

Emociones y docencia: los PASD como espacios de transformación

Emotions and Teaching: PASD as Spaces of Transformation

Emoções e ensino: PASDs como espaços de transformação

Georgina Barraza Carbajal. ID. 0000-0002-7427-5360

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, CDMX,
México. Email: gbcarbajal@filos.unam.mx

Resumen

El presente artículo analiza la experiencia del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) de la UNAM como un espacio de transformación en la práctica universitaria. A partir de mi propia trayectoria docente dentro del programa, explico la transición de una oferta inicial centrada en contenidos disciplinarios hacia la inclusión de ejes vinculados con la comunicación, las emociones y la prevención de la violencia. Este viraje responde a la necesidad de visibilizar la dimensión afectiva y ética de la docencia, frecuentemente invisibilizada en el ámbito académico.

El artículo sostiene que los PASD no sólo buscan la actualización de conocimientos, sino que generan comunidades de aprendizaje y constituyen entornos seguros donde los docentes pueden reconocerse como sujetos emocionales. Se destacan tres ejes conceptuales que orientan la reflexión: las emociones como fenómenos neurofisiológicos y sociales; la comunicación como práctica discursiva que moldea significados y relaciones; y la violencia moral y simbólica como formas de agresión encubierta que pueden estar presentes en la vida universitaria.

La experiencia muestra que el reconocimiento de las emociones y la construcción de espacios de confianza favorecen la vocación docente, fortalecen la interacción en el aula y contribuyen a prevenir dinámicas de violencia. De este modo, los PASD se configuran como un modelo

innovador para repensar la docencia universitaria en su dimensión integral, donde el conocimiento, la ética y el mundo emocional confluyen para enriquecer tanto la práctica educativa como la vida académica.

Palabras clave: docencia universitaria, emociones, comunicación no verbal, violencia moral, desarrollo profesional docente

Abstract

This article examines the experience of the Programa de Actualización y Superación Docente (PASD, Teacher Development and Improvement Program) at UNAM as a space for transformation in university teaching practice. Drawing on my own teaching trajectory within the program, I describe the transition from an initial focus on disciplinary content to the inclusion of axes related to communication, emotions, and the prevention of violence. This shift responds to the need to make visible the affective and ethical dimension of teaching, often overlooked in academic contexts.

The article argues that PASD not only seeks to update knowledge but also fosters learning communities and creates safe environments where teachers can recognize themselves as emotional subjects. Three conceptual axes guide the reflection: emotions as neurophysiological and social phenomena; communication as a discursive practice that shapes meanings and relationships; and moral and symbolic violence as hidden forms of aggression that may occur in university life.

Experience shows that recognizing emotions and building spaces of trust strengthen teaching vocation, enhance classroom interaction, and help prevent dynamics of violence. In this way, PASD emerges as an innovative model to rethink university teaching in its integral dimension, where knowledge, ethics, and the emotional sphere converge to enrich both educational practice and academic life.

Key words: University teaching, emotions, nonverbal communication, moral violence, teacher professional development

Resumo

Este artigo analisa a experiência do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores (PDPP) da UNAM como um espaço de transformação na prática universitária.

Com base na minha própria experiência docente no programa, explico a transição de uma oferta inicial focada em conteúdo disciplinar para a inclusão de temas relacionados à comunicação, emoções e prevenção da violência. Essa mudança responde à necessidade de tornar visível a dimensão afetiva e ética do ensino, frequentemente negligenciada no meio acadêmico.

O artigo argumenta que os programas do PDPP não apenas buscam atualizar o conhecimento, mas também gerar comunidades de aprendizagem e constituir ambientes seguros onde os professores possam se reconhecer como seres emocionais. Três eixos conceituais orientam a reflexão: as emoções como fenômenos neurofisiológicos e sociais; a comunicação como prática discursiva que molda significados e relações; e a violência moral e simbólica como formas de agressão velada que podem estar presentes na vida universitária.

A experiência demonstra que o reconhecimento das emoções e a construção de ambientes de confiança fomentam a vocação docente, fortalecem a interação em sala de aula e ajudam a prevenir a violência. Assim, o modelo PASD (Ação Profissional e Apoio ao Ensino) surge como uma abordagem inovadora para repensar o ensino universitário em sua totalidade, onde conhecimento, ética e o mundo emocional convergem para enriquecer tanto a prática educacional quanto a vida acadêmica.

Palavras-chave: ensino universitário, emoções, comunicação não verbal, violência moral, desenvolvimento profissional de professores

Enviado: 23 de agosto de 2025

Revisado: 25 de septiembre de 2025

Aprobado: 09 de octubre de 2025

Publicado: 27 de diciembre de 2025

1. Introducción

En el contexto universitario, el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) constituye un espacio singular para la formación continua del profesorado. Más allá de la actualización disciplinar, este programa ha abierto la posibilidad de integrar dimensiones vinculadas con las llamadas “habilidades blandas” o *soft-skills*, que inciden directamente en la práctica docente. En mi experiencia en la impartición de este tipo de cursos, la posibilidad de incorporar temáticas y contenidos que consideren el mundo emocional del docente como un eje de formación no sólo responde a una necesidad largamente identificada en el ámbito educativo, sino que permite reconocer que la docencia implica un ejercicio integral en el que confluyen conocimientos, habilidades, principios éticos y experiencias emocionales. En este sentido, el PASD se ha configurado como un lugar privilegiado para ensayar innovaciones pedagógicas, replantear las prácticas habituales y generar comunidades académicas en torno a problemáticas que rebasan el ámbito estrictamente disciplinar.

