la construcción de sí. Según este autor, aquí se vuelve fundamental la relación con un otro, físicamente presente o virtualmente adentro de uno como interlocutor, que va marcando las formas de esta construcción identitaria. Por ello, no es casualidad encontrar, tanto en las encuestas como en los grupos focales, referencia de los estudiantes a los modos de acompañamiento docentes, a sus formas de dar las clases, a las relaciones y diálogos que propiciaban, hasta en algún caso mencionan el tono de conversación de los encuentros propiciado por la ubicación de los cuerpos en una *mesa ovalada* lo que indicaría cierta cercanía en los modos de enseñar; y no son pocas las referencias a los nombres propios de las docentes a cargo de los espacios curriculares. En general se valora la instancia de la «clase» como lugar de encuentro con otros, y el diálogo y el debate como ejercicios epistémicos cruciales en el aprendizaje, una estudiante señaló que «creo que eso es lo más lindo del cursado, que fue un espacio en donde no solamente leíamos los textos, sino también daba lugar a la pregunta y a dialogar entre todos esos conocimientos» (EGF 1, 2024). Estas vivencias, recuperadas como esenciales en el cursado, revelan más una huella originada por aspectos vinculares y afectivos que se gestan en los espacios de encuentro que por *contenidos* y conceptualizaciones abstractas del campo didáctico. Así, pareciera que es en esas relaciones con el campo didáctico, pero especialmente con las docentes que enseñan didáctica y con los pares con quienes se «dialogan esos conocimientos», donde emerge esta posibilidad de pensarse profesionalmente. Esto supone, desde la mirada de Charlot, una dimensión relacional que forma parte de la construcción identitaria. Aspecto que no solo se evidencia como constitutivo del campo didáctico en la universidad, sino como una responsabilidad epistémica de la que no podemos huir.

Con responsabilidad epistémica referimos a las implicancias de esta construcción identitaria en los modos de pensar el saber didáctico. ¿Qué consecuencias epistémicas trae consigo esta construcción de la identidad docente en los espacios de formación en didáctica?, ¿cómo estamos pensando el oficio docente desde la didáctica a fin de contribuir a una mirada y a un posicionamiento en coordenadas sociales e históricas contemporáneas?, ¿cuáles son las potencias y los riesgos de situar la enseñanza de la didáctica en términos de herramientas para la intervención docente?

La tensión inherente a esta disciplina a la que referimos con Suasnábar (2013) y la faceta identitaria que revelan estos rasgos de la relación con el saber advertidos en la investigación, parecen tallar las formas que aún contemporáneamente asume la didáctica. Tomando distancia de posturas netamente normativistas o tecnocráticas que signaron nuestro campo en otros tiempos, y que pretendieron normar y moldear a priori la experiencia e identidad docente, ¿cómo pensar estas

tensiones y particularidades en contextos actuales, sin caer en «modelos», «recetas» o «tips» que predeterminen un accionar en tramas institucionales que resultan novedosas?

La bibliografía proveniente de la sociología o la filosofía política viene señalando hace tiempo que los modos de trabajo y las formas institucionales modernas cambiaron rotundamente. Dubet (2006), por ejemplo, con la categoría de oficio intenta registrar el carácter heteróclito y singular que adquiere el trabajo hoy, cuando los soportes institucionales y valores universales que sostenían a las instituciones modernas ya no existen como tales. Atravesados por las condiciones locales y particulares, el oficio se traza entre el agotamiento y la creatividad constante, ya que supone ante todo crear las propias condiciones para poder trabajar.

Si pensamos particularmente el oficio docente en tiempos actuales, podemos considerar que está atravesado por transformaciones no solo del orden institucional y del trabajo, sino de la digitalidad que muestra mutaciones tecnoculturales sin precedentes. En una época de cultura algorítmica y de plataformización de la educación (Grinberg y Armella, 2023), así como de precarización y autogestión del trabajo docente en las tramas escolares (Duschatzk y Aguirre, 2013), el oficio parece estar desafiado como nunca antes y armado y rearmado en particulares condiciones institucionales, sin soportes universales, estables y duraderos que amparen cotidianamente la experiencia de hacer docencia. Así, en tiempos inciertos de cambios vertiginosos, y lejos de la posibilidad de crear parámetros universales de lectura y anticipar cabalmente las formas de intervención, la didáctica parece estar ante la necesidad de construir nuevos y particulares criterios de lectura de esas realidades escolares y de la producción de saber didáctico que no escape a esta dimensión identitaria y que ofrezca marcos de referencia congruentes con nuestro tiempo.

