

## Pedagogías sensibles: Cuerpo, afectos y lenguajes en la formación docente

Enseñar no es un acto neutro: ocurre siempre en un cuerpo, en una relación y en un tiempo compartido. Pedagogías sensibles nace de la necesidad de hacer visible aquello que, aunque siempre ha estado presente en la formación docente, rara vez se legitima como saber pedagógico: la experiencia de ser afectado. A partir de una investigación cualitativa con normalistas del Estado de México, el libro explora cómo la docencia se vive desde el cuerpo, los afectos y el lenguaje. Escuchar antes que explicar, sentir antes que controlar, narrar para reconocerse: estas son las apuestas de una formación que no busca blindar al docente, sino acompañarlo a habitar la enseñanza con sensibilidad, presencia y ética. El aula aparece aquí como un territorio vivo, donde los vínculos sostienen o desbordan, donde enseñar transforma sin pedir permiso. Este libro no ofrece recetas, sino una invitación radical: reordenar el sentido de la formación docente, legitimando la experiencia encarnada como fuente de saber.

*“Porque cuando la docencia se vive con sus temblores, sus abrazos prohibidos, sus miradas que sostienen y sus palabras que nombran lo vivido, siempre deja huella”.*

**Dra. Anabel Madrigal Malvaez.** Docente en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, Estado de México. Es licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), maestra en Educación e Investigación Educativa y doctora en Ciencias de la Educación. Integra un Cuerpo Académico en consolidación y ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación y formación giran en torno a la experiencia docente, los afectos, el cuerpo y las pedagogías sensibles. Es autora de varios artículos y libros, en los que busca visibilizar los saberes encarnados y afectivos que habitan la práctica pedagógica.



# Pedagogías sensibles: Cuerpo, afectos y lenguajes en la formación docente

## Dra. Anabel Madrigal Malvaez





# **Pedagogías sensibles: Cuerpo, afectos y lenguajes en la formación docente**

Autora: Anabel Madrigal Malvaez

**Enero 2026**

## Legal notice

All brand names and product names mentioned in this publication are subject to trademark, brand, or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, or product descriptions, even without a specific mention, does not imply that such names are exempt from legal protection and may be freely used by third parties without the corresponding authorization.

Cover image: PhD. Alfredo Gutiérrez García

## Publisher

Editorial IECCMEXICO

Registered trademark of

Quality Consulting Instituto de Educación Capacitación y Certificación de México S.A.S.

## Address:

El Rosario 82, Colonia San Antonio del Carmen, C.P. 37803, Dolores Hidalgo Cuna de la Independencia Nacional, Guanajuato, México.

Printed in: see last page

**ISBN: 978-970-96814-4-4**

**DOI: <https://doi.org/10.64784/096>**

© 2026 Anabel Madrigal Malvaez

© 2026 Quality Consulting Instituto de Educación Capacitación y Certificación de México S.A.S.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise without prior written permission of the copyright holder.

This work is protected under the **Ley Federal del Derecho de Autor (México)**, the **Berne Convention for the Protection of Literary and Artistic Works**, the **WIPO Copyright Treaty (WCT)**, and other applicable international copyright laws. Any unauthorized use constitutes an infringement and may result in civil, administrative, and criminal liability under applicable legislation.

### ***Dedicatoria***

*A mis hijas, **Leilani Ruby** y **Luz María**,  
porque tenerlas en mi vida me obligó a ser mejor,  
a dejarles no solo palabras,  
sino una forma digna de estar en el mundo.*

*A **Pablo Flores del Rosario**,  
por sostenerme sin preguntas,  
protegerme sin condiciones  
y recordarme, con su amor,  
que también merecía ser cuidada.*

*Al **Dr. Julio Juan Villalobos Colunga**,  
porque enseñarme a escribir fue enseñarme a existir académicamente.  
Su acompañamiento, su confianza y su exigencia  
transformaron mi destino profesional.  
Esta es, como siempre prometí,  
mi gratitud pública.*

*A mi sobrina **Linda Marina Ocotitla Madrigal**,  
porque mientras este libro se escribía,  
sus mensajes y preguntas  
me devolvieron el sentido de acompañar.*

*No te olvides que vienes de mujeres que resistieron,  
que abrieron camino cuando no estaba permitido,  
y que, aun en la pérdida y la soledad,  
eligieron seguir viviendo.*

## Índice

### Introducción

#### **Capítulo I. Ser docente sensible: empatía, humanidad y reconocimiento del otro**

I.I La empatía como eje central del ser docente sensible, reconociendo las emociones y el bienestar del estudiante.

I.II. Comprensión del contexto y las realidades de vida.

I.III. Sensibilidad como acompañamiento, cuidado y ética docente.

I.IV. El vínculo afectivo construido a partir de situaciones de tristeza, llanto y vulnerabilidad de los estudiantes

I.V. La comprensión del comportamiento infantil desde el contexto, las historias de vida y el encuentro con realidades sociales adversas.

I.VI. La empatía ante las desigualdades para comprender lo que no es visible.

I.VII. La necesidad de una empatía urgente como principio ético y formativo del docente.

I.VIII. La tensión entre lo técnico, la carga académica y lo humano.

I.IX. La sensibilidad que se aprende por modelaje docente y como responsabilidad individual más que institucional.

I.X. Enseñar me mueve, me afecta, me toca.

#### **Capítulo II. Cuerpo como territorio pedagógico: sentir, habitar y enseñar.**

II.I. Cuerpos que sienten y se contienen.

II.II. Del cuerpo rígido al cuerpo que fluye.

II.III. El cuerpo como espacio de afectación, reconocimiento y vínculo.

II.IV. La tensión de los cuerpos que intervienen bajo la mirada.

II.V. La calma que nace del vínculo con los estudiantes y la retroalimentación como sostén emocional.

II.VI. La coreografía de la atención: miradas y cuerpos en sintonía.

II.VII. Sostener al grupo con la voz y la mirada.

II.VIII. Gestos y lenguaje corporal como mediadores del aprendizaje.

II.IX. El contacto corporal: entre el cuidado, el afecto y el límite.

#### **Capítulo III. Cuando el aula nos afecta: enseñar sin blindaje y habitar vínculos que sostienen y se (des)bordan.**

III. I El aula como umbral afectivo.

III.II. La experiencia de enseñar cuando el vínculo no es ideal.

III.III. Regular(se) en clase: prácticas de autocuidado docente.

#### **Capítulo IV. Decirse docente: lenguajes que narran, configuran y dejan huella**

IV.I. Contarse en la práctica: cuando enseñar se vuelve historia.

IV.II. La práctica como proceso de construcción identitaria.

IV.III. Paisajes que dejan marca: primeras imágenes de ser docente.

IV.IV. Huella pedagógica afectiva.

IV.V. Lo que el diario me devolvió de mí.

#### **Capítulo V. Enseñar sin separarse de sí: aprendizajes para una formación docente sensible**

V.I. Enseñar empieza a sentirse distinto, cambia el pulso y transforma sin pedir permiso.

V.II Formar desde lo vivido: deseos para otros normalistas.

V.III. Enseñar siendo humanos.

**Una travesía concluida**

**Bibliografía**

## Introducción

Enseñar no es un acto neutro. Ocurre siempre en un cuerpo, en una relación y en un tiempo compartido. Sin embargo, la formación docente ha tendido a nombrar la enseñanza desde lo técnico, desde el deber ser o desde el dominio de contenidos, dejando en los márgenes aquello que más marca a quienes enseñan: la experiencia de ser afectados. Este libro nace de esa tensión y de la necesidad de hacer visible lo que, aunque siempre ha estado ahí, pocas veces se legitima como saber pedagógico.

*Pedagogías sensibles* propone mirar la formación docente desde aquello que se siente, se habita y se narra. Enseñar no solo implica planear, intervenir o evaluar; implica exponerse, vincularse y sostener encuentros que transforman. Cada clase deja huellas: en los estudiantes y también en quienes enseñan. Reconocer esas huellas es una forma de resistir una docencia despojada de humanidad.

Este libro se construye a partir de una investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012) realizada con estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de una escuela normal del Estado de México, donde se realizaron 120 entrevistas a normalistas de primero a cuarto grado, recuperando experiencias de observación, ayudantía e intervención docente. Las voces que aquí aparecen no fueron tratadas como datos aislados, sino como relatos que permiten comprender cómo se vive la formación desde el cuerpo, los afectos y el lenguaje.

La decisión metodológica fue clara: escuchar antes que explicar. Las entrevistas se organizaron en núcleos de sentido, atendiendo a recurrencias, tensiones y significados compartidos. El análisis realizado fue de carácter interpretativo, desde una perspectiva hermenéutica, entendiendo los relatos como textos portadores de sentido cuya comprensión se construye en el diálogo entre la experiencia narrada y quien interpreta (Gadamer, 1998; Ricoeur, 2001). Cada relato revela no solo lo que los estudiantes hacen en sus prácticas, sino cómo se sienten al enseñar, cómo nombran lo que les ocurre y cómo resignifican su experiencia al narrarla. En ese proceso, la palabra se convierte en un espacio de elaboración y la experiencia en un saber que merece ser reconocido.

A lo largo del libro, el aula aparece como un territorio vivo: un espacio donde los cuerpos se tensan y se sueltan, donde los vínculos sostienen o desbordan, donde enseñar se vuelve una

experiencia que cambia el pulso. Los afectos no son abordados como algo que deba controlarse o gestionarse, sino como una dimensión constitutiva de la práctica docente. Lo que se afecta, enseña; lo que se vive, forma.

Este trabajo no busca ofrecer recetas ni prescribir una manera correcta de enseñar. Su apuesta es más radical: reordenar el sentido de la formación docente, legitimando la experiencia, el cuerpo y los afectos como dimensiones centrales del aprender a enseñar. Escuchar a los normalistas permite visibilizar que la docencia no se construye únicamente desde el dominio técnico, sino desde la capacidad de estar con otros sin separarse de sí mismos.

Este libro es una invitación a pensar la formación docente como una experiencia profundamente humana. Una travesía donde enseñar no significa blindarse, sino aprender a habitar la enseñanza con sensibilidad, presencia y responsabilidad. Porque cuando la docencia se vive, siempre deja huella.

# **Capítulo I. Ser docente sensible: empatía, humanidad y reconocimiento del otro**

Este capítulo inaugura el recorrido del libro desde una decisión metodológica y ética fundamental: colocar en el centro las voces de los estudiantes normalistas. Antes que explicar la formación docente desde marcos teóricos cerrados, se opta por escuchar; antes que interpretar, por dejar hablar a quienes viven cotidianamente el proceso de convertirse en docentes. Sus respuestas no son consideradas meros insumos empíricos, sino saberes, encarnados en cuerpos que sienten, se conmueven y se afectan en el encuentro pedagógico.

Cada apartado del capítulo presenta, en un primer momento, las voces de las estudiantes agrupadas, respetando su tono, su lenguaje y su carga afectiva. Posteriormente, estas voces dialogan con un análisis pedagógico e interpretativo que no busca imponer lecturas externas, sino pensar con lo dicho, en conversación con autores que permiten profundizar la comprensión de la sensibilidad, la empatía y el reconocimiento del otro en la docencia.