La experiencia acumulada en los últimos años me permite constatar en primera persona que estos cursos pueden convertirse en auténticos espacios de transformación docente. Mi trayectoria personal puede servir para ilustrar este proceso: los primeros cursos que impartí en el marco del PASD, ofrecidos en 2013 a través de la Facultad de Filosofía y Letras, respondieron a una orientación claramente disciplinar, vinculada con el área de la lingüística. Entre ellos se encuentran *Fonética y fonología históricas. Del latín al español*, *Metodología de investigación en el área de humanidades* y *Morfología lingüística*. Estos cursos buscaban atender las necesidades de actualización teórica y metodológica de los docentes universitarios en campos propios de las humanidades.

A partir de 2017 comencé un viraje temático significativo, que se fue centrando en la comunicación y las emociones como ejes formativos. Así surgieron el *Curso-taller de lenguaje no verbal para docentes* (2017) y *Comunicación no verbal y expresión facial de las emociones para docentes* (2018), que abrieron un campo poco explorado en la formación universitaria: la importancia de la expresión no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su relación con la gestión de las emociones en el aula. En 2019 impartí el curso *Introducción a la negociación universitaria*, que enfatizó la necesidad de reconocer los

conflictos que surgen en la vida académica y de generar estrategias de diálogo y resolución basadas en la comunicación efectiva.

En años más recientes, como resultado de la consolidación de mis intereses académicos, me he centrado en el abordaje de la violencia en la comunicación, su detección y prevención. Entre los cursos que destacan están *Curso-taller Violencia moral en el ámbito universitario* (2021), *La expresión de las emociones en el aula* (2024), *Comunicación efectiva en el aula: la imagen personal* (2025) y *Prevención de la violencia en la comunicación* (2025). La secuencia cronológica descrita intenta mostrar cómo ha ido evolucionando no solamente mi abordaje de la formación docente sino también cómo los PASD tienen una oferta rica y heterogénea que permite que docentes como yo tengan la oportunidad de incursionar en áreas y temas que difícilmente se podrían abordar de manera disciplinar.

Considero que, lejos de abandonar la formación académica de base, gracias a la experiencia en el PASD antes referida, he logrado un enfoque integral de la docencia, donde el reconocimiento de las emociones, la comunicación no verbal y la prevención de la violencia ocupan un lugar central.

Adicionalmente, el recorrido académico ya señalado condujo también a un resultado inesperado: la construcción de redes. Gracias a la impartición de estos cursos, en los que participan colegas provenientes de diversas áreas del conocimiento, ha sido posible la organización de proyectos conjuntos y la planeación de actividades fuera del marco del Programa. Ello refuerza la idea de que los PASD funcionan como un espacio de convergencia interdisciplinaria y de diálogo académico, en el que se propicia la reflexión colectiva sobre la docencia universitaria desde múltiples ángulos.

En este trabajo examinaremos dicha experiencia con el propósito de mostrar cómo los PASD pueden constituirse en espacios de transformación docente. El análisis busca poner de relieve el papel que desempeñan las emociones y la comunicación no verbal en el aula, así como la urgencia de visibilizar y prevenir la violencia moral en el ámbito universitario; temas que ahora son el centro de mi reflexión, como académica y universitaria. Al situar la formación continua de los docentes como un terreno fértil para la innovación pedagógica y la construcción de comunidades académicas, los PASD se presentan como un modelo valioso para repensar la docencia universitaria en su dimensión relacional, ética y emocional.

2. Antecedentes y planteamiento del problema

El Programa de Actualización y Superación Docente (PASD), coordinado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) a través de la Dirección de Apoyo a la Docencia (DAD), constituye uno de los pilares de la política universitaria orientada a la formación continua del profesorado. Desde su diseño institucional, este programa buscó articular distintos ejes de formación. De acuerdo con las *Reglas de Operación 2025*, su propósito es “fortalecer la superación y actualización disciplinar, pedagógica y transdisciplinaria del personal académico de tiempo completo, asignatura y ayudantía de los niveles medio superior y superior” (DGAPA, 2025, p. 1). Es decir, la oferta del PASD no es ni reduccionista ni limitada a la actualización en contenidos disciplinares, sino que integra explícitamente las dimensiones pedagógica y transdisciplinaria como parte constitutiva de la superación docente.

No obstante, la manera en que las y los profesores hemos ejercido la docencia ha estado también profundamente marcada por nuestras trayectorias formativas. En muchos planes de estudio universitarios, la formación didáctica ha sido escasa: hasta principios de este siglo existían pocas asignaturas de didáctica y, en general, eran optativas. Esto significaba que la mayoría de los docentes llegábamos al aula habiendo aprendido a enseñar a través del ejemplo de nuestros propios maestros. Nuestra práctica, en el mejor de los casos, rescataba sus virtudes, pero también corríamos el riesgo de reproducir sus defectos; defectos que no necesariamente podíamos reconocer y mucho menos evaluar de manera objetiva.

