

**LO QUE ESCAPA A LA PEDAGOGÍA: REFLEXIONES EN TORNO A LA
PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA
MÁS ALLÁ DEL AULA**

NICOLÁS OSPINA CASTILLO

TRABAJO DE GRADO

Presentado como requisito para optar por el título de Sociólogo

DIRECTOR:

JOSÉ RICARDO BARRERO TAPIAS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Facultad de Ciencias Sociales

Programa de Sociología

Bogotá

Mayo de 2020

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar extendiendo mis agradecimientos a todos y cada uno de los y las docentes de la Pontificia Universidad Javeriana que formaron parte de esta investigación. Gracias por permitirme conocer sus testimonios y sus experiencias de vida en el maravilloso ámbito de la docencia universitaria.

A Ricardo, gracias por ser un guía en el desarrollo de este trabajo de grado y, sobre todo, por ser un apoyo en la parte más importante de mi vida universitaria. Gracias por ser un ejemplo de lo que este trabajo intenta plasmar.

A mis padres, gracias por su incansable dedicación y amor. Porque sin ellos estos cinco años de carrera universitaria no habrían sido posibles en ningún sentido. Su esfuerzo y ejemplo son mi fuerza vital. Son el espejo donde mirarme.

A María Elvira y al maravilloso hecho de haber coincidido como compañeros de Sociología, gracias. Me dejaste el regalo invaluable de la amistad y el apoyo incondicional. Gracias por ser compañeros de estudio pero, más aún, por ser compañeros en el viaje de la vida. Gracias, también, por las interminables charlas y discusiones alrededor de este trabajo, por todas tus ideas y precisiones, a las cuales debo mucho de lo que terminó siendo el producto final de esta investigación. Finalmente, gracias por cada café y cada minuto compartido contigo en la Universidad.

A mis abuelos maternos: mis “Papitos”, por ser mi mayor ejemplo de vida, mi modelo primario de lo que es un maestro y mi referente sobre cómo quisiera llegar a ser de viejo. Gracias por su infinito amor y ternura.

Finalmente, gracias a Jorge Cortés, un invaluable amigo que me regaló la vida. Gracias por adentrarme en el mundo de la literatura y de la música, por ser mi maestro y mi guía frente a las grandes pasiones del espíritu humano.

CRÉDITOS INVESTIGATIVOS

La elaboración de este trabajo no habría sido posible sin el apoyo del Centro de Asesoría Psicológica y Salud (CAPS), de la Vicerrectoría del Medio Universitario de nuestra Universidad.

Fundamentalmente, gracias a los profesores: Adriana Marcela Martínez Martínez y Mauricio Martínez Melo, por su disposición para contribuir a este trabajo. Sus aportes fueron centrales en el desarrollo de mi investigación, al facilitarme una serie de ocho entrevistas realizadas por el CAPS y la Facultad de Educación, en el marco de la investigación que lleva por título:

Prácticas de enseñanza y reconocimiento social del profesor universitario. Un análisis de los maestros destacados en el proyecto Cartas al Maestro.

En consecuencia, agradezco a los investigadores de ambas unidades que formaron parte de dicha investigación y a quienes corresponde el crédito total de la autoría de dichas ocho entrevistas. Los investigadores son:

Óscar Julián Cuesta Moreno - Facultad de Educación
Jaime Hernando Sarmiento Lozano - Facultad de Educación
Fabiola Cabra Torres - Facultad de Educación
Adriana Marcela Martínez Martínez - CAPS
Mauricio Martínez Melo - CAPS
Adriana Patricia Romero Velásquez - CAPS

Sus ideas y planteamientos fueron motivo de significativa reflexión para este trabajo.

Transmitir conocimientos no es lo mismo que educar, quien educa es el maestro. “Educar -decía Sócrates- no es llenar un recipiente, es encender un fuego”. Y una traducción libre de esta sentencia dice: “Educar no es cargar un navío, es desplegar sus velas”.

— Gerardo Remolina Vargas, S.J.

La sabiduría es algo diferente, sirve para convivir mejor con los que nos rodean, para atender a sus razones, para resistir en la desgracia y tener mesura en el triunfo, para saber qué hacer con el mundo cuando los ‘eruditos’ lo hayan conquistado, y, en fin, para saber envejecer y aceptar la muerte con grandeza.

— Ernesto Sábato.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	1
Metodología	2
1. Capítulo I: Escenario y Contexto	4
1.1 El escenario universitario colombiano y la Pontificia Universidad Javeriana.....	4
1.2 Predominio de la racionalidad e impersonalidad en la relación educativa.....	7
1.3 La instrumentalización de la Educación Superior y la Formación Integral en la universidad colombiana.....	8
1.4 La formación integral de la PUJ.....	12
2. Capítulo II: Fundamentación	14
2.1 El carácter cognitivo de la emoción y su incidencia en el proceso educativo.....	14
2.2 La práctica docente.....	18
2.3 La relación docente-estudiante.....	20
3. Capítulo III: Programa <i>Carta al Maestro</i>	21
3.1 Energía emocional e interacción en el aula: «el ritual pedagógico».....	22
3.2 Proceso vital: empatía y compasión.....	26
3.3 El acontecimiento ético.....	35
4. Capítulo IV: La Consejería Académica	39
4.1 La nueva Consejería Académica (2013).....	39
4.2 Perfil del Consejero Académico y reflexividad.....	40
4.3 De lo formal a lo informal: la mediación de la autoridad del docente para propiciar una relación distinta con el estudiante.....	44
4.4 Privacidad del espacio de Consejería: la confianza y el <i>Don</i>	46
4.5 La vocación docente.....	50
4.6 Fronteras del acompañamiento: Nuevas sensibilidades y necesidades de cuidado...52	
4.7 Seguridad ontológica y riesgos tangibles.....	55
5. Consideraciones Finales	62
6. Anexos	68
6.1 Anexo 1.....	68
6.2 Anexo 2.....	69
7. Bibliografía	70

Introducción

La motivación para formular el siguiente problema de investigación gira alrededor del interés por analizar el papel de las emociones y, específicamente, de los vínculos emotivos que se entretajan en la relación docente-estudiante, protagonistas principales del proceso educativo en el ámbito universitario. Se considera oportuno este tema de investigación, en la medida en que la dimensión emocional parece hallarse relegada frente los criterios de racionalidad académica sobre los que se fundamenta la actividad universitaria, en tanto que: «lo típicamente universitario es el saber (la ciencia) y el saber hacer (metodologías y técnicas)» (Remolina, 1998, p. 3). A este interés se suma el hecho de que los estudios sobre emociones en sociología y, en general, en las ciencias sociales tienen poca relevancia.

Teniendo en cuenta mi formación como estudiante de sociología de la Pontificia Universidad Javeriana (a la cual me referiré en adelante a partir de sus siglas: PUJ), decidí centrar el estudio en esta universidad buscando ofrecer una contribución al lugar donde me he formado y con el que tengo vínculos de afecto y pertenencia. Espero en un futuro poder extender la indagación presentada aquí a un espectro más amplio y diverso de instituciones universitarias. Buscando dotar de mayor sentido la pregunta por los vínculos emotivos, se realizará este análisis partiendo de presupuestos epistemológicos de la sociología, la educación, la psicología y la antropología, principalmente, así como de algunos documentos oficiales que dan sentido al proyecto educativo de la PUJ. En tales documentos se expresa la característica alrededor de la cual se enmarca esta investigación, a saber: el carácter integral de la formación universitaria de la PUJ.

Con esto se plantea un debate en el que se pone en tensión a los criterios de racionalidad que predominan en la formación académica y científica universitaria, y que se expresan por medio de una relación jerárquica e impersonal entre el docente y el estudiante, frente a la idea de concebir el proceso educativo como un proceso de formación integral, de todas las dimensiones del ser humano —haciendo énfasis en la que tiene que ver con las emociones humanas—. Se expondrán, por tanto, varios de los rasgos característicos de la formación integral de la PUJ y su correspondencia con las relaciones docente-estudiante que se originan al interior de la Universidad.

Metodología

¿Cómo captar la dimensión emotiva en un proceso que se ha comprendido tan racionalmente como el educativo? Para dar respuesta a dicha pregunta, se propone comprender la relación docente-estudiante en un sentido distinto al que tiene dicha relación en el aula de clase, en donde la interacción se da en clave de los roles y funciones tradicionales de la docencia y del estudiar, que podrían resumirse brevemente como: enseñar y aprender, respectivamente.

Ahora bien, ¿por qué las vinculaciones emotivas entre docentes y estudiantes y no entre estudiantes con otros estudiantes, entre docentes y docentes, o entre directivos? En primera medida, como ya se mencionó antes, dado que son concretamente docentes y estudiantes los actores principales, las partes obligatoriamente necesarias de todo proceso educativo. En segunda medida, porque se sostiene que analizar la relación docente-estudiante desde la perspectiva emotiva permite enriquecer y contribuir a la reflexión alrededor de la práctica del docente universitario, su magnitud e influencia, hasta dónde puede llegar esta.