En este marco, se identificaron diez categorías de análisis que estructuran el capítulo y permiten comprender cómo los normalistas configuran la idea de *ser docente sensible*: 1. La empatía como eje central del ser docente sensible, reconociendo las emociones y el bienestar del estudiante. 2. Comprensión del contexto y las realidades de vida. 3. Sensibilidad como acompañamiento, cuidado y ética docente. 4. El vínculo afectivo construido a partir de situaciones de tristeza, llanto y vulnerabilidad de los estudiantes 5. la comprensión del comportamiento infantil desde el contexto, las historias de vida y el encuentro con realidades sociales adversas. 6. la empatía ante las desigualdades para comprender lo que no es visible, 7. la necesidad de una empatía urgente como principio ético y formativo del docente. 8. La tensión entre lo técnico, la carga académica y lo humano. 9. La sensibilidad que se aprende por modelaje docente y como responsabilidad individual más que institucional. 10. Enseñar me mueve, me afecta, me toca. Así, este primer capítulo no solo define lo que se entiende por docencia sensible, sino que abre una pregunta central para todo el libro: ¿cómo formar docentes capaces de reconocer al otro sin negarse a sí mismos? *Ser docente sensible* se presenta, entonces, no como una cualidad innata ni como una técnica adquirible, sino como una forma de estar en la docencia, profundamente humana, ética y afectiva. En este sentido, se comenzó cuestionando: ¿Qué significa para ti ser un docente sensible?

## **I.I. La empatía como eje central del ser docente sensible y reconociendo las emociones y el bienestar del estudiante**

*“Yo creo que tener como cierta parte de empatía hacia los estudiantes, ya que, pues no todos cuentan con las mismas necesidades, tanto económicas como en aprendizajes, cada uno tiene un aprendizaje diferente y no aprenden de la misma manera, entonces nosotros como docentes tenemos que ser sensibles en esa parte para que tengan un buen aprendizaje en nuestros alumnos.”* **ESherlyn3°L071125**

*“Ser un docente sensible, yo lo tomo como tener empatía con los alumnos, apoyarlos y ponernos en su lugar un poco porque muchas veces no sabemos qué problemas estén pasando.”* **ECaro3°L071125**

*“Significa tener empatía con diferentes situaciones que se presentan dentro del aula.”* **EAlexis3°L071125**

*“Ser un docente sensible es darme cuenta de las necesidades tanto emocionales como de aprendizaje de los niños. Ponerme en el lugar de ellos del por qué no pueden hacer las cosas o por qué se sienten así.”* **EJeremy2°L071125**

*“Ser empático con todas las situaciones que viven los niños, pues no siempre son del todo buenas. Entonces, es como entender los problemas que a veces pueden llegar a pasar y saber manejarlos de la manera pues más delicada.”* **ELuna3°L101125**

*“Para mí es ser empáticos con los alumnos, pues sí, sentir por los demás y no ignorar sus sentimientos porque son niños.”* **EXime3°L071125**

*“Significa ser comprensivo, responsable con mis alumnos y tener una conexión emotiva con ellos.”* **EAlfonso3°L07112**

*“Estudiantes en este caso, que no solamente en el aspecto de conocimiento, sino también en ese aspecto de cómo se sienten, si están pasando alguna situación, obviamente no podemos resolverlas, pero sí podemos ayudarles o escucharlos y comprenderlos.”* **EGrillo3°L071125**

*“Que tengas comprensión, tolerancia y respeto hacia las emociones de los alumnos o las demás personas en general.”* **ESam3°L071125**

*“Hay que considerar que los alumnos tienen una vida fuera del aula y que no siempre van a ir con la disposición o con el ánimo de trabajar. También es importante tener en cuenta sus emociones, mmm... porque eso influye mucho en su aprendizaje.”* **EBrenda4°L071125**

*“Para mí, ser un docente sensible significa poder comprender y entender las emociones y actividades que tienen mis alumnos (...), además de escucharlos y preocuparme por cómo se sienten.”* **EFernanda3°L101125**

*“Para mí ser docente sensible significa reconocer que en el aula no solo se enseña contenido, sino que se acompaña la vida de los alumnos.”* **EEva7°L051125**

*“Para mí ser un docente sensible implica conectar con los niños y preocuparme no solo por su aprendizaje, sino por su bienestar y por su forma en la que ellos viven.”* **EJ12°L071025**

Hablar de docencia sensible, para los estudiantes normalistas, es comenzar por la empatía. Esta no se nombra como un concepto abstracto, sino como una forma de estar con los estudiantes, de acercarse a ellos desde la comprensión de sus emociones, sus contextos y su bienestar, un significado construido en la relación cotidiana con los alumnos, especialmente durante las prácticas profesionales, donde el contacto directo con la realidad escolar resignifica su idea de enseñar. La centralidad de la empatía también encuentra resonancia en la ética del cuidado propuesta por Noddings (2003), quien plantea que la relación educativa debe sustentarse en la atención genuina al otro, la receptividad y la respuesta sensible a las necesidades del estudiante. Las voces de los normalistas, al señalar la importancia de “escuchar”, “ponerse en el lugar del alumno” y “preocuparse por cómo se sienten”, reflejan una comprensión incipiente pero significativa del cuidado como principio pedagógico, donde el bienestar emocional se reconoce como condición para el aprendizaje.

Por su parte, Hargreaves (2003) subraya que la enseñanza es una práctica emocional y que las emociones no solo acompañan el acto educativo, sino que lo configuran. Los estudiantes reconocen que las emociones influyen directamente en la disposición para aprender, lo que coincide con la idea de Hargreaves de que el trabajo docente implica una gestión constante de emociones propias y ajenas. Esta conciencia emocional revela una ruptura con modelos tecnocráticos de enseñanza y una aproximación más humana y situada de la práctica docente. Desde una perspectiva fenomenológica-pedagógica, Max van Manen (2003) señala que la

sensibilidad pedagógica implica la capacidad del docente para percibir lo que un niño necesita en un momento determinado y actuar con tacto pedagógico. Freire (2005), concibe la educación como una práctica humanizadora basada en el diálogo, la escucha y el reconocimiento del otro como sujeto. Cuando los estudiantes afirman que el aula no es solo un espacio para enseñar contenidos, sino un lugar donde se “acompaña la vida de los alumnos”, se aproxima a la noción freireana de una educación comprometida con la dignidad, la comprensión y la esperanza.

Asimismo, la insistencia en reconocer que los alumnos tienen una vida fuera del aula se vincula con los aportes de Bourdieu (1997) respecto a la influencia de las condiciones sociales y simbólicas en las trayectorias educativas. Aunque los normalistas no utilizan este lenguaje teórico, sus narrativas evidencian una sensibilidad hacia las desigualdades sociales y emocionales que atraviesan a los estudiantes, lo cual amplía la comprensión de la empatía más allá de lo individual, situándola en un marco social y contextual.

No obstante, la empatía que los estudiantes describen no se limita al reconocimiento de las emociones en el aula, las siguientes respuestas aluden a la necesidad de comprender que los alumnos son sujetos situados, con historias, condiciones sociales y experiencias que trascienden el espacio escolar. Así, la sensibilidad docente comienza a ampliarse hacia una mirada más contextual.

## **I.II. Comprensión del contexto y las realidades de vida**

*“Ser sensible significa conocer, entender el contexto del estudiante y cómo esto influye en su desarrollo en el aula, ¿no? Entender su situación y buscar que el método o la enseñanza que utilicemos se adapte a todos o a la gran mayoría de estudiantes, partiendo y conociendo sus necesidades y su contexto.” EE73°L071025*

*“Pues creo que tener esa empatía hacia los alumnos y... sobre lo que ellos sufren cada día, porque, por ejemplo, no nos podemos cerrar solo a interpretar como que nosotros queremos hacer una actividad y no tener como que el contexto de ¿Sabes? como de que yo les pido ese material y para mañana...” EAlejandra2°L071125*

*“Significa comprender que los alumnos (...) son personas con emociones, historias y situaciones distintas.” ELuffy3°L051125*

A partir del reconocimiento de las condiciones concretas de vida de los alumnos. Ser un docente sensible implica, para ellos, conocer el contexto social, familiar y material en el que los niños se desarrollan, y asumir que dicho contexto incide directamente en su forma de estar y aprender en el aula. Esta mirada se expresa cuando los futuros docentes cuestionan prácticas pedagógicas que ignoran la realidad de los estudiantes, como la exigencia de materiales o actividades sin considerar sus posibilidades reales. Freire (2005), sostiene que toda práctica educativa debe partir de la realidad concreta de los educandos y de su mundo de vida, reconociendo a los estudiantes como sujetos históricos y sociales. Asimismo, al reconocer que los alumnos tienen historias, emociones y situaciones distintas, se aproximan a una lectura social de la experiencia escolar, configurándose una forma de cuidado pedagógico, al señalar que la sensibilidad pedagógica implica atender la singularidad de cada situación y actuar con tacto frente a las necesidades del alumno.

Sin embargo, comprender el contexto no se agota en el acto de conocer o interpretar estas realidades. En las voces de los participantes comienza a perfilarse una sensibilidad que se traduce en acciones concretas: acompañar, cuidar, escuchar y posicionarse éticamente frente a las necesidades de los alumnos. De este modo, la comprensión del contexto se transforma en una forma de estar con el otro, dando paso a una concepción de la docencia sensible como acompañamiento y cuidado.

### **I.III. Sensibilidad como acompañamiento, cuidado y ética docente**

*“Para mí ser un docente sensible implica mucho cuidado, mucha preparación para estar disponible para los niños en el momento que se necesita, no solamente cuando vienen y te lo cuentan, sino darte cuenta de esas pequeñas cosas o esos pequeños cambios en su actitud.”*

**EGabo3°L071125**

*“Un docente sensible para mí es aquel actor educativo que no sólo se enfrasca en querer dar los contenidos del aula (...) sino aquel que tiene la capacidad de poder reconocer sus emociones y hacer que sus alumnos puedan también reconocer las emociones que viviendo día con día...”* **ELoboSolitario4°L051125**

*“Alguien considerado y que tiene compasión por sus alumnos.”* **ERosa2°L051125**

*“Para mí ser un docente sensible es tener como ética y valores con los niños que requieren más apoyo.” ENat3°L071125*

*“No es solo explicar un contenido, sino escuchar y observar cómo llegan a clase (...) A veces uno se da cuenta que un niño no participa porque está triste o cansado, y ahí (...) pues toca acompañar, no forzar. Ser sensible es enseñar con humanidad.” ELuffy3°L051125*

*“Sensible no es ser ‘blando’, sino tener la capacidad de mirar más allá del contenido que se enseña (...) Es acompañar, escuchar, estar atento a los gestos, a los silencios.” EMaximusRomulus5°L051125*

*“Después de tiempo en intervención, uno entiende que la sensibilidad no es sólo escuchar, sino actuar desde el respeto y la dignidad del otro (...) Es enseñar sin deshumanizar.” EEva7°L051125*

El acompañamiento aparece como una acción pedagógica intencionada, que requiere preparación, observación y disposición constante. Cuando los normalistas señalan que la sensibilidad implica “darse cuenta de las pequeñas cosas” o “no forzar, sino acompañar”, expresan una concepción de la enseñanza centrada en el respeto por los ritmos y estados emocionales de los alumnos. Max van Manen (2003), sostiene que la sensibilidad pedagógica se expresa en el tacto del docente para saber cuándo intervenir, cuándo esperar y cómo actuar con prudencia frente a la singularidad de cada niño. Asimismo, la idea de cuidado y compasión presente en estas respuestas se vincula con la ética del cuidado propuesta por Noddings (2003), para quien la relación educativa se funda en la atención genuina al otro y en la responsabilidad moral hacia su bienestar. La sensibilidad también se asocia con el reconocimiento y la gestión de las propias emociones y las de los alumnos como parte constitutiva del trabajo docente y de la relación pedagógica. Los estudiantes normalistas enfatizan que la sensibilidad no debe confundirse con debilidad o permisividad, sino que se sustenta en una ética del respeto y la dignidad. Expresiones como “enseñar con humanidad” o “enseñar sin deshumanizar” revelan una postura ética que concibe la docencia como una práctica profundamente humana y responsable.