En este contexto, el PASD se convirtió en un programa crucial para ofrecer a las y los docentes espacios dónde reflexionar sobre su práctica más allá de los contenidos disciplinares. En mi propia experiencia, esta posibilidad se tradujo en una evolución significativa: mientras que mis primeros cursos dentro del programa se centraban en áreas lingüísticas estrictamente disciplinares, con el tiempo encontré necesario y pertinente proponer cursos sobre expresión de las emociones en el aula, comunicación no verbal y violencia moral. Esta transición personal no fue al azar: refleja una necesidad compartida en la universidad de abrir espacios donde el profesorado pueda reconocer y trabajar la dimensión emocional y ética de su práctica.

El giro hacia lo emocional y relacional encuentra sustento en un marco conceptual sólido. Desde la neurociencia, por ejemplo, Damasio (1995/2019), con su hipótesis del marcador somático, ha hecho hincapié en que las emociones son fundamentales en la toma de decisiones y en la consolidación de la memoria. Este planteamiento rompe con la idea cartesiana de la separación radical entre razón y emoción, y abre la puerta a comprender que el proceso de enseñanza-aprendizaje está atravesado de manera constante por la experiencia afectiva. Desde la psicología, Gardner (1993/1995) introdujo la existencia de diversas inteligencias (entre ellas, la inteligencia interpersonal); antecedente para que Goleman (1995/1997) popularizara la llamada *inteligencia emocional*, entendida como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajena.

Por lo que respecta al ámbito educativo, tanto los marcadores somáticos como la inteligencia emocional resultan esenciales: los docentes no sólo transmiten conocimientos, sino que median interacciones humanas donde la empatía, la regulación emocional, la comunicación efectiva y la experimentación de emociones son decisivas en el aprendizaje.

El trabajo de Ekman (2003/2017), por su parte, complementa este panorama, al estudiar las emociones básicas y su manifestación a través del rostro. Su investigación sobre microexpresiones faciales ofrece a los docentes una herramienta poderosa para reconocer en sus estudiantes señales emocionales que inciden directamente en la atención, la motivación y el aprendizaje. En la práctica del aula, la sensibilidad hacia estas expresiones contribuye a generar entornos más receptivos y a detectar situaciones de tensión o violencia.

Desde el campo de la lingüística y los estudios del discurso, Calsamiglia y Tusón (1999/2018) han subrayado el hecho de que la comunicación no puede reducirse a la mera transmisión de contenidos, sino que constituye un proceso de construcción de significados en el que intervienen afectos, relaciones de poder y contextos sociales. Este planteamiento se refuerza con los aportes de Blanco (2017), quien ha puesto de relieve el impacto cognitivo del lenguaje, es decir, la manera en que las estructuras lingüísticas moldean no sólo lo que pensamos, sino cómo lo sentimos y cómo lo interpretamos. Estas aproximaciones permiten entender que la práctica docente no es neutral: cada interacción discursiva en el aula tiene efectos emocionales en quienes participan.

En este cruce entre emociones, cognición y comunicación emerge con urgencia el tema central de mi investigación actual: la *violencia moral*. A diferencia de la violencia física, que

deja huellas visibles y evidentes, la violencia moral opera de manera soterrada, persistente y muchas veces imperceptible. El concepto, derivado de lo que Hirigoyen (1998/2017) considera *acoso moral*, hace referencia a una forma de maltrato que tiene impacto psicológico, neurofisiológico e, incluso, llega a afectar físicamente al individuo que lo experimenta. La violencia moral puede expresarse a través de palabras, silencios, omisiones, gestos, comunicación no verbal y dinámicas relacionales que buscan menoscabar a la otra persona. En un espacio tan heterogéneo como nuestra Universidad, este fenómeno es particularmente preocupante: las relaciones de poder asimétricas entre profesores y estudiantes, o entre colegas, pueden generar contextos donde la violencia moral quede normalizada o invisibilizada, conduciendo a una afectación profunda en quienes la sufren. Asimismo, otros autores han mostrado la gravedad de estas dinámicas en términos más amplios. Bourdieu (2000) habló de la *violencia simbólica* como esa forma de dominación que se ejerce de manera encubierta a través del lenguaje, los hábitos y las estructuras cognitivas interiorizadas. Zimbardo (2007/2018), por su parte, en su célebre estudio sobre la dinámica social del poder y la obediencia, demostró cómo personas comunes pueden llegar a ejercer violencia en contextos donde las estructuras institucionales la legitiman. A su vez, Baron-Cohen (2011/2012) ha descrito la ausencia de empatía como un factor clave en la crueldad humana, mientras que Bauman y Donskis (2013/2015; 2016/2019) analizaron la “ceguera moral” y la “maldad líquida” como fenómenos propios de las sociedades contemporáneas. Estos enfoques, aunque provienen de distintas disciplinas, coinciden en señalar que la violencia moral y simbólica no son excepciones, sino componentes estructurales de la vida social.

El ámbito universitario no está exento de estas dinámicas. La docencia, al ser una práctica relacional, implica riesgos de violencia moral cuando no se reconocen ni gestionan adecuadamente las emociones, los desequilibrios de poder y las tensiones comunicativas. Aquí el PASD adquiere una relevancia particular: ofrece un espacio de actualización continua y brinda la posibilidad de integrar en la formación docente herramientas para transformar la dinámica dentro y fuera del aula, en el entendido de que la Universidad no sólo forma profesionistas; somos responsables de la formación humana de las y los estudiantes que pasan por nuestras aulas, en quienes dejamos una profunda huella —más de lo que imaginamos— a través de las emociones que les provocamos.