A partir de lo anterior, este trabajo ofrece un análisis cualitativo de dos fuentes de información que hacen parte de la vida universitaria en la PUJ. La recolección de información se realizó durante los años 2019 y 2020, y el análisis aborda el periodo entre los años 2013 y 2020:

La primera fuente: el Programa *Carta al Maestro*, creado por el Centro de Asesoría Psicológica y Salud (CAPS) de la Vicerrectoría del Medio Universitario de la Universidad. Este Programa celebra el Día del Maestro, el 15 de mayo de cada año. De dicho programa, se analizará un grupo de entrevistas realizadas a ocho de los docentes de la universidad que más cartas han recibido desde que el Programa inició en el año 2013. Adicionalmente, se contará con la información captada en un foro realizado por el CAPS que tuvo por nombre «Prácticas Pedagógicas Exitosas en la PUJ», el 29 de agosto de 2019 en las instalaciones de la Universidad. Los detalles y especificidades de *Carta al Maestro* se expondrán en el capítulo en que se desarrolla su respectivo análisis.

La segunda fuente: la Consejería Académica, la cual es función de cada uno de los programas académicos de la universidad. Se analizarán ocho entrevistas realizadas durante

la presente investigación a consejeros y consejeras de seis programas académicos, buscando captar su experiencia en dicho cargo e indagar por cuáles son las características de la interacción que se produce en el espacio de consejería, así como por las características de la interacción con los estudiantes en el ámbito del aula de clase y las diferencias entre ambas.

Este trabajo se compone, entonces, de esta introducción al problema de investigación abordado y de cinco capítulos principales. El primer capítulo corresponde al contexto histórico en donde se sitúa el escenario universitario colombiano y, posteriormente, se realiza un sucinto abordaje del carácter instrumental de la educación superior, frente a la emergencia del componente de *formación integral* en la universidad colombiana y la propuesta específica que la PUJ realiza respecto a la misma. El segundo capítulo aborda los fundamentos y presupuestos teóricos desde los cuales se busca orientar el análisis y dar cuenta de los hallazgos del trabajo.

Partiendo del contexto y la fundamentación teórica de la investigación, se procede en el tercer capítulo a realizar el análisis del programa *Carta al Maestro*, en donde se identifica a este programa como una propuesta institucional que permite captar y dar cuenta de las vinculaciones emotivas entre docentes y estudiantes, dado el objetivo de dicho programa y que podría definirse como: ofrecer reconocimiento a la labor de los docentes de la PUJ por parte de sus estudiantes.

El cuarto capítulo corresponde al análisis de la Consejería Académica, la cual forma parte de todos los programas académicos de la Universidad. Basado en los hallazgos del capítulo de *Carta al Maestro*, este cuarto capítulo busca situar y captar la presencia de vínculos emotivos en un espacio formal del proceso formativo universitario. A partir del análisis de este espacio, se identifica que la relación docente-estudiante, aun estando dirigida hacia el proceso educativo, se orienta hacia una interacción en la que se comparten experiencias de vida de tipo personal y privado, más que aspectos meramente académicos. De esta manera se intentará dar cuenta de las características más importantes de las que se compone el espacio de la Consejería.

Finalmente, se presenta una serie de consideraciones finales acompañadas de algunas limitaciones de la investigación, identificándolas como factores relevantes para una mayor

comprensión del fenómeno abordado y que, por tanto, merecerán retomarse dentro de futuras investigaciones.

Capítulo I: Escenario y Contexto

1.1 El escenario universitario colombiano y la Pontificia Universidad Javeriana

Colombia posee una larga tradición universitaria que se remonta a la época de la Colonia (Campo, 2000). Las primeras universidades que se fundan y aparecen en el escenario universitario colombiano son la Universidad de Santo Tomás (1580); la segunda es la Pontificia Universidad Javeriana (1622)¹; y la tercera es el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario (1653); las tres universidades, de carácter privado y religioso. La primera universidad pública es la Universidad Nacional de Colombia (1867)². La primera universidad laica y de carácter privado es la Universidad Externado de Colombia (1886).

El desarrollo de la educación superior en Colombia debe entenderse a partir de 4 entidades que aparecen desde la década de 1950. La primera corresponde al ICETEX (Instituto Colombiano de Estudios Técnicos en el Exterior) creado en 1952; la segunda, ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades), creada en 1957; la tercera, el Instituto FES (Fundación para la Educación Superior), creado en 1964; y la cuarta, creado en 1968, el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior).

Campo (2000) resalta respecto a estas cuatro entidades que: «sus esfuerzos han estado dirigidos a la mejor comprensión de la universidad en su conjunto, a apoyarla financiera y legalmente, y a velar por su calidad, principalmente en términos de recursos y de consolidación académico disciplinar» (p. 30). No obstante, hará énfasis en que la temática referente a los procesos de desarrollo docente no ha sido una de las prioridades en la labor conjunta de dichas entidades. Con todo, respecto a la gestión particular por parte de las

¹ Fundada en 1622, la PUJ funcionó hasta 1767 cuando la Compañía de Jesús fue expulsada de América. Fue reestablecida finalmente en 1930 en la sede en la que continúa funcionando hasta nuestros días. Posteriormente se extendió mediante la creación de una seccional en Cali, en el año 1970.

² Su primera sede se erigió en Bogotá y se extendió posteriormente con sedes en Medellín, Manizales y Palmira.

universidades, el autor resalta la labor de la PUJ en relación a los procesos de cualificación docente y universitaria en general, señalando que:

cabe mencionar el aporte decisivo de la Pontificia Universidad Javeriana, que desde la década de los setenta, ha venido trabajando en el campo de la docencia Universitaria a través del seminario de Comunicación Pedagógica (1972 – 1975), del programa de Perfeccionamiento de Profesores Universitarios (1973 – 1980) y de los Seminarios de Directivos Universitarios durante la década de los años ochenta. Posteriormente, en el proyecto de reapertura de la Facultad de Educación (1994), se planteó la educación superior como uno de los campos prioritarios de trabajo en la facultad. En ella se constituyó, desde un principio, el Programa de Formación Docente y Asesoría Curricular Universitaria y se promovió para toda la Universidad el 15 de Mayo como día del Educador para el reconocimiento de la labor formativa del profesor javeriano. En 1995, la Facultad organizó con el ICFES un evento dedicado a analizar la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación superior, cuyo resultado fue la elaboración de siete casos sobre el tema. En 1997, en asocio con el ICFES, la Facultad convocó el Primer Encuentro Nacional de Formación de Profesores Universitarios» (Campo, 2000, p. 30).

Exponiendo el caso de la experiencia universitaria en la PUJ, Campo es enfático a la hora de señalar que en Colombia ha imperado «la tradición de la docencia universitaria como resultado casi exclusivo de la competencia profesional del profesor» (Campo, 2000, p. 30). De esta manera el autor insiste en la ausencia de una preocupación por incentivar el desarrollo de los procesos docentes en el nivel de la educación superior, privilegiando, así, el carácter empírico del ejercicio docente, esto es: aprender a ser docente sobre la marcha. Los docentes universitarios «han aprendido a enseñar enseñando e ingresan a la carrera de profesor a partir del dominio, más o menos idóneo, de un saber disciplinar o profesional» (Campo, 2000, p. 33).

Es posible observar que las consideraciones de Campo giran alrededor del análisis de los procesos docentes en la universidad; el título de su investigación es sugerente y puntual:

*Caracterización de una Excelente Práctica Docente Universitaria*³. De tal manera, la presente investigación se basa en algunos planteamientos del estudio de Campo, fundamentalmente por el hecho de que su estudio está situado justamente en el escenario de la PUJ.

No obstante, es preciso señalar que el componente emocional parece no figurar explícitamente en las reflexiones en torno a la universidad ni a la práctica docente. Se enfatiza en los aspectos referentes a la cualificación de la docencia y en una apuesta por la formación de docentes como función primaria de la Facultad de Educación de la Javeriana. Ciertamente, no obstante, que Campo logra dar pistas alrededor de lo emocional, como cuando durante el desarrollo de su trabajo resalta la importancia del carácter de acompañamiento y diálogo con el otro que ha de darse a través de la práctica docente y afirma que:

Esta situación necesariamente conduce a plantear que entre el profesor y el alumno siempre medie una relación afectiva positiva que facilite el aprendizaje, y que el docente a su vez sea un modelo de identidad para el estudiante. El, a través de su actuar, proyecta concepciones sobre la vida, la sociedad, el conocimiento, los valores, los cuales son acogidos por el alumno y van influyendo en su manera de percibir y actuar en la cotidianidad. (Campo, 2000, p. 40).

