

ARTÍCULOS

Escribir los afectos. Un estudio sobre narrativas estudiantiles en la formación docente en Educación Física

Alfredo Jesús Maturana, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

alfredo.maturana@uner.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/2534>

Fecha de recepción: 30/10/2025

Fecha de aceptación: 14/12/2025

Resumen

El presente artículo se inscribe en el marco de una investigación en curso que busca comprender cómo se configuran y expresan los afectos en el estudiantado del Profesorado de Educación Física de la ciudad de Vera (Provincia de Santa Fe). Desde los aportes del *giro afectivo*, la indagación se propone problematizar la dimensión sensible de la formación, entendiendo los afectos como fuerzas relacionales, históricamente situadas, que configuran modos de estar, sentir y actuar en el mundo. En esta línea, se busca explorar la trama vincular que se teje entre los estudiantes, la incidencia de las experiencias de socialización propias de la carrera en la configuración de los afectos y los significados que circulan en torno a ellos.

Respecto a lo metodológico, la investigación se propone combinar narrativas autobiográficas y entrevistas en profundidad. En esta oportunidad, se recuperan y analizan aquellas escrituras iniciales, con el propósito de reconocer de qué manera el estudiantado *escribe* los afectos: cómo los nombra, los representa y los pone en juego en el relato de su propia trayectoria.

Palabras clave: afectos, formación docente, educación física, narrativas autobiográficas

Writing the Affects. A Study on Student Narratives in Teacher Education in Physical Education

Como citar

Maturana, A. J. (2025). Escribir los afectos: Un estudio sobre narrativas estudiantiles en la formación docente en Educación Física. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, (16), 103–119.

<https://doi.org/10.33255/2591/2534>



Abstract

This article is part of an ongoing research project that seeks to understand how affects are configured and expressed among students of the Physical Education Teacher Training Program in the city of Vera (Province of Santa Fe). Drawing on the contributions of the affective turn, the study aims to problematize the sensitive dimension of teacher education, understanding affects as relational forces, historically situated, that shape ways of being, feeling, and acting in the world. In this sense, the research seeks to explore the network of relationships woven among students, the impact of socialization experiences specific to the program on the configuration of affects, and the meanings that circulate around them.

From a methodological perspective, the study proposes to combine autobiographical narratives and in-depth interviews. On this occasion, it revisits and analyzes the initial writings with the aim of recognizing how students write affects: how they name them, represent them, and bring them into play in the narration of their own trajectories.

Keywords: affects, teacher education, physical education, autobiographical narratives

Introducción

En las últimas décadas, el llamado *giro afectivo* ha tenido una presencia creciente en las ciencias sociales y humanas, acompañando las transformaciones que atraviesan a las sociedades contemporáneas. Tal como reconoce Arfuch (2018), dichos cambios se expresan tanto en la vida cotidiana, los modos de relación y los hábitos, como en las formas de pensar y practicar la política. Este desplazamiento teórico que supuso una modificación en la producción de conocimiento sobre los afectos, la sensibilidad, las emociones y los gustos, permitió reconocer su variabilidad cultural e histórica, desplazando la mirada desde los enfoques universalistas hacia comprensiones situadas de lo sensible.

En esta línea, Leonard (2024) señala que desde mediados de los años noventa, los estudios culturales y distintas corrientes de las ciencias sociales comenzaron a recuperar una dimensión que el paradigma racionalista de la modernidad occidental había relegado: la de los afectos, las emociones y los sentimientos. En este sentido, Abramowski (2023) advierte que este renovado interés académico por los afectos no puede leerse de manera aislada:

No es menor señalar que este empuje dentro del campo de la investigación se da en paralelo al *boom emocional* que se propaga en diversos ámbitos de la vida social, como la economía, la política, la salud, los medios de comunicación, el trabajo, entre otros. De este modo, en nombre de la revalorización de una variable que habría estado desatendida detrás de la hegemonía de lo racional, estamos atravesando una emocionalización de lo social. (Abramowski, 2023, p. 32)

Ahora bien, lejos de reducirse a una moda académica o discursiva, este desplazamiento ofrece una oportunidad para repensar los procesos formativos desde su dimensión sensible (Kaplan y Aizencang, 2022). En el campo educativo, el giro afectivo invita a interrogar los modos en que se construyen los vínculos en la formación docente. Es desde esta perspectiva que se inscribe el presente trabajo que se propone recuperar los avances de una investigación en curso que busca comprender cómo se configuran y expresan los afectos en el estudiantado del Profesorado de Educación Física (EF) de la ciudad de Vera (Provincia de Santa Fe) a partir del análisis de narrativas autobiográficas.