La experiencia de cursos centrados en la expresión emocional, la comunicación no verbal y la violencia moral muestra que los cursos de actualización y superación docente pueden convertirse en espacios de contención, gestión y transformación. Muchos docentes encuentran en ellos un lugar seguro para compartir experiencias difíciles, reconocer la carga emocional de su labor y aprender estrategias de autogestión que repercuten directamente en la calidad de la enseñanza. En este sentido, el PASD no sólo cumple con la misión institucional de actualizar al profesorado, sino que se configura como un escenario donde la docencia puede (re)pensarse desde una perspectiva integral, que reconoce al docente como sujeto emocional, ético y vulnerable.

En síntesis, el PASD es un programa con vocación integral desde su origen, que contempla la actualización disciplinaria, pedagógica y transdisciplinaria. No obstante, la forma en que este diseño se concreta en la práctica depende de las propuestas que cada docente o dependencia académica lleva al programa. Es en este margen de iniciativa donde, en mi caso, se ha abierto camino la incorporación de temáticas como las emociones, la comunicación no verbal o la violencia moral, que no contradicen el marco institucional, sino que lo actualizan y enriquecen. Reconocer este trayecto permite comprender que la formación docente no se limita a transmitir conocimientos, sino que exige una reflexión continua sobre el papel de las emociones, la comunicación y la ética en la vida universitaria.

3. Metodología

El análisis cualitativo que se presenta a lo largo de este trabajo se basa en mi experiencia docente, adquirida a lo largo de doce años (de 2013 a 2025), a partir de la impartición de once cursos en el marco del PASD, que representan 387 horas frente a grupo, con un total de 235 inscripciones. De éstas, 167 corresponden a docentes que se inscribieron a un solo curso de los once impartidos. Otros 27 docentes (casi el 14% del total) conformaron un grupo de asistentes recurrentes, ya que se inscribieron a dos o más de los cursos ofertados. Es decir, en total a lo largo de estos años, he podido colaborar en la actualización y superación docente de 194 colegas. Estos números resultan significativos ya que muestran que un sector de la

planta académica reconoce en esta oferta un espacio de continuidad, construcción de comunidad y transformación en la práctica universitaria.

Aun cuando la matrícula docente total de la UNAM es amplia y diversa —y, en ese sentido, parecería irrelevante considerar una muestra de 194 docentes—, la intención de este análisis no es llegar a afirmaciones generalizadoras, sino profundizar en los efectos cualitativos de los cursos ofertados por el PASD. En este sentido, resulta relevante que casi 14% de los participantes decidieran inscribirse a más de un curso, pese a que la oferta de actualización y superación docente es muy rica y heterogénea en cuanto a temáticas y ponentes; y, tomando en cuenta que la inscripción es enteramente voluntaria.¹

Esta recurrencia no sólo refleja continuidad y confianza en el programa por parte de los participantes, sino que también brinda la oportunidad al ponente de evolucionar y diseñar una oferta académica a partir de las necesidades reales expresadas por los propios docentes. Lo anterior, en mi caso, me da una perspectiva privilegiada sobre las inquietudes de otros colegas, que se convierten en constantes al observarlas en un periodo de más de diez años.

La sistematización de datos cuantitativos —387 horas impartidas, 194 docentes involucrados y un 14% de recurrencia voluntaria a la oferta académica— no es un mero registro administrativo. Estos números permiten, en su dimensión cualitativa, observar cómo se entrelazan los tres ejes conceptuales del presente trabajo. En la práctica, durante la impartición de los cursos PASD, las emociones no son sólo un objeto de reflexión, sino el motor que impulsa la participación y, probablemente, explica la recurrencia de los participantes a lo largo de los años.

Sin embargo, es imposible abordar el mundo emocional sin trabajar en las distintas formas de comunicación en el aula, puesto que éstas son el medio a través del cual esas emociones se expresan y resignifican en la interacción docente-estudiante; de ahí la necesidad de también abordar la importancia de la comunicación y la estructura discursiva en la práctica docente.

¹ Es importante señalar que el PASD no hace públicos sus índices de resultados, de manera que no es posible comparar la recurrencia de inscripción de los participantes a la oferta académica anual con la aquí registrada. Tampoco es posible conocer el porcentaje de profesoras y profesores inscritos que participan en el programa, en relación con la planta docente total de la UNAM.

Por último, y como resultado de la reflexión de cómo comunicamos nuestras emociones en el aula, la violencia moral —entendida como un fenómeno que implica una enorme carga emocional que se evidencia a través de pautas comunicativas específicas— emerge como un tema obligado para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes y nuestra responsabilidad ética frente a grupo, y, de ser posible, construir un entorno más favorecedor para el aprendizaje.

3. Marco conceptual

El presente trabajo explica la pertinencia de incorporar tres ejes conceptuales en el diseño de la oferta académica de los PASD, a partir de la experiencia acumulada durante doce años como docente en el Programa. Estos ejes son: las emociones y su dimensión neurofisiológica; la comunicación como construcción discursiva; y la violencia moral y simbólica como formas de agresión que pueden atraviesan todas las relaciones (incluidas las universitarias). A continuación, explicamos las nociones centrales de cada eje, con el fin de precisar los conceptos que guiarán la reflexión.