La afectividad como dimensión de la construcción identitaria docente

Asimismo, y en virtud de considerar los hallazgos de esta investigación, resulta necesario pensar cómo juegan los afectos en los procesos de identificación docente.

Es importante señalar que muchos de los estudiantes que participaron de la investigación cursaron en tiempos de pandemia por covid o en los años siguientes y fue un hito muy presente en sus expresiones. En general, marcaron como interesante poder «volver presencialmente» a la facultad, cursar nuevamente con sus compañeros y docentes, encontrando en esa presencialidad un sostén para mantener el cursado.

No fueron pocas las alusiones a estos vínculos y relaciones como parte fundamental de la formación, señalando como «especiales» los vínculos gestados en las aulas universitarias. «La clase más hermosa que tuve», dijo una estudiante, «fue cuando presentamos los proyectos de enseñanza y vimos las diferencias de cada

grupo, había cosas en común y otras no, trabajamos con teatro, cine, hubo cosas graciosas. Y eran cosas totalmente distintas, pero tan enriquecedoras que creo que fue lo mejor de la cursada» (EFG 1, 2024). Las expresiones en los grupos focales resaltaron, en general, los trabajos grupales, los intercambios, la colectivización del estudio como forma de vinculación necesaria para atravesar el cursado universitario en didáctica y como manera de ir gestando en conjunto esa identificación con la docencia. No fueron pocas las alusiones a los vínculos construidos y sostenidos con las docentes a cargo de los espacios.

Así, es posible advertir que la relación con el saber didáctico no solo revela la dimensión identitaria sino, además, una dimensión afectiva, ya que se destacan las referencias a la trama vincular que, según los estudiantes, sostiene sus trayectorias en la universidad. Esto demuestra un rasgo distintivo que hace a las relaciones con el saber en contextos contemporáneos. Por supuesto que entendemos que toda relación con el saber, como dice Beillerot (1999), nace del deseo del saber y por ende la cuestión libidinal es constitutiva de esa relación; pero resulta necesario advertir cómo cobra notoriedad la cuestión «afectiva» hoy, sobre todo considerando que los tiempos de pandemia y pospandemia, demostraron con profunda contundencia los efectos subjetivos e institucionales de la carencia de esas tramas vinculares y afectivas.

Para profundizar la comprensión de los hallazgos de la investigación son interesantes los aportes de la filósofa y politóloga belga Chantal Mouffe (2022). Ella señala que la pandemia ha tenido un impacto afectivo profundo en amplios sectores de la población, que incidió notablemente en las formas de organizaciones sociales y políticas contemporáneas. Esto se dio, especialmente, porque la disrupción de la pandemia generó sentimientos de vulnerabilidad y deseos profundos de protección, cuyas derivaciones en el espacio social aún estamos dimensionando.

No sería casualidad, por consiguiente, que cobre tanta notoriedad lo vincular y afectivo en estudiantes universitarios de la pospandemia; incluso es imperante pensar cómo estas nuevas formas de filiación con la institución universitaria, estaría impactando en los modos de estudiar y de construir universidad hoy.

Pensar las formas afectivas de identificación

Si consideramos la afectividad como una dimensión constitutiva de la relación con el saber didáctico y a su vez como inherente a los procesos de identificación con la docencia, podemos continuar con los aportes de Chantal Mouffe (2022) que, desde el campo político, colabora en el análisis.

En su interés por analizar las identidades políticas contemporáneas e intentando trascender una mirada moderna y racionalista de la cuestión, se pregunta qué lugar ocupan los afectos⁷ en la política. Señala que es necesario incorporar al análisis el poder de las pasiones y las formas afectivas de identificación, sobre todo cuando se intenta comprender cómo se filian o no ciertos sujetos a las

instituciones. La concepción racionalista es incapaz de reconocer, sostiene, que es mediante la identificación —es decir, los afectos—, que puede crearse una adhesión a las instituciones democráticas. Lo que está en juego para el cuidado de la democracia no tiene que ver con la racionalidad, sino con los afectos comunes.