En este marco, la EF se configura como un ámbito especialmente fértil para indagar el lugar de los afectos. Desde sus orígenes, el campo estuvo marcado por prácticas orientadas al control y disciplinamiento de los cuerpos y a la formación del carácter, en sintonía con modelos de masculinidades y feminidades acordes a la época (Rozengardt, 2020). Estas tradiciones disciplinarias contribuyeron a establecer no sólo qué cuerpos y movimientos eran considerados legítimos, sino también qué afectos podían ser habilitados, regulados o silenciados en las prácticas educativas

(Scharagrodsky, 2007). De este modo, se reconoce que la EF constituye un verdadero campo de *socialización afectiva*, donde los sujetos aprenden ciertos modos de sentir y de vincularse con otros. En las interacciones cotidianas –ya sea en el juego, la competencia o el trabajo cooperativo– se configuran sensibilidades, se expresan emociones y se ponen en juego formas de reconocimiento y de pertenencia que trascienden la mera práctica corporal.

En este contexto, las narrativas autobiográficas aparecen como una vía para acceder a la experiencia estudiantil. Escribir sobre sí, sobre los vínculos y sobre lo vivido en la formación, no sólo supone un ejercicio de rememoración, sino una práctica de elaboración que permite hacer legible aquello que afecta, conmueve o transforma. En las narrativas, los afectos se escriben, se activan y se reconfiguran.

Por tanto, la indagación se propone problematizar la dimensión sensible de la formación, comprendiendo los afectos como fuerzas relacionales e históricamente situadas que configuran modos de estar, sentir y actuar en el mundo. En este marco, el artículo focaliza en el análisis de las narrativas producidas por estudiantes, con el objetivo de explorar cómo (se) escriben los afectos: cómo se nombran, se imaginan y se inscriben en los relatos que construyen y dan forma a las propias trayectorias formativas. Cabe señalar que de esta investigación participan veinte estudiantes, cinco por cada año de cursado, y el análisis se complementará con entrevistas en profundidad que se desarrollarán posteriormente.

Escribir(se) en la formación. Algunas claves para leer las narrativas

Narrar la formación implica trazar una *cartografía afectiva* de lo vivido. La escritura autobiográfica –cuando se asume como práctica reflexiva– habilita un espacio donde los sujetos de la formación pueden pensarse y sentir(se) en relación con otros. A través de esta práctica, es posible hacer visible la trama emocional del mismo proceso formativo: los entusiasmos, las frustraciones, los miedos, las esperanzas y los lazos que sostienen la vida en las instituciones –en este caso– de educación superior.

En este gesto de volver sobre la propia experiencia, la narrativa se convierte en una forma de elaboración y, a la vez, de configuración del sí mismo. Se podrían entonces recuperar los planteos de Delory-Momberger (2009), quien señala que «la biografización resulta de ese modo una acción permanente de figuración de sí, que se actualiza en la acción del sujeto al narrar su historia, a tal punto que el mismo se confunde con ella» (Delory-Momberger, 2009, p. 20). Así, la escritura autobiográfica puede entenderse como una manifestación privilegiada de ese movimiento de autofiguración, donde memoria, afectos y formación se entrelazan en la *construcción narrativa de la experiencia*. En palabras de la propia autora:

El ser humano se adueña de su vida y de sí mismo a través de historias. Antes de contar esas historias para comunicarlas a los demás,

lo que vive sólo se torna su vida y ese ser sólo se torna él mismo, a través de figuraciones mediante las cuales representa su existencia. (Delory-Momberger, 2009, p. 37)

En este sentido, la narración autobiográfica no sólo remite a un ejercicio retrospectivo, sino que constituye una práctica formativa en sí misma: al narrarse, el sujeto reorganiza su experiencia y produce un sentido sobre su propio devenir. Por tanto, esta escritura opera como un espacio de mediación entre la vida vivida y la vida imaginada, donde la trama de los acontecimientos se reconfigura a la luz de los afectos, las memorias y las proyecciones del presente:

De la única forma que uno accede a su vida es percibiendo lo que vive por intermedio de la escritura de una historia (o varias): de cierto modo, solo vivimos nuestras vidas escribiéndolas con el lenguaje de las historias. (Delory-Momberger, 2009, pp. 38-39)

Desde estos aportes, dichas escrituras permiten comprender la formación como una configuración dinámica que se actualiza en el relato. La formación del sí mismo se vuelve inseparable de los modos en que los sujetos se narran, se reconocen y se imaginan dentro de sus propias historias. Así, el acto de narrar puede ser leído también como un acto de resistencia ante las formas normativas de subjetivación que definen qué vidas son narrables y de qué manera deben ser contadas.

De allí que el análisis de las narrativas –particularmente en el campo de la formación docente– adquiera una potencia epistemológica y política: en ellas se hacen visibles las tensiones entre las trayectorias personales y los discursos institucionales, entre los afectos que atraviesan la experiencia formativa y las estructuras que (quizás) intentan modelarla. En última instancia, estas escrituras revelan el modo en que los sujetos se producen y se transforman en el cruce entre lo íntimo y lo social, entre la memoria y la formación.