Hasta aquí, la sensibilidad docente ha sido comprendida por los estudiantes normalistas como una forma de estar con los alumnos desde el acompañamiento, el cuidado y una ética

orientada al respeto y la dignidad. Sin embargo, estas comprensiones no surgen de manera espontánea. Detrás de ellas se encuentran experiencias formativas concretas que han confrontado a los futuros docentes con esta dimensión emocional de la enseñanza. En este sentido, el análisis se desplaza ahora hacia los procesos mediante los cuales esta sensibilidad se construye y se desarrolla a lo largo de la formación docente. Para profundizar en ello, se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué experiencias en tu formación te han hecho sentir que enseñar implica sentir?

#### **I.IV. El vínculo afectivo, desde experiencias de tristeza, llanto y vulnerabilidad de los estudiantes**

*“Cuando los niños llegan y te abrazan, como que sientes mucha alegría porque cuando ya regresas de prácticas, no sé, en segunda jornada, los niños te ven y se alegran al verte llegar.”* **ESherlyn3°L071125**

*“Me experimentan alegría y a veces asombro porque cada uno de ellos tiene una historia. Me demuestran que el aprendizaje es un acto emotivo y me gustaría compartir todo lo que ellos aprenden de mí.”* **EAlfonso3°L071125**

*“Bueno, en mi primera semana, en mi primera jornada de prácticas (...) los niños al ser de primer grado fueron muy afectivos (...) y pues sí fue algo triste, pero creo que en ese aspecto pues relaciono mucho mis emociones con las de ellos.”* **ERosita1°L071025**

*“Mis primeras prácticas de observación tuve una situación con una niña que se sentía muy mal y estaba llorando en el aula y me pidió un momento para ella (...) y siento que eso conlleva mucho a la misma parte de la empatía.”* **EAlexis3°L071125**

*“En mis jornadas de observación, hubo un día en que una niña estaba llorando porque extrañaba a su mamá (...) Vi que enseñar implica estar atento a esas cosas. Sentí que la relación afectiva también educa.”* **ELuffy3°L051125**

*“Durante mi intervención, una alumna llegaba todos los días muy callada (...) se puso a llorar (...) Ahí entendí que enseñar (...) también significa estar preparado para sostener emocionalmente esos momentos.”* **EMaximusRomulus5°L051125**

*“A mí me ha hecho (...) ver casos de chicos que cuando la titular los regaña (...) lloran. Entonces a veces me rompo con ellos, es decir me parte el corazón”* **EGabo3°L071125**

El encuentro afectivo con los alumnos, especialmente en situaciones de vulnerabilidad emocional; los abrazos, el llanto, la tristeza o el silencio de los niños durante las prácticas profesionales se convierten en experiencias formativas que confrontan a los futuros docentes con la dimensión emocional de la enseñanza, donde deja de ser una actividad exclusivamente técnica para transformarse en una relación profundamente humana. El vínculo afectivo emerge como un elemento central en la comprensión de que enseñar implica sentir. Tal como lo expresan algunos entrevistados, estas vivencias les permiten relacionar sus propias emociones con las de los alumnos, reconociendo que la experiencia educativa se sostiene en la reciprocidad afectiva. Desde una perspectiva pedagógica, estas experiencias también se relacionan con el tacto pedagógico de van Manen (2003), entendido como la capacidad del docente para percibir las necesidades emocionales del alumno y responder con sensibilidad en el momento oportuno.

Pero, si bien el vínculo afectivo permite a los futuros docentes reconocer que la enseñanza se sostiene en la relación emocional con los alumnos, estas experiencias también los confrontan con preguntas más profundas sobre el origen de ciertos comportamientos, silencios o reacciones en el aula. El llanto, la tristeza o la aparente falta de participación dejan de leerse únicamente como expresiones individuales y comienzan a entenderse como manifestaciones de historias de vida y condiciones sociales más amplias.

#### **I.V. Comprender el comportamiento desde el contexto, historias de vida y experiencias que confrontan con realidades sociales duras**

*“Pues creo que (...) cuando algún niño no entrega nada (...) no solamente nos dejemos guiar de que no entrega porque no sabe (...) sino hay que mirar más allá (...) su contexto, en su casa.” EGrillo3°L071125*

*“Pues todas las adversidades que muchas veces presentan los alumnos (...) si nos tenemos que poner en sus zapatos para poder comprenderlos.” ESam3°L071125*

*“El poder comprender con facilidad al alumno de acuerdo con su comunidad (...) no se trata solo de regañarlos (...) sino de ser accesibles y considerar esa parte emocional.” EBrenda4°L071125*

*“Una anécdota (...) un alumno dijo que iba a vender chicles con su mamá (...) se sale solo de su casa (...) yo la verdad sentí ese nudo en el estómago (...) conecté más con él.”*

**EValeria5°L101125**

*“Pues en general (...) he visto casos de niños que no tienen papás. Por ejemplo, un día un niño me dijo que era la sobra de la familia, porque nadie lo quería y todos se peleaban, porque nadie se lo quería quedar”* **ELuna3°L101125**

*“Hubo un caso donde un alumno que dejó de asistir varios días (...) su familia estaba pasando por violencia en casa (...) enseñar implica sentir porque trabajamos con vidas reales.”* **EEva7°L051125**

*“En prácticas me tocó ver (...) los niños que no llevaban de comer (...) y pues te llega.”*

**EAlejandra2°L071125**

Las historias de vida y condiciones sociales evidencian que el comportamiento de los alumnos se vuelve comprensible a la luz del encuentro con las realidades sociales que vive cada niño. La falta de tareas, el silencio o la ausencia escolar no pueden interpretarse únicamente desde una lógica académica, sino que requieren una mirada más amplia que considere el contexto familiar y comunitario del niño. Esta comprensión resignifica su papel como docentes en formación. El trabajo infantil, abandono, violencia familiar o carencias alimentarias, provoca en los estudiantes una respuesta emocional intensa, expresada en sensaciones corporales como “un nudo en el estómago” o en la necesidad de “ponerse en los zapatos del otro”. Bourdieu (1997), evidenciaba cómo las condiciones sociales inciden en las trayectorias escolares y en las posibilidades de participación de los alumnos. Aunque los estudiantes no emplean este marco conceptual, sus respuestas muestran una sensibilidad creciente. Desde una perspectiva pedagógica, comprender el comportamiento desde el contexto se convierte en una forma de cuidado y responsabilidad ética.

A partir de las experiencias que permitieron a los estudiantes reconocer que enseñar implica sentir, el análisis se orienta ahora hacia los momentos concretos de la práctica docente en los que la empatía, la escucha y el cuidado adquieren un significado central. En este desplazamiento, la atención se sitúa en aquellas situaciones del aula y de la interacción cotidiana con los alumnos durante la práctica profesional donde la sensibilidad deja de ser una noción abstracta y se vuelve experiencia vivida. En este sentido, la siguiente pregunta

permite profundizar en cómo estas dimensiones de la sensibilidad se hacen visibles en la acción pedagógica: ¿En qué momentos de tu práctica te has dado cuenta de la importancia de la empatía, la escucha o el cuidado?

#### **I.VI. Empatía ante las desigualdades para comprender lo que no es visible**

*“Cuando veo alumnos que no sé, no traen el material que la docente titular les pide (...) hay alumnos que no cuentan con los recursos económicos, entonces ahí es cuando me entra de cierta manera como que esa empatía (...) pero nosotros como docentes tenemos un límite.”*

**ESherlyn3°L071125**

*“Desde que llegas al aula y te das cuenta de que los niños no cumplen con sus materiales (...) o no se tiene cuidado en cuanto a su higiene (...) es ahí cuando yo me pongo empática (...) y me pongo del lugar de sus padres.”* **ENay3°L071125**

*“Pues justo eso, ¿no? Porque a veces también hacemos comentarios (...) ‘el niño trae sus tenis rotos’ (...) entonces nosotros podemos ver cómo los comentarios le afectan.”*

**EAlejandra2°L071125**

*“Pues igualmente porque no siempre se puede ver a simple vista los problemas (...) necesitamos acercarnos a los niños (...) ya como escuchándolos (...) sabrás cómo tratarlo.”*

**ELuna3°L101125**

*“Cuando un niño no entiende un tema y se frustra (...) a veces necesita que primero lo escuches (...) ‘Profe, es que no soy bueno para esto’ (...) Empatizar cambió todo.”*

**ELuffy3°L051125**

*“En la intervención (...) cuando un estudiante se frustraba (...) le pregunté cómo se sentía (...) Escuchar eso cambió mi forma de acompañarlo.”* **EMaximusRomulus5°L051125**

Las desigualdades que se expresan de manera silenciosa: la falta de materiales, el desgaste en la vestimenta, la frustración frente al aprendizaje o los comentarios que hieren revelan realidades que no siempre son visibles de inmediato, pero que atraviesan profundamente la experiencia escolar de los actores. En estos momentos, los futuros docentes reconocen que comprender implica mirar más allá de la conducta observable. La empatía surge como una forma de interpretación, que permite cuestionar juicios rápidos y abrir la posibilidad de entender al alumno desde su historia y sus condiciones de vida. Meirieu (2007), señala que

educar supone resistirse a reducir al estudiante a su rendimiento o comportamiento, y asumir la responsabilidad de comprender lo que hay detrás de cada acto.

La escucha aparece como una práctica fundamental para acceder a estas realidades ocultas. Se descubre un diálogo no sonoro, no hay intercambio de palabras, pero se dialoga emocionalmente con los otros, comprendiendo lo que no es visible y cuestionando las miradas simplificadoras. Así, la sensibilidad pedagógica se configura como un principio ético y formativo que demanda respuesta, compromiso y responsabilidad frente al otro.

### **I.VII. La necesidad de una empatía urgente como principio ético y formativo del docente**

*“Una niña tenía piojos (...) los niños le empezaron a hacer burla y pues ella lloró (...) es importante ser empáticos porque uno nunca sabe cómo hacemos sentir a la gente.”*

**EJeremy2°L071125**

*“Mi titular regañaba mucho a los niños (...) un chico quiso participar (...) la maestra lo regañó muy feo (...) el niño se puso a llorar (...) necesitas mucho sentir cómo el niño se siente.”* **EGabo3°L071125**

*“La importancia del cuidado se vuelve evidente cuando el aula se vuelve un espacio donde los alumnos pueden respirar (...) escuchar cambió la relación.”* **EEva7°L051125**

*“Contábamos con muchos niños (...) con autismo (...) teníamos que ser muy empáticos porque no todos aprenden de la misma manera (...). También tuve la oportunidad de trabajar con un niño con ansiedad, él lloraba mucho. Investigué tanto sobre ello y eso me hizo comprender otro lado del dolor.”* **ERosita1°L071025**

*“En las prácticas (...) una niña que iba a pasar a sexto no sabía leer ni escribir, sentí su desesperación cuando vi cómo se comía las uñas, las tenía muy amoratadas.”*

**EJ12°L071025**

*“Cómo le voy a enseñar a los niños la empatía, si yo no soy empático (...) si yo no lo practico con ellos mismos.”* **EGrillo3°L071125**

*“Va más allá de la práctica (...) reconocer al otro que también siente (...) no solo es un trabajo más.”* **EE73°L071025**

*“Cuando mis niños llegan tristes o enojados (...) me acerco y les pregunto qué les sucede (...) fuera del aula (...) se genera más confianza.”* **EGarrido4°L071125**

La empatía no aparece solo como una cualidad deseable, sino como una necesidad urgente que se activa frente a situaciones de sufrimiento, exclusión o vulnerabilidad dentro del aula. Momentos como la burla entre compañeros, los regaños humillantes, la ansiedad, las dificultades severas de aprendizaje o la diversidad funcional confrontan a los futuros docentes con el impacto que las prácticas escolares tienen en la vida emocional de los alumnos. La atención al llanto, a los gestos corporales de ansiedad o a la tristeza persistente muestra que los estudiantes reconocen que enseñar implica hacerse responsable del clima emocional que se construye en el aula. Mèlich (2010), sostiene que la ética surge precisamente en el encuentro con la vulnerabilidad del otro y en la responsabilidad de no dañar. Asimismo, la necesidad de una empatía urgente se hace evidente cuando los normalistas cuestionan prácticas docentes que normalizan el regaño, la exposición o la indiferencia frente al dolor. Al señalar que no se puede enseñar empatía sin practicarla. Se reconoce que la sensibilidad no se transmite como contenido, sino que se encarna en la relación pedagógica. Arendt (1993), mencionaba que es entender la educación como una responsabilidad ética frente a quienes llegan al mundo en condición de fragilidad.