3.1. Emociones, psicología y neurociencia

Las emociones constituyen respuestas biológicas y cognitivas que orientan la conducta humana y condicionan la manera en que aprendemos y tomamos decisiones (Damasio, 1995/2019). Lejos de ser un elemento accesorio, forman parte de los procesos de razonamiento y memoria: lo que recordamos, la forma en que resolvemos problemas y hasta las elecciones que hacemos están profundamente influenciados por nuestra experiencia afectiva. Esta relación ha sido documentada por investigaciones neurocientíficas que muestran cómo los estados emocionales actúan como señales corporales que guían el pensamiento y la acción.

Sobre esta base, se ha planteado que existe un conjunto de emociones básicas universales que se expresan en el rostro a través de las mismas contracciones faciales, que ocurren de manera reactiva e inmediata, en un lapso de microsegundos (Ekman 2003/2017). Reconocer la ira, el miedo, la alegría o la sorpresa en las llamadas *microexpresiones* faciales de otra persona permite anticipar su estado emocional y ajustar la interacción con ella. En el ámbito docente, esta sensibilidad hacia las señales no verbales ofrece claves fundamentales para interpretar el estado anímico de los estudiantes y, con ello, generar un entorno pedagógico más receptivo. La comprensión de la función de las emociones, así como la identificación de las emociones básicas, llevó a psicólogos contemporáneos a proponer el concepto de *inteligencia emocional*, entendido como la habilidad de reconocer y gestionar las emociones propias y las de los demás (Goleman 1995/1997). La enseñanza universitaria muestra con claridad su pertinencia: no basta con transmitir información, sino que el profesorado necesita herramientas para motivar, resolver conflictos y acompañar a los estudiantes en sus procesos formativos. La inteligencia emocional, en este sentido, se convierte en un recurso pedagógico indispensable.

En este trabajo, el término emoción se entiende, entonces, como un fenómeno integral —fisiológico, cognitivo y social— inseparable de los procesos de aprendizaje y de la práctica docente. Esta concepción permite articular los hallazgos de la neurociencia con las necesidades concretas de la educación superior, reconociendo que toda interacción en el aula está mediada por la experiencia afectiva de quienes participan en ella

3.2. Lenguaje, comunicación y discurso

El lenguaje constituye una herramienta fundamental para organizar la experiencia y construir la realidad social. No se trata únicamente de un medio para comunicar información, sino de un sistema que guía la percepción y el pensamiento de quienes lo utilizan. En palabras de Sapir (1921/1954), el lenguaje actúa como un “instrumento guía de la realidad social”; ello implica que enseñar no es sólo transmitir datos, sino moldear formas de interpretar el mundo a través del uso de las palabras.

Desde la perspectiva del análisis del discurso, el lenguaje es una herramienta de comunicación, y ésta se concibe como una práctica situada, que integra dimensiones sociales, culturales y afectivas. En este sentido, el aula es un espacio donde el discurso docente no sólo comparte conocimientos, sino a través del cual también se establecen vínculos, se manifiestan actitudes y se generan condiciones emocionales para el aprendizaje. Como subrayan Calsamiglia y Tusón (1999/2018), toda interacción discursiva configura procesos de interpretación que están cargados de valores y de afectividad.

Por su parte, la pragmática ha mostrado que comprender un enunciado no consiste únicamente en decodificar su contenido literal, sino en inferir lo que el hablante quiere comunicar. La llamada *teoría de la relevancia*, desarrollada por Sperber y Wilson (1986/1995), explica que la comunicación humana opera bajo el principio básico de que los interlocutores buscan el máximo de información relevante con el mínimo de esfuerzo. Aplicado al contexto educativo, esto significa que el profesor orienta constantemente la atención y la interpretación de los estudiantes, no sólo mediante lo que dice, sino también mediante gestos, silencios, la manera de estructurar su discurso e, incluso, su comportamiento no verbal.

Finalmente, en esta misma línea, se ha destacado que el lenguaje tiene un impacto cognitivo y emocional en quienes participan en la interacción. Las estructuras lingüísticas influyen en la forma en que los interlocutores piensan y sienten (Blanco 2017), lo que refuerza la idea de que ningún discurso es neutro. En consecuencia, es posible inferir que las prácticas comunicativas del profesorado pueden incluir y motivar, o bien, excluir y descalificar.²

3.3. Violencia moral y simbólica

La *violencia moral* designa aquellas formas de maltrato que no dejan huellas físicas, pero que erosionan profundamente la autoestima y la estabilidad emocional de la víctima. El

² Este trabajo entiende por *discurso* el conjunto de prácticas verbales y no verbales que configuran la interacción educativa y que, por tanto, poseen una dimensión cognitiva, afectiva y ética inseparables del proceso de enseñanza-aprendizaje.

término lo acuñamos a partir del concepto de *abuso* moral, empleado por Hirigoyen (1998/2017) para hacer referencia a una dinámica que se ejerce a través de humillaciones, desprecio, manipulación o aislamiento, cuya eficacia radica en la persistencia y en la dificultad de señalar pruebas tangibles. En la Universidad, donde la vida académica se sostiene en gran medida en el reconocimiento social, este tipo de violencia puede tener consecuencias devastadoras tanto para estudiantes como para docentes.