En cuanto a la perspectiva que se asume en la investigación sobre los afectos, se retoman también los aportes de Seigworth y Gregg (2010), quienes conciben el afecto como una *potencialidad en tránsito*: una extrusión momentánea o sostenida de fuerzas que se actualizan en la duración de los encuentros. Este se manifiesta a través de intensidades que permean los cuerpos y de resonancias que circulan, se anclan o se disipan en las interfaces entre cuerpos y mundos:

El afecto surge en el entremedio: en las capacidades de actuar y ser actuado. Es la incidencia o proyección de un estado de relación momentáneo (o a veces más sostenido), así como el tránsito (y su duración) de fuerzas o intensidades. Es decir, el afecto se encuentra en esas intensidades que pasan de cuerpo a cuerpo (humano, no humano, par-

cial o de otro tipo), en esas resonancias que circulan alrededor, entre y a veces se adhieren a cuerpos y mundos, y en los mismos pasajes o variaciones entre estas intensidades y resonancias. (Seigworth y Gregg, 2010, p. 2)

Asimismo, los aportes teóricos de Ahmed (2015), Berlant (2011) y Sedgwick (2018) permiten realizar una lectura respecto de lo que ocurre en torno a los afectos. Mientras Ahmed (2015) advierte que los afectos *se adhieren* a los cuerpos, a los objetos y a las ideas, configurando orientaciones que delimitan quiénes aparecen como próximos o ajenos, qué vínculos resultan posibles o deseables. En esa misma línea, Berlant (2011) propone entender los afectos como parte de un proceso de alfabetización de la normatividad, donde se aprenden las maneras legítimas de vincularse y de imaginar la vida colectiva. Por su parte, Sedgwick (2018) complejiza esta lectura al mostrar que:

Los afectos pueden estar –de hecho, están– ligados a las cosas, a las personas, a las ideas, a las sensaciones, a las relaciones, a las actividades, a las ambiciones, a las instituciones, y a cualquier otro tipo de cosas, incluido otros afectos. De este modo, el enfado puede resultar excitante, se puede estar asqueado por la vergüenza, o sorprendido por la alegría. (Sedgwick, 2018, p. 21)

Reconocer a los afectos entonces como una fuerza que estructura tanto la vida personal como la colectiva permite indagar de qué manera los estudiantes del Profesorado de EF se apropian, negocian o resisten las normativas afectivas que –tal vez– atraviesan su propia experiencia formativa. A su vez, podemos considerar el *afecto* como una categoría que abarca los afectos, las emociones y los sentimientos, e «incluye impulsos, deseos y sentimientos que se construyen a lo largo de la historia de distintas maneras» (Cvetkovich, 2012, p. 4). Los afectos siempre están alojados en las acciones y las prácticas. En este sentido, Illouz (2025) y Ahmed (2015) coinciden en reconocer que las emociones no son objetos ni estados psicológicos, sino que son *relacionales*. Es a través de las emociones, o de cómo respondemos ante objetos y los otros, que se forman superficies o límites: el *yo* y el *nosotros* toman forma gracias al contacto con otros, e incluso adoptan la misma (Zembylas, 2019). Esa noción de relacionalidad destaca que las emociones se entienden (empírica y conceptualmente) según cómo están mediadas y articuladas desde un punto de vista socioespacial, en lugar de considerarlas un estado psicológico subjetivo totalmente interiorizado.

De este modo, comprender los afectos como fuerzas relacionales y situadas permite leer las narrativas autobiográficas de los estudiantes como espacios de inscripción afectiva, donde se entrelazan las memorias personales, las prácticas institucionales y las *tramas del sentir* (Cervio, 2012).

Las escrituras autobiográficas se constituyen así en una vía privilegiada para reconocer cómo los sujetos se van sintiendo y narrando en el marco de la formación en EF.

Cabe señalar que las escrituras fueron orientadas a partir de algunas preguntas que apuntaron a promover la reflexión sobre las experiencias formativas, los vínculos construidos y las emociones que atraviesan el tránsito por la carrera. Estas consignas buscaron propiciar un ejercicio de memoria, invitando a los estudiantes a poner en palabras sus vivencias cotidianas, los lazos que establecen con sus pares, así como las sensaciones y significados que asocian a su paso por el profesorado.

