

Cuerpo y afectividad en la praxis educativa de movimientos sociales. Un itinerario para su indagación¹

Natalia Baraldo ²

Resumen

Durante la década de 1970 en América Latina, y en Argentina en particular, la praxis pedagógica de organizaciones populares orientadas a la transformación social se articuló a la idea-fuerza de la *concientización* propuesta por Paulo Freire. Entrando en el nuevo siglo, las organizaciones y movimientos sociales populares emergentes significan su praxis pedagógica con la noción de *formación*. Esta integra los sentidos de la concientización, articulados en iniciativas integrales, sistemáticas y no sistemáticas, donde los aspectos corporales y afectivos ocupan un lugar importante pero han sido escasamente estudiados. Partiendo de las prácticas mencionadas, este artículo presenta un itinerario posible de contribuciones teóricas para indagar en las mismas la dimensión que denominamos corpóreo-afectiva. Se repasan algunos antecedentes en la educación popular, por ser en esta corriente en la que se identifican gran parte de las organizaciones de nuestro interés. Seguidamente, se indagan las contribuciones del paradigma biocéntrico; las investigaciones sobre emociones, protesta y movimientos sociales; los estudios feministas, y la antropología de y desde los cuerpos. Se concluye identificando una serie de aportes específicos que dichas contribuciones pueden realizar al estudio de la dimensión propuesta.

Palabras clave: educación, movimientos sociales populares emergentes, dimensión corpóreo-afectiva, contribuciones teóricas.

¹Este trabajo contó con financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina.

²Doctora en Ciencias de la Educación, investigadora postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires, Argentina. ✉ nbaraldobet@yahoo.com.ar ORCID:0000-0002-1181-0186.

Fecha de Recepción: 08 de octubre de 2021

Fecha de Aceptación: 13 de noviembre, 2021

Body and affectivity in the educational praxis of social movements. An itinerary for its exploration ¹

Natalia Baraldo ²

Abstract

During the 1970s in Latin America, and particularly in Argentina, popular organizations' pedagogical praxis devoted to social transformation was articulated to the idea-strength of *awareness raising [concientización]* proposed by Paulo Freire. Entering the new century, the emerging organizations and social popular movements have accounted for the notion of *training [formación]* to address their pedagogical praxis. This notion integrates the meaning of awareness raising in relation to integral, systematic and non-systematic initiatives within which the corporal-affective aspects have an important role, regardless of their scarce exploration. Taking these praxis as the starting point, this article proposes a possible itinerary of theoretical contributions for the exploration of the so called corporeal- affective dimension. Given that many of the organizations we are interested in identify themselves with a popular education approach, some antecedents on this field are presented. Then, the contributions of the biocentric paradigm are inquired, together with research conducted on emotions, protests and social movements, feminist studies and anthropology of-and-from-the-body. This article concludes with the identification of a number of specific contributions that these areas of study can offer to the understanding of the corporeal-affective dimension.

Key words: education, emerging social and popular movements, corporeal-affective dimension, theoretical contributions.

¹This work was funded by the National Council for Scientific and Technical Research (CONICET) of Argentina.

²PhD in Educational Sciences, postdoctoral researcher at the National Council for Scientific and Technical Research (CONICET), Buenos Aires, Argentina. ✉ nbaraldobet@yahoo.com.ar ORCID:0000-0002-1181-0186.

Reception Date: October 08, 2021

Acceptance Date: November 03, 2021

1. A modo de presentación

*El humano está formado de un espíritu y un cuerpo.
De un corazón que palpita al son de los sentimientos".*
(Violeta Parra. "De cuerpo entero").

El problema de la educación y la formación de los sujetos desde sus organizaciones de pertenencia es de larga data. Diferentes experiencias se han dado a lo largo del siglo XX y en lo que va del XXI. Estas han sido significadas con distintas denominaciones y aluden a prácticas diversas.

Durante la década de 1970 en América Latina, y en Argentina en particular, es posible afirmar que la praxis pedagógica al interior de organizaciones populares orientadas a la transformación social se articuló a la idea-fuerza de la "concientización" propuesta por Paulo Freire (1973). Recreada por una amplia gama de actores (Gajardo, 1991; Rodríguez, 1997), en los casos estudiados en profundidad, la "concientización" se comprendió y practicó de dos modos: 1) como parte y producto de *experiencias* de organización y de lucha de carácter participativo (Baraldo, 2018), y 2) como circulación y *transmisión* de determinados conocimientos, considerados adecuados para transformar la realidad (Baraldo, 2020).

Saltando en el tiempo, mediado por la última dictadura cívico-militar y el retorno democrático en Argentina, nos remitimos a la experiencia de lo que denominamos organizaciones y *movimientos sociales populares emergentes* (en adelante MSPE). Estos son comprendidos como una forma de organización de las clases subalternas, históricamente situada en la actual fase de desarrollo del capitalismo. Su carácter *emergente* es pensado a partir de Williams (1980) y alude a los nuevos valores, prácticas, significados y relaciones sociales que esas organizaciones y movimientos estarían expresando.

La crisis de 2001 marca un punto de inflexión en la visibilización y el proceso de construcción de estas formas organizativas, cuyos principales referentes empíricos son³: movimientos de trabajadores(as) desocupados(as), movimientos de fábricas recuperadas por sus trabajadores(as), movimientos campesinos y organizaciones barriales culturales y educativas que se identifican con formas de construcción horizontales y asamblearias y otorgan gran protagonismo a sus miembros.

En la praxis de dichas organizaciones pueden identificarse una serie de tendencias⁴: 1) el reconocimiento del carácter educativo o formativo de los procesos organizativos, de lucha y de

³Es importante destacar que aquí no se incluye a la totalidad de estas organizaciones y movimientos, sino aquellos que explícitamente sostienen objetivos de transformación social.

⁴Nos referimos a *tendencias* para remarcar que se trata de prácticas en desarrollo y que no todas las organizaciones aquí contempladas presentan todos los rasgos que se enumeran a continuación, pero sí constituyen *horizontes* que orientan la praxis.

trabajo productivo autogestionado; 2) la articulación entre capacitación técnica y formación política; 3) la gestación de experiencias escolares en distintos niveles educativos, en las que procuran tener control en la dirección de los procesos político-pedagógicos que se dan al interior de las escuelas; 4) la recreación de su práctica organizativa y deliberativa (por ejemplo, asambleas) en la organización y el funcionamiento de las experiencias educativas, entre ellas los proyectos escolares; 6) la formación de sus propios intelectuales y la búsqueda de participación orgánica de intelectuales profesionales considerados afines al proyecto del movimiento (Baraldo, 2016). Se destaca particularmente la tendencia a la creación de escuelas de nivel medio para jóvenes y adultos(as), muchas de las cuales son denominadas *bachilleratos populares*.