Ahora bien, la violencia moral puede comprenderse como una de las manifestaciones de lo que Bourdieu (2000) denominó *violencia simbólica*: formas de dominación que se reproducen mediante el lenguaje, los hábitos y las categorías culturales interiorizadas. La especificidad de esta última radica en su invisibilidad: quienes la sufren, e incluso quienes la ejercen, no siempre son plenamente conscientes de ella, ya que opera en el terreno de lo “naturalizado”. En la vida académica, puede observarse en prácticas aparentemente inocuas —como el uso de un lenguaje sexista, la exclusión de voces minoritarias o la deslegitimación de ciertos saberes— que, sin embargo, refuerzan jerarquías y desigualdades estructurales.

Esta invisibilidad de la violencia simbólica —y, por ende, de la violencia moral— permite comprender por qué las dinámicas de poder y obediencia asociadas a estos tipos de abuso han sido un foco de atención para la psicología social. Uno de los más célebres psicólogos sociales del siglo XX, Zimbardo (2007/2018), demostró cómo personas comunes pueden convertirse en agentes de maltrato cuando el marco institucional legitima o normaliza el abuso. En el caso particular de la Universidad, resulta sumamente importante entender cómo la propia estructura y la naturaleza del sistema puede conducir a patrones de violencia semejantes a los observados por Zimbardo, si no se establecen mecanismos críticos de regulación.

Adicionalmente, a partir de lo anterior, resulta indispensable incluir en esta fórmula el concepto de *empatía*, puesto que la falta de ésta actúa como un catalizador de dichas formas de violencia. El concepto de *empatía cero*, introducido por Baron-Cohen (2011/2012), nos permite entender cómo la incapacidad de reconocer al otro como sujeto emocional conduce a ejercer violencia e, incluso, crueldad sin la experimentación de culpa alguna. De ahí que, sea obligado que reflexionemos sobre la relación de la empatía y la práctica docente, para entender cómo, la ausencia de ésta pueda traducirse en actitudes de indiferencia frente a las

dificultades emocionales de los estudiantes o en desdén hacia colegas, contribuyendo así al establecimiento de un clima hostil en el aula y la academia.

Finalmente, para cerrar el círculo de la violencia, es importante hacer mención de las reflexiones aportadas por Bauman y Donskis (2013/2015; 2016/2019), quienes amplían este panorama al introducir las categorías de *ceguera moral* y *maldad líquida*. La primera alude a la incapacidad de percibir el sufrimiento ajeno como algo moralmente relevante —lo que se vincula a lo ya trabajado por Baron-Cohen, en el caso de la ausencia de empatía—; la segunda, a la volatilidad de los vínculos en la modernidad líquida, que debilita los lazos de responsabilidad mutua. En el espacio universitario, estas nociones ayudan a comprender por qué los episodios de violencia moral o simbólica tienden a normalizarse, en lugar de generar una respuesta ética colectiva.

En conjunto, la violencia moral y la simbólica se entrelazan como dimensiones complementarias de un mismo problema: una opera en la interacción cotidiana, afectando directamente a las personas, mientras que la otra se consolida en las estructuras culturales que sostienen la vida académica. Reconocer su presencia permite entender que la docencia se desarrolla en un entramado de poder y de significados donde la agresión puede presentarse tanto de forma explícita como encubierta.³

3.4. Síntesis operativa

Para efectos de este artículo, se trabajará con las siguientes nociones operativas:

- Emoción: fenómeno integral que articula procesos fisiológicos, cognitivos y sociales, y que interviene directamente en el aprendizaje y la interacción docente.

³ Para efectos de este trabajo, se entenderá por *violencia moral* toda forma de maltrato, con impacto psicológico, neurofisiológico e, incluso, orgánico, ejercido de manera persistente a través del discurso, con el fin de desestabilizar emocionalmente a la víctima, y por *violencia simbólica* aquellas prácticas de dominación encubiertas que se reproducen a través del lenguaje, los gestos y las estructuras sociales interiorizadas.

- Inteligencia emocional: capacidad —en el caso que aquí nos ocupa, del profesorado— para reconocer y gestionar emociones, propia y ajena, como recurso pedagógico.
- Discurso: conjunto de prácticas comunicativas (verbales y no verbales) que estructuran la vida académica y que producen efectos cognitivos, emocionales y éticos.
- Violencia moral: forma de maltrato psicológico ejercido mediante estrategias lingüísticas o no verbales que buscan menoscabar al otro.
- Violencia simbólica: dominación encubierta que se ejerce a través del lenguaje y de estructuras sociales naturalizadas.

Este marco conceptual integra, así, tres dimensiones —emocional, comunicativa y ética— que permiten abordar la docencia universitaria como un espacio complejo donde se entrelazan la transmisión de conocimientos, la gestión de emociones y la prevención de violencias invisibles.

4. Los PASD como espacios seguros y de reconocimiento emocional

Uno de los aportes más significativos del PASD ha sido abrir espacios a través de los cursos ofertados donde el profesorado puede reconocerse como sujeto emocional. En la tradición académica, la docencia universitaria se ha concebido muchas veces como una actividad fundamentalmente racional, centrada en la transmisión de conocimientos disciplinares y en el ejercicio intelectual. Sin embargo, la práctica cotidiana muestra que el proceso de enseñanza-aprendizaje está profundamente permeado por las emociones (Hargreaves, 1998a), tanto las de los estudiantes como, de manera menos reconocida, las de los propios docentes.