Las experiencias descritas muestran que la empatía, la escucha y el cuidado se activan en la práctica docente como respuestas éticas frente a la vulnerabilidad de los alumnos. Sin embargo, estas disposiciones no se construyen únicamente en el encuentro individual con los estudiantes, sino que se inscriben en trayectorias formativas más amplias que configuran la manera de entender y ejercer la docencia. En este sentido, resulta necesario ampliar la mirada hacia la formación inicial docente y preguntarse por el lugar que la sensibilidad ocupa dentro de los procesos institucionales de la Escuela Normal.

A partir de ello, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo crees que la Escuela Normal forma o no forma en la sensibilidad?

### **I.VIII. La tensión entre lo técnico, la carga académica y lo humano**

*“Yo siento que sí, porque los docentes que nos enseñan aquí en la normal, pues tienen de cierta manera más experiencia que nosotros y nos cuentan sus experiencias o vivencias que han pasado. Y pues sí, como que nos hace ser conscientes a que nos vamos a enfrentar situaciones.” ESheryln3°L071125*

*“Creo que la Normal sí forma sensibilidad cuando nos hace reflexionar sobre nuestra práctica... Pero también siento que a veces estamos más enfocados en cumplir tareas y lecturas, y se nos olvida mirar hacia adentro y sentir.”* **ELuffy3°L051125**

*“...también hay momentos donde la carga académica nos aleja de sentir las cosas con calma.”* **EMaximusRomulus5°L051125**

*“...a veces, la formación se queda corta cuando prioriza lo técnico por encima de lo humano.”* **EEva7°L051125**

*“Principalmente a través de prácticas y reflexiones para estar bien preparados.”* **EAlfonso3°L071125**

*“Pues es que desde el principio nos han dejado muy en claro que es muy importante entender las emociones de las demás personas, también como ya lo mencioné, ponernos en sus zapatos porque por muchas adversidades”* **ESam3°L071125**

*“Creo que sí forma (...), porque además de las experiencias en las escuelas, compartimos con los compañeros lo que vivimos y cómo nos sentimos. En esos momentos nos volvemos más sensibles y comprendemos las distintas realidades que viven los niños cada día.”* **EFernanda3°L101125**

*“Mediante... pues puede ser en los diarios del profesor, ya que ahí se ve reflejada la reflexión de la práctica, entonces eso implica nuestros sentimientos.”* **EGarrido4°L071125**

*“...tener algún tipo de afecto demostrativo hacia el alumno es considerado mal... entonces pues el aquí en la normal si nos dicen lo que no debemos hacer en este tipo de situaciones...”* **EValeria5°L101125**

Se revela una percepción ambivalente respecto a la formación en sensibilidad que ofrece la Escuela Normal. Por un lado, reconocen que la institución favorece ciertos procesos de sensibilización a través de las experiencias compartidas por los formadores, la reflexión sobre la práctica y el contacto directo con las escuelas primarias que generan conciencia sobre la dimensión emocional y humana de la enseñanza. Sin embargo, esta formación aparece atravesada por una tensión constante entre lo técnico y lo humano. Los estudiantes señalan que la carga académica, el cumplimiento de tareas y lecturas, así como la centralidad de lo técnico, en ocasiones desplazan la posibilidad de detenerse a sentir, reflexionar y mirarse a sí mismos.

Perrenoud (2004), quien advierte que la formación docente corre el riesgo de centrarse excesivamente en competencias técnicas, dejando en segundo plano la dimensión reflexiva y ética del oficio. Bauman (2005), señala que las instituciones modernas tienden a regular y contener lo afectivo, aun cuando lo reconocen como necesario, convirtiéndose en una sensibilidad de manera parcial y tensionada: la promueve a través de la práctica y la reflexión, pero al mismo tiempo la limita cuando prioriza lo técnico, la carga académica y ciertos discursos normativos sobre lo afectivo. La sensibilidad docente, así, no se configura únicamente como un producto institucional, sino como una construcción que los estudiantes realizan en medio de estas tensiones formativas.

En medio de estas tensiones entre lo técnico y lo humano, las voces de los estudiantes normalistas dejan entrever que la sensibilidad no siempre se construye de manera explícita o sistemática desde la institución. Más bien, emerge a partir de encuentros concretos con ciertos docentes formadores y de procesos personales de reflexión que los futuros maestros asumen como parte de su propia responsabilidad profesional. Así, la formación en sensibilidad comienza a desplazarse del plano institucional hacia el terreno del modelaje docente y de la implicación individual, donde observar, imitar y resignificar las prácticas de otros se vuelve un aprendizaje central.

### **I.X. La sensibilidad que se aprende por modelaje docente y como responsabilidad individual más que institucional**

*“Bueno, desde mi punto de vista, hay docentes que no como tal te lo enseñan. Sin embargo, hay otros docentes que solamente se dejan guiar por los estereotipos...”*

**EGrillo3°L071125**

*“Siento que en la normal falta un poco de eso, porque hay algunos maestros que no son muy sensibles, entonces, pero no del todo porque tenemos maestros que en verdad se preocupan por lo socioemocional y nos hacen saberlo...”* **EJeremy2°L071125**

*“Sí, nos apoyan mucho con ese aspecto... nunca hacen menos nuestro sentir y bueno, tenemos varios profesores que se han acercado a nosotros en caso de tener alguna situación parecida.”* **ERosita1°L071025**

*“Siento que en algunos casos sí forma porque hay profesores que en verdad se preocupan porque tengamos una buena formación... pero hay algunos que se preocupan por cosas innecesarias que no aportan nada a la formación.”* **EJ12°L071025**

*“Yo siento que no tanto, no tanto, o sea, no la forma. Creo que es una responsabilidad compartida...”* **EAlejandra2°L071125**

*“Pues yo creo que no depende de una institución, depende de ti como persona...”*

**EE73°L071025**

La sensibilidad no es percibida como un proceso homogéneo ni plenamente institucionalizado, sino como una experiencia que se construye de manera desigual, a partir del modelaje de algunos docentes y del compromiso personal de cada estudiante. Los entrevistados reconocen que existen formadores que encarnan prácticas sensibles, preocupadas por lo socioemocional y por el bienestar de los estudiantes, mientras que otros reproducen enfoques más rígidos o estereotipados, lo que genera experiencias formativas contrastantes. La sensibilidad se está aprendiendo más por observación y convivencia que por prescripción curricular. Los estudiantes identifican que aquellos docentes que escuchan acompañan y reconocen el sentir de sus alumnos se convierten en referentes formativos, no tanto por lo que enseñan explícitamente, sino por la manera en que se relacionan.

No obstante, las respuestas también dejan ver una tensión formativa, pues cuando la sensibilidad depende exclusivamente del individuo, se corre el riesgo de que la institución eluda su responsabilidad en la formación ética y humana del profesorado. En este sentido, los planteamientos de Giroux (2011) permiten problematizar esta idea, al señalar que las instituciones educativas no son neutrales y tienen un papel fundamental en la formación de sujetos críticos, éticos y socialmente comprometidos.

Este entramado de experiencias invita a repensar la formación inicial docente como un proceso que requiere integrar de manera explícita lo humano, lo ético y lo afectivo como ejes centrales de la pedagogía normalista.

En este contexto, resulta pertinente desplazar la mirada hacia el plano más íntimo de la experiencia docente y recuperar cómo los propios estudiantes viven emocionalmente la idea de enseñar. Por ello, se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué emociones o sensaciones predominan cuando piensas en enseñar?

## **I.X. Enseñar me mueve, me afecta, me toca**

*“Sería felicidad. Al mismo tiempo, como que sí me entra un poco de estrés y ansiedad... me siento nerviosa, pero al mismo tiempo me siento feliz porque ya me ven como autoridad los niños.”* **ESherlyn3°L071125**

*“Ser positivo y sentir curiosidad con ellos. Me da muchas expectativas ser parte de esto.”* **EAlfonso3°L071125**

*“Yo creo que es una combinación de felicidad y nervios, es muy bonito estar frente a un grupo y que te llamen maestra...”* **ECaro3°L071125**

*“Mmm... entusiasmo, nervios y alegría. Enseñar me genera una mezcla de emociones, pero la satisfacción es la más fuerte.”* **EFernanda3°L101125**

*“La felicidad. Me siento muy feliz este al estar enfrente de un grupo...”* **ERosita1°L071025**

*“Pues me da mucha alegría, me da mucha felicidad, mucha esperanza de navegar el mar de sueños junto a los niños...”* **EE73°L071025**

*“Mmm... emoción, compromiso, amor, responsabilidad, satisfacción.”* **EGarrido4°L071125**

*“...la mayor parte del tiempo me siento muy feliz porque pues estoy en la carrera que realmente me gusta.”* **ENay3°L071125**

*“...sí me entra un poco de estrés y ansiedad, porque pues no como tal no he intervenido...”* **ESherlyn3°L071125**

*“...nervios del no saber cómo actuar en una situación difícil...”* **ECaro3°L071125**

*“Pues yo creo a todos, los nervios, la alegría, el entusiasmo... ya se llega a dar la tristeza, sobre pensar las cosas...”* **EGrillo3°L071125**

*“Mmm nervios, porque quiero sentirme capaz y dar el ancho...”* **EJeremy2°L071125**

*“Sinceramente me da miedo... es como si... maripositas.”* **EValeria5°L101125**

*“Muchas emociones de entusiasmo, de alegría, pero también de mucho miedo de no hacerlo bien...”* **EGabo3°L071125**

*“...esa preocupación, esa angustia de querer decir lo voy a hacer bien, no lo voy a hacer bien...”* **ELoboSolitario4°L051125**

*“Alegría, emoción, nerviosismo, angustia del que si van a aprender o no...”*  
**ERosita3°L071125**

*“Siento emoción (..) y también responsabilidad... Enseñar me mueve, me afecta, me toca.”*  
**ELuffy3°L051125**

*“Predomina una sensación de propósito... Enseñar me ha transformado más a mí...”*  
**EEva7°L051125**

*“Es como un intercambio de emociones... un sinfín de emociones... feliz, triste, frustrado, enojado...”* **EGrillo3°L071125**

Enseñar activa un entramado emocional complejo, donde la felicidad y el entusiasmo conviven con el miedo, los nervios, la ansiedad y la responsabilidad. Lejos de concebir la enseñanza como una actividad neutra o meramente técnica, los normalistas la experimentan como una práctica que los moviliza subjetivamente, los interpela y los transforma. Predomina una emoción de alegría y satisfacción, asociada al gusto por la carrera, al reconocimiento por parte de los niños y al sentido de propósito que encuentran en estar frente a un grupo. Day (2006) señala al afirmar que la enseñanza está profundamente vinculada con la identidad emocional del docente, pues involucra deseos, expectativas y compromisos que dan sentido al quehacer pedagógico.