En la praxis emergente de la actualidad, los dos sentidos de la “concientización” identificados en la década de 1970 aparecen articulados en una concepción más abarcativa e integral, significada con la noción de “formación”. De acuerdo con Michi, Di Mateo & Vila (2012): “La categoría de ‘formación’ abarca especialmente lo que es organizado con ese objetivo, pero se extiende a los procesos gestados en diversas instancias de la vida del movimiento en que se producen aprendizajes” (p. 33).

La “formación” alude a distintas dimensiones articuladas en forma dinámica e interdependiente. En ella se procura articular la reflexión con las formas organizativas, el trabajo productivo y las instancias de deliberación y de toma de decisiones. Además, las dimensiones anteriores se vinculan orgánicamente con las acciones de lucha, las evocaciones simbólicas del proyecto sociopolítico (“místicas”, canciones, banderas y vestimentas alusivas) y los procesos educativos sistemáticos; entre ellos, las escuelas gestadas por los movimientos y vinculadas de diversos modos con el *sistema graduado oficial* (Michi, Di Matteo & Vila, 2012).

De modo que, lejos de reducirse al plano cognitivo-intelectual (transmisión y/o apropiación de determinados conocimientos) o bien a los aprendizajes generados en la experiencia de lucha y de organización, la “formación” hace referencia a múltiples acciones y situaciones, sistemáticas y no sistemáticas, que remiten a una *experiencia integral* de las personas en la que está comprometida su subjetividad toda. En esa experiencia, la *dimensión afectiva* y la *corporalidad* del sujeto se ponen en juego en la vida cotidiana de la organización, en la relación con los pares y con el proyecto sociopolítico en construcción a través de lo que varios MSPE significan como “mística”.

Algunos de estos elementos y preocupaciones también estaban presentes en las prácticas estudiadas de 1970. Pero lo que queremos destacar es que en la praxis contemporánea aparecen articulados en una reflexión pedagógica cada vez más sistemática. En muchos casos, dicha reflexión es realizada por sujetos que, siendo parte de los MSPE, promueven acciones de distinto tipo con una explícita intencionalidad pedagógica (Di Matteo, 2013).

Es la dimensión que llamamos *corpóreo-afectiva* la que aquí nos interesa plantear como uno de los elementos *emergentes* –aunque poco estudiado– de estas experiencias de organización. Y nos guía la intuición de que las transformaciones sociales propuestas por ellas no podrán

ser efectivas sin la consideración y el desarrollo de dicha dimensión. Por ello, en las páginas que siguen, presentamos una serie de antecedentes y contribuciones teóricas que, a modo de itinerario, permiten su indagación.

2. Algunos antecedentes en la educación popular y en el estudio de organizaciones y MSPE

Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar.
Freire (1973, p. 243).

Es en la *corriente latinoamericana de educación popular* (Michi, 2021) donde gran parte de las organizaciones y MSPE encuentran herramientas para la fundamentación teórico-metodológica de su praxis educativa. Si bien la afectividad está presente en la mayoría de las prácticas sedimentadas en torno a dicha corriente, la reflexión –tanto la realizada en y sobre la praxis como por la investigación académica– prácticamente no ha tematizado sobre ella ni sobre el lugar y el papel del cuerpo en el proceso de construcción de conocimiento crítico.

Entre los antecedentes, la dimensión corpóreo-afectiva es de algún modo tenida en cuenta en la obra freireana, en sus alocuciones sobre el amor, la alegría, la indignación y la esperanza. Aunque puede admitirse que no constituye un núcleo central de su reflexión en *Pedagogía del oprimido*, Freire contempla esta dimensión a partir de los aportes de Erich Fromm cuando reconoce la “dependencia emocional” de los oprimidos respecto del opresor y menciona el “sufrimiento” de los primeros ante la frustración generada por la educación bancaria, la cual plantea una dicotomía inexistente entre los hombres y el mundo, en vez de entenderlos con el mundo y como “cuerpos conscientes” (Freire, 1973, p. 82). El amor y la esperanza son considerados elementos indispensables del diálogo verdadero, propio de la educación problematizadora e, inclusive, la lucha por la liberación es entendida como “un acto de amor” (p. 40). Del mismo modo, Kohan (2020) incluye un capítulo específico sobre el amor en la vida y obra de Freire, sobre la importancia que este le otorgó como condición del diálogo, del acto de enseñar y, sobre todo, de aprender.

En una obra muy posterior, Freire (2004) realiza una defensa del amor combatiendo la idea de que ello signifique ser a-científico y argumentando que el proceso de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje involucra a todo el cuerpo, con sentimientos y emociones diversas, además de la razón crítica. De allí su propuesta de hacer con las y los educandos una “lectura del cuerpo como si fuese un texto” (p. 81). De hecho, menciona reiteradamente la noción de “cuerpos conscientes” y su nodal importancia en la comprensión del mundo⁵. Dice:

⁵De acuerdo con Luis Gonzaga (2015), la noción de cuerpo(s) consciente(s) aparece en al menos

Es preciso que la escuela progresista, democrática, alegre, capaz, repiense toda esta cuestión de las relaciones entre el *cuerpo consciente* y el mundo. Que revea la cuestión de la comprensión del mundo, en cuanto es producida históricamente en el mundo mismo y también producida por los *cuerpos conscientes* en sus interacciones con él (Freire, 2004, p. 81, cursivas mías).

El cuerpo –y la vivencia con él como fuente de conocimiento– puede advertirse en la importancia que la educación popular le ha otorgado a diferentes técnicas y dinámicas participativas. Ya desde las clásicas técnicas sistematizadas por Alforja (1996) se planteaba que, como parte de la concepción metodológica dialéctica, el proceso de construcción de conocimiento debía partir de lo que cree, piensa y *siente* el pueblo. Las técnicas allí contempladas incluyen las denominadas *vivenciales*, en las que se pone en juego la dimensión corporal y emocional de los sujetos para que, a partir de ellas, puedan generarse condiciones de reflexión crítica sobre la realidad.

Como tópico principal de reflexiones producto de la praxis, Algava (2006) plantea explícitamente las implicancias políticas del juego y del *poner el cuerpo* como parte del proceso de construcción de conocimiento de la educación popular. Dice:

A la hora de luchar y buscar alternativas para intervenir en la historia, se suele destacar el rol de la conciencia, ¿dónde se ubica esa conciencia?, ¿cómo se manifiesta?, no es común encontrar la valorización del cuerpo como parte de esta concientización. Esto es fundamental si tenemos en cuenta que es con el cuerpo que se transforma el mundo (p. 15).

Destaca que el aprendizaje constituye una unidad “cuerpamente-sentimientos-ideología, etc. y todo esto se moviliza, se emociona, se transforma” (Algava, 2006, p. 16).

En sintonía, Korol (2007) resalta que un desafío fundamental para los *cuerpos que luchan* es aprender a involucrarse con todos los sentidos. Por ello la formación política en los movimientos populares no puede reducirse a la palabra, sino incorporar “momentos de mística, de creatividad, de ejercicio de sentidos, de reencuentro de pensamientos, cuerpos y sentimientos” (p. 239).