Mi experiencia a lo largo de los años que llevo participando en el PASD me permite afirmar que el simple hecho de dedicar un curso a reflexionar sobre emociones, comunicación no verbal o violencia moral, genera un quiebre en la percepción habitual del papel docente. Para

muchos participantes, es la primera ocasión en que se les invita a pensar en sus propias vivencias emocionales en el aula, a identificar los efectos de situaciones de estrés, frustración o desánimo, y a reconocer que esas experiencias no son síntomas de debilidad profesional, sino parte constitutiva del acto de enseñar. En este sentido, los cursos de actualización y superación docente permiten un cambio de paradigma: los profesores y las profesoras no son sólo transmisores de contenidos, sino seres humanos que enseñan desde su propia complejidad, incluida, la emocional.

Diversos autores han señalado que la invisibilización de la dimensión emocional genera desgaste, desconexión y baja realización personal (Day y Leitch 2001; Hargreaves 1998b, Kelchtermans 2005, Maslach y Jackson 1981, Maslach y Leiter 2016) y, en algunos casos, formas de violencia institucional. La noción de inteligencia emocional (Goleman 1995/1997) se vuelve aquí especialmente relevante, aunque en un sentido más amplio: no sólo como habilidad para gestionar estados internos, sino como capacidad de reconocer que la docencia es, inevitablemente, un encuentro humano. Al integrar este enfoque, el PASD abren la posibilidad de resignificar la identidad profesional del profesorado.

Otro de los grandes aportes de los cursos de actualización y superación docente es la posibilidad de construir espacios seguros, donde los colegas pueden compartir experiencias que difícilmente manifestarían en otros entornos institucionales. En más de una ocasión —y cada vez con mayor frecuencia—, he tenido oportunidad de observar que los cursos conducen a que los participantes se abran y compartan experiencias personales que los commueven y, en cierto sentido, los han hecho sentir vulnerables en algún momento de su práctica docente y su experiencia profesional.

Lo notable es que, lejos de generar un ambiente de queja, estos espacios producen un reconocimiento en el otro y una forma de solidaridad inesperada. El simple hecho de saber que otras personas experimentan emociones semejantes y dificultades similares contribuye a diluir la sensación de aislamiento. Además, al trabajar desde una perspectiva teórica y científica, los docentes pueden reinterpretar sus experiencias: lo que antes se vivía como un problema individual pasa a entenderse como un fenómeno compartido, muchas veces vinculado con dinámicas sociales más amplias.

Los cursos, además, propician un clima de confianza donde es posible hablar de emociones que experimentamos como docentes (tales como el enojo, la tristeza o el miedo), sin temor a

ser juzgados. Esta función de contención emocional es uno de los rasgos más valiosos de los PASD: permiten que el profesorado encuentre un lugar donde ser escuchado y reconocido, lo cual en sí mismo tiene un efecto restaurador.

Finalmente, la concientización sobre el papel de las emociones y la necesidad de un entorno libre de violencia no derivan exclusivamente en el bienestar individual del participante, sino también en el fortalecimiento de la vocación docente y el compromiso con la comunidad educativa. De este modo, los PASD contribuyen a formar docentes más conscientes de su papel como modelos de interacción social y ética.

5. Conclusión

La enseñanza universitaria tradicionalmente estuvo asociada a la transmisión del conocimiento, a la investigación rigurosa y a la evaluación constante de resultados. Sin embargo, cada vez con mayor frecuencia se reconoce de manera explícita que detrás de cada clase, de cada proyecto de investigación y de cada proceso de acompañamiento académico, hay un sujeto que siente, que se desgasta, que se entusiasma, que se frustra y que también encuentra alegría en su práctica docente. En otras palabras, la docencia no es sólo un ejercicio intelectual, sino una experiencia profundamente permeada por el mundo emocional de las personas involucradas: tanto los profesores y las profesoras como sus estudiantes.

A lo largo de mi experiencia en el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD), he podido constatar que los docentes, cuando se nos da la oportunidad de hablar desde lo que sentimos, no únicamente desde lo que sabemos, generamos un espacio de encuentro que rebasa los marcos habituales de la formación continua. En esos momentos, la docencia se revela como un ejercicio humano en el que el conocimiento se transmite y se transforma, pero donde también se comparte la carga emocional que implica sostener una práctica compleja y, muchas veces, poco reconocida.

Los cursos del PASD han mostrado que la formación no tiene por qué limitarse a lo disciplinar. Cuando se incorpora el reconocimiento de las emociones del profesorado como parte del proceso de actualización, se produce un giro que cambia el sentido mismo de la enseñanza.

Ya no se trata sólo de dotar de herramientas metodológicas o de actualizar en contenidos académicos, sino de abrir un espacio donde los docentes puedan reconocerse en sus emociones, aprender a nombrarlas, gestionarlas y resignificarlas. Ese ejercicio, que puede parecer sencillo, se convierte en un acto profundamente transformador.

La invisibilización de la dimensión emocional en la docencia no es un asunto menor. Durante décadas se ha considerado que lo importante en la universidad es la investigación, la productividad académica o los indicadores de desempeño, dejando en segundo plano la vida emocional de quienes sostienen esos procesos. Esta omisión ha tenido consecuencias: agotamiento, desconexión, falta de sentido y, en algunos casos, la vivencia del trabajo docente como una carga difícil de sostener. Frente a ello, la experiencia de los PASD ofrece una alternativa: un lugar donde los profesores pueden ser escuchados no sólo como académicos, sino como seres humanos, con toda la complejidad que ello implica.