Así como menciona la preeminencia de una práctica docente basada en los fundamentos del modelo educativo tradicional, afirmando que:

La reflexión sobre el proceso docente considera que la prevalencia de este tipo de prácticas tradicionales ha traído consigo consecuencias como, por ejemplo, la masificación de los procesos de formación centrados en las clases magistrales —lo cual disminuye las posibilidades de que dispone el docente para conocer y hacer seguimiento a los estudiantes como sujetos particulares—. (Campo, 2000, p. 42).

³ *Caracterización de una Excelente Práctica Docente Universitaria (Estudio de caso en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia)* del año 2000, corresponde al trabajo doctoral de Rafael Campo Vásquez, sociólogo y profesor emérito de la PUJ, con largo recorrido como docente del programa de Sociología de la universidad durante su primera etapa (1960 – 1971) y luego como docente de las facultades de Estudios Interdisciplinarios y Educación.

La imposibilidad de hacer un seguimiento personalizado a los estudiantes en su particularidad⁴, a su vez limita las posibilidades de generar una aproximación distinta a la académica entre el docente y el estudiante, así como a cualquier forma de vinculación afectiva entre los mismos. Se imposibilita una interacción de tales características.

Así pues, el autor arroja pistas alrededor de la dimensión emocional en el proceso educativo, pero no ahonda en una exploración alrededor de la vinculación emotiva entre docentes y estudiantes en el escenario de la PUJ, por lo cual se intentará traer a la luz este fenómeno.

1.2 Predominio de la racionalidad e impersonalidad en la relación educativa

García (2012) señala que: «el modelo educativo imperante, en general tiende a ignorar o minimizar los aspectos emocionales y en la medida que el educando asciende dentro del mismo, éstos son cada vez menos tomados en cuenta» (p. 97). A esto se suma el hecho de que: «Estamos acostumbrados a pensar la experiencia del aprendizaje como actividad que se pone al servicio de lo que nos orienta y nos centra en la búsqueda de un objetivo o meta educativa nítidamente definida» (Barcena, 2000, p. 10).

Situar al estudiante en el nivel universitario implicaría, entonces, concebirlo como un individuo en permanente uso de su capacidad racional, en el marco de un proceso de profesionalización, de aprendizaje de un saber experto. Ciertamente «el comportamiento racional ha sido tradicionalmente percibido como la coherencia interna de las decisiones que toma una persona en función de la maximización de su interés personal» (Casassus, 2007, p. 34), y dado el carácter de educación superior que detenta la formación universitaria, hace sentido la idea de que a medida que el estudiante va avanzando y ascendiendo de nivel en el sistema educativo, haya una tendencia a otorgarle cada vez menos importancia a la influencia de sus emociones (Barcena, 2000). La formación *profesionalizante* atiende, pues, a la idea

⁴ El problema de la masificación y la permanencia de las clases magistrales parece seguir siendo un asunto a tratar en la Universidad. Se dará cuenta de tal situación más adelante.

de un proceso de aprendizaje basado en una perspectiva que exagera la capacidad racional de los individuos para autorregularse y facilitar el control del tiempo, la mente y el cuerpo (García, 2012), favoreciendo cognitivamente el proceso de aprendizaje. Involucrar las emociones en un proceso que demanda tal nivel de control y compromiso cognitivo, se observa como un obstáculo a evadir.

Como afirman Dreifuss y Velez (2010) respecto al sistema educativo universitario:

En el sistema tradicional, se entiende que la labor del docente es brindar un entrenamiento específico para que el estudiante se transforme en un profesional adecuado, en una persona que tendrá conocimientos profesionales y que podrá, así, desempeñarse eficientemente dentro de su especialidad o campo de entrenamiento. (p. 24).

En consecuencia, se sostiene que la manifestación de la racionalidad pasa por la estructuración de las relaciones sociales al interior del sistema educativo en el nivel más básico, el de la interacción interpersonal. Esta idea sugiere que un modo de proceder racional e impersonal facilita el proceso de aprendizaje, en la medida en que especifica con claridad los roles de los actores en el ámbito académico (docente-estudiante). Respecto al rol del docente, continúan señalando Dreiffus y Vélez (2010) que: «El profesor universitario, en tanto persona, no es relevante; lo importante son sus conocimientos y cómo los trasmite a sus alumnos. Después de todo, el profesor universitario, desde esta concepción, no hace vínculos con sus alumnos». (p. 25). Los autores son enfáticos a la hora de señalar que un proceso educativo con este tipo de interacción está técnicamente garantizado, evidenciando, una vez más, la ausencia de una integración de la emoción en el ámbito académico; pareciera no tener una función activa y contributiva dentro del mismo.

1.3 La instrumentalización de la Educación Superior y la Formación Integral en la universidad colombiana

Guerrero y Soto (2019), exponen un proceso de mercantilización hacia el cual se ha visto abocada la universidad contemporánea, específicamente la latinoamericana. Las autoras evidencian cómo la entrada del neoliberalismo sienta las bases de una nueva función principal de la formación universitaria: la competencia, en la cual la función universitaria pasa a orientarse hacia las demandas del mercado laboral. Ciertamente,

Hoy en día, el mundo de las profesiones se encuentra mediatizado por un sistema capitalista en el que las grandes empresas y el Estado establecen las reglas del juego. La reproducción de las profesiones depende de dos instituciones básicas, el sistema educativo universitario (normalmente controlado también por el Estado o las grandes empresas) y las organizaciones asociativas profesionales (Guillén, 1992, p. 244).

En esta lógica competitiva «además se cambia la forma de ver a los estudiantes y los compara con un “proceso de producción inusual donde la calidad del principal ‘insumo’ (los estudiantes) es a la vez parte del ‘producto’ que la universidad vende”» (Brunner y Uribe como se citó en Guerrero y Soto, 2019, p. 117).

Así, es posible analizar que las lógicas de mercantilización sobre las que se ha orientado el proceso educativo universitario desde las décadas de 1970 y 1980⁵, además de la ya mencionada racionalidad, le confieren un carácter de instrumentalización a la enseñanza, en donde esta última se pone en función de las demandas del mercado laboral. Esto trae a la luz «la importancia que tienen las inversiones en “capital humano” como claves del desarrollo económico y la competitividad de los países, y las recurrentes exigencias de ajuste y recomposición de los sistemas de educación superior en consonancia con las necesidades productivas» (Mora, 2016, p. 32). Dicha instrumentalización, reflejada en la dinámica de inversión en capital humano, a su vez repercute en los individuos, en la medida en que se comienza a dirigir las expectativas de formación educativa hacia unos horizontes de realización personal a futuro, donde los individuos se interesarán por perseguir un bienestar económico y laboral. Esto, a su vez, nos enfrenta a un escenario en el que se despoja a la

⁵ Este es un proceso que, si se quiere, puede rastrearse desde inicios de la sociedad moderna. Durkheim (2007) hace referencia al complejo proceso de especialización de la sociedad moderna jalonado por la Revolución Industrial a finales del siglo XVIII, que supondría el principio de la madurez del sistema capitalista. Menciona el autor que la creciente división social del trabajo comenzó a ejercer su influencia en las diferentes ramas de actividad y profesión en la sociedad, señalando que «lo mismo ocurre con las funciones artísticas y científicas. Estamos lejos del tiempo en que la Filosofía era la ciencia única; se ha fragmentado en una multitud de disciplinas especiales, cada una con su objeto, su método, su espíritu». (p. 30). Como se observa, el desarrollo histórico fue confiriendo a la universidad la tarea de garantizar dicho proceso de reproducción profesional, en función de la continuidad de las lógicas mercantiles y competitivas del sistema capitalista.

educación de un sentido de realización humanística y espiritual, de proyecto de vida integral en sí misma.

Esta visión centrada en lo racional y mercantil permite observar una inhibición del contenido emocional en la acción y comportamiento del individuo. Podría añadirse, además, que por lo tanto se desconoce la incidencia de la emoción en el desarrollo cognitivo. No se integra la emoción a tal proceso y se remarca el predominio del carácter racional en toda instancia de aprendizaje por la que pase el individuo; más aún, cuando se concibe la educación principalmente como un trampolín para la obtención de un título universitario, un puesto de trabajo y una fuente de ingresos económicos⁶.

Tales consideraciones entran en tensión con la idea de formación integral en la educación superior. Como afirma Nova (2016), de acuerdo con:

las leyes 30 de 1992 y 115 de 1994, la misión de la educación superior en Colombia es formar integralmente al ser humano; esta tarea es asumida por las instituciones de educación superior, pero, a diferencia de la investigación y los saberes técnicos, es difícil identificarla en la práctica. La formación humana de Kant y Locke fundamentan la formación integral, y la visión contemporánea de esta se apoya en que el fin de la educación es llevar al ser a alcanzar su humanización, a partir del desarrollo de su condición y naturaleza, para lograr formar personas plenamente desarrolladas y sociedades más justas y pacíficas. (p. 185).