Sin embargo, esta alegría no aparece aislada. De manera reiterada, los estudiantes mencionan nervios, miedo y angustia, especialmente ligados al temor de “no dar el ancho”, de no saber cómo actuar ante situaciones difíciles o de no lograr que los alumnos aprendan. Estas emociones dan cuenta de una conciencia temprana de la responsabilidad ética y afectiva que implica enseñar. Kaplan (2022), advierten que el trabajo docente se desarrolla en un marco de incertidumbre permanente y alta implicación personal.

La coexistencia de emociones aparentemente contradictorias: felicidad y ansiedad, entusiasmo y miedo muestra que la enseñanza es vivida como una experiencia afectivamente intensa, donde el docente afectado y tocado.

Este reconocimiento de la enseñanza como una experiencia que “mueve” y “toca” abre la puerta a una pregunta fundamental: ¿dónde se alojan estas afectaciones?, ¿cómo se expresan y se viven en la práctica cotidiana? Por ello, el siguiente capítulo se centra en explorar el cuerpo como territorio pedagógico, indagando cómo los normalistas viven su corporalidad al enseñar y de qué manera el cuerpo media la relación pedagógica, el vínculo afectivo y la experiencia sensible en el aula.

## **Capítulo II. Cuerpo como territorio pedagógico: sentir, habitar y enseñar**

Si en el capítulo anterior se mostró que enseñar es una experiencia que toca, moviliza y afecta a quienes la viven, este segundo capítulo parte de una premisa fundamental: toda afectación se inscribe en el cuerpo. No se enseña desde un lugar abstracto ni desincorporado; se enseña desde un cuerpo que siente, que se expone, que se tensa, que se contiene y que se deja afectar en el encuentro con los otros. En este sentido, enseñar es siempre una experiencia encarnada.

Desde una lectura cercana a la noción de *afecto* trabajada por Spinoza, el cuerpo no es un mero soporte biológico ni un instrumento al servicio de la razón, sino un campo de intensidades, de variaciones, de potencias y limitaciones que se producen en la relación con el entorno y con los otros cuerpos. El afecto no se reduce a lo que se nombra o se explica, sino a aquello que acontece en el cuerpo cuando entra en relación: cuando se aproxima, se retrae, se activa, se paraliza o se transforma. Así, el cuerpo docente es un cuerpo atravesado por la experiencia pedagógica, capaz de afectar y de ser afectado en el aula. En la formación docente, sin embargo, el cuerpo ha sido históricamente invisibilizado o reducido a una presencia funcional, subordinada a lo cognitivo, lo técnico o lo metodológico. No obstante, las experiencias narradas por los estudiantes normalistas muestran que el cuerpo emerge como un territorio pedagógico sensible, donde se manifiestan la tensión, la contención, el cansancio, la apertura, la inseguridad o la confianza que se va construyendo en la práctica. El cuerpo responde antes de explicarse, se posiciona antes de justificarse y comunica incluso cuando no hay palabras.

Desde esta perspectiva, este capítulo se propone explorar cómo los normalistas viven su cuerpo al enseñar y qué papel juega la corporalidad en la relación pedagógica. Se busca comprender cómo el cuerpo se configura como un espacio de afectación, presencia y cuidado, y cómo, a través de gestos, posturas, miradas, movimientos y distancias, se construyen formas de estar con el otro que también educan.

De este modo, la mirada se desplaza del *qué se enseña* hacia el *cómo se habita el aula*, reconociendo que la sensibilidad pedagógica no solo se piensa o se enuncia, sino que se encarna en cuerpos que acompañan, sostienen y se dejan afectar por las realidades de sus estudiantes. A partir del análisis de las respuestas, se identificaron nueve categorías que permiten comprender las distintas formas en que el cuerpo se vive y se transforma en la práctica docente: 1. Cuerpos que sienten y se contienen. 2. Del cuerpo rígido al cuerpo que

fluye. 3. El cuerpo como espacio de afectación, reconocimiento y vínculo. 4. La tensión de los cuerpos que intervienen bajo la mirada. 5. La calma que nace del vínculo con los estudiantes y la retroalimentación como sostén emocional. 6. La coreografía de la atención: miradas y cuerpos en sintonía. 7. Sostener al grupo con la voz y la mirada. 8. Gestos y lenguaje corporal como mediadores del aprendizaje. 9. El contacto corporal: entre el cuidado, el afecto y el límite.

Así, con el fin de empezar a profundizar en esta experiencia corporal de la enseñanza, se planteó el cuestionamiento: ¿Cómo sientes tu cuerpo cuando estás frente a grupo o durante el despliegue de tu práctica de intervención en las prácticas profesionales?

## **II.I. Cuerpos que sienten y se contienen**

*“Pues me siento muy nervioso... a veces temo que puedo arruinarlo o cometer un error... me da mucho miedo.”* **ESol3°L041125**

*“Al inicio... empiezas a sudar, tiembles un poco, la voz como que no la sientes tan fuerte...”*

**ELoboAlfa3°L071125**

*“Al inicio como todo puedes sentirte un poco rígido... se tensa el cuerpo.”*

**EElguero4°L051125**

*“Siento una mezcla de adrenalina y tensión... taquicardia, manos frías por el terror real al error.”* **EYuyis3°L071125**

*“Mi cuerpo se siente un poco tenso... por el hecho de ser juzgada por los adolescentes.”*

**EAna3°L071125**

*“Debido al nerviosismo... un cierto tic nervioso o movimientos involuntarios...”*

**EAlexis1°L071125**

*“Me tiemblan las piernas y me sudan las manos.”* **EAntonio2°L071125**

*“Empiezas a temblar con tu cuerpo... se te corta la voz o se te pone aguda.”*

**EBrandon3°L111125**

*“Un poco de nervios... hormiguelo en los brazos y en las piernas.”* **ERomina3°L051125**

*“Siento que todos me están mirando y me cuesta mantener la postura.”* **ESofía4°L101125**

*“No sé si estoy haciendo las cosas correctamente o no... por el hecho de ser juzgada.”*

**EAna3°L071125**

*“He notado que tengo unos tics nervios.”* **EAlexis1°L051125**

*“Sudoración... a veces cuando siento que se me está saliendo de control la actividad.”*

**EBellakat3°L071125**

*“Pues la verdad cuando estoy interviniendo me tiembla un poco mi cuerpo...”*

**EXime3°L111125**

El ingreso al aula a través de la intervención docente activa de manera inmediata, una experiencia corporal intensa, marcada por el nerviosismo, la tensión y el miedo al error. El cuerpo aparece como el primer lugar donde se manifiesta la inseguridad: sudoración, temblores, taquicardia, rigidez, cambios en la voz o movimientos involuntarios. Antes de que la palabra pedagógica se establezca, el cuerpo ya está hablando. Le Breton (2002) plantea que el cuerpo no es un simple soporte de la acción, sino el lugar sensible donde se inscriben las emociones y las relaciones sociales. El temor a ser juzgados por los alumnos, por el docente titular o por sí mismos, convierte al cuerpo en un territorio vigilado, que se contiene, se controla y se tensa para “no fallar”, donde el cuerpo docente aún no se siente del todo legítimo. Así, el cuerpo que tiembla, suda o se tensa no es un cuerpo incapaz, sino un cuerpo que aprende a habitar la enseñanza desde la afectación, negociando sus límites y explorándolo en la práctica. Flores (2019), menciona que, aunque estemos dentro de un sistema, no somos sistema. Somos seres humanos sometidos a la lógica de la incertidumbre en cada una de nuestras acciones.

No obstante, esta vivencia corporal inicial no permanece estática a lo largo del proceso de intervención. A medida que los estudiantes permanecen en el aula, repiten la experiencia y comienzan a familiarizarse con el espacio, los cuerpos que al inicio se tensan, se contienen y se vigilan, empiezan también a transformarse.

## **II.II. Del cuerpo rígido al cuerpo que fluye**

*“Cuando explico, suelo mover mucho las manos... para señalar, describir...”*

**ECarina1°L051125**

*“...siento mucho cansancio porque no suelo estar sentada... estoy en constante movimiento por ellos.”* **ECarina1°L051125**

*“Normalmente no estoy sentada, voy a sus lugares... estoy más atenta a escuchar.”*  
**ECarina1°L051125**

*“Al principio... nerviosos, pero ya después con la práctica ya vas agarrando confianza.”*  
**EDan3°L071125**

*“Ya después con el desarrollo de la clase... te sientes más confiado.”*  
**ELoboAlfa3°L071125**

*“Ya después... es más fácil fluir.”* **EElguero4°L051125**

*“Pues algunas veces me dan nervios, pero... después ya agarro confianza.”*  
**EXime3°L111125**

*“...como se van dando las jornadas... voy sintiéndome más cómoda.”*  
**ESamara3°L111125**

*“...vas adecuando tu cuerpo... te vas haciendo de defensas que te proporcionan seguridad.”*  
**EEmiliano4°L071124**

*“...mi postura la siento como rígida, pero he notado que si me muevo por toda el aula se me baja el nerviosismo.”* **EYuyis3°L071125**

Este tránsito del cuerpo rígido al cuerpo que fluye puede entenderse como un proceso de aprendizaje corporal de la docencia, el cuerpo aprende a través de la experiencia, la confianza no surge de manera inmediata, sino que se va encarnando jornada tras jornada, hasta que el cuerpo deja de sentirse ajeno al espacio del aula, empieza a habitar pedagógicamente el espacio, más que a defenderse de él. Merleau-Ponty (1962) plantea que el cuerpo es una forma de estar en el mundo; están construyendo una presencia docente que ya no se sostiene solo en el control, sino en la relación.

El trabajo docente es una actividad profundamente interactiva, donde el cuerpo se convierte en mediador del vínculo pedagógico. Así, el cuerpo que fluye no es un cuerpo improvisado, sino un cuerpo que está aprendiendo a leer el aula y a responder con mayor soltura a lo que sucede en ella.

### **II.III. El cuerpo que siente emoción, reconocimiento y afecto**

*“...me sentí muy feliz... el escuchar por primera vez la palabra maestra... tu cuerpo lo siente es como si se abriera tu pecho de par en par.”* **EBotella3°L041125**

*“Al principio nerviosa, ahorita con mucha emoción de poder regresar a las aulas prestadas de las escuelas primarias que visitamos, es como mi recompensa y mi cuerpo vibra.”* **EDafne4°L071111**

*“...me da emoción ver cómo los maestros se desenvuelven y pensar que algún día yo voy a estar ahí.”* **ESofia4°L101125**

El cuerpo deja de ser únicamente un espacio de tensión o regulación para convertirse en un cuerpo afectado positivamente por la experiencia de enseñar desde los momentos en los que el reconocimiento, ser nombrada “maestra”, regresar al aula, imaginarse en el lugar del docente, produce sensaciones corporales de apertura, vibración y plenitud. La emoción no se queda en lo interno; se encarna, se expande y da sentido a la experiencia formativa.

El reconocimiento y la validación del rol fortalecen la identidad docente. Cuando los estudiantes se sienten nombrados, esperados o imaginados como futuros maestros, el cuerpo responde con entusiasmo, alegría y compromiso, marcando un punto de inflexión en la relación con la profesión. Spinoza (2009), señala que los afectos incrementan o disminuyen la potencia de actuar. En este caso, el afecto positivo amplía la disposición corporal para enseñar: el cuerpo vibra, se abre, se proyecta hacia el futuro. Enseñar deja de ser solo una exigencia para convertirse en una fuente de sentido, configurando un cuerpo que no solo enseña, sino que se reconoce a sí mismo como parte viva del acto educativo.