La complejidad que incluye la dimensión corpóreo-afectiva es recuperada de algún modo en la producción brasileña sobre experiencias de organizaciones y movimientos sociales populares. Cuando Arroyo (2003) se pregunta *por dónde* pasa lo pedagógico en estos movimientos, destaca el aprendizaje de derechos asociado a la producción y reproducción material de la existencia, caracterizando a esta última como matriz o principio educativo fundamental. Ella supone una inserción o *vivencia totalizante* para sus miembros, que involucra todas las dimensiones de su condición existencial. De modo que las personas entran en la acción social “con todo”: “como

quince de las obras individuales de Paulo Freire, incluyendo algunos de los libros escritos en conjunto con educadores brasileños o extranjeros. Sin embargo, aclara que la misma ha pasado prácticamente desapercibida, no conociéndose hasta el momento cómo Freire llegó a dicha noción.

sujetos políticos, cognitivos, éticos, sociales, culturales, *emocionales*, de memoria colectiva, de vivencias, de indignación, sujetos de presente y de futuro” (2003, p. 36-37, cursivas mías).

Recuperando estos planteamientos, Caldart (2004) identifica los aprendizajes producidos en cada instancia de lucha y organización del Movimiento Sin Tierra, caracterizándolo como *principio educativo* en cuanto es el movimiento en su conjunto el que forma y no solo sus instancias educativas sistemáticas. Se trata de un proceso sociocultural que produce subjetividades: la conformación del sujeto social y político Sin Tierra, lo cual supone un complejo y multidimensional proceso donde las familias sin tierra (con minúsculas, indicando su condición social) son desafiadas a superar sus miedos, el aislamiento, la desesperanza e integrarse a una *colectividad de lucha*. Hay referencias a los gestos y la mirada de esas personas sin tierra que van asumiendo –no sin tensiones ni contradicciones– la identidad social y política Sin Tierra.

En Argentina, se encuentra la concepción de *formación* desarrollada por Norma Michi, quien la entiende en un sentido amplio “que incluye todos los procesos en que los sujetos se apropian o reapropian de conocimientos y valores o mejoran sus capacidades corporales y cognitivas” (2010a, p. 248). La misma autora reconoce que en los estudios sobre estas propuestas pedagógicas suelen estar poco considerados los aspectos valorativos y afectivos en su relación con los conocimientos, y avanza para ello una primera problematización en torno a la categoría de “mística” en los movimientos campesinos (Michi, 2010b).

Por su parte, en su investigación sobre dispositivos de formación política en tres movimientos populares multisectoriales, Palumbo (2017) presta especial importancia al lugar de los aspectos vivenciales, emocionales y corporales en las tramas epistémicas que se configuran en cada uno de los dispositivos estudiados, de acuerdo a la singular forma en que en ellos se combina la relación entre conocimientos académico-disciplinares, académico-escolares y saberes populares. Analiza en su acercamiento el lugar del cuerpo y cuándo este deviene “explícitamente territorio de emociones, sentires, deseos, miedos, aprendizajes y saberes surgidos en relación a ciertos hechos, testimonios y actividades dispuestas desde las coordinaciones” (p. 341).

3. El paradigma biocéntrico

La vivencia pedagógica [...] proporciona condiciones éticas de vinculación y de solidaridad que profundizan la existencia y, específicamente, el conocer enraizado en un corazón amante.

Calvacante & Wagner de Lima Góis (2015, p. 191).

Entre las propuestas pedagógicas que otorgan explícita centralidad al cuerpo y a la afectividad, tanto en sus postulados como en su metodología, se encuentra la educación basada en el *principio biocéntrico*. Este es entendido por el educador, antropólogo y psicólogo chileno Rolando Toro Araneda como la preeminencia de la vida (y no solo de la especie humana) como

centro de la existencia. Desde este punto de vista, la vida es la unidad en torno a la cual se organiza todo el universo o, con sus palabras, “el Universo está organizado en función de la vida” (2020, p. 73). Además de dicho principio, la *educación biocéntrica* se nutre, recrea y actualiza las contribuciones de Paulo Freire en torno al diálogo, la concientización y los círculos de cultura, así como la epistemología de la complejidad de Edgar Morin (Calvacante & Wagner de Lima Góis, 2015).

La educación biocéntrica tiene una historia de más de treinta años y desarrolla trabajos educativos con escuelas, empresas, movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales (ONG), fundamentalmente en Brasil. En este país acuña su nombre de la mano de Ruth Calvacante, quien fue parte activa del Movimiento de Educación de Base (Calvacante, 2008).

Esta propuesta pedagógica se basa en la *inteligencia afectiva*⁶ de Toro Araneda (2012), que recupera aspectos teóricos y metodológicos de la *biodanza*, desarrollada por el investigador chileno desde mediados de la década de 1960. Biodanza es un sistema de “integración humana”, cuyo propósito es la “reeducación afectiva” de los sujetos mediante la articulación del movimiento corporal, la música, los encuentros de grupo, los rituales de vínculos y el canto para inducir “vivencias integradoras” capaces de modificar el organismo y la existencia humana a diversos niveles: orgánico, afectivo-motor y existencial (Toro Araneda, 2020, p. 39).

Esos aportes son recuperados y recreados en el “método integrativo biocéntrico”, cuyo principal objetivo es favorecer procesos de “aprendizaje-desarrollo” (más que de enseñanza-aprendizaje) induciendo “vivencias pedagógicas” en las que se construye y reconstruye conocimiento crítico mediante el diálogo amoroso, los cuerpos en movimiento, la poesía, entre otros recursos. Esta *vivencia* (por momentos ontológica, por momentos epistemológica) fortalece la identidad individual y colectiva, así como los vínculos, y genera acciones transformadoras a partir de lo aprendido (Calvacante & Wagner de Lima Góis, 2015, p. 186-188).

Desde la perspectiva biocéntrica, es importante para nuestros propósitos la distinción entre emociones y afectividad. Las primeras –tales como la alegría, la tristeza, la rabia, el miedo, etc.– no se manifiestan solo en los seres humanos y son reacciones bioquímicas desencadenadas por un estímulo específico, por lo que son pasajeras. En cambio, la afectividad es resultado de sentimientos más profundos, de afinidad con otros seres humanos y con la vida en su totalidad, por lo que tiene funciones más complejas que trascienden el espacio-tiempo del aquí y ahora (Calvacante & Wagner de Lima Góis, 2015, p. 134). En palabras de Toro Araneda:

La afectividad refiere específicamente a lo que se ama, aquello que se manifiesta subjetivamente como ternura, amistad, altruismo, amor universal, afinidad por la

⁶La inteligencia afectiva se desarrolla a través de tres tipos de vínculos fundamentales: del sujeto consigo mismo, con el otro y con la totalidad. Esta última es algo mayor a lo que pertenecemos, sea la familia, un grupo de trabajo, una comunidad, una nación o el planeta tierra (Calvacante & Wagner de Lima Góis, 2015, p. 139). En esa totalidad podrían incluirse las organizaciones y movimientos sociales populares emergentes.

vida. Es una disposición abierta, una inclinación permanente de cuidado y empatía con las personas y con todo aquello que está vivo (2012, p. 31).