La autora afirma que la formulación del concepto de formación integral ha estado sujeta a diversas críticas que la consideran redundante, si se tiene en cuenta que la idea de formación o educación lleva implícito el hecho de que está dirigida al ser humano, lo cual implicaría educar a este último en la complejidad de todas sus dimensiones humanas. No obstante, la autora cree «necesaria la adición [de lo integral] porque la educación o la formación que hoy

⁶ La frase coloquial: «Estudiar para ser alguien en la vida» ilustra de manera acertada esta visión de la educación: se estudia para tener un trabajo, ganar dinero y, entonces, ser alguien en la vida.

día se brinda es diversa [...], lo que reduce los intereses en la formación. Esto abre la necesidad de acentuar lo humano con la palabra integral» (Nova, 2016, p. 196).

Esto muestra que la especialización profesional, enmarcada en el creciente proceso de división social que señala Durkheim, entraría en confrontación y sería opuesta a la idea de la formación integral, en la medida en que la alta tecnificación y especificidad de un saber experto reduce, como se citó, los intereses del individuo en una formación que contemple las diversas dimensiones del ser humano; una formación ante todo humanista. A esto se suma la idea de que, a mayor nivel de especialización profesional, se tendrá mayor nivel de competitividad.

Nova (2016) continúa afirmando que:

Campo y Restrepo (1999) aclaran que cuando se dice que la formación es integral se está hablando del sentido de esa formación. Se parte, entonces, de la visión que se tiene del ser, que está compuesto o integrado por dimensiones humanas; estas se encuentran, en constante interrelación y despliegue, presentes en todos los momentos de la existencia. [...] En tal caso –afirman los autores– no habrá privilegios de la inteligencia sobre la afectividad, del desarrollo individual sobre el social, ni se separará la imaginación de la acción (p. 197).

Como es posible observar, la idea de la formación integral ofrece una aproximación que se preocupa con mayor atención por todas las dimensiones del ser humano y no solo por la académica. De esta manera se plantea un antagonismo (incluso una contradicción) en un mismo escenario educativo: por un lado, la aparición de un modelo neoliberal que concibe la función universitaria desde las demandas propias del sistema capitalista, del mercado laboral y que propicia una condición instrumentalizada y mercantilizada de la experiencia educativa; y por el otro lado, toda una legislación que promulga un profundo sentido de responsabilidad social de la universidad, frente al desarrollo de los seres humanos que pasan por tal estadio universitario. Como bien afirma la autora, la realización de la formación integral en la práctica no es tan clara. A continuación, se procederá a exponer la propuesta de formación integral de la PUJ.

1.4 La formación integral de la PUJ

Dada la complejidad y las múltiples aristas del concepto de formación integral, este trabajo busca identificar y exponer solamente **algunas** características de dicho carácter integral en la formación que brinda la PUJ. La integralidad adquiere forma mediante diversos actores, espacios y dependencias institucionales de la Universidad. El grueso de los documentos oficiales lo manifiestan de esta manera, aunque vale mencionar algunos de los más relevantes:

Misión de la Universidad:

La Pontificia Universidad Javeriana es una institución de educación superior, fundada y regentada por la Compañía de Jesús, comprometida con los principios educativos y las orientaciones de la entidad fundadora. Ejerce la docencia, la investigación y el servicio con excelencia, como universidad integrada a un país de regiones, con perspectiva global e interdisciplinar, y se propone:

La formación integral de personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social (Pontificia Universidad Javeriana, Consejo Directivo Universitario, 2013*a*, p. 2).

Objetivos de la Universidad en sus Estatutos:

«7. Su fin específico es la Formación Integral de las personas y la creación, desarrollo, conservación y transmisión de la ciencia y de la cultura de manera que se trascienda lo puramente informativo y técnico» (Pontificia Universidad Javeriana, 2013*b*, p. 10).

Proyecto educativo de la PUJ:

Por FORMACIÓN INTEGRAL la Universidad Javeriana entiende una modalidad de educación que procura el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo. Cada persona es agente de su propia formación. Esta favorece tanto el crecimiento hacia la autonomía del individuo como su ubicación en la sociedad, para que pueda asumir la herencia de las generaciones anteriores y para que sea capaz, ante los desafíos del futuro, de tomar decisiones responsables a nivel personal, religioso,

científico, cultural y político. Esta Formación Integral, entonces, busca superar las visiones yuxtapuestas de las diversas ciencias, culturas y técnicas, tomar conciencia de los nexos entre las especializaciones y la dimensión global, y dar sentido a todo el proceso de la vida humana (Pontificia Universidad Javeriana, 1992, p. 1).

De acuerdo con estos documentos oficiales, es preciso, ahora, mencionar los procesos institucionales prácticos que dan cuenta de la integralidad. Esto puede reflejarse a través de la oferta de centros de desarrollo y apoyo a la comunidad educativa que maneja la Vicerrectoría del Medio de la PUJ, entre los cuales es posible identificar cinco principales: Centro de Fomento de la Identidad y Construcción de la Comunidad, Centro de Asesoría Psicológica y Salud (CAPS), Centro Pastoral San Francisco Javier, Centro Javeriano de Formación Deportiva y Centro de Gestión Cultural. Por medio de estos centros, la universidad expresa un afán por contribuir al desarrollo de la comunidad educativa y promover el bienestar integral de todos sus miembros.

La labor de la Vicerrectoría del Medio se manifiesta en las funciones del Vicerrector designado a tal dependencia, del cual son funciones:

Dirigir, en el nivel general, [...] la planeación, organización y control de las actividades del Medio Universitario [...] en relación con: la identidad institucional; lo espiritual que busca abrir a todos la posibilidad de acceder al misterio de trascendencia implícito en el sentido de la vida; el entorno que da cuenta de la generación de condiciones físicas, económicas, culturales, sociales y ambientales que propenden por la calidad de vida y el desarrollo de las personas; el desarrollo humano integral; la cultura en su sentido estético, y lo lúdico en su sentido de re-creación y de disfrute de la vida en todas sus dimensiones. (Pontificia Universidad Javeriana, 2017, p. 17).

Tales funciones engloban de manera sucinta algunos de los esfuerzos más importantes realizados por parte de la Universidad, que tienen por objeto contribuir al desarrollo integral de la comunidad universitaria desde sus dependencias institucionales. El trabajo evidenciado

a través del tiempo por parte de la Universidad y de sus vicerrectorías⁷ nos señala de esta manera los procesos orgánicos que se han originado y cualificado en el lapso de los últimos años en relación a la formación integral.

Una vez recalcado el trabajo de las distintas dependencias universitarias alrededor de dicho componente, este trabajo buscará hacer énfasis en las experiencias del ejercicio y la práctica docente —que se esperaría terminasen entrando en consonancia con dicho objetivo de formación y bienestar integral de la Universidad—. De esta manera, se tiene en cuenta el marco institucional javeriano desde el cual se concibe la complejidad de las dimensiones humanas de sus miembros (entre las cuales ha de hallarse la emocional, aunque esta no se menciona explícitamente en los documentos de la Universidad), para luego poner el foco de atención sobre la experiencia docente alrededor de dicha dimensión emocional y específicamente alrededor de las vinculaciones emotivas con los estudiantes. Asimismo, se trae a la luz el hecho de que la labor sobre la formación integral de las distintas dependencias institucionales de la Universidad y la práctica docente, no son dos procesos indiferentes entre sí y que por lo contrario trazan puntos de contacto relevantes para un análisis más holístico del escenario educativo de la PUJ.

Capítulo II: Fundamentación

2.1 El carácter cognitivo de la emoción y su incidencia en el proceso educativo

García (2012) afirma que la aparición del constructivismo, así como de la teoría de las inteligencias múltiples a finales de la década de 1980⁸ ha puesto en el radar del pensamiento pedagógico la pregunta por el papel de las emociones en el proceso educativo, sentando, además, las bases del debate que gira alrededor de la formación integral del estudiante. Así

⁷ Las cuales corresponden a Vicerrectorías: Académica; de Investigación; de Extensión y Relaciones Interinstitucionales; del Medio Universitario; Administrativa.

⁸ Para una mayor aproximación y comprensión de la teoría de las Inteligencias Múltiples, ver: Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

pues, se ha venido planteando la concepción de un proceso educativo más holístico, en el cual se tenga en cuenta el carácter académico tanto como el emocional en la formación del estudiante.