Sin embargo, la experiencia corporal de enseñar no se excluye ni se cancelan entre sí; conviven, se alternan y se superponen en el cuerpo de los futuros docentes, configurando distintas maneras de habitar la práctica pedagógica. El mismo cuerpo que vibra con el reconocimiento puede volver a tensarse ante la exposición, la mirada ajena o la incertidumbre de la intervención. En este vaivén corporal se hizo necesario profundizar en aquello que activa una u otra experiencia. Por ello, se planteó el siguiente cuestionamiento: ¿Qué te hace sentir en calma o en tensión durante tus prácticas de intervención?

## **II.IV. La tensión de los cuerpos que intervienen bajo la mirada**

*“El hecho de que mis alumnos no me comprendan o exista alguna problemática, no sé, de violencia... me preocupa saberla tratar.”* **ECarina1°L051125**

*“La tensión... los incidentes críticos y no saber cómo resolverlos... dices ‘hay, no sé qué hacer’.”* **EItzel4°L071125**

*“Cuando hay algún conflicto entre los alumnos o algo diferente que no está en mi planeación.”* **EBellakat3°L071125**

*“Me pone en tensión cuando no sé si lo que hago está bien o si los alumnos no responden como espero.”* **ECarolina1°L061125**

*“Me da tensión cuando hay ruido o cuando siento que los alumnos no me ponen atención.”* **ESofia4°L101125**

*“Siento mucha tensión cuando los niños fijan mucho la mirada en mí.”* **EAlexis1°L051125**

*“Cuando tu titular observa... empiezas a notar ciertos gestos de desaprobación que te ponen tenso.”* **ELoboAlfa3°L071125**

*“Me da tensión el hecho de que un maestro de la escuela normal te observe, y más si es estricto.”* **EElguero4°L051125**

*“En tensión cuando el maestro titular no me brinda acompañamiento, solo me permite estar en su salón, pero no se interesa en darme consejos... me hace sentir incómoda.”* **EBelinda2°L071125**

*“Cumplir con los tiempos que ya organizaste y que acordaste con tu docente titular... si no salen conforme a esos tiempos, te tensas.”* **ELoboAlfa3°L071125**

La tensión durante las prácticas de intervención no surge únicamente de la complejidad del aula, sino de la sensación de estar siendo observados y evaluados. El cuerpo se tensa cuando la clase no sigue la planeación, cuando aparecen conflictos inesperados o cuando los estudiantes no responden como se espera. En estos momentos, la incertidumbre se vuelve corporal: el cuerpo se contrae, se acelera y se mantiene en estado de alerta. Esta experiencia puede comprenderse desde lo que Foucault (1998) describe como el efecto disciplinador de

la mirada, donde el sujeto regula su conducta ante la posibilidad de ser juzgado. La presencia del docente titular o del formador de la Normal convierte el aula en un espacio de vigilancia simbólica, intensificando la tensión corporal y emocional de quienes aún están construyendo su identidad docente.

Estas experiencias revelan que la tensión no es una falla individual, sino una respuesta corporal ante la exigencia de responder bajo presión. Como señala Le Breton (2007), el cuerpo es sensible al contexto social; cuando el aula se convierte en un espacio de evaluación constante, el cuerpo se contiene y se vigila a sí mismo.

#### **II.V. La calma que nace del vínculo con los estudiantes y la retroalimentación como sostén emocional**

*“Lo que me hace sentir en calma es cuando veo que todos los niños están trabajando.”*

**EBotella3°L041125**

*“Ver que tus estudiantes están entendiendo lo que les estás explicando.”*

**ELoboAlfa3°L071125**

*“Estar enfrente de mis alumnos... lograr una conexión exitosa con ellos.”*

**EYuyis3°L071125**

*“Me da calma cuando los niños participan o muestran interés.”* **ECarolina1°L061125**

*“Calma es cuando los niños te empiezan a ser parte de su manada, te reconocen como su maestra.”* **EBrandon3°L111125**

*“Cuando los niños ya entran en confianza conmigo y se fomenta un ambiente de respeto.”*

**ENay3°L051125**

*“Cuando recibo algún comentario positivo de los niños o de la asesora me siento en calma.”* **EAna3°L071125**

*“Ver a mis niños contentos con los trabajos que les pongo.”* **EDafne4°L071111**

*“Una niña me dijo: ‘todos cometemos errores’... y ya tranquila, mañana lo harás mejor.”*

**ESol3°L041125**

A diferencia de la tensión provocada por la evaluación y la incertidumbre, la calma aparece cuando se construye vínculo con los estudiantes y cuando la respuesta del aula confirma que

la relación pedagógica está funcionando. Ver a los niños trabajar, participar, comprender o mostrarse interesados genera una sensación de equilibrio corporal y emocional que permite al docente en formación sentirse en su lugar. Asimismo, la retroalimentación, tanto de los estudiantes como de la asesora, funcionan como un sostén que legitima la práctica.

Merleau-Ponty (1962), menciona que el cuerpo encuentra estabilidad cuando se siente en relación con otros cuerpos. En este caso, la calma emerge cuando el aula deja de ser un espacio de evaluación para convertirse en un espacio de encuentro, donde la formación no se sostiene únicamente en el dominio técnico, sino en el reconocimiento que le permiten al cuerpo descansar, donde el cuerpo del docente en formación deja de estar centrado exclusivamente en su propio control y comienza a abrirse a la percepción del otro. En ese estado de mayor disponibilidad corporal, la relación pedagógica se afina y la atención se vuelve sensible a señales que no siempre se dicen con palabras.

En el aula, el interés y la atención de los niños no se anuncian de manera explícita; se inscriben en los gestos, en las miradas que siguen, en los cuerpos que se acomodan, se inclinan o se aquietan. Aprender a enseñar implica, entonces, aprender a leer estos lenguajes sutiles, a escuchar con el cuerpo y a orientar la acción pedagógica desde esa percepción encarnada. Desde esta perspectiva, se planteó el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo te das cuenta de que los niños están atentos o interesados, más allá de las palabras?

## **II.VI. La coreografía de la atención: miradas y cuerpos en sintonía**

*“Ver en sus miradas cómo te ponen atención, cómo siguen tus movimientos... veo que no están perdidos o divagando.” ECarina1°L051125*

*“Por la mirada, porque siempre te están observando... ven qué movimiento estás haciendo.” EBotella3°L041125*

*“Creo que se nota en su mirada... te siguen con los ojos.” ESofía4°L101125*

*“Principalmente es cuando tienen la mirada muy atenta hacia el pizarrón o hacia la maestra.” EBrandon3°L111125*

*“Por las miradas que pueden lanzar de curiosidad, de atención o incluso si están de acuerdo.” ERomina3°L051125*

*“Porque no tienen distracciones y su único punto fijo para la atención soy yo, es como la atención escrita en el cuerpo.”* **ENay3°L051125**

*“Por su postura, por su lenguaje corporal... mirada fija. Cuando no, cuerpos recargados, miradas perdidas, es como una coreografía única.”* **EYuyis3°L071125**

*“Me doy cuenta de que están atentos cuando en su cuerpo lo proyectan: no se paran, no platican.”* **EBellakat3°L071125**

*“Están viéndome... dejan todo lo que estaban haciendo para ponerme atención como que sus ojos se quedan.”* **EAntonio2°L071125**

*“Se muestran atentos y calmados.”* **EAlexis1°L051125**

*“Hacen preguntas, participan más de lo normal.”* **ENicole2°L101125**

*“Cuando levantan la mano, hacen preguntas o siguen instrucciones.”* **ECarolina1°L061125**

*“Te la pasan cuestionándote... entre ellos mismos dan la respuesta.”* **EBelinda2°L071125**

*“Empiezan a platicar sobre el tema y te empiezan a contar.”* **EBrandon3°L111125**

*“Los veo viéndome fijamente, nadie hace ruido. Me pasa algo curioso, he observado que sus cuerpos se inclinan hacia adelante cuando están más concentrados en lo que estoy explicando.”* **EDafne4°L071111**

*“Suele haber silencio porque están poniendo atención.”* **ERomina3°L051125**

Los normalistas muestran que la atención de los niños se percibe, antes que nada, en el cuerpo. Miradas fijas, posturas orientadas hacia el docente, silencios compartidos, cuerpos que se inclinan hacia adelante o que dejan de moverse, configuran una suerte de coreografía colectiva que comunica interés sin necesidad de palabras. Merleau-Ponty (1962) plantea que la percepción es siempre corporal. Los docentes en formación no “miden” la atención de manera abstracta, sino que la leen a través de gestos, movimientos y disposiciones corporales que les permiten interpretar si el grupo está en sintonía con lo que sucede en el aula. La mirada, en particular, aparece como un indicador privilegiado de ese vínculo pedagógico.

Las voces también muestran que la atención no implica inmovilidad absoluta, sino una organización compartida de los cuerpos. Cuando los niños preguntan, participan o comentan entre ellos, el interés se desplaza del silencio a la interacción. Como señala Santos (2006), el aula es un espacio donde los cuerpos se coordinan, se afectan mutuamente y producen sentidos colectivos. En conjunto, esta coreografía de miradas y posturas no solo informa al docente sobre el interés del grupo, sino que orienta sus decisiones pedagógicas, reforzando la idea de que enseñar implica estar atento, también, a lo que los cuerpos dicen cuando las palabras callan.

Así, la práctica pedagógica también se configura a partir de cómo el propio cuerpo del docente comunica, acompaña y sostiene la relación educativa. En este sentido, era necesario comprender qué papel juegan la mirada, el tono de voz, los gestos y el contacto corporal en la forma de enseñar, explorando cómo estos elementos no verbales se convierten en mediadores fundamentales del vínculo pedagógico y de la sensibilidad en el aula. Se cuestionó: ¿Qué papel juega la mirada, el tono de voz, los gestos o el contacto corporal en tu forma de enseñar?

## **II.VII. Sostener al grupo con la voz y la mirada**

*“No me gusta alzar la voz a los niños en forma de gritos... pero si la modulo. Es como un hilo invisible que los vuelve a conectar con la clase cuando se distraen”*  
**LoboAlfa3°L071125**

*“No es lo mismo como te estoy hablando ahorita a levantar la voz y decirle: ‘oye, siéntate’, pero sin llegar a gritar.”* **EElguero4°L051125**

*“La mirada es muy importante... puedes hacer la diferencia entre una mirada calmada y una mirada en la que impongas respeto. A veces los gestos enseñan antes que las palabras”*  
**EElguero4°L051125**

*“Yo tenía un maestro que con solo levantar la mirada todos se callaban, pero entendí que era un efecto Boomerang de su propia construcción de respeto”*  
**EItzel4°L071125**

*“He tenido que aprender a modular el tono... para que no lo entiendan siempre como regaño.”* **EBellakat3°L071125**

*“La mirada hace que los niños se sientan vistos.”* **ESofia4°L101125**

*“Es como sostener al grupo con la voz y la mirada. La presencia también enseña.”*

**ECarolina1°L061125**

Las miradas funcionan como una herramienta corporal para sostener la dinámica del aula. Pero, no se trata únicamente de controlar, sino de modular la presencia docente para generar conexión, respeto y contención. El tono de voz aparece como un recurso que puede acercar o distanciar, tranquilizar o intimidar, mientras que la mirada se configura como un gesto que reconoce, regula y acompaña.