No obstante, es importante entender que no se trata de oponer racionalismo con afectividad. En todo caso, como señala Mouffe (2022), se trata de reconocer que, en todo proceso de identificación con ideales políticos e instituciones, hay algo del orden del deseo y la afectividad que moviliza y guía la acción. En su relectura de Freud y Spinoza, Mouffe (2022), plantea que toda construcción identitaria contiene una dimensión afectiva y libidinal; es el deseo y los afectos los que movilizan a actuar a las personas, más allá de las ideas. Lo que liga y produce políticas de identificación —según la autora— no son solo las ideas y valores racionales, sino las pasiones, los afectos comunes y un campo simbólico en común.

En ese marco también es importante considerar que, desde miradas psicoanalistas recuperadas por la autora, la identidad nunca es estable ni acabada; una identidad plena —dice— es imposible. Lo que hay, en todo caso, son identificaciones continuas y múltiples. Formas de identificación que se despliegan a partir de ideas afectantes.

Esto genera, para nuestra lectura de los datos obtenidos en la investigación, algunos interrogantes importantes: ¿puede hacerse cargo el saber didáctico de estos procesos de construcción identitaria y afectiva que liga a los estudiantes con el oficio docente? Y si es así, ¿cómo repiensa sus parámetros de lectura y análisis para contribuir a esa construcción en la trama social y política contemporánea? Además, ¿cómo analizar estas nuevas sensibilidades, afecciones y procesos identificatorios que aparecen con fuerza en las experiencias de estudiantes?, ¿qué supone enseñar/investigar en un espacio que permite a estudiantes en formación docente una filiación afectiva con las instituciones escolares y con la docencia?, ¿es permeable el campo didáctico a un análisis profundo de las problemáticas contemporáneas para ofrecer marcos de referencia en esas construcciones identitarias?

Antes de culminar este apartado, es importante resaltar que, si bien la dimensión afectiva siempre formó parte de la relación con el saber en general y el didáctico en particular, la situación de «pospandemia» exige nuevos análisis en las instituciones sociales, ya que esta afectividad parece estar en disputa. Justamente, Chantal Mouffe alerta sobre cómo la necesidad de protección acaecida en pandemia intentó ser capturada por un capitalismo digital creciente, que ofreció formas digitales de protección, por ejemplo, permitiéndonos seguir educando en el contexto pandémico. Sin embargo, este ascenso de lo afectivo y el intento de su captura por las formas capitalistas actuales supone riesgos necesarios de atender; según la autora esta confluencia de factores políticos, culturales y epidemiológicos fueron posibilitando la consolidación de un capitalismo digital que fomenta formas posdemocráticas de tecnoautoritarismo. Por consiguiente, no podemos

estudiar las formas de identificación docente, el impacto del «giro afectivo» en educación, el ascenso de la digitalización de la vida y las formas actuales de tecnoautoritarismo, como asuntos separados. Son, por el contrario, aspectos de algún modo imbricados en las formas contemporáneas de vida, que nos exigen atención. Por eso, las abordaremos aquí como *acontecimiento* —en los términos de Lazzarato (2006)—, para continuar abriendo una reflexión en el campo didáctico.

Aportes para interrogar las recepciones del giro afectivo en el campo didáctico

El acontecimiento muestra su naturaleza problemática. Todo el mundo está forzado a abrirse al acontecimiento, es decir, a la esfera de nuevas preguntas y de nuevas respuestas. Los que ya tienen las respuestas preparadas (y son muchos) dejan escapar el acontecimiento.
(Lazzarato, 2006)

En el plan de adscripción manifestamos que uno de los propósitos era reconocer otras prácticas de conocimiento que, leídas en términos de acontecimiento (Lazzarato, 2006), no solo están generando rupturas o desplazamientos en el campo didáctico, sino que también están abriendo nuevas formas posibles y nuevas sensibilidades.