Como mencionan Dolz y Rogero (2012): «Hoy es imprescindible conocer que las emociones juegan un papel fundamental en todo proceso de aprendizaje ya que inciden en el desarrollo cognitivo a la vez que influyen en la relación que el individuo tiene con su entorno» (p. 100). En este punto, la idea de contemplar las emociones en el proceso educativo no tiene que ver, entonces, con una apología a la subjetividad de las emociones individuales, sino más bien con traer a la luz la importancia de las emociones en términos cognitivos para el proceso de aprendizaje integral del estudiante. Ciertamente, «las emociones predisponen a los individuos a una respuesta organizada en calidad de valoración primaria» (García, 2012, p. 99), lo cual nos lleva a plantear, entonces, que la toma de decisiones está determinada tanto por el carácter emocional como por el racional. En efecto, García (2012) afirma que:

El planteamiento de que las emociones están ligadas a factores subjetivos refleja que no se ha tomado en cuenta que estas incluyen una evaluación de las implicaciones que la situación o evento tiene para el organismo que le permite efectuar una valoración de la situación en la que entran en juego las diferencias individuales, las cuales pueden estar sujetas a un procesamiento controlado o voluntario de la información (Pérez & Redondo, 2006), que orienta la toma de decisiones partiendo de un chequeo de atribución causa-efecto, discrepancia entre lo ocurrido y lo esperado, la facilitación de metas, la urgencia de responder ante el evento que está siendo valorado (Jiménez & Mallo, 1989), interviniendo en todos estos aspectos la memoria, la motivación y el razonamiento. (p. 100).

El carácter cognitivo de la emoción la liga entonces al pensamiento, a partir de lo cual se rompe con la falsa oposición entre racionalidad y emocionalidad. Vemos, por lo contrario, que se complementan. Por esto, resulta oportuno detenerse en los aspectos mencionados previamente acerca de la valoración de las situaciones, pues son justamente estos los que explican por qué la emoción tiene que ver con el pensamiento. Como menciona Cornelius (2000), respecto a los planteamientos de Magda Arnold: “every emotion is associated with a

specific and different pattern of appraisal” (p. 4). *Appraisal* traduce evaluación, valoración. Con esto, el autor afirma que las emociones están asociadas a valoraciones que el individuo experimenta (siente); esto último nos indica que no son valoraciones que el individuo en un primer momento *otorga* a las emociones que lo interpelan, sino, como se dijo: son valoraciones que se manifiestan según la emoción que el individuo experimenta. Son, según Arnold: “‘sense judgments,’ which she saw as being ‘direct, immediate, nonreflective, nonintellectual, automatic’” (p. 4).

Con esto, Cornelius pretende señalar que Arnold concibe las valoraciones como juicios de sentido, de *sentir*, en la medida en que son experimentados por el individuo automáticamente, sin capacidad de que este pueda ejercer control sobre lo que percibe *a priori*. Esto conlleva a aclarar lo que se afirmó más arriba: sí, la toma de decisiones está determinada por lo emocional y lo racional simultáneamente; mas, lo que indica el planteamiento de Arnold, es que hay incluso una primacía del carácter emocional sobre el racional. El primero parece anteceder al segundo: primero se experimenta la emoción y emerge una valoración automática e inmediata y es entonces, *a posteriori*, cuando hay espacio para la reflexión racional.

Ahora bien, lo que teóricos de la perspectiva cognitiva de las emociones como Arnold añadirán, es que una vez experimentada una valoración, como se dijo antes, es posible la reflexión «racional» respecto a lo sentido, por lo cual el individuo tendrá entonces una capacidad de agencia para intervenir dicha valoración, permitiendo que: “if the appraisal is changed, the emotion should change as well” (Cornelius, 2000, p. 4). Esto indica que si el individuo logra intervenir el juicio experimentado en un primer momento, tiene la posibilidad de reinterpretarlo de maneras diferentes, otorgar (ahora sí) una valoración distinta a la situación experimentada y, por lo tanto, también una emoción distinta. Así, lo que al individuo le pudo producir antes temor, angustia, tristeza, podrá producirle posteriormente, ira, desinterés, gracia, motivación o cualquier emoción, según sea la valoración que haya reasignado a una determinada situación.

De manera tal que la emoción, pero más que todo la valoración, puede ser concebida como una «toma de conciencia del ser humano», que abarca sus diferentes dimensiones bio-

psico-sociales» (García, 2012, p. 100). El ser humano es un ser emocional, no se escinde de sus emociones en ningún plano de la vida social, por más racionalizado que pretenda ser cualquier escenario social. Cómo afirma Le Bretón (1999):

El hombre no está en el mundo como un objeto atravesado a ratos por sentimientos. Implicado en sus acciones, en sus relaciones con los otros y los objetos que lo rodean, en su medio ambiente, etcétera, está permanentemente afectado, tocado por los acontecimientos. Aun las decisiones más razonadas, más "frías", movilizan la afectividad y son procesos a los que subyacen valores, significaciones, expectativas, etcétera. Sus procesos se mezclan con sentimientos, lo que lo diferencia de la computadora. El "corazón" y la "razón", lejos de rechazarse, se entrelazan de manera necesaria, se influyen mutuamente, y el individuo logra a veces "razonar" en parte [por] su afectividad al percibir, por ejemplo, cómo lo molesta; o se rinde a ella con toda buena fe o la lucidez atenuada de un "ya lo sé, pero, de todas formas ... ". Empero, en el primer caso, lejos de elevarse más allá de su emoción, el sujeto no hace más que verterla en otro registro: no la elimina. Oponer "razón" y "emoción" sería desconocer que de todas maneras una y otra están inscriptas en el seno de lógicas personales, impregnadas de valores y, por lo tanto, de afectividad. Hay una inteligibilidad de la emoción, una lógica que esta busca y una afectividad del pensamiento, aun del más riguroso, una emoción que lo condiciona (p.103).

Esto nos lleva a visualizar que propiciar la vinculación entre emoción y cognición ofrece la posibilidad de favorecer:

la capacidad adaptativa de la persona, cuya manifestación concreta se aprecia en el poder dar respuestas y soluciones [...] a los problemas que se presentan ligados a las relaciones interpersonales y las conductas disruptivas, propiciando en cambio el bienestar psicológico y el rendimiento académico. (García, 2012, p. 101).

Así, la resignificación de emociones y sucesos permite comprender lo que autores como Salovey y Mayer (1990) han dado a llamar «Educación Emocional»⁹, la posibilidad de **educar la emoción** en relación con los sucesos vivenciados y, por ende, las conductas y comportamientos desplegados por el individuo en relación con tales sucesos.

A partir de esto, es posible afirmar que tener en cuenta la influencia de la emoción en el proceso educativo universitario se nos plantea no solo como una reivindicación del carácter integral de la condición humana, de su esencia, sino, además, como un factor significativo de cualificación académica, en el sentido en que propende por el cuidado de la salud mental, al tiempo que ofrece las condiciones necesarias para propiciar un buen rendimiento académico en el estudiante.

Lo anterior, sumado a que a partir del hecho de que «la construcción y la reorganización de la actividad cognoscitiva están estrechamente ligadas a la experiencia social (Vigotsky, 1995), podemos considerar que la calidad en las formas de relación social en el aula es una condición de la eficacia educativa» (Castellà, Comelles, Cros y Vilà, 2007, p. 13). Así, se busca hacer énfasis en que no hay una escisión absoluta entre la vida personal y privada del individuo y su actividad social, en este caso, académica. Es decir que el individuo no deja de ser individuo cuando entra en su papel de estudiante, no abandona su experiencia vital ni su trayectoria biográfica, y, por lo tanto, tampoco el espectro de sus emociones más íntimas y arraigadas.

2.2 La práctica docente

El trabajo realizado por Campo (2000) brinda fundamentos teóricos clave en relación con lo que se entiende actualmente al hacer referencia a la práctica docente y a la relación docente-estudiante; el autor consigue acercarse con cuidadoso detalle a la comprensión del escenario educativo en la universidad contemporánea y se sitúa específicamente en la PUJ.

⁹ Para una mayor comprensión alrededor de la educación e inteligencia emocionales, ver: Salovey, P y Mayer, J: (1990) Emotional Intelligence. Baywood Publishing Co. Inc. La temática de la inteligencia emocional desborda las posibilidades reales de análisis del presente trabajo, por lo cual se menciona dada su relevancia y relación con los vínculos emotivos, pero su desarrollo habrá de destinarse a futuras investigaciones.

Así, señala que son tres las razones que le dan sentido a la universidad contemporánea, a saber: «su papel de ser mediadora de la cultura con los adolescentes y los adultos, de ser ‘conciencia crítica’ de la realidad vivida y de proporcionar la formación para el desarrollo de profesiones y disciplinas» (Campo, 2000, p. 23).

Campo entiende la práctica docente como:

El ejercicio que continua y habitualmente hace el docente y que se reconoce como el arte de enseñar conforme a las ‘reglas de enseñanza’; son las prácticas del ser-docente que van configurando estilos, —estilos de docencia—, como formas propias del ‘hacer-hacer aceptar’¹⁰ porque al marcar, se marca al otro en su identidad. (Campo, 2000, p. 15).