De acuerdo con el autor, la afectividad constituye la base estructural de todo conocimiento o, para decirlo con Ruth Calvacante (2008), la fuente de motivación del conocimiento. Aun así, este enfoque plantea que la afectividad es una de las funciones psicológicas más reprimidas al interior del mundo social, educacional y político actual (Calvacante & Wagner de Lima Góis, 2015, p. 132).

Retomando la perspectiva biocéntrica en la investigación académica argentina, encontramos el aporte teórico-metodológico de Claudia Perlo (2019), quien problematiza el currículum oculto del modelo normativo-disciplinario que opera en prácticas escolares y no escolares, otorgando significativa importancia a estas últimas. Señala que dicho modelo constituye el origen de la violencia escolar y social imperante, represora de los instintos y del cuerpo, que moldea una educación racional, patriarcal y antropocéntrica (Perlo, 2019).

Lo anterior constituye un aspecto de una matriz más amplia, actualmente vigente y dominante, desde la cual se comprende al ser, su relación con otros y con la naturaleza, así como sus formas de conocer: la *matriz antropocéntrica-patriarcal* (Perlo, 2020). Las formas del vínculo que le son intrínsecas generan emociones como el miedo, el enojo, la ira y la violencia, en cuanto la otredad es considerada una entidad ajena, extraña, que se torna amenaza.

Emergiendo entre las grietas de aquella matriz, el principio biocéntrico –desarrollado metodológicamente por Toro Araneda, entre otros, y luego ampliado y complementado desde múltiples disciplinas– da paso a otra concepción, la *matriz matrística-biocéntrica* (Perlo, 2020). Esta fundamenta otras posibilidades educativas basadas en la vida, potenciadoras del ser y del ser con otros (Perlo, 2019), que concibe el proceso de conocimiento como una integración del “sentir (percepción-emoción), el pensar (razón- lenguaje) y el actuar (acción)” (Perlo, 2020, p. 12).

Una distinción importante es la que se establece entre *vivencia* y *experiencia*, aunque ambas sean complementarias para el proceso de aprendizaje propuesto. Mientras que la primera es percepción fenoménica pura –el instante que expresa emociones sin interpretación de quien lo vive–, la segunda es reflexión conociendo lo vivido, evocando lo ocurrido, narrando la vivencia (Perlo & Costa, 2019).

La contribución metodológica de la autora se ubica en la tradición de la investigación-acción. Entre sus trabajos destacan estudios de casos, basados en la construcción de conocimientos en la acción participativa con organizaciones a partir de la *facilitación de procesos pedagógicos colectivos* para el *reaprendizaje de la afectividad*. A través de la música, el juego, el movimiento, el diálogo y la reflexión se propone generar aprendizajes vivenciales que superen la fragmentación cuerpo-mente (Perlo & Costa, 2019; López Romorini & Perlo, 2016).

4. Los estudios sobre cuerpo, emociones, protestas y movimientos sociales

El hecho mismo de luchar y organizarse, a pesar de las burlas o actitudes de los que no creen, es un trabajo emocional que los que luchan tienen que hacer desde el principio de la movilización.

Poma & Gravante (2015, p. 34)

De acuerdo con Jasper (2013) y Poma & Gravante (2017), el área de estudios sobre emociones, protesta y movimientos sociales acumula un recorrido de más de veinticinco años, que se ha nutrido muy especialmente de la contribución de la socióloga estadounidense Arlie Hochschild. Desde su perspectiva, las emociones son entendidas como construcciones socioculturales, condicionadas por las relaciones de clase, raza y género.

Dos conceptos acuñados por Hochschild han sido fundamentales en esta línea de investigación: *trabajo emocional* y *reglas del sentir*.

Por “trabajo emocional” me refiero al acto de intentar cambiar en grado o calidad una emoción o sentimiento. “Trabajar” una emoción o sentimiento es, para nuestro propósito, lo mismo que “manejar” una emoción o llevar a cabo una “actuación en profundidad”. Tengamos en cuenta que trabajo emocional refiere al esfuerzo –el acto de intentar– y no al resultado, que puede o no ser exitoso (Hochschild, 1979, p. 561, traducción nuestra).

Por su parte, el concepto de *reglas del sentir* implica, desde nuestra perspectiva, una aproximación inductivo-deductiva por tratarse de reglas que no se encuentran generalmente formalizadas y que deben ser deducidas de las situaciones de interacción de los sujetos, de sus formas de sentir en relación con determinados eventos: “Las normas sociales que indican cómo queremos intentar sentir pueden ser descritas como un conjunto de reglas socialmente compartidas, si bien a menudo latentes (no se piensan a menos que se analicen)” (Hochschild, 1979, p. 563, traducción nuestra).

A partir de estos aportes y de contribuciones de distintos autores(as), en su mayoría estadounidenses, esta tradición plantea que las emociones ayudan a explicar el origen, el desarrollo y el éxito o no del movimiento. Además, permiten comprender las divisiones y los problemas internos de los grupos, lo que sucede cuando los movimientos terminan, pero también la solidaridad y la unión entre las y los participantes. Por último, las emociones contribuyen a comprender los procesos de construcción de identidad colectiva y los impactos de la protesta en los sujetos (Poma & Gravante, 2017). Siguiendo este enfoque en Argentina, encontramos el análisis sobre una de las agrupaciones del movimiento de derechos humanos y cómo la dimensión emocio-

nal puede contribuir a explicar las transformaciones en la relación con el Estado durante las gobernaciones kirchneristas (Tavano, 2019).

Jasper (2013) entiende las relaciones entre emociones y acción política ubicando a las primeras como parte de la cultura junto con la cognición y la moralidad. Sus desarrollos teóricos complejizan el mundo emocional al distinguir diferentes sentires por su relación con el entorno, la intensidad, la durabilidad de los mismos y el peso de los procesos cognitivos en ellos. Así, de acuerdo a lo anterior, propone diferenciar *entre pulsiones, emociones reflejas, lealtades o compromisos afectivos, estados de ánimo y emociones morales*. A su vez, según la relación entre los miembros, es posible identificar emociones *recíprocas* y emociones *compartidas*. El concepto de *baterías morales*, por otro lado, le permite dar cuenta de la continuidad del compromiso de los sujetos en la movilización.