Lazzarato plantea que un acontecimiento produce un cambio en la sensibilidad que crea, a su vez, una nueva distribución de los deseos. Si el acontecimiento «distribuye las subjetividades y las objetividades y trastorna las configuraciones de los cuerpos y los agenciamientos de signos» (Lazzarato, 2006, p. 52) ¿cómo están distribuyéndose los deseos, las subjetividades, qué nuevos objetos de saber y nuevos agenciamientos se gestan en este fenómeno afectivo didáctico? Un acontecimiento, según este autor, permite ver «lo que nuestra época tiene de intolerable y, simultáneamente, nuevas posibilidades de vida» (Lazzarato, 2006, p. 51). Únicamente el acontecimiento crea la posibilidad de nuevos objetos y de nuevas formas de subjetivación. Aquí es, entonces, donde el acontecimiento muestra su naturaleza problemática. Todo el mundo, dice Lazzarato, está forzado a abrirse al acontecimiento. Asimismo, la nueva distribución de los posibles y de los deseos que permite un acontecimiento abre a su vez un proceso de experimentación y de creación. Hay que experimentar, anima el filósofo, lo que implica la mutación de la subjetividad y crear los agenciamientos, dispositivos e instituciones que sean capaces de desplegar estas nuevas posibilidades de vida.

Desde esta óptica es posible considerar que «el giro afectivo» —que se advierte en las ciencias sociales y humanas en general y está permeando también al campo didáctico— es uno de los acontecimientos en la producción didáctica contemporánea. Y esto supondrá sostener la pregunta respecto de qué de intolerable nos revela este acontecimiento y qué nuevos posibles pueden desplegarse.

En cuanto a la investigación, el ascenso de la afectividad en didáctica fue notable, tanto en el registro de lo que se está investigando y publicando en las universidades públicas, como en las expresiones de los estudiantes.

Integrantes del equipo sostuvieron que «hay que considerar que esta cuestión vincular, afectiva, como parte de la enseñanza ha acrecentado su presencia las producciones académicas recientes» (Baraldi et al., 2023). Las publicaciones analizadas en esta investigación dieron cuenta de la configuración de novedosas relaciones entre emociones, enseñanza y educación con especificidades y derivaciones epistémicas diversas. Advertimos que las relaciones entre educación, enseñanza y emociones vienen delimitando un campo de conocimientos que involucra una serie de luchas entre diferentes perspectivas y enfoques que se disputan «la educación emocional», «lo afectivo», las «sensibilidades» o «lo emocional» y gestan vinculaciones nuevas con el campo educativo (Gallo y Amarillo, 2025).

Así, recepcionar el giro afectivo contemporáneo en didáctica requiere trascender miradas ingenuas de la cuestión. Precisamente, junto a Matías Amarillo (Gallo y Amarillo, 2025) interrogamos los usos que se hace de la afectividad en tiempos de gubernamentalidad neoliberal. A partir de autores de la filosofía política, advertimos que, en tiempos de capitalismo digital, las emociones se vuelven un capital más, que se comercializan y se usufructúan. Según Han:

En muchas disciplinas se investigan las emociones. De repente, tampoco el hombre es un *animal rationale*, sino un ser de sentimientos. Pero apenas se cuestiona de dónde proviene este repentino interés por las emociones. Las investigaciones científicas sobre las emociones no reflexionan sobre su propia actividad. A estas se les oculta que la coyuntura de la emoción está relacionada principalmente con el proceso económico [...] en el capitalismo del consumo se venden significados y emociones. (Han, 2014, pp. 27-28).

Por ende, no es casualidad que se hable, se estudie, se use tanto lo emocional en diferentes ámbitos, y que eso esté apareciendo cada vez con mayor fuerza en el campo pedagógico y didáctico (Gallo y Amarillo, 2025). Así, parece que el giro afectivo y su impacto en la didáctica, contienen vericuetos para su análisis que será menester no esquivar. En este sentido, más que adoptar sin mediaciones discursos y novedades que alientan a desplazamientos en los saberes didácticos y en la formación universitaria, sería necesario afrontar el debate sin desatender las múltiples aristas que lo constituyen. Si la centralidad en el conocimiento estaría siendo atravesada cada vez más por vínculos afectivos en espacios universitarios, y en los modos de filiación con el saber didáctico, conviene reconocer en este acontecimiento las posibilidades que se abren.