El trabajo de campo se desarrolló durante el año 2025 en el marco del Profesorado de Educación Física de la ciudad de Vera. La producción de los relatos involucró a veinte estudiantes –cinco por cada año de cursada de la carrera– que participaron de manera voluntaria. Las escrituras se realizaron en distintas instancias presenciales, a partir de consignas abiertas y sin límite de extensión, con el objetivo de habilitar la construcción de narrativas situadas sobre sus trayectorias formativas. Este conjunto inicial de relatos conforma un corpus de carácter exploratorio, cuyo análisis preliminar permite comenzar a identificar sentidos, climas afectivos y tramas vinculares que atraviesan la experiencia formativa y que serán profundizados en etapas posteriores de la investigación.

En este sentido, siguiendo a Mandolessi (2022), se entiende que el afecto y la emoción pueden ser codificados y activados textualmente, de modo que el lenguaje actúa como un medio capaz de expresar y performar la afectividad. Desde esta perspectiva, el análisis discursivo no sólo permite identificar un vocabulario afectivo –aquellas palabras y giros que remiten a un repertorio emocional–, sino también reconocer cómo los textos originan y transmiten dinámicas afectivas, constituyendo verdaderas comunidades de sentimiento.

En el apartado siguiente se abordarán, entonces, las escrituras producidas por los estudiantes. A partir de su análisis, se buscará explorar de qué manera las tramas narrativas revelan las modulaciones del sentir en la formación y las formas en que los afectos se configuran en la experiencia estudiantil.

Entre líneas y afectos. Lo que emerge al narrar(se)

Las primeras narrativas recuperadas revelan una constelación afectiva que atraviesa la vida cotidiana del profesorado. En los relatos aparecen referencias a escenas de convivencia, rituales compartidos, aprendizajes que exceden el espacio áulico y gestos que condensan el sentido de *ser estudiante de EF*. A partir de su lectura, se podría afirmar que estas producciones configuran un mapa sensible de la formación, donde los vínculos, los tiempos compartidos y los afectos que circulan en el estudiantado adquieren un valor formativo propio. Por tanto, el abordaje de las narrativas se estructura en torno a tres ejes de análisis: 1) en primera instancia

se intenta delinear algunos de los rasgos de la trama vincular estudiantil en EF; 2) seguidamente, se retoman aquellos decires que den cuenta de las experiencias de socialización propias de la carrera; 3) y, por último, se esbozan cuáles son los discursos que circulan en torno a los afectos entre los estudiantes.

1. **Los afectos en el entramado vincular del profesorado de EF**

«En el profesorado se crean vínculos muy lindos y fuertes»

(Santiago, estudiante de cuarto año)

La formación docente inicial puede entenderse como un espacio relacional en permanente cambio, donde *lo cotidiano* se vuelve una noción clave para pensar qué acontece –en este caso– al interior del profesorado. Es en la trama del día a día –en los intercambios informales, en los gestos que sostienen, en las rutinas y en los imprevistos– donde se modelan sensibilidades, se tejen vínculos y se sedimentan formas de estar y sentir en el mundo.

A propósito de lo señalado, Stewart (2024) sostiene que «lo cotidiano, la normalidad, es un rompecabezas cambiante de prácticas y conocimientos prácticos, una escena de vitalidad y agotamiento, un sueño de evasión o de una vida sencilla» (Stewart, 2024, p. 16). En su lectura, la vida cotidiana constituye un campo de intensidades y afectaciones, donde se condensan las tensiones entre la rutina y la posibilidad. Por tanto, cuando la autora define los *afectos cotidianos*, los concibe como «cualidades o aptitudes capaces de afectar y de ser afectadas, que confieren a la vida cotidiana esa cualidad de movimiento continuo donde se suceden escenas, relaciones, contingencias y emergencias» (Stewart, 2024, pp. 16-17). Es decir, los afectos son las fuerzas que animan la experiencia: cosas que pasan, como dice la escritora, y que se expresan en impulsos, sensaciones, expectativas, encuentros, hábitos y modos de atención. En ese flujo de relaciones, los sujetos se ven envueltos en dinámicas de persuasión, de contagio y de espera que los sitúan dentro de una trama vincular particular.

En uno de los primeros encuentros de producción, ante la pregunta sobre los vínculos que se dan al interior de la carrera, en las narrativas comenzaron a aparecer expresiones como: «suele haber compañerismo», «las relaciones son buenas», «son vínculos cercanos», «los vínculos son positivos». Podría afirmarse que estas expresiones de positividad, repetidas en distintas narrativas, no solo describen una *atmósfera* relacional sino que la producen discursivamente. En este sentido, resulta pertinente recuperar los aportes de Anderson (2009), quien siguiendo a Böhme (1993), concibe las atmósferas como un terreno afectivo compartido, un espacio intermedio entre los cuerpos y el mundo, desde el cual emergen los estados subjetivos, los sentimientos y las emociones. Así entendidas, las atmósferas constituyen las condiciones sensibles que moldean y son moldeadas por las interacciones, los discursos y las prácticas cotidianas.