Desde esta perspectiva, las emociones no pueden ser consideradas como negativas o positivas *per se*, ya que algunas, típicamente negativas, como el miedo o la tristeza, cuando son procesadas colectivamente pueden conducir a diversas formas de acción colectiva para enfrentar las causas que las generan, a la vez que empoderan a sus protagonistas. En este sentido, se destaca el *trabajo emocional* que realizan las organizaciones y movimientos sociales (Poma & Gravante, 2015). También la dimensión emocional ha resultado fructífera para el análisis del *activismo de alto riesgo*, desarrollado en contextos represivos y de violencia política (Poma, Paredes & Gravante, 2019).

Desde otra perspectiva teórica, se sitúa la *sociología de los cuerpos y emociones* (Scribano, 2008; Scribano & Artese, 2012; Scribano & De Sena, 2019) que, a nuestro entender, plantea con más fuerza los aspectos estructurales y sistémicos en la comprensión de la dimensión corpóreo-afectiva. En ese marco se comprende el cuerpo como locus de la conflictividad social. La existencia de *políticas corporales* y de *sensibilidades* hegemónicas organizadas en torno al disfrute inmediato del consumo constituyen, por su parte, aspectos centrales en la comprensión de las formas de reproducción ampliada del capital en las sociedades contemporáneas. En específico sobre movimientos sociales populares, encontramos el estudio de Lisdero (2009) sobre la recuperación de una clínica cordobesa por parte de sus trabajadores(as), en el que se da cuenta del proceso de deconstrucción de sus cuerpos “custodiados” para dar paso a otros “recuperados”.

5. Feminismos

Es en la cultura patriarcal [...] donde nace la apropiación de los cuerpos de mujeres como forma violenta de relación humana con lo masculino, se condena la sexualidad sagrada, se mutila el respeto a lo diferente, se cosifica el sentido de la vida y se desprecia lo afectivo, como femenino.

Fulchiron, Paz & López (2009, p. 1)

La importancia de los afectos en la comprensión de la vida social y política contemporánea, así como en la configuración de las subjetividades e identidades, constituye el fundamento de lo que en las ciencias sociales y humanidades se ha dado en llamar el *giro afectivo*, del cual forman parte los feminismos (Pons Rabasa & Guerrero Mc Manus, 2018).

Precisamente, los trabajos de Sedgwick (2003), Cvetkovich (2018), Brennan (2004) y Woodward (2009), entre otros, conforman el campo de estudios culturales feministas sobre la emoción y el afecto. Al interior del mismo se ubica la contribución de la académica y activista inglesa Sara Ahmed, quien se interesa por la productividad de las emociones como *políticas culturales* geopolíticamente situadas (2004). Más recientemente, esta autora se ha ocupado de lo que llama “el giro hacia la felicidad”: una ciencia y economía devenidas una verdadera *industria de la felicidad*, “que aparece asociada a determinadas elecciones de vida y no a otras” (Ahmed, 2019, p. 22). Uno de sus indicadores es el matrimonio y determinados tipos de familia.

Pero a Ahmed no le interesa preguntarse qué es la felicidad en sí, sino qué hace esta industria de la felicidad con las personas. Analizando críticamente el imperativo hegemónico de la alegría, describe qué tipo de mundo se construye al dar por sentado que dicha felicidad es buena. Recupera así los aportes de los estudios feministas negros y queer que han mostrado cómo la idea de felicidad justifica la opresión. En la misma obra, devuelve la voz a quienes resisten este modelo dominante y que por ello han sido caracterizados(as) como “aguafiestas”, “infelices” o “melancólicos(as)”.

Si bien Sara Ahmed no es partidaria de una distinción tajante, en el giro afectivo se establece una diferencia importante entre afectos y emociones, aunque ello siga siendo objeto de debates. Sin pretender ahondar demasiado, a partir de Solana (2017) tomamos *un* relato del *giro* para el cual los afectos “son entendidos como la capacidad de los cuerpos de afectar y ser afectados” (Seigworth en Solana, 2017, p. 91). Constituyen *fuerzas* que se experimentan en el cuerpo pero no nacen de él ni del entorno, sino de la interacción entre ambos, del contacto con otros cuerpos (no solo humanos). Estas fuerzas vitales, *viscerales*, operan por debajo, junto o generalmente en forma diferente al conocimiento consciente y se diferencian de las emociones, porque estas “refiere [n] a una expresión cultural y social mientras que los afectos son de una naturaleza biológica y fisiológica” (Solana, 2017, p. 91). Sin embargo, siguiendo a la misma autora, existe relación entre ambos ya que los afectos, como fenómenos no verbales ni conscientes, pueden adquirir un contenido semántico cuando se codifican como emoción.

Desde América Latina, Arroyo Ortega (2019) da cuenta de las relaciones entre cuerpo, *luchas políticas corporales* y construcción de conocimientos en los activismos feministas jóvenes, especialmente indígenas. Plantea que:

lo corporal se puede constituir en un lugar en el que se viabilice la reflexión y la intervención frente a políticas identitarias esencialistas y representadas en estrategias coloniales de poder que subsumen sujetos, cuerpos y procesos cognitivos y culturales desde la proliferación de discursos misóginos, racistas o sexistas en el

espacio público y violencias verbales y sistemáticas en lo privado, que afectan los cuerpos, las emociones y la vida de las mujeres jóvenes (p. 52). (...)

A su vez, visibiliza rituales de cuidado y formas de experimentación corporal (capoeira, biodanza, etc.) donde las mujeres se apropian de sí y de sus cuerpos, desafiando reglas y preceptos dominantes.

La dimensión corpóreo-afectiva tiene una centralidad fundamental en la investigación-acción participativa coordinada por Amandine Fulchiron con mujeres mayas guatemaltecas víctimas de violaciones sexuales durante la guerra. Mediante la utilización de la danza, el teatro de las oprimidas, la bioenergética, la cosmovisión y prácticas ancestrales mayas, se trabaja en la creación de condiciones para la resignificación de la experiencia traumática y el empoderamiento de las mujeres, catalizando “procesos, nunca acabados, de pasar de ser víctimas a actrices del cambio” (Fulchiron, Paz & López, 2009, p. 27). Estas preocupaciones continúan en su investigación doctoral (Fulchiron, 2018), que incluye a mujeres colombianas y da cuenta de la reapropiación física y simbólica de sus cuerpos a partir de los procesos de sanación y formación.

En la misma dirección camina la reflexión de García Núñez y Berríos Rebolledo (2021) sobre la experiencia de los Grupos de Ayuda Mutua con mujeres víctimas de violencia sexual en Chile. Se trabaja para resignificar aquellas violencias a partir de herramientas de la educación popular feminista y de la implementación del *tango queer*. Este favorece el desarrollo de la confianza, la alegría y el goce en un proceso de construcción de autonomía y revinculación de las mujeres con sus cuerpos-territorios, proceso en el que es necesario ir *sanando* relaciones de poder y descolonizando y despatriarcalizando las relaciones entre mujeres y entre feministas.

6. La antropología de y desde los cuerpos

[...] es justamente a partir de la indagación con otros lenguajes estéticos (teatrales, dancísticos, performáticos, visuales, plásticos, sonoros) que estas otras experiencias sensoriales y afectivas y conocimientos pueden hacerse manifiestos, y ser objetivados mediante una nueva creación.