Hay una entrevista a Franco Berardi (2023) que puede ser inspiradora en este sentido. Haciendo un análisis del declive del antropocentrismo y de las transformaciones tecnológicas actuales el filósofo italiano dice que los enseñantes

tenemos algo por hacer «a pesar de lo que vemos en el mundo». Primero, «debemos comprender la manera en que la afectividad, la capacidad de elaboración emocional y lingüística, ha sido destrozada por el uso neoliberal de las tecnologías». Y hace una referencia a algunos de los efectos de estos usos:

Creo que la generación hiperconectada está mucho más informada de lo que yo estaba a su edad, [...] disponen de mucha información, sin embargo, hay algo ausente: la percepción del propio cuerpo, del goce y el sufrimiento, la capacidad de comprender el goce y el sufrimiento del otro como algo singular que entra en relación con la singularidad del mío. Este es un problema que se manifiesta como una verdadera epidemia de depresión y como un peligro que veo en el horizonte de una suerte de autismo generalizado, entendido no como la imposibilidad de producir palabras funcionales, sino como la incapacidad de percibir la existencia emotiva del otro y hasta la incapacidad de percibir la existencia emotiva de sí mismo. (Berardi, 2023, p. 179)

Tenemos una tarea los enseñantes, dice, que es necesariamente humanista. Su planteo es una convocatoria a descubrir modos de vivir al interior de los maquinismos. Nos invita a pensar con el cuerpo, las sensibilidades, la insurrección y la poesía en estos tiempos de automatismos: «Esa es la tarea de los enseñantes: producir las condiciones de un enamoramiento, producir las condiciones de una insurrección y producirlo a través de la poesía; poesía que le pertenece a todas las disciplinas humanas» (Berardi, 2023, p. 179).

Nuevas hibridaciones de lenguajes, disciplinas y sensibilidades para resistir los avances del tecnoautoritarismo. Tal vez sea por ahí que las nuevas formas de vida se abren frente al acontecimiento.

Palabras finales

Esta presentación recuperó un trabajo de adscripción a la investigación que fue acompañado por las docentes Victoria Baraldi y Virginia Luna, a quienes manifiesto mi agradecimiento. En tal recorrido, emergió la pregunta por lo que está produciéndose y pensándose en el campo didáctico, en este caso, desde las experiencias estudiantiles.

Es posible considerar, por un lado, que la cuestión «afectiva» está organizando nuevos saberes y prácticas de conocimiento en didáctica. Por otro lado, que hay una dimensión identitaria y afectiva que generaría tensiones y nuevos desafíos al pensar en la didáctica contemporánea.

En cuanto a esto, los abordajes por desandar son múltiples y comprenden diferentes aristas, solo por mencionar algunos, parece necesario ligar esta emergencia con un contexto social y cultural pospandémico y de maquinización y digitalización de la vida que pone sobre la mesa aspectos básicos de la condición humana

que están siendo impactados. Asimismo, resulta relevante analizar las formas de producción del capitalismo digital que parece necesitar de una cultura «emocional» al servicio de sus intereses, y disputar los usos que el tecnoautoritarismo hace de los afectos comunes. Finalmente, es urgente establecer distinciones entre distintos usos y prácticas de lo *afectivo* en didáctica, que nos permitan atender y repensar estos aspectos emergentes sin olvidar que toda relación con el saber es afectiva, libidinal e identitaria, pero siempre es, necesariamente, una relación política y epistémica. Pues es el conocimiento, junto a las afectividades comunes, lo que moviliza y liga a un saber.