Los normalistas reconocen que alzar la voz no siempre implica gritar, sino ajustar el tono para recuperar el hilo de la clase sin dañar el vínculo. En este sentido, enseñar requiere aprender a habitar la voz como un instrumento pedagógico y ético. Le Breton (2007), plantea que la mirada no es neutra: comunica intenciones, afectos y posiciones de poder. Pacheco (2022) sostiene que existía una escenografía del aula, donde el cuerpo del docente: su voz, su postura y su mirada organiza el espacio y las interacciones. Sostener al grupo no significa dominarlo, sino hacer presencia, estar disponible y atento a lo que el aula necesita en cada momento, donde la voz y la mirada no son elementos accesorios de la enseñanza, sino lenguajes pedagógicos sensibles que configuran el clima del aula.

## **II.VIII. Gestos y lenguaje corporal como mediadores del aprendizaje**

*“Mi forma de hablar, de expresarme, de interactuar con ellos es muy diferente... me pongo a su altura, es decir, cuando me piden que les explique, me agacho, para no intimidar.”*

**EDan3°L071125**

*“He notado que los maestros usan las manos o expresiones faciales para explicar.”*

**ESofia4°L101125**

*“El lenguaje no verbal tiene un efecto magnético.”* **EYuyis3°L071125**

*“Vi como el docente titular golpeaba el pizarrón y era más rápido que lo escucharan.”*

**EBotella3°L041125**

*“Si los niños están calmados, mis gestos también son tranquilos; no son intensos. Pero si algún niño está haciendo relajo, pongo una postura más firme y mis gestos son de seriedad.”* **ENicole2°L101125**

*“Si me están viendo directamente... también me pone nervioso, pero trato de relajarme.”*

**EAntonio2°L071125**

El cuerpo se convierte en un mediador activo del aprendizaje, capaz de acercar, regular o intensificar la relación pedagógica más allá del contenido verbal, que no solo acompaña la explicación, sino que configura el clima de interacción en el aula. Gestos, posturas, movimientos de las manos y expresiones faciales se convierten en recursos que orientan la atención y sostienen la comprensión. La decisión de “ponerse a la altura” del niño, agacharse o reducir la distancia corporal revela una conciencia sobre el efecto que el cuerpo produce en el otro. No se trata únicamente de explicar mejor, sino de no intimidar, de generar cercanía y confianza. Desde esta lógica, el cuerpo del docente deja de imponerse verticalmente y se vuelve relacional. Merleau-Ponty (1962) sostiene que el sentido emerge en la relación entre cuerpos; aquí, la comprensión se facilita cuando el cuerpo del docente se ajusta al del estudiante, creando una sintonía perceptiva que favorece el aprendizaje. Las expresiones faciales o incluso acciones más contundentes tienen un efecto inmediato sobre la atención del grupo.

Entonces el cuerpo se reconoce como portador de una fuerza comunicativa que puede ser “magnética”, capaz de captar miradas y ordenar el espacio sin necesidad de elevar la voz. El cuerpo docente actúa como regulador del grupo, marcando ritmos, límites y disposiciones para aprender.

## **II.IX. El contacto corporal: entre el cuidado, el afecto y el límite**

*“Siempre he tratado de que los niños no me tengan mucho afecto... por los protocolos que te pueden demandar.”* **ESol3°L041125**

*“Cuando se acercan demasiado... entonces les digo que se despeguen.”* **ESol3°L041125**

*“El contacto corporal no lo uso, solo cuando es necesario una palmada suave.”* **ESofia4°L101125**

*“Trato de mantener el respeto y los límites, no tocar a los alumnos.”* **ECarolina1°L061125**

*“El contacto ese sí yo en lo personal lo evito... tienes que poner límite porque ahorita hay muchas confusiones.”* **EItzel4°L071125**

*“Intento no tocar a los niños; procuro respetar los límites, pero a veces son como ráfagas de brazos, ya tienes sus abrazos sobre ti, así que los despego sutilmente.” EAna3ºL071125*

El contacto corporal aparece como uno de los territorios más sensibles y regulados de la práctica docente. El cuerpo, que en otros momentos funciona como mediador del aprendizaje y del vínculo, aquí se convierte en un espacio de cautela, contención y vigilancia. El contacto físico no se rechaza por completo, pero sí se restringe, se racionaliza y se rodea de límites claros, generalmente asociados al miedo a la sanción, a la demanda o a la interpretación ambigua del gesto. Las referencias a los “protocolos”, a las “confusiones” y a la necesidad de “poner límites” muestran que el afecto corporal se vive bajo un régimen de sospecha. El cuidado del otro se tensiona con el cuidado de sí mismo. Foucault (2008) permite comprender este fenómeno al señalar cómo las instituciones producen cuerpos regulados a través de normas implícitas y explícitas que disciplinan los gestos, los acercamientos y las formas legítimas de contacto. En este sentido, el cuerpo del docente en formación aprende no solo qué hacer, sino qué evitar y se mantiene en formas mínimas, controladas y justificadas: una palmada suave, un gesto “necesario”, un abrazo que se recibe, pero se desactiva sutilmente. Estos movimientos revelan que el afecto no se elimina, sino que se administra. Aquí, cada contacto debe ser leído, anticipado y regulado para no transgredir los marcos institucionales del rol docente. Merleau-Ponty (1962) plantea que el cuerpo es el primer medio de relación con el mundo y con los otros. Desde esta perspectiva, la restricción del contacto corporal no solo regula el gesto, sino que redefine la forma de estar con los alumnos. El vínculo pedagógico se desplaza entonces hacia otras mediaciones: la palabra, la mirada y la postura, donde los estudiantes aprenden a sostener una ética del contacto que no elimina el vínculo, pero lo encierra dentro de márgenes estrechos, marcados por el temor, la responsabilidad y la vigilancia institucional. Así, el cuerpo docente se forma no solo en lo que puede tocar, sino en lo que debe contener, evidenciando que la sensibilidad pedagógica también se construye a partir de renunciaciones corporales. Este tránsito conduce a preguntarse por los afectos que atraviesan la práctica docente y por la manera en que estos se construyen en el encuentro cotidiano con los estudiantes, dando paso al análisis que se desarrolla en el siguiente capítulo.

**Capítulo III. Cuando el aula nos afecta:  
enseñar sin blindaje habitando vínculos que  
sostienen y se (des)bordan**

En los capítulos anteriores se ha mostrado que la formación docente sensible no puede comprenderse únicamente desde el plano de las ideas o de las técnicas. Ser docente sensible implica reconocer al otro como legítimo y asumir que la enseñanza se vive desde un cuerpo que siente, se tensa, se expone y se deja afectar en el aula. Este tercer capítulo profundiza en esa misma línea, desplazando la mirada hacia un plano relacional: los afectos que se construyen en el encuentro pedagógico entre docentes en formación y estudiantes. Desde una perspectiva spinozista, los afectos no se entienden como estados emocionales privados, sino como modos en que los cuerpos se afectan mutuamente, aumentando o disminuyendo su potencia de actuar en una situación determinada. Enseñar, en este sentido, no es una práctica neutral ni blindada, sino una experiencia de exposición: el aula se convierte en un espacio donde los cuerpos, las palabras, las miradas y las historias se encuentran, se tocan y se transforman. A la luz de autores como Arendt (1993), enseñar supone siempre un acto de responsabilidad frente a otros, un “estar con” que inaugura mundo y que no puede darse sin implicación. Del mismo modo, Mèlich (2025), advierte que la educación es una experiencia ética atravesada por la fragilidad y la contingencia, donde el vínculo nunca está completamente garantizado. Desde esta perspectiva, los afectos no son un añadido a la práctica docente, sino el tejido mismo que la sostiene, aun cuando ese tejido se vuelva frágil, tenso o se desborde.

Este capítulo tiene como objetivo indagar cómo los afectos se construyen y circulan en las relaciones pedagógicas durante la práctica profesional, atendiendo a cómo los docentes en formación perciben, expresan y responden a lo que ocurre afectivamente en el aula. El análisis se organiza en tres apartados. 1. El aula como umbral afectivo. 2. La experiencia de enseñar cuando el vínculo no es ideal. 3. Regular(se) en clase: prácticas de autocuidado docente. Así, se empezó cuestionando: ¿Qué afectos te acompañan durante tus prácticas profesionales (intervención/observación)?

### **III.I. El aula como umbral afectivo**

*“Mucho miedo, pero a la vez un poco de emoción, de alegría por conocer por primera vez al grupo y tengo muy altas expectativas. Al principio sí es miedo, pero ya después es un poco de alegría al irlos conociendo.”* **ECatrina3°L041125**

*“Emmm me acompañan mucho los nervios, ya que cuando dan a conocer el grupo en el que vas a estar impartiendo clases o algunos titulares, pues entran los nervios de que no sabes cómo son tus alumnos, tu maestro titular, entonces más que nada predominan los nervios.”* **EJake3°L101125**

*“Durante mis prácticas profesionales me acompañan demasiadas emociones. Creo que es como un remolino, un poco de miedo porque no sé cómo va a reaccionar el grupo cuando intervenga.”* **ESol3°L071125**

*“También los nervios y el estrés porque sabemos que muchas veces pensamos que no nos van a quedar las cosas como las planeamos, pero la realidad es otra.”* **Epia4°L101125**

*“En repetidas ocasiones uno se siente feliz cuando va a intervenir o a observar, pero en el transcurso y al final de la práctica, en la reflexión, pueden llegar emociones como enojo, frustración y tristeza.”* **EChaparro3°L051125**

*“Cuando es intervención sentía alegría, ansiedad e incluso frustración en caso de que algunas actividades no se realicen como estaba previsto o planeado.”* **EGatoGuetto4°L071125**

*“Un poco de frustración porque tal vez todavía no tengo la experiencia de lo que implica ser un maestro frente a grupo, y al no saber manejarlo, eso me causa frustración.”* **EYamili1°L071124**

*“Las prácticas de intervención son para ir mejorando. Cada práctica debe de ir siendo mejor que la anterior. Me da miedo equivocarme, pero también me motiva mucho.”* **EEne3°L071125**

*“Principalmente me acompaña el entusiasmo, porque entrar a un aula es como un cofre abierto con muchos mundos diferentes, pero también la responsabilidad, porque no solo entras a enseñar, sino a guiarlos.”* **EJeremy2°L071125**

El umbral afectivo es un espacio en tránsito en el que el ingreso al aula activa una experiencia emocional intensa y contradictoria. Miedo, nervios, entusiasmo, ansiedad y expectativa

aparecen entrelazados, configurando lo que algunos describen como un “remolino de emociones”. Este cúmulo afectivo no aislado de la práctica, sino constitutivo de ella: ingresar al aula implica exponerse, ser observado y ponerse a prueba en un territorio todavía incierto.

El carácter ambivalente de las emociones, la convivencia entre entusiasmo y frustración, alegría y tristeza, coincide con lo que Britzman (2003) describe como una de las tensiones centrales de aprender a enseñar: la distancia entre las expectativas idealizadas de la docencia y la complejidad impredecible de la vida escolar. En este sentido, las prácticas profesionales no producen certezas inmediatas, sino preguntas, dudas y también afectos que desestabilizan. Larrosa (2000) sostiene que existe un lugar donde algo le pasa al sujeto y lo transforma.

Desde esta perspectiva, resulta necesario detenerse en las experiencias que, por su intensidad afectiva, dejan una huella más profunda en los normalistas. Por ello, la siguiente pregunta indaga: ¿Qué experiencias te han conmovido o frustrado en tu interacción con los niños?