Citro (2018, p. 19)

Siguiendo las contribuciones de la fenomenología de Merleau-Ponty, Silvia Citro (2000) atribuye un rol activo a la corporalidad en cuanto productora de experiencias y significaciones que no pueden ser reducidas a las determinaciones del pensamiento representacional ni traducidas transparentemente por este. A la vez, eso conlleva a destacar la importancia de la *dimensión carnal* que supone todo conocimiento (Citro & Aschieri, 2011).

La autora ha analizado diferentes prácticas sociales que pueden ser entendidas como “ritual”, explicando cómo las dimensiones corporales de la performance contribuyen a crear estados emotivos que resultan decisivos para la creación y la renovación de la adhesión de los participantes

a las creencias, normas o valores que allí son recreadas (Citro, 2001). De allí su propuesta del concepto de “cuerpos significantes”, el cual

busca destacar el entrelazamiento de las dimensiones perceptivas, motrices, afectivas y significantes en las experiencias intersubjetivas, en tanto elementos constituyentes de toda praxis sociocultural. Asimismo, enfatiza que la materialidad del cuerpo (su forma e imagen, percepciones, gestos, movimientos) no puede entenderse como un mero objeto que soporta pasivamente aquellas prácticas y representaciones culturales que la irán modelando sino que también incluye una dimensión productora de sentidos, con un papel activo y transformador en la vida social (Citro, 2009, p. 12). (. . .)

Desde el punto de vista metodológico, se plantea la *performance-investigación* (Citro, 2018) como un proceso de “investigación-creación” que permite reconocer y valorizar epistémicamente la reflexividad que surge de los cuerpos en movimiento. En ese proceso, las investigadoras se involucran con sus propias corporalidades, experimentando las expresiones estéticas estudiadas, generando también instancias performáticas colaborativas, con momentos reflexivos individuales y colectivos. De allí que se trate de aportar no solo a una antropología *de* los cuerpos sino *desde* los cuerpos, y con ella crear y ensayar transformaciones sociales y nuevas formas de construir conocimientos.

7. Reflexiones finales

¿De qué modo las contribuciones anteriormente reseñadas aportan a la indagación de la dimensión corpóreo-afectiva en la praxis educativa de organizaciones y MSPE? ¿Qué permiten considerar, tener en cuenta a la hora de su investigación/problematización? En otras palabras: ¿qué aspectos y procesos hacen observables?

Como elemento constitutivo, el *paradigma biocéntrico* legitima el papel del cuerpo y de los sentimientos en el proceso de construcción de sentidos y conocimientos. De esta manera puede aportar al estudio de dichas organizaciones los conceptos de *inteligencia afectiva* y de *vivencia*, estrechamente relacionados. Estos permiten visibilizar los vínculos de sus miembros consigo mismos, con los pares y con la totalidad, a partir de los cuerpos en movimiento, miradas que se encuentran, rituales de vínculos y de celebración de la vida. Esto, sin duda, fortalece las relaciones interpersonales, grupales y el sentido de pertenencia a la organización y a la naturaleza. Al mismo tiempo, se habilita una *reflexividad corporeizada* (Rodríguez, 2009) que integra elementos prerreflexivos, emociones y afectos con el diálogo amoroso y la construcción de saberes.

La distinción de matrices (antropocéntrica-patriarcal y matrízica-biocéntrica), resulta una guía epistemológica potente para hacer inteligible distintos elementos: los sentimientos y emo-

ciones que supone cada una de dichas matrices y su relación con las formas de conocimiento y con las prácticas educativas. La investigación concebida *en la acción* junto a las organizaciones coloca en el centro a las personas mediante procesos participativos de reaprendizaje de la afectividad que integran cuerpo, sentimientos y reflexión. Esto, sin duda, neutraliza las formas hegemónicas de hacer ciencia, las cuales toman generalmente a las organizaciones como objeto pasivo.

Los *estudios sobre cuerpo, emociones, protesta y movimientos sociales* aportan a la comprensión de las emociones como constructos socioculturales, condicionados por relaciones de clase, raza y género. Se distancian así de un enfoque biologicista que niega el papel de la cultura en la configuración de las formas de sentir. En ellos se tiene en cuenta cómo las emociones se ponen en juego en protestas y organizaciones —o son producidas por ellas— y se observa cómo estas las procesan en su interior, donde los espacios educativos sistemáticos y no sistemáticos pueden ser un lugar central para realizar lo que esta tradición denomina *trabajo emocional*. El concepto de *reglas del sentir*, al destacar convenciones socialmente normadas, permite indagar en los modos en que al interior de las organizaciones y MSPE se vivencian o no formas nuevas de sentir.

Por su parte, la línea que considera el cuerpo como lugar donde se anuda la conflictividad social, habilita a problematizar la corporalidad y las sensibilidades de las personas a la luz de procesos hegemónicos y estructurales y, de esa manera, como territorios en disputa. Este enfoque desplaza la mirada hacia estructuraciones más sistémicas que también están operando en el devenir organizativo y puede contribuir a preguntarse por *políticas corporales* alternativas, como parte de la apuesta de las organizaciones y MSPE a favor de una educación y una política emancipatoria.

Sin duda la visibilización y la legitimación de las emociones y de la afectividad, así como su relación con la acción política, está vinculada al crecimiento exponencial del movimiento de mujeres e identidades disidentes. El desarrollo teórico de *los feminismos* acompaña y es parte de esa praxis colectiva, en la que los cuerpos movilizados no solo son vehículo de denuncia de la violencia patriarcal o de reivindicaciones por la autonomía, sino anuncio de múltiples formas de sentir y emocionar producto de la crítica profunda al patriarcado y sus estereotipos de género. Lo anterior permite reconocer la íntima relación entre corporalidades, sexualidad y producción de saber (Ciriza, 2010).

Podría plantearse que una de las contribuciones del *feminismo* es tematizar y visibilizar aquellas *reglas del sentir* dominantes que permanecían latentes en la interacción. Estas se visibilizan pues esos vínculos e interacciones que eran considerados privados y por fuera de la política, ahora son reconceptualizados a la luz de una relación social de dominación: el patriarcado. Esa reconceptualización deviene politización y acción colectiva: “lo personal es político”. Constituye así una clave de lectura de las interacciones cotidianas en todas las instancias organizativas (educativas en un sentido amplio) y en las diversas prácticas formativas sistemáticas.

El cuestionamiento de la *idea de felicidad* dominante, que justifica múltiples formas de opresión y desacreditación de quienes disiden, posibilita la interrogación sobre los modos en que las organizaciones y MSPE construyen nuevas formas de vivir e ideas de felicidad no ancladas en el consumismo, los estereotipos de género y el imperativo hegemónico de la alegría.