Notas

1. Bajo la dirección de la Dra. Victoria Baraldi, y la codirección de la Dra. Virginia Luna. Investigación desarrollada en el período: 2021-2024. Curso de Acción para la Investigación y el Desarrollo (CAI+D 2020), Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL, Res. C. S. 378/2020.
2. Under the direction of Dr. Victoria Baraldi and the co-direction of Dr. Virginia Luna. Research conducted during the period: 2021–2024. Research and Development Action Course (CAI+D 2020), Faculty of Humanities and Sciences, UNL, Res. C. S. 378/2020.
3. Con la dirección de la Dra. Luna, María Virginia.
4. Las encuestas fueron administradas mediante un formulario de Google a fines de 2023 e inicios del 2024. Previamente enviamos un correo explicitando el sentido del proyecto y del instrumento, solicitando su conformidad al responderlas y garantizando su anonimato. Fueron respondidas voluntariamente por 40 estudiantes de las tres instituciones, no siendo este el número total de alumnos que habían cursado y aprobado las asignaturas en el período indicado. Acordamos el criterio de que la población del estudio alcanzara a estudiantes que ya hubieran acreditado el espacio, de modo que la estrategia de investigación no condicionara las instancias evaluativas.
5. Procuramos que los grupos sean heterogéneos, y por ello se conformaron por estudiantes que se diferenciaban por la disciplina inicial de formación, sus edades, trayectos profesionales, recorridos académicos y distintas calificaciones obtenidas para acreditar las asignaturas mencionadas (Baraldi et al., 2025).
6. Vale aclarar que Didáctica General de la Facultad de Humanidades y Ciencias de UNL se dicta para siete profesados: Biología, Letras, Matemática, Geografía, Historia, Filosofía y Química, que se cursa con anterioridad a las didácticas específicas. En el caso de Didáctica I de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCedu) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Fahce) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se dictan en el segundo año de cursado de las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación.
7. Ella diferencia las nociones de *afectos comunes* o *pasiones* de la noción de emoción: «En el terreno político lidiamos con identidades colectivas, algo que el término emociones no siempre transmite de manera adecuada, ya que está más ligada a los individuos» (Mouffe, 2022, p. 52).

Referencias bibliográficas

Baraldi, V., y Luna, M. V. (2020). *Proyecto de investigación CAI+D 2020: Prácticas de conocimiento en el campo de la didáctica: procesos y producciones que habilitan comprensiones de la complejidad del presente* [Proyecto de investigación]. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Res. c. s. 378/2020.

Baraldi, V., Luna, M. V., y Picco, S. (2023). Desafíos teórico-metodológicos para comprender la complejidad de la enseñanza. Aportes para la discusión desde un proyecto de investigación en curso. *Itinerarios Educativos*, 18. Universidad Nacional del Litoral.

Baraldi, V., Luna, V., Picco, S., y Gallo, R. (2025). Saberes didácticos en itinerarios de formación docente universitaria. *Espacios en Blanco*, 2(35), 1–14. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.18887/pr.18887.pdf

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós.

Beillerot, J. (1999). La «relación con el saber»: una noción en formación. En N. Mosconi, J. Beillerot, y C. Blanchard-Laville (Eds.), *Formas y formaciones del deseo* (pp. 25-49). Paidós.

Berardi, F. (2023). Enamoramiento, insurrección y poesía. Esa es la tarea de los enseñantes. En S. Grinberg y J. Armella (Eds.), *Educación de plataforma. Sociedad postmedia y pedagogías por-venir* (pp. 165-185). Miño y Dávila.

Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.

Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25. Universidad Complutense de Madrid.

Duschatzky, S., y Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Paidós.

Foucault, M. (2014). *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto* (2.^{da} ed.). Siglo xxi.

Gallo, R. y Amarillo, M. (2025). Educación, enseñanza y emociones: prácticas de conocimiento en contextos de gubernamentalidad neoliberal. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 13(2), 78-88.

Gallo, R., Luna, M. V., y Baraldi, V. (2024, agosto). Prácticas de conocimiento en el campo de la didáctica desde la perspectiva de estudiantes universitarios [Ponencia]. Jornadas de SAIE, Rosario, Argentina.

Grinberg, S. y Armella, J. (Eds.). (2023). *Educación de plataforma. Sociedad postmedia y pedagogías por-venir*. Miño y Dávila.

Guyot, V. (2011). *Las prácticas de conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Lugar.

Han, B. C. (2014). *Psicopolítica*. Herder.

Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento* (1.^{ra} ed.). Tinta Limón.

Mouffe, C. (2022). *El poder de los afectos en la política. Hacia una revolución democrática y verde*. Siglo xxi.

Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar: un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1281-1304. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/289>