En esta línea, puede decirse que las atmósferas poseen una forma espacial característica: la difusión dentro de una esfera. Retomando a Deleuze y Guattari (1994), es posible sostener que las atmósferas se generan a partir de cuerpos –de múltiples tipos– que se afectan entre sí, produciendo alguna forma de envolvimiento. No flotan libremente, desligadas de los cuerpos que se reúnen y se separan para componer situaciones, sino que emergen del entramado material y sensible de los encuentros. Las cualidades afectivas –ese *compañerismo*, esa sensación de cercanía o de positividad– emanan del ensamblaje de cuerpos humanos, cuerpos discursivos y de todos los otros cuerpos que configuran las situaciones cotidianas (Stewart, 2024).

Por otra parte, siguiendo la propuesta de Mandolessi (2022), si entendemos que las emociones y los afectos pueden codificarse y activarse textualmente, el lenguaje se vuelve un medio capaz de hacer sentir, no simplemente de representar. Podría afirmarse, entonces, que los modos de nombrar los vínculos en el profesorado no sólo expresan una experiencia relacional, sino que la configuran. Si las atmósferas son efecto y condición de las interacciones, ¿qué *comunidad afectiva* (Zink, 2019) se construye cuando predomina el discurso de la positividad?, ¿qué afectos quedan silenciados o desplazados bajo la insistencia en el *buen clima*?, ¿qué sucede con los conflictos, las tensiones o los malestares que también forman parte de la vida institucional, pero que no encuentran lugar en esas narrativas?, ¿hasta qué punto esa atmósfera de *compañerismo* actúa como un horizonte de posibilidad o como un límite para pensar otras formas de vínculo dentro de la formación docente en EF?

2. Las experiencias de socialización en la configuración de los afectos

«Esta carrera se caracteriza por las *intertribus*, la entrega de la I y el bautismo»

(Victoria, estudiante de tercer año)

La carrera de EF se distingue por una marcada impronta de lo colectivo, donde la pertenencia al grupo, la cooperación y la participación compartida constituyen dimensiones centrales de la experiencia formativa. Tal como sostiene Herrera (2013):

El bautismo, la entrega de la I, las *intertribus* son rituales que hacen referencia a prácticas grupales en las que se representan sentidos simbólicos vinculados particularmente con normas sociales, y en cuya representación se transmite y afirma la norma. Los rituales son parte de la identidad de las instituciones, con protocolos que conservan aspectos similares al tradicional. (Herrera, 2013, p. 1)

Estos rituales¹ funcionan como dispositivos de socialización afectiva: mar-

can el ingreso, el tránsito y la pertenencia a la comunidad del profesorado. En ellos se actualizan las emociones colectivas, los sentimientos de camaradería, orgullo y continuidad, que otorgan densidad simbólica a la formación. Por tanto, los rituales escolares, tal como plantea McLaren (1998 [2003]), constituyen escenarios privilegiados donde se enmarcan, negocian y articulan las experiencias fenomenológicas de los actores como seres sociales, culturales y morales. En ellos, la cultura escolar –en este caso del Profesorado de EF– se materializa en actos simbólicos y corporales que condensan significados compartidos. Es en este sentido que puede afirmarse que los rituales *se imprimen sobre el cuerpo*: las marcas simbólicas –como el uso de determinados colores, gestos o emblemas de pertenencia, por ejemplo, el símbolo de la *tribu* toba o mataco– expresan y perpetúan tradiciones institucionalizadas que reafirman la identidad colectiva del grupo. A propósito de esto último, se podría recuperar lo que señala Victoria –estudiante de tercer año–, ante la pregunta sobre las escenas que dejaron marca en su trayectoria:

Una escena que marcó un antes y un después en la carrera fue la vivencia de las intertribus, conocer a las personas de la institución en la competencia: al ingresar no le daba interés a las tribus, luego de la experiencia pasó a ser el mejor des de la carrera. (Extracto de narrativa de Victoria)

Estos rituales, por lo tanto, no sólo configuran una forma de organización simbólica de la vida institucional, sino también un entramado afectivo que sostiene las mismas experiencias formativas. Por su parte, Ana Laura –estudiante de segundo año– reconoce que el bautismo fue uno de los momentos más significativos en la carrera: «el momento que considero representativo es mi bautismo, en el cual muchas de mis amigas quedaron en una tribu distinta a la mía y esa situación fue un aprendizaje» (Extracto de narrativa de Ana Laura). Siguiendo los planteos de D'Andrea (2013):

Desde los inicios de la carrera de Profesorado de Educación Física en el país, a principios del siglo xx, los estudiantes de los cursos superiores fueron los encargados de *bautizar* a los ingresantes. Esta actividad, que se repite todos los años durante los primeros meses del ciclo lectivo en muchos institutos de educación física de la Argentina, constituye un conjunto de rituales transformatorios en el sentido *turneriano* del término e incumbe, no sólo a los ingresantes, sino a toda la institución. (D'Andrea, 2013, p. 182)