Por su parte, la deconstrucción de las estrategias coloniales, sexistas y misóginas –con las violencias que le son intrínsecas– permiten indagar otras *políticas culturales*, en las que los cuerpos, sentimientos y emociones son recuperados y recreados en diversos rituales de experimentación y cuidado que incluyen, en varios casos, la *danza* (presente esta última en la mayoría de las contribuciones aquí tratadas). Desde allí emergen otras formas de construcción de conocimiento y de empoderamiento individual y colectivo.

La *antropología de y desde los cuerpos* aporta el concepto de *cuerpos significantes*, el cual hace inteligible el modo en que lo que aquí hemos llamado dimensión corpóreo-afectiva es posibilitadora de la producción de significaciones, que no pueden ser mecánicamente traducidas por el pensamiento representacional. Hay una especificidad de la reflexión que surge de los cuerpos en movimiento y que es capaz de incidir en la praxis y los procesos de transformación social. A su vez, las prácticas sociales entendidas como *ritual* –donde emergen sentidos emotivos que afianzan sentidos de pertenencia, creencias y valores–, resultan fructíferas para el abordaje de las “místicas” que desarrollan organizaciones y MSPE.

Con lo escrito antes, resulta estimulante preguntarnos por una educación que integre en forma sistemática el movimiento corporal y la expresión de sentimientos y emociones con la reflexión crítica: ¿qué tipo de saberes y conocimientos se producen en esa unidad cuerpo-mente-sentimientos?, ¿qué subjetividades?, ¿qué especificidad aportan esas expresiones corporeizadas y emocionadas a la formación política? Estas son algunas de las preocupaciones que vertebran nuestro recorrido. Por ello, sin duda, los enfoques teóricos aquí bosquejados también constituyen una invitación a pensar y problematizar la praxis (y no solo a investigarla).

Precisamente, la importancia de esta dimensión que hemos llamado *corpóreo-afectiva* nace de una reflexión situada sobre nuestra propia praxis y de algunos desafíos planteados por distintas organizaciones en torno al horizonte estratégico. Si la nueva sociedad no empieza a futuro sino que se construye desde el aquí y el ahora, esta dimensión hace parte de las nuevas relaciones intersubjetivas con el mundo social y con la naturaleza. Y por sobre todo, se vincula directamente con la construcción de esas mujeres, hombres y personas no binarias nuevas.

Análisis crítico, organización colectiva, cuerpos indómitos, *sentimientos pensantes* (recreando a Orlando Fals Borda), vínculos afectuosos y proyecto emancipatorio: de esa integralidad surgen trayectorias de participación educativa, social y política sostenidas en el tiempo, convencimientos profundos en torno a ese proyecto, aun en las situaciones más adversas. Sin embargo, nuestras experiencias educativas, incluso sentándonos en círculo y realizando dinámicas grupales, suelen pecar de un excesivo racionalismo a la hora de tematizar y sistematizar saberes, como si el conocer, el aprender y el creer solo pudieran hacerse (parafraseando a Freire) con

la *cabeza*, sin los *pies* con los que caminamos el mundo, sin el *cuerpo* que habitamos, sin el *corazón* con el que latimos.

Pero hay que decir que esta reivindicación del cuerpo, la afectividad y la emocionalidad nada tiene que ver con la política del capital en torno a estas cuestiones. Reconocemos así con Hochschild (1979), que las emociones son también *arena de la lucha política*. Y, al respecto, son elocuentes algunos ejemplos. *Felicidad en el trabajo; Empatía; Gente difícil; Resiliencia*, son algunos de los títulos de la colección Inteligencia Emocional de la Harvard Business Review⁷. Ello ilustra el funcionamiento de un dispositivo sistemático de colonización de cuerpos, mentes y “corazones” en el mundo laboral. Una política orientada a la fidelización de las y los trabajadores, que puede rastrearse en las estrategias del management empresarial, sus dinámicas lúdicas (muchas de ellas similares a las de la educación popular), los grupos en los que ilusoriamente las y los trabajadores participan y deciden sobre los rumbos de la empresa, entre otras. En definitiva, se trata de una instrumentación de la dimensión afectiva, emocional y corporal para reproducir la subordinación y garantizar mayores grados de tolerancia a la explotación.

No es en esa dirección que intentamos caminar e investigar. Por el contrario, nos interesa contribuir a lograr grados de autonomía cada vez mayores respecto del capital, avanzar hacia la construcción de ese “espíritu de escisión” del que nos hablaba Antonio Gramsci; escisión respecto de la concepción del mundo (del cuerpo y de los afectos) de las clases dominantes, pero integralidad de una visión y una praxis pensante, sintiente y corporeizada que anticipe y tenga como horizonte una sociedad emancipada y verdaderamente humana.

⁷ “[...] cada libro muestra cómo las emociones influyen en nuestra vida laboral y proporciona consejos prácticos para gestionar equipos humanos y situaciones conflictivas. Estas lecturas estimulantes y prácticas ayudan a conseguir el bienestar emocional en el trabajo” (Harvard Business Review, 2019, p. 145).

Referencias Bibliográficas

- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Alforja (1996). *Técnicas participativas para la educación popular*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas, Centro Ecuménico de Educación Popular (CEDEPO).
- Algava, M. (2006). *Jugar y jugarse: Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular*. Rosario: América Libre.
- Arroyo, M. (2003). Pedagogias em movimento: O que temos que aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 28-49.
- Arroyo Ortega, A. (2019). Cuerpos: Aproximaciones danzantes, puntos de reflexión y resistencia desde la narrativa de una joven emberá. En Larrondo, M. & Ponce Lara, C. (Eds.), *Activismos feministas jóvenes: Emergencias, actrices y luchas en América Latina* (pp. 143-157). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Baraldo, N. (2016). *Educación, organización de las clases subalternas y transformación social. Argentina 1969-1976: Un análisis en casos*. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Baraldo, N. (2018). ¿La lucha como escuela?: Saberes y aprendizajes en procesos de lucha y organización barrial en Mendoza, Argentina durante 1970. *Eccos Revista Científica*, 46, 71-85.
- Baraldo, N. (2020). Planes de estudio y praxis escolar en la Escuela Sindical Bancaria. Mendoza 1973-1976". *Praxis Educativa*, 3(24), 1-12.
- Brennan, T. (2004). *The transmission of affect*. Ithaca: Cornell University Press.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Sao Paulo: Expressão Popular.
- Calvacante, R. (2008). A educação biocêntrica: Dialogando no círculo de cultura. *Pensamento Biocêntrico*, 10, 95-125.
- Calvacante, R. & Wagner de Lima Góis, C. (2015). *Educação biocêntrica: Ciência, arte, mística, amor e transformação*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora.
- Ciriza, A. (2010). A propósito de una controversia feminista: Sobre ambivalencias conceptuales y asuntos de disputa Las relaciones entre cuerpo y política.

Herramienta, 45, 61-79.