Al afirmar que se marca al otro en su identidad¹¹, el autor pone de manifiesto la influencia de la figura del docente en el marco de referencia académico y disciplinar del estudiante. El docente enseña con su ejemplo, su estilo «personal» es definitivo a la hora de dejar marcas en sus estudiantes. Refiere el autor sobre el estilo que: «es una modalidad de integración de lo individual en un proceso concreto [la práctica docente en este caso]» (Granger como se citó en Campo, 2000, p.11). Además, dirá: «en las prácticas decimos nuestro ser y a través de ellas nos configuramos en lo que somos» (Campo, 2000, p.11).

A partir de esto se pretende plantear que el docente en su práctica expresa no solo su conocimiento sobre una materia sino que además, como menciona Campo, manifiesta su ser y su estilo, su individualidad. Es mediante este conjunto de factores que logra marcar a sus estudiantes, siembra en ellos rasgos no solo de su conocimiento y dominio disciplinar, sino también de su forma de ser y estar en el mundo, de su identidad. Lo que se argumenta mediante este punto, es que en dicho proceso se ha de tener en cuenta la dimensión emotiva del docente. Como se desarrollará más adelante, el proceso de marcar a los estudiantes a

¹⁰ Para Campo, la docencia implica *hacer* una práctica cuyo objetivo es *hacerla aceptar*. De esta forma, «hacer-hacer aceptar» no es otra cosa más que conseguir que el estudiante legitime la práctica docente a partir de la cual le es dado a conocer —le es enseñado— un conocimiento determinado.

¹¹ Por su parte, «enseñar» proviene del latín *signum*. Dicho término se convirtió luego, en latín vulgar, en *insignare*, que significa marcar (Campo, 2000); de allí la idea de que enseñando se marca; se marca al otro en su identidad.

través de la práctica docente está mediado, también, por la carga y el peso que tienen las emociones y la trayectoria vital del docente.

2.3 La relación docente-estudiante

Con los conceptos presentados previamente, es posible entender el proceso de enseñanza aprendizaje como una relación, la cual: «requiere de ambas partes: de docentes y de alumnos¹² pero es el maestro a quien corresponde propiciarla. [...] Las prácticas docentes concretan la relación maestro-alumno» (Campo, 2000, p. 18). Esto nos señala, pues, que toda práctica docente implica interacción con el estudiante, dado que toda práctica de este tipo se produce y está dirigida hacia este último. «Es en la relación maestro-alumno donde la acción educativa se despliega, en tanto que ésta busca, comprender, apropiarse y enriquecer la cultura» (Campo, 2000, p. 20). Por su parte, respecto a la presencia de las emociones en esta interacción entre estudiantes y docentes, García (2012) afirma que: «se debe considerar como los segundos influyen sobre las emociones y los sentimientos de los primeros, dentro de un contexto cultural específico, que es en última instancia el lugar donde se define lo que asumimos como emociones y sentimientos» (p. 98).

Dicho esto, será preciso tener en cuenta 4 aspectos clave que plantea Campo y que distinguen la relación docente-estudiante de otras relaciones humanas, a saber:

Primero, es inevitable que [la relación] sea desigual, en experiencia, en conocimientos, en autoridad y, sobre todo, en que la responsabilidad del maestro consiste en la formación del alumno, mientras que la del alumno es su propia formación.

¹² Opto en este trabajo por el concepto de estudiante. No obstante, cabe hacer una precisión conceptual, referente al término alumno. El prefijo *a*, corresponde a una alusión a la negación (lo que no es), el cual corresponde a una raíz griega; seguido de *lumen*, que significa «luz», lo cual daría como resultado algo parecido a «el que no tiene luz». En realidad, «Alumno» proviene del latín *alumnus*, a partir de lo cual se evidencia la equivocación al pretender mezclar una raíz griega con el resto de un término latín. Así, la verdadera etimología del término alumno proveniente del latín *alumnus*, se refiere a «alimentar, nutrir». Posteriormente adoptaría el significado de alumno para referirse a «discípulo», «el que ha de ser alimentado intelectualmente». Para ampliar la etimología del término, ver: <https://www.delcastellano.com/etimologia-estudiante-alumno/>.

Segundo, esa desigualdad pretende siempre ser superada: si el alumno no logra dejar de ser alumno, el maestro ha fracasado; de allí el valor tan especial que tiene la ceremonia de grado como celebración terminal de la relación.

Tercero, es una relación en la cual el error es parte intrínseca y necesaria de la misma, y por lo tanto conlleva a una permanente confrontación; según eso, no se trata de eliminar los errores sino de asumirlos y superarlos como oportunidades invaluable para la formación.

Y cuarto: es una relación cuyos resultados son siempre inciertos; en este sentido el docente solo puede promover y orientar los procesos de desarrollo humano del alumno que son, por naturaleza, autónomos y abiertos a lo inédito. (Campo, 2000, p. 18).

Así, resultan relevantes principalmente el primer, segundo y cuarto aspecto que desarrolla Campo, en la medida en que, como se verá, primero, este trabajo da cuenta principalmente de los factores relacionados con la desigualdad («verticalidad» y «horizontalidad») de la relación docente-estudiante; segundo, analiza una interacción distinta a la del aula, la cual intenta contribuir a superar la desigualdad de la relación —desigualdad que finaliza una vez el estudiante logra graduarse, como afirma Campo—; y tercero, hace énfasis sobre el hecho de que el docente solo promueve y orienta los procesos de desarrollo del estudiante, pues es este último quien se hace cargo de las decisiones que toma en torno a su desarrollo académico y personal.

Capítulo III: Programa *Carta al Maestro*

Este capítulo ofrece un análisis del programa *Carta al Maestro*, creado por el Centro de Asesoría Psicológica y Salud (CAPS) de la PUJ, en el año 2013. El programa es llevado a cabo en vísperas del 15 de mayo de cada año, fecha consagrada en la PUJ para celebrar el Día del Maestro. *Carta al Maestro* invita a los estudiantes de la Universidad a enviar cartas a los maestros a quienes deseen brindar agradecimientos y rendir homenaje por su labor docente.

Así pues, se analizará una serie de entrevistas realizadas a ocho de los profesores que más han recibido cartas por parte de sus estudiantes desde el año 2014 al 2018. Tales entrevistas

forman parte de una investigación realizada por el CAPS y la Facultad de Educación de la PUJ¹³, y fueron proporcionadas como insumo para la elaboración del presente trabajo de grado. Por lo tanto, se resalta que la autoría de las ocho entrevistas que aquí se analizan es exclusiva del CAPS y de dicha facultad. Adicionalmente, se contará con la información captada en un conversatorio realizado por el CAPS que tuvo por nombre «Prácticas Pedagógicas Exitosas en la PUJ», el 29 de agosto de 2019 en las instalaciones de la Universidad. En dicho conversatorio, se conversó con cuatro profesores destacados por recibir más cartas. De estos cuatro docentes, dos hacen parte de los ocho entrevistados en la investigación del CAPS y la Facultad de Educación, por lo cual se tendrá en cuenta la experiencia de un total de diez docentes de la PUJ.

A continuación se presentará el análisis en cuestión. Para una mayor comprensión del mismo, los docentes entrevistados se dan a llamar justamente como el nombre del Programa lo indica: *Maestros*. Esto, buscando claridad analítica y evitando generar equívocos y confusiones a la hora de hablar de los *maestros* (los diez docentes que más han sido elogiados por su labor) y diferenciándolos, así, del resto de docentes de la Universidad. Esto, ligado a que, como afirma Remolina (2018): «Ser maestro no es lo mismo que ser profesor. Un profesor transmite conocimientos, un maestro transmite vida y deja en sus discípulos una huella profunda e imborrable. Transmitir conocimientos no es lo mismo que educar, quien educa es el maestro» (p.1).

3.1 Energía emocional e interacción en el aula: «el ritual pedagógico»

Analizar la presencia de vínculos emotivos en el proceso educativo y, más que todo, aproximarse a esto desde una perspectiva sociológica implica tener en cuenta el concepto de *energía emocional* de Randall Collins.

¹³ Aunque ya fue mencionado en los créditos del presente trabajo de grado, es preciso hacer alusión a la investigación de la cual provienen las ocho entrevistas, la cual se titula: *Prácticas de enseñanza y reconocimiento social del profesor universitario. Un análisis de los maestros destacados en el proyecto Cartas al Maestro*. El objetivo de la investigación se definió, según el investigador principal, Oscar Cuesta, como: “Identificar de qué manera las prácticas efectuadas por los maestros destacados en Cartas al Maestro desarrollan y organizan los contenidos de enseñanza, la relación con los estudiantes, los aprendizajes y los procesos de evaluación”. La investigación fue realizada durante el año 2019.

El concepto de energía emocional hace parte del planteamiento de Collins acerca de las denominadas Cadenas de Rituales de Interacción (2009). De acuerdo con Rizo (2015): «Son [...] las interacciones cotidianas –que en Collins son comprendidas siempre como rituales– el escenario donde podemos desentrañar el componente emocional y afectivo que construye a los sujetos sociales como tales» (p.52). El término ritual será comprendido por Collins como: «un mecanismo que enfoca una emoción y una atención conjuntas, generando una realidad temporalmente compartida» (Collins, 2009, p. 21).