De este modo, el bautismo aparece como un rito de pasaje que no solo marca el ingreso formal a la carrera, sino que instituye una *comunidad afectiva*. El sentido de *familia* que muchos de los estudiantes atribuyen a la experiencia formativa en el Profesorado encuentra aquí uno de sus

pilares. Tal como plantea Ivo, estudiante de segundo año:

Un momento que considero representativo en mi paso por el profesorado es la entrega de la insignia conocida como la I, lo considero importante porque fue un momento muy importante y lindo, tanto para mí como para el grupo en general. Siento que nos acercó más como grupo y me sirvió para conocer a nuevos compañeros. (Extracto de narrativa de Ivo)

A través del juego, la competencia entre tribus, las consignas humorísticas o los desafíos físicos, el bautismo –a partir de lo que dice Ana Laura– produce un entramado vincular que excede el momento inicial: las alianzas, las rivalidades y los lazos de cuidado que allí se gestan continúan operando a lo largo de toda la trayectoria estudiantil. Por medio de estas diferentes instancias, la carrera va modelando, de alguna manera, un *habitus emocional* (Gould, 2018 en Matus, 2021) que orienta las formas en que los estudiantes aprenden a sentir, expresar y gestionar sus emociones en el marco institucional. A propósito de esto último, se considera importante retomar los planteos de Matus (2021) quien –a partir de los aportes de Gould (2018)– reconoce que:

El *habitus emocional* está conceptualmente entrelazado con el poder, porque el poder actúa afectivamente. El poder, nos dice Gould, se ejerce y se reproduce en nuestros sentimientos, opera en el nivel afectivo visceral, como información corporal. Se trata de estados afectivos y emociones que resultan prevalecientes, autorizados y disponibles para *dar sentido* a lo que se siente. De manera que ciertos sistemas afectivos se constituyen como hegemónicos. En esta vinculación de emoción y poder, la constitución de los sistemas afectivos abarca tanto los cuerpos como la relación con un mundo poblado de cosas y de otros seres. (Matus, 2021, p. 221)

Este *habitus* se encarna en prácticas reiteradas, en bromas compartidas, en modos de acompañarse y también en ciertas maneras de sobrellevar el cansancio o la frustración. Tal vez sea en esos gestos mínimos donde se inscribe este aprendizaje de los afectos. Estas tramas afectivas configuran un modo particular de estar juntos, de entender la formación como una experiencia sensible. ¿Qué se aprende, entonces, cuando se aprende a sentir *como un estudiante del profesorado*?, ¿qué afectos se cultivan y cuáles se reprimen? En ese terreno ambiguo entre el cuerpo, la emoción y la pertenencia, la formación se vuelve un espacio de producción afectiva donde se ensayan modos de ser, de vincularse y de habitar el profesorado.

3. Discursos sobre los afectos en la experiencia estudiantil

«El enojo no es una emoción aceptable en esta carrera»

(Julieta, estudiante de segundo año)

Las escrituras analizadas permiten advertir –en la mayoría de los casos– cómo los afectos son tematizados, regulados y, en muchos casos, jerarquizados dentro de la misma formulación. Se podría decir, a partir de las primeras aproximaciones a lo producido, que ciertas emociones aparecen legitimadas –como la alegría, la empatía o el compañerismo– mientras que otras, como el enojo, la frustración o la tristeza, son desplazadas o directamente invisibilizadas. Esta selección afectiva configura *modos de subjetivación*: orienta cómo los estudiantes aprenden a percibirse y a relacionarse con los otros en el marco institucional. Cabría preguntarse entonces cuáles son –o podrían ser– aquellas tecnologías afectivas que operan en el marco del profesorado.

Franco –estudiante de primer año– reconoce lo siguiente: «en esta carrera todas las emociones son aceptables menos las de egoísmo, burla, desprecio y soledad» (Extracto de narrativa de Franco). Por su parte, Victoria –quien se encuentra cursando su tercer año– también señala que: «todas las emociones son aceptables, mientras no incluyan alguna falta de respeto hacia otro» (Extracto de narrativa de Victoria). Estas afirmaciones permiten reconocer una posible economía afectiva, en la que ciertos sentimientos son socialmente habilitados mientras que otros –tal como se señalaba– quedan por fuera del repertorio legítimo. Dicha economía produce una frontera entre lo que puede sentirse y lo que debe reprimirse; y es justamente en esa frontera donde se juegan también formas de reconocimiento y pertenencia. Así, los afectos funcionan en términos de *gubernamentalidad*, modelando sensibilidades y regulando la expresión emocional dentro del espacio formativo. Tal como sostienen Castro-Serrano y Garay (2025):