En estos cursos he sido testigo de la necesidad, profundamente sentida por mis colegas, de compartir experiencias dolorosas, frustraciones, miedos y también entusiasmos vinculados con la docencia. A menudo, los participantes encuentran en el aula del PASD un espacio seguro, distinto al de sus propios espacios laborales, donde se sienten reconocidos en lo individual. Ese reconocimiento genera una energía que revitaliza la vocación docente, que devuelve el sentido al esfuerzo cotidiano y que permite vislumbrar nuevas formas de ejercer la enseñanza.

Este tipo de espacios son, en mi opinión, semillas de transformación. Cada vez que un docente logra poner en palabras su malestar, o compartir una vivencia emocional difícil, se produce un alivio personal, pero también una toma de conciencia colectiva. Reconocer que la docencia implica emociones compartidas abre la puerta a construir comunidades más sólidas, donde no se trata de competir por indicadores de productividad, sino de acompañarse en el ejercicio de una profesión exigente y, al mismo tiempo, profundamente gratificante.

Pienso que la verdadera innovación de los PASD no reside únicamente en los contenidos que se ofrecen, sino en la posibilidad de subvertir esa lógica que ha invisibilizado las emociones. Se trata de espacios donde los profesores, muchas veces por primera vez, pueden hablar de sí mismos sin temor a ser juzgados, donde pueden reconocer que se sienten vulnerables y que esa vulnerabilidad no es una debilidad, sino una parte constitutiva de lo que significa enseñar.

En este sentido, los PASD se convierten en pequeños laboratorios de transformación docente. No transforman únicamente las prácticas pedagógicas, sino que permiten una transformación más profunda: la del vínculo que cada profesor establece consigo mismo, con sus estudiantes y con sus colegas. Y esa transformación es esencial para imaginar una universidad más humana, más abierta a la escucha y menos atrapada en la lógica de la productividad académica.

La reflexión que surge de estas experiencias también tiene un alcance mayor. Si reconocemos que las emociones forman parte constitutiva de la docencia, también podemos reconocer que su invisibilización es una forma de violencia simbólica que afecta directamente a quienes ejercen la enseñanza. Hacer visibles las emociones y legitimarlas en el espacio académico constituye entonces una forma de resistencia frente a estructuras que privilegian lo racional, lo medible y lo cuantificable por encima de lo humano.

Desde esta perspectiva, los PASD ofrecen un horizonte prometedor: pueden ser espacios de prevención frente a fenómenos tan graves como la violencia moral en el ámbito universitario. Cuando los docentes aprenden a reconocer sus emociones, a expresarlas y a gestionarlas, también adquieren herramientas para relacionarse de manera distinta con sus estudiantes y colegas, reduciendo las dinámicas de agresión y favoreciendo relaciones más respetuosas y empáticas.

La conclusión que puedo extraer de mi experiencia es sencilla y, al mismo tiempo, profundamente significativa: la docencia no puede entenderse plenamente si no se reconocen las emociones de quienes la ejercen. Invisibilizarlas es condenar a los docentes al aislamiento y al desgaste. Hacerlas visibles, en cambio, abre un horizonte de posibilidades donde la enseñanza se convierte en un acto de encuentro, de acompañamiento y de transformación mutua.

Los PASD me han permitido confirmar esta convicción y, sobre todo, me han mostrado que, detrás de cada curso, hay una oportunidad de cambiar algo más que una práctica pedagógica: hay una oportunidad de transformar la vida de quienes enseñamos y, con ello, de quienes aprenden. Y esa, me parece, es la verdadera fuerza de estos programas: recordarnos que, en la educación, lo emocional y lo humano no son un añadido, sino el corazón mismo de la docencia.

Referencias

- Baron-Cohen, S. (2012). *Empatía cero. Nueva teoría de la crueldad*. Madrid: Alianza Editorial. (Obra original publicada en 2011).
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. México: Paidós. (Obra original publicada en 2013).
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2019). *Maldad líquida*. México: Paidós. (Obra original publicada en 2016).
- Blanco Salgueiro, A. (2017). *La relatividad lingüística (Variaciones filosóficas)*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2018). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (2a. ed.). Barcelona: Ariel. (Obra original publicada en 1999).
- Damasio, A. (2019). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Booket. (Obra original publicada en 1995).
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The Role of Emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415.
- Dirección General de Asuntos del Personal Académico. (2025). *Reglas de Operación 2025. Programa de Actualización y Superación Docente de Licenciatura (PASD)*. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en dgapa.unam.mx.
- Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones. Qué nos revelan las expresiones faciales*. Barcelona: RBA Libros. (Obra original publicada en 2003).
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós. (Obra original publicada en 1993).
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. (Obra original publicada en 1995).
- Hargreaves, A. (1998a). The emotions of teaching and educational change. En: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M, Hopkins, D. (eds). *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht: Springer, 558-575.
- Hargreaves, A. (1998b). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-354.

- Hirigoyen, M. F. (2017). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana.* Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1998).
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Sapir, E. (1954). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla.* México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1921).
- Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance. Communication and Cognition* (2a. ed.). Oxford: Blackwell. (Obra original publicada en 1986).
- Zimbardo, P. (2018). *El efecto Lucifer. El porqué de la maldad.* Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 2007).