De esta manera, se entiende la interacción entre el docente y el estudiante en el aula de clase como un ritual, que aquí se da a llamar «ritual pedagógico». Una vez tomados en cuenta estos aspectos es posible entender el tipo de interacción-ritual planteado por Collins, como una realidad inevitablemente asociada al carácter emocional de los sujetos sociales (Rizo, 2015).

La autora continúa mencionando la influencia del pensamiento de Durkheim en el planteamiento de Collins:

Para Durkheim, los ingredientes básicos de los rituales eran la reunión física del grupo y el proceso de intensificación de la experiencia compartida y de formación de conciencia colectiva, que Collins concibe como “un estado de intersubjetividad intensificada” (Collins, 2009, p. 57). Los mecanismos para que se produzca este estado eran, a decir de Durkheim, dos: la acción y la conciencia compartidas, por un lado, y la emoción compartida, por el otro (Rizo, 2015, p.53).

La autora evidencia, entonces, que la intersubjetividad intensificada de Collins está vinculada a la dimensión emocional y no solo a la racionalidad pretendidamente imperante en la interacción entre los sujetos sociales (Rizo, 2015), como suele pensarse, por ejemplo, en el marco del proceso educativo universitario. De esta manera, la intersubjetividad aparece vinculada a la emoción compartida y no únicamente a la racionalidad argumentativa de los sujetos que interactúan en una situación dada.

Al respeto menciona Collins que:

en la medida en que los ingredientes se combinen con acierto y logren acumular los dos niveles de coincidencia en el foco de atención y la emoción compartidos, los participantes experimentarían: solidaridad grupal, sentimiento de membresía; energía emocional individual: una sensación de confianza, contento, fuerza, entusiasmo e iniciativa para la acción; símbolos que representan el grupo: emblemas u otras representaciones (iconos, palabras, gestos) que los miembros sienten asociados a sí mismos como colectividad (...); sentimientos de moralidad: la sensación de que al sumarse al grupo, respetar sus símbolos y defenderlos a ambos de los transgresores es hacer lo correcto (Collins, 2009, p. 73).

Al analizar las entrevistas, es posible hacerse una visión del tipo de interacción que se da entre maestros y estudiantes, que a su vez conlleva a que un maestro reciba reiteradamente estas cartas de elogio y agradecimiento. Al respecto, es notorio que sigue siendo importante la idea de energía emocional en el ámbito académico, relacionada con la construcción de vínculos en la interacción grupal. Lo que esto supone, principalmente, es la permanencia de la clásica o tradicional interacción al interior del aula, en este caso universitaria, en donde un docente busca transmitir una serie de conocimientos a sus estudiantes, objetivo para el cual empleará sus mejores herramientas y cualidades pedagógicas, las más eficientes y efectivas. Desplegará, en palabras de Campo (2000), todo el potencial de su práctica docente. En una palabra: buscará seducir al estudiante frente al conocimiento (Dolz y Rogero, 2012). Mediante esto, se pretende enganchar al estudiante, lograr captar su atención y, una vez más, seducirlo, no solo frente a la clase impartida por el docente sino frente al conocimiento de una materia en general.

Propiciar este escenario permite al docente conseguir la motivación del estudiante, su compromiso hacia la clase y hacia el proceso de aprendizaje, lo que a su vez le supondrá ganarse el afecto de sus estudiantes (aunque esto no sea su objetivo y no siempre tenga que ocurrir). Entonces, es posible hablar en este punto de un vínculo que, aunque afectivo, se encuentra determinado principalmente por lógicas que tienen que ver con el aula de clase, con la interacción fundamentalmente académica entre el docente y el grupo de estudiantes.

En efecto, parte de lo que los maestros refieren en las entrevistas tiene que ver, por un lado, con la exaltación de los aspectos de tipo académico por parte de sus estudiantes en las

cartas que les hacen llegar; pero también, por otro lado, con los referentes que los docentes tienen sobre su propio proceso educativo. Mencionar esto resulta relevante como punto de partida: los docentes enseñan como les gustó y les gustaría aprender (García, 2012). El docente recuerda de forma positiva a antiguos docentes que fueron significativos en su proceso educativo, aquellos que le dieron sus mejores clases, las que más recuerda, en las que más aprendió y que lo enamoraron de su disciplina o rama del conocimiento.

En estos términos, lo anterior quiere decir que el maestro busca enseñar de la forma en que fue seducido como estudiante por profesores de antaño, a los cuales es posible que les guarde un afecto de este tipo, del que tiene que ver con la vinculación a través de la energía emocional pero que, de nuevo, hace referencia a la interacción académica propia del aula de clase. Se retornará más adelante a este mismo aspecto.

No es extraño que este tipo de vínculos figuren en la información captada. Responden justamente a la lógica propia del proceso educativo en la universidad, mediante el cual se busca formar a los estudiantes en un área de conocimiento a través del «ritual pedagógico» en el aula. Sin embargo, es este el tipo de vínculo que se pretende trascender mediante el análisis que aquí se desarrolla. Estas primeras páginas del capítulo, entonces, tienen como objetivo resaltar el peso del concepto de energía emocional a la hora de analizar las vinculaciones entre docentes y estudiantes. De esta manera, se parte de la energía emocional en «el ritual pedagógico» buscando explorar los vínculos que pueden llegar a darse fuera del aula de clase.

No obstante, cabe mencionar, dichos vínculos han de entenderse como producto de un espacio de socialización que es distinto al del aula, pero que continúa estando inscrito en el marco institucional del proceso educativo. Es decir que no se pretende simplemente establecer una distinción en términos de espacios físicos¹⁴. Principalmente, se busca identificar un espacio de encuentro que trasciende los roles y jerarquías que caracterizan la relación docente-estudiante en el «ritual pedagógico», y que propicia una interacción en la

¹⁴ Esta distinción se desarrollará con mayor precisión en el capítulo concerniente a la Consejería Académica.

que es posible abordar asuntos que no son exclusivamente de índole académica, pero que inciden directamente en el proceso educativo del individuo, es decir: las emociones y las experiencias de vida personal y privada.

Es en lo anterior, donde radica la importancia de contemplar las emociones y los vínculos emotivos en el proceso educativo. Tales premisas entran en sintonía con la afirmación de que:

[...] la capacidad para atender las emociones, experimentar de manera clara los sentimientos, poder comprender los estados de ánimo, tanto negativos como positivos, son aspectos que influyen de manera decidida sobre la salud mental del individuo, afectan su equilibrio psicológico y, por ende, su rendimiento académico» (Fernández-Berrocal y Ruiz como se citó en García, 2012, p.104).

Habiéndose expuesto lo anterior, ahora es menester detenerse en los aspectos que, explícita o implícitamente, hacen referencia a la perspectiva de los vínculos emotivos entre los maestros y estudiantes.

3.2 Proceso vital: empatía y compasión

En los maestros entrevistados es posible identificar una tendencia a vincular el proceso de aprendizaje con el proceso vital. Esto es: hacer que lo que estudian los jóvenes otorgue sentido a sus vidas personales, los oriente y encuentren relación entre el formarse profesionalmente y el ser-humano; significa propiciar «la unión profunda entre procesos vitales y de conocimiento» (Assmann como se citó en García, 2012, p. 104). Asimismo, significa «auto organizar este conocimiento según las experiencias vividas» (García, 2012, p. 104), con lo cual los maestros sugieren y resaltan la utilidad de los conocimientos académicos adquiridos por los estudiantes en su proceso vital, pero también la integración misma del proceso vital, de las experiencias de vida, dentro del proceso educativo. Esto no significa otra cosa más que partir del hecho de que las emociones del individuo siempre median y están presentes en su proceso educativo. Así, como se ha desarrollado en distintos momentos de este trabajo, se desestima la idea clásica de la dicotomía entre lo racional y lo emocional, así como la pretensión de que es posible separar una dimensión de la otra según el espacio social en el que se esté.

Es posible afirmar que los maestros contemplan, visibilizan y tienen en cuenta la influencia de la esfera de la vida personal y privada de los individuos en el proceso educativo. Hay una sensibilidad frente a la vida personal de los estudiantes, una conciencia sobre la importancia del sano desarrollo de su personalidad —es necesario recordar que estos estudiantes son jóvenes que se encuentran en un proceso de afianzamiento de su vida adulta— y sobre el hecho de que aquello que les pasa en sus vidas tiene repercusiones positivas o negativas en su rendimiento académico. Como menciona una maestra, es importante:

saber que esos estudiantes que llegan tienen historias, problemas, vienen de casas que yo desconozco, con situaciones muy difíciles. Yo estoy ahí en el tablero y me volteo, y veo a alguno que está por allá echando globos... tengo que cautivarlos. Hay unos que van volando, esos no necesitan nada. ¿Pero el que se va quedando? ¿El que llega con cara triste? ¿El que en su casa no tiene quién lo abrace? Y uno lo ve ahí, sentado, desvalido. Pues yo voy y lo abrazo. Cuando tienen la lágrima por fuera yo voy y le pregunto ¿qué le pasó?... (M8, Entrevistas Carta al Maestro, 2019).