Articulados a la noción de gubernamentalidad, los afectos permiten ampliarla al plano de la gestión sutil de las emociones que, si bien se instalan desde una mentalidad de gobierno estable y coherente, su efectucción depende de la temporalidad donde ocurren los procesos de subjetivación. Es decir, en la ambivalencia de las prácticas sociales cotidianas del sujeto respecto de sí mismo y de otros. (Castro-Serrano y Garay, 2025, p. 32)

En este sentido, la regulación afectiva que atraviesa la formación docente puede leerse como una forma de gobierno emocional que no actúa mediante imposiciones explícitas, sino a través de micropolíticas de sensibilidad que orientan lo que se espera sentir, expresar y compartir. Las emociones, al ser gestionadas en el entramado institucional, se vuelven instrumentos de producción de subjetividad: moldean modos de vincularse, de percibirse y de actuar dentro del grupo. En palabras de Penz y Sauer (2020): «la gubernamentalidad y la formación de sujetos se modulan en

las sociedades capitalistas a través de los afectos» (Penz y Sauer, 2020, p. 36). Los afectos operan por tanto como un dispositivo de gobierno que articula dimensiones institucionales, discursivas y corporales. En el ámbito de la educación superior, ello se traduce en la creación de un clima emocional donde la regulación tiene un objetivo *productivo*: formar sujetos capaces de autorregularse, cooperar y sostener la motivación en contextos de alta demanda.

Por otra parte, en gran parte de los escritos retomados se afirma que lo que se siente –que aparece articulado con el ámbito de la intimidad– sólo puede ser compartido con quienes se ha desarrollado un vínculo de *confianza* lo que habilitaría a la *libre* expresión de las emociones.

A modo de cierre

El análisis de las narrativas producidas en el marco de una investigación en curso permite vislumbrar la densidad afectiva que atraviesa la experiencia formativa en el Profesorado de Educación Física. En ellas se condensan no sólo los modos de sentir y de vincularse que se aprenden en la vida institucional, sino también los repertorios emocionales que configuran una cierta sensibilidad estudiantil. A través de las escrituras, los protagonistas hacen legible una trama de afectos que sostiene, modela y a la vez tensiona la vida cotidiana del profesorado.

En primer lugar, se advirtió cómo los vínculos interpersonales constituyen un núcleo central de la experiencia formativa de quienes escriben. En sus producciones se reiteran expresiones de *compañerismo*, *unidad* o *buen clima* que no deben leerse únicamente como descripciones de una atmósfera relacional, sino como actos performativos que la producen. En este sentido, la insistencia en la positividad afectiva –que aparece de alguna manera como valor hegemónico– opera como condición de posibilidad para la cohesión grupal, pero también como un límite que regula (tal vez) qué emociones pueden expresarse o permanecer silenciadas. Los malestares, las tensiones o el conflicto tienden a quedar excluidos (en los escritos) de los modos legítimos de sentir y de narrar la formación.

En segundo lugar, los rituales y prácticas colectivas se revelan como potentes dispositivos de socialización afectiva. Estos momentos condensan y reafirman una identidad compartida que se inscribe en los cuerpos, al tiempo que producen una continuidad simbólica entre generaciones de estudiantes. Sin embargo, cabe señalar que estos rituales también reproducen, de manera implícita, ciertas *configuraciones de lo sensible* (Grimson, 2025): quiénes pertenecen, cómo debe expresarse la emoción, qué afectos se celebran y cuáles son desplazados.

En tercer lugar, las narrativas evidencian que la formación en EF no sólo implica la adquisición de saberes técnicos o corporales, sino la interiorización (y puesta en escena) de ciertas pautas afectivas que orienta las prácticas y los vínculos estudiantiles en la cotidianidad. La jerarquización

de ciertos afectos –como la alegría o la empatía– por sobre otros –como el enojo o la frustración– da cuenta de un régimen de sensibilidad que organiza la experiencia estudiantil y moldea la subjetividad docente en formación. Este régimen actúa a través de la circulación de discursos que definen lo que puede ser sentido, dicho o silenciado.

Por tanto, al hacer visibles esas escrituras, este escrito recuperó las primeras aproximaciones a las producciones estudiantiles en el marco de una investigación busca reconocer en los afectos una forma de conocimiento: una epistemología sensible que posibilita pensar la formación desde las propias experiencias del estudiantado.

Notas

¹ Entre los rituales que estructuran la vida colectiva de la carrera de Educación Física se destacan la entrega de la I, el bautismo y las intertribus. La entrega de la I marca el ingreso formal al Profesorado mediante un gesto simbólico de reconocimiento institucional. El bautismo constituye una instancia previa en la que los estudiantes de primer año son incorporados a una de las dos tribus (Tobas o Matacos) organizadas jerárquicamente, y acceden a la pertenencia grupal a través del cumplimiento de consignas y pruebas físicas supervisadas por estudiantes de cursos superiores. Las intertribus, finalmente, consisten en jornadas de competencia deportiva y recreativa que, bajo una rivalidad regulada, refuerzan la cohesión del colectivo y condensan sentidos compartidos de pertenencia, jerarquía y afectividad.