### **III.II. La experiencia de enseñar cuando el vínculo no es ideal**

*“Creo que lo más significativo ha sido cuando los niños me piden ayuda para algo, aunque no sea mucho. Cuando empiezan a generar confianza en mí y me piden ayuda para lo que sea, eso se siente muy bonito.”* **ECrayola3°L071125**

*“Me conmovió mucho la manera en que los niños expresan su cariño y su confianza hacia la maestra y hacia mí, porque a pesar de que yo solamente iba como observante, ellos me veían como otra maestra.”* **EMoom1°L071125**

*“Cuando al momento de que les doy las indicaciones hay veces que no me hacen caso y eso me frustra mucho, o que no me toman como una autoridad.”* **ELili3°L071125**

*“Pues justo que no me hagan caso, que no me vean como una autoridad, que sean un poco groseros conmigo.”* **Yamili1°L071124**

*“Alguna que recuerde... una vez a un niño le llamé la atención y me dijo una grosería.”* **ESofi3°L071125**

*“Hijole, en mis últimas prácticas tengo un niño que no tiene ningún proceso de lecto-escritura. Me frustra mucho porque yo quiero ayudarlo a que progrese, pero él no se deja, hasta me mordió.”* **EMich3°L071125**

*“En varias ocasiones hay niños con barreras de aprendizaje y no se les da la suficiente importancia, los dejan a un lado.”* **EJaz3°L041125**

*“En mi práctica había una niña con trastorno del espectro autista nivel dos. Al inicio me daba mucho miedo acercarme porque nunca había interactuado con una niña que no hablara y se comunicara con gritos. Pero en la intervención pude conectar más con ella, trabajaba con señas, con el ejemplo, y creo que se creó un vínculo porque ya me buscaba cuando tenía crisis.”* **EAnita3°L051125**

*“En mi práctica había un niño que casi siempre estaba solo. Me ponía muy triste, pero me daba miedo acercarme porque me dijeron que era neurodivergente y no sabía cómo iba a reaccionar.”* **ESol1°L071125**

*“Cuando iba en segundo grado, un niño me dijo que no me quería y que no me iba a hablar porque yo era niña y las niñas eran débiles. Solo le hablaba a mi compañero y cuando yo trataba de acercarme me ignoraba.”* **ELiz3°L071125**

*“Una niña no tenía apoyo ni del padre ni de la madre y estaba a punto de pasar a sexto sin saber leer ni escribir. Eso fue muy fuerte para mí.”* **EJeremy2°L071125**

*“Creo que es darte cuenta de que la escuela no es como te la pintan. La realidad es cruel y los niños viven muchas situaciones difíciles.”* **EGrillo3°L071125**

*“Muchas veces las cosas no salen como uno las planeas, por más estructurada que esté la planeación. Las dinámicas institucionales o la actitud del grupo hacen que tengas que ajustar todo.”* **EMonica4°L071125**

Enseñar, en muchos casos, implica habitar relaciones frágiles, incompletas o incluso conflictivas, donde la confianza, el reconocimiento o la autoridad no están garantizados desde el inicio. Desde Spinoza (2009), estos encuentros pueden leerse como afectos que amplían la capacidad de perseverar en el oficio, al generar relaciones que afirman el deseo de enseñar. Sin embargo, junto a estas experiencias aparecen situaciones donde el vínculo no se da de manera fluida: alumnos que no obedecen, que no reconocen la autoridad, que responden con agresión verbal o física, o que rechazan explícitamente la presencia del docente. En estos casos, la afectación no fortalece, sino que disminuye la potencia de actuar, generando frustración, inseguridad y sensación de desborde. La autoridad pedagógica, lejos de ser un

atributo automático del rol, se revela como una construcción relacional que puede fallar, resistirse o ser cuestionada.

Mèlich (2010) sostiene que educar implica aceptar que no existen respuestas previas para cada situación, y que el encuentro con el otro siempre nos expone a lo imprevisto. Las experiencias narradas confirman esta idea: el docente en formación aprende que no puede apoyarse únicamente en la planeación o en los saberes adquiridos, sino que debe responder a lo que ocurre, incluso cuando esto lo confronta con el dolor, la exclusión o la desigualdad estructural que atraviesa la vida de los alumnos. La presencia de niños sin apoyo familiar, con rezagos profundos o atravesados por contextos adversos rompe con las expectativas iniciales y produce una afectación que transforma la manera de concebir la enseñanza. Skliar y Tellez (2008) señala que educar es, muchas veces, aprender a sostener la incomodidad que produce el encuentro con realidades que no pueden resolverse ni corregirse del todo. En este sentido, el vínculo no ideal no es un obstáculo, sino una experiencia formativa que confronta al docente con los límites de su acción. Así, estas experiencias no deben entenderse como fracasos, sino como variaciones en la potencia que obligan al cuerpo docente a reorganizar su manera de estar en el aula. Desde esta perspectiva, se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué haces cuando te sientes emocionalmente sobrepasado en clase?

### **III.III. Regular(se) en clase: prácticas de autocuidado docente**

*“Pues normalmente tomo un descanso, un respiro ya que a veces suelo perder la cordura... me siento un ratito, respiro, me relajo y de ahí vuelvo a dar clase.” (EJake3°L101125)*

*“Pues trato de respirar y pues siempre llevo como un peluche pequeño, entonces lo aprieto o salgo al baño 5 minutos.” (ESol3°L071125)*

*“Tomo un respiro muy profundo, estiro las manos y las piernas y cuento hasta diez.” (ECrayola3°L071125)*

*“Considero que está bien hacer una pausa activa con todos los estudiantes, porque todas las emociones que nosotros sentimos de cierto modo se les transmiten a ellos... hacer pausas de relajación, salir un momento, quizá a respirar o planear un poco de las próximas actividades es algo que me ayudó demasiado.” (Epia4°L101125)*

*“Pues comúnmente cuando es eso, es más que nada por factores externos... procuro no mezclar estos dos ámbitos, ir enfocada en lo que tengo que hacer para que no perjudiquen la clase.” (EMonica4°L071125)*

*“Trato de separar si es de mi vida personal, trato de separarlo y siempre ser muy neutral en cuanto a cómo trato a mis alumnos.” (EYamili1°L071124)*

*“Trato de calmarme porque siento que hay que dar un ambiente de confianza y paz a los niños... es importante mantener el lado personal a lado del profesional.” (EJeremy2°L071125)*

*“Realmente nada, tengo que canalizar esas emociones porque no las puedes demostrar a los niños... le digo a mi titular que me permita ir al baño, descanso, respiro y continuo.” (EChispa3°L071125)*

*“Si una actividad no sale como lo planeaste puedes llegar a sentir frustración... la mejor forma para sobrellevarlas es comprenderlas a partir de una reflexión. Si un día no lograste el objetivo deseado, al siguiente puedes lograrlo.” (EGatoGuetto4°L071125)*

*“Trato de calmarme, siempre estoy abierto a los cambios y creo que no me afecta tanto porque me adapto muy rápido.” (EAngel3°L041125)*

*“Huy, me pasó una vez... fue horrible. Tenía ganas de llorar, pero no podía hacerlo porque estaba frente a los niños. Mi cuerpo entró en un trance... terminé la jornada y ya después en mi casa tuve que llorar.” (EEne3°L071125)*

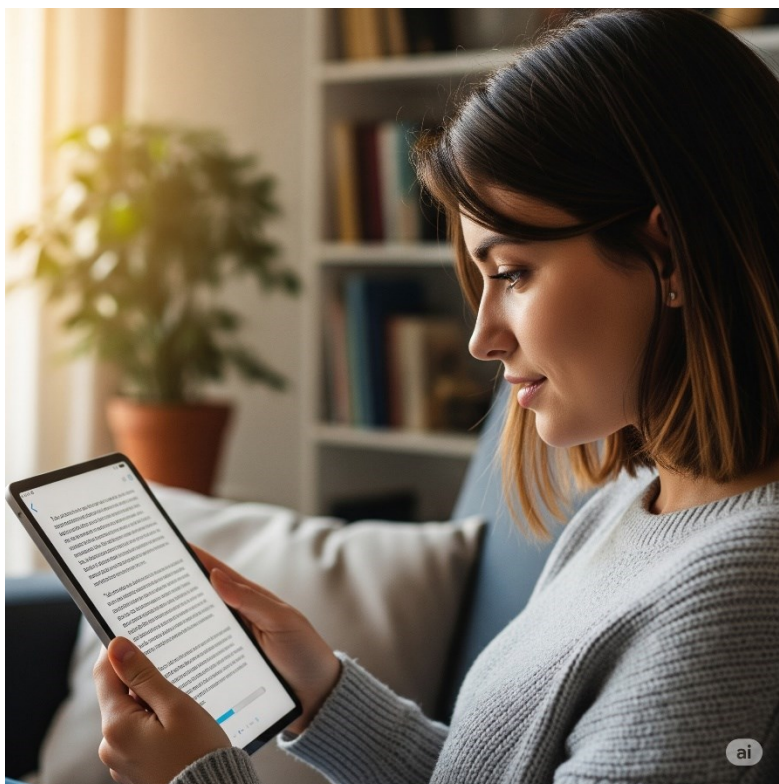
*“Sí, que ya te sientes muy cargado, estresado, frustrado... lo dejo a la ligera, dejo que todo pase.” (EGrillo3°L071125)*

Se puede identificar que no se describen procedimientos técnicos ni estrategias prescritas, sino acciones corporales inmediatas, que permiten sostenerse en la práctica: respirar, sentarse un momento, estirar el cuerpo, salir brevemente del aula o apretar un objeto. Estos gestos mínimos funcionan como formas de regulación del cuerpo, que hacen posible continuar enseñando. El cuerpo aparece, así, como el primer lugar donde se tramita la afectación producida. Son los intentos del cuerpo por recuperar la potencia de actuar cuando esta se ve disminuida por la sobrecarga, la frustración o la incertidumbre. Spinoza (2009) plantea que los afectos no son estados internos, sino variaciones en la potencia del cuerpo para perseverar

en su ser. En este sentido, respirar, pausar o moverse no son simples técnicas de control, sino modos de recomponer el cuerpo.

Estas prácticas de regulación no se orientan únicamente al propio bienestar, sino que están profundamente ligadas al cuidado del otro. Los estudiantes reconocen que aquello que les ocurre se transmite en la relación pedagógica y, por ello, buscan no descargar su afectación sobre los niños. Aquí, la regulación aparece como un gesto ético. Mèlich (2010) sostiene que la ética emerge cuando el sujeto se sabe afectado por el otro y asume la responsabilidad de no dañarlo. Regular(se), en este sentido, no es neutralizar lo que se siente, sino hacerse cargo de la propia afectación para sostener la relación.

Sin embargo, junto a estas prácticas de cuidado, aparece con fuerza la idea de contención. El cuerpo aprende a sostener, a contener, a seguir, incluso cuando la afectación es intensa. Esta forma de regulación revela una concepción del rol docente donde la vulnerabilidad corporal no encuentra un lugar legítimo dentro del aula. Arendt (1993) permite comprender esta postura desde la noción de responsabilidad: educar implica responder por el mundo que se presenta a los recién llegados, aun cuando quien enseña se encuentre atravesado por la fatiga, la frustración o el conflicto. Los normalistas asumen esta responsabilidad al priorizar el cuidado del aula, aunque ello suponga postergar su propia necesidad de descarga o reposo. No obstante, esta tensión deja abierto un interrogante que desborda el plano del cuerpo: ¿qué sucede cuando la experiencia necesita ser dicha, escrita o narrada para poder ser pensada y resignificada?



## More Books!

### Yes I want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online – at one of the world’s fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at

<https://ieccmexico.com/books> or <https://ieccmexicobooks.com/>

¡Compre sus libros rápido y directo en internet, en una de las librerías en línea con mayor crecimiento en el mundo! Producción que protege el medio ambiente a través de las tecnologías de impresión bajo pedido.

Compre sus libros online en

<https://ieccmexico.com/books> or <https://ieccmexicobooks.com/>