- Citro, S. (2000). El análisis del cuerpo en contextos festivo rituales: El caso del pogo. *Cuadernos de Antropología Social*, 12, 225-242.
- Citro, S. (2001). El cuerpo emotivo: De las performances rituales al teatro, En Matoso, E. (Comp.), *Imagen y representación del cuerpo* (pp. 19-34). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes: Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.
- Citro, S. (2018). Pasajes del Ni Una Menos: Reflexiones metodológicas sobre un ensayo colectivo de performance-investigación. *Claroscuro*, 17(17), 1-28.
- Citro, S. & Aschieri, P. (Coords.) (2011). *Cuerpos en movimiento: Antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires: Biblos.
- Cvetkovich, A. (2018). *Un archivo de sentimientos: Trauma, sexualidad y culturas públicas lesbianas*. Barcelona: Bellaterra.
- Di Matteo, Á. J. (2013). Educadores en organizaciones sociales: La práctica social en los procesos de formación. *Confluencia*, 13, 409-446.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fulchiron, A. (2018). *La "ley de mujeres": Amor, poder propio y autoridad: Mujeres sobrevivientes de violación sexual en guerra reinventan la justicia desde el cuerpo, la vida y la comunidad*. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Fulchiron, A. Paz, O. & López, A. (2009). *Tejidos que lleva el alma: Memoria de las mujeres mayas sobrevivientes de violación sexual durante el conflicto armado*. Guatemala: Equipo de Estudios Comunitarios y Acción Psicosocial, Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas.
- Gajardo, M. (1991). *La concientización en América Latina: Una revisión crítica*. Pátzcuaro: Programa Regional de Desarrollo Educativo, Organización de Estados Americanos-Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- García Núñez, C. & Berríos Rebolledo, V. (2021). Tango Queer como herramienta de educación popular en Grupos de Ayuda Mutua para mujeres sobrevivientes de violencia sexual. *Algarrobo-MEL*, 9, 1-27.
- Gonzaga, L. (2015). Cuerpo(s) consciente(s). En Streck, D., Rendín, E. & Zitkoski, J. (Orgs.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 124-126). Lima: Consejo de

- Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL).
- Harvard Business Review (2019). *Inteligencia Emocional*. Empatía. Barcelona: Reverté.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85, 551-575.
- Jasper, J. (2013). Las emociones y los movimientos sociales: Veinte años de teoría e investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10, 48-68.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: Una biografía filosófica*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Korol, C. (2007). La formación política de los movimientos populares latinoamericanos. *OSAL*, 22, 227-240.
- Lisdero, P. (2009). Cuerpos recuperados/cuerpos en custodia: Una lectura sintomal de la acción colectiva de la Cooperativa Junín de Salud Limitada. En Figari, C. & Scribano, A. (Comps.), *Cuerpo(s), subjetividad(es) y conflicto(s): Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica* (pp. 101-116). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciccus.
- López Romorini, M. V. & Perlo, C. (2016). Facilitación de procesos colectivos para el reaprendizaje de la afectividad: Estudio de un caso. *Invenio*, 19(36), 11-33.
- Michi, N. (2010a). *Movimientos campesinos y educación: Un estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Michi, N. (2010b). *Lo que enamora, lo que contagia, lo que entusiasma: Un análisis sobre la producción y reproducción cultural en el MOCASE VC*. II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Michi, N. (2021). Poco a poco: Movimientos populares y educación: Un campo de estudio y de acción. *Algarrobo-MEL*, 9, 1-13.
- Michi, N., Di Matteo, A. & Vila, D. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. Polifonías. *Revista de Educación*, 1, 22-41.
- Palumbo, M. M. (2017). *Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política: Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015)*. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Perlo, C. L. (2019). La pedagogía biocéntrica: Del currículum disciplinario-normativo al reencantamiento de la educación. *Scientific*, 4(12), 68-88.
- Perlo, C. L. (2020). Diálogo entre la cultura patriarcal-antropocéntrica y la cultura matrízica-biocéntrica en los contextos organizativos. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(15), 10-22. doi: <https://doi.org/10.35305/rece.v2i15.542>.
- Perlo, C. & Costa, L. (Dir.) (2019). *Saber estar en las organizaciones: Una perspectiva centrada en la vida, el diálogo y la afectividad*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Poma, A. & Gravante, T. (2015). Las emociones como arena de la lucha política: Incorporando la dimensión emocional al estudio de la protesta y los movimientos sociales. Ciudadanía Activa. *Revista Especializada en Estudios sobre la Sociedad Civil*, 3(4), 17-43.
- Poma, A. & Gravante, T. (2017). Emociones, protesta y acción colectiva: Estado del arte y avances. Aposta. *Revista de Ciencias Sociales*, 74, 32-62.
- Poma, A., Paredes, J. P. & Gravante, T. (2019). Resistencias y emociones del activismo en contextos represivos, autoritarios o violentos: Una introducción. *Polis. Revista Latinoamericana*, 53, 5-12.
- Pons Rabasa, A. & Guerrero Mc Manus, S. (2018). *Afecto, cuerpo e identidad: Reflexiones encarnadas en la investigación feminista*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, M. (2009). Entre ritual y espectáculo, reflexividad corporizada en el candombe. *Revista Avá*, 14, 145-161.
- Rodríguez, L. (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En Puiggrós, A., *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 289-319). Buenos Aires: Galerna.
- Scribano, A. (2008). Cuerpo, conflicto y emociones en Argentina después del 2001. *Espacio Abierto*, 17, 205-230.
- Scribano, A. & Artese, M. (2012). Emociones y acciones colectivas: Un bosquejo preliminar de su situación hoy. En Cervio, A. L. (Comp.), *Las tramas del sentir: Ensayos desde una sociología de los cuerpos y las emociones* (pp. 85-113). Buenos Aires: Estudios Sociológicos.
- Scribano, A. & De Sena, A. (2019). Los programas sociales como mecanismos de "represión desapercibida" en Argentina (2007-2019): Un análisis desde las políticas de las sensibilidades. *Polis. Revista Latinoamericana*, 53, 1-23.
- Sedgwick, E. (2003). *Touching Feeling: Affect, Performativity, Pedagogy*. Durham: Duke University Press.

- Solana, M. (2017). Relatos sobre el surgimiento del giro afectivo y el nuevo materialismo: ¿Está agotado el giro lingüístico? *Cuadernos de Filosofía*, 69, 87-103.
- Tavano, C. (2019). Nuestra única venganza es ser felices: Emociones, sentimientos y militancias de H.I.J.O.S. en espacios de memoria. Polis. *Revista Latinoamericana*, 53, 46-63.
- Toro Araneda, R. (2012). *La inteligencia afectiva: Unidad de la mente con el universo*. Santiago: Cuarto Propio.
- Toro Araneda, R. (2020). *Biodanza*. Santiago: Cuarto Propio.
- Woodward, K. (2009). *Statistical panic: Cultural politics and poetics of the emotions*. Durham: Duke University Press.