Referencias bibliográficas

- ABRAMOWSKI, A. (2023). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las «pedagogías de». *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, vol. 1, n.º 34, pp. 31-47. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-391>
- AHMED, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- ANDERSON, B. (2009). Affective atmospheres. *Emotion, Space and Society*, vol. 2, n.º 2, pp. 77-81. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2009.08.005>
- ARFUCH, L. (2018). *La vida narrada*. Memoria, subjetividad y política. EDU-VIM.
- BERLANT, L. (2011). *El optimismo cruel*. Caja Negra.
- BÖHME, G. (1993). Atmosphere as the fundamental concept of a new aesthetics. *Thesis eleven*, vol. 36, n.º 1, pp. 113-126. <https://doi.org/10.1177/072551369303600107>
- CASTRO-SERRANO, B. y J.M. Garay (2025). Gubernamentalidad y territorios educativos: por una afectividad crítica en las relaciones pedagógicas. *Revista Del IICE*, n.º 57. <https://doi.org/10.34096/iice.n57.16228>
- CERVIO, A.L. (comp.) (2012). *Las tramas del sentir: ensayos desde una sociología de los cuerpos y las emociones*. Estudios Sociológicos Editora.
- CVETKOVICH, A. (2012). *Depression: A Public Feeling*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822391852>
- D'ANDREA, A.M. (2013). El bautismo de los ingresantes al profesorado de educación física. *Avá Revista de Antropología*, pp. 181-198. https://rid.unam.edu.ar/bitstream/handle/20.500.12219/1713/D%c2%b4Andrea_2013_Bautismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

DELEUZE, G. y F. Guattari (1994). *Qu'est-ce que la philosophie?* Éditions de Minuit.

DELORY-MOMBERGER, C. (2009). *Biografía y educación*. Figuras del individuo-proyecto. CLACSO-Facultad de Filosofía y Letras, UBA. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20171122033344/Biografia_educacion.pdf

GREGG, M. y G. Seigworth (eds.) (2010). *The Affect Theory Reader*. Duke University Press.

GRIMSON, A. (2025). *Los paisajes emocionales de las ultraderechas masivas. ¿La gente vota contra sus intereses?* UNSAMedita-CALAS.

HERRERA, G.M. (2013). Tradiciones y rituales en la formación docente en el ISFD 810. *Séptimo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3282/ev.3282.pdf

ILLOUZ, E. (2025). *Modernidad explosiva*. Katz Editores.

KAPLAN, C. y N. Aizencang (2022). Teoría de las emociones en el campo educativo. Lecturas desde mujeres. *Entramados: educación y sociedad*, vol. 9, n.º 12, pp. 7-18. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6550>

LEONARD, C. (2024). Una introducción al giro afectivo desde las ciencias sociales: Herencias y disputas, aportes y continuidades. *Cátedra Paralela*. Universidad Nacional de Rosario. <https://doi.org/10.35305/cp.vi25.431>

MANDOLESSI, S. (2022). La investigación afectiva: ¿una teoría sin método? *En la otra isla*, n.º 7, pp. 5-20. <https://enlaotraisla.com/index.php/Lao-traisla/article/view/33/78>

MATUS, A. (2021). Giro afectivo y Teoría Social. El concepto de habitus emocional de Deborah Gould y las comunidades disidentes del Alto Valle de Río Negro y Neuquén. (En) clave Comahue. *Revista Patagónica de Estudios Sociales*, n.º 27, pp. 210-235. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/revistadelafacultad/article/view/3514>

MCLAREN, P. (2003). *Pedagogía, identidad y poder, los educadores frente al multiculturalismo*. Homo Sapiens.

PENZ, Otto y B. Sauer (2020). *Governing affects. Neoliberalism, neo-bureaucracies, and service work*. Routledge.

ROZENGARDT, R. (2020). *El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente: un estudio en La Pampa*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1841/te.1841.pdf>

SCHARAGRODSKY, P. (2007). El cuerpo en la escuela. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Explora las ciencias en el mundo contemporáneo*. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>

SEDGWICK, E.K. (2018). *Tocar la fibra: afecto, pedagogía, performatividad*. Alpuerto.

STEWART, K. (2024). *Afectos Ordinarios*. Mutatis Mutandis.

ZEMBYLAS, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, año 28, n.º 51, pp. 15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403061372003>

ZINK, V. (2019). Affective communities. En SLABY, J. y C. Von Scheve (ed.) *Affective Societies: Key Concepts*, pp. 289-299. Routledge.