A partir de esta convicción de la maestra, es posible decir que los maestros muestran empatía por sus estudiantes. Puede entenderse la empatía de acuerdo con Nussbaum (2008) como: «una herramienta muy importante en el afán de conferirle sentido a lo que le ocurre a la otra persona, y también para fijar nuestro interés y nuestra relación con ella». (p. 370). Al respecto es posible ofrecer un ejemplo puntual que ilustra lo que implica la empatía, por medio de uno de los maestros entrevistados, cuando este relata un caso específico de vinculación con una de sus estudiantes:

Esta carta es de una estudiante que tuvo muchísimos problemas en la carrera. La carrera la hizo en diez años, usualmente serían cuatro y medio, pero se demoró diez. Se graduó el viernes pasado y fui a su grado. Primera vez que asisto a unos grados, yo nunca iba pero, dado que ella se iba a graduar, fui. Y fue muy especial porque con ella hubo una relación muy bonita, fraternal, ya percibiendo el tema de profesor–estudiante y fue porque tal vez, por algún motivo, soy bueno para escuchar [...]. Entonces a ella la escuché y tenía mucho que decir, mucho que soltar, tenía muchos problemas familiares, está superando

eso todavía... muchos problemas de autoestima y fue transformándose en la medida en que hablábamos y nos veíamos, [...] entonces, en ella en particular hubo un sentimiento de ella decirme: «mire, usted me ayudó a cambiar mi vida y creo que lo que usted hizo por mí, escucharme, me cambió la vida» porque todo eso es escuchar, uno en realidad no hace nada, ellos son los que cambian si quieren. «Lo encontré a usted y mi vida iba pa' un lado, pa' un fracaso infinito y de ahí salí y pude ahora graduarme» (M2, Entrevistas Programa Carta al Maestro, 2019).

Estos testimonios permiten establecer un punto clave en el enfoque de este análisis, que tiene que ver con las situaciones que propician espacios de encuentro como los relatados por estos maestros. Lo que se plantea es que las situaciones personales que abren la puerta al entablamiento de un diálogo distinto al del aula, orientado a atender las urgencias y necesidades de los estudiantes, son situaciones disruptivas de vida, problemas que interpelan a los individuos y que pueden llegar a desestabilizar su equilibrio emocional y, por consiguiente, su rendimiento académico. Son este tipo de situaciones existenciales las que, contando con un cierto nivel de empatía del maestro, permiten establecer espacios de comunicación sobre temas de índole personal, en los cuales el maestro se interesa y preocupa por las situaciones de vida que puede estar atravesando uno de sus estudiantes y decide actuar y aportar, como un par, consejos y opiniones¹⁵ a dichos problemas que afectan la vida personal y académica de sus estudiantes.

Como en los casos citados anteriormente, ocurre que la forma de notar los problemas personales es fijarse en un primer momento en los problemas académicos, en el bajo rendimiento de algunos estudiantes, en la desmotivación frente a la carrera cursada y una vez identificado esto, es posible empezar a preguntarse e identificar qué sucede en la esfera de la vida privada que afecta el resto de los ámbitos de vida del individuo. Lo que se puede observar es que este es un proceso de interacción en que el estudiante comparte los problemas que afectan significativamente su vida y el maestro por su parte, tiene la sensibilidad

¹⁵ Tan solo esto, pues son los estudiantes a quienes corresponde tomar las decisiones respecto a sus propias vidas.

suficiente para escuchar a su estudiante en una sintonía distinta a la que suele escucharlo en el marco del aula y de la clase.

Nussbaum (2008) afirma que:

Al reconstruir la experiencia de otro en nuestra propia mente damos sentido a lo que para esa persona significa sufrir de ese modo, y esto puede hacernos más proclives a ver sus perspectivas como similares a las nuestras y también, en parte por esa razón, a verlas con más interés. (p. 371).

De esta manera se puede observar que la empatía corresponde a una capacidad mental, a una habilidad imaginativa, constructiva y representativa del sufrimiento del otro. En palabras de uno de los maestros: «Creo que muchos estudiantes simplemente están ávidos de que alguien les ponga cuidado. De que alguien les dedique un poquito de tiempo a saber sus problemas, sus gustos, a saber qué es lo que quieren hacer en la vida¹⁶» (M2, Entrevistas Programa Carta al Maestro, 2019). El maestro, entonces, muestra interés alrededor del sufrimiento del otro, su estudiante, a partir de la empatía. Dado este escenario, la acción del maestro se dirige hacia un sentido moral que se refleja en la posibilidad de ser compasivo. Ciertamente, la empatía traza una guía, una ruta psicológica hacia la compasión (Nussbaum, 2008). Esta última:

es un sentimiento que va asociado directamente con la justicia [...]. Con la compasión se garantiza que los sujetos se apropien del dolor y el sufrimiento de los otros, lo que hace que sea una emoción moral fundamental o la emoción social básica (Nussbaum, 1996). Por tanto, es una emoción que requiere un conjunto complejo de conceptos relacionados con los valores morales, una conciencia de las distinciones morales, de lo correcto o incorrecto, justo o injusto, y una capacidad adaptativa para interpretar correctamente el

¹⁶ Dicha disposición a escuchar al estudiante, puede suponer una ventana de oportunidad para que este último logre generar nuevas valoraciones (appraisals) respecto a las emociones que experimenta según las situaciones problemáticas de vida en las que se encuentre; y que por tanto pueda hacerles frente desde un tipo de emociones y valoraciones distintas.

estado mental de alguien que puede influir en nuestro bienestar (Pinedo y Yáñez, 2017, p. 118).

En ese sentido, para Nussbaum la compasión se presenta como una «emoción moral compleja propia del ser humano» (Pinedo y Yáñez, 2017, p. 118). Le es propia al ser humano, en la medida en que se fundamenta en una estructura cognitiva compleja que la diferencia del tipo de emociones que pueden sentir otras formas de vida menos complejas, como la animal. La compasión le pertenece por antonomasia al ser humano y se presenta como la expresión moral fundamental para la vida en sociedad. De esta manera la empatía es una puerta de entrada, una vía de acceso a la posibilidad de sentir compasión por el otro y de comprenderlo en su sufrimiento individual y propio.

Por su parte, se observa en el estudiante que, siendo un joven adulto, comienza a identificar mejor sus emociones y se hace más consciente de las mismas a medida que se forma. Es posible de esta manera entender la apertura en términos comunicativos, a partir de la cual el estudiante encuentra en la figura del maestro, justamente, algo más que aquella figura jerárquicamente superior que se encarga de impartir unas clases y unos conocimientos. Como menciona una maestra: «yo me relaciono con ellos [los estudiantes] como par, como un par sensible, sobre todo» (M9, Foro Prácticas Pedagógicas Exitosas en la PUJ, 2019).

Dicha interacción, fundamentada en la empatía y la compasión, marca un aspecto fundamental que tiene que ver con que: «es en la educación donde se da el encuentro con la vida, ya que hay una clara relación entre vivir, conocer, aprender y producir» (Dolz y Rogero, 2012, p. 107). Esto señala una reciprocidad, en el sentido de que se da un proceso mutuo que involucra las emociones del estudiante, imbuido en una serie de situaciones de vida problemáticas, pero también las del maestro, una vez este despliega su empatía y sensibilidad hacia a una comunicación que trasciende lo académico y que, una vez más, comprende la importancia de integrar el proceso vital en las actividades específicas (o especializadas) que articulan la vida cotidiana del individuo, como lo pueden ser la laboral o estudiantil.

Es allí donde adquiere sentido esa relación entre vivir, conocer, aprender y producir, pues se aboga por integrar la vida personal del individuo en vez de contenerla y separarla, pretendiendo, erróneamente, que no tenga nada que ver con el resto de sus actividades e

impidiendo que sea un obstáculo, como se afirmó en un capítulo anterior, para el desarrollo racional y efectivo de las mismas.

En gracia a lo anterior, se tiene en consideración las emociones del estudiante y también las del maestro. Afirma García (2012) que: «el maestro no enseña en abstracto, dejando de lado sus emociones y sentimientos sino que, ya sea de manera explícita o implícita, transmite los mismos en cada acto pedagógico que desarrolla» (p. 104). Como es evidente, la cita anterior habla de las emociones del maestro en sus actos pedagógicos, es decir que es una afirmación que está dirigida al ámbito académico y de la enseñanza en el aula. No obstante, es de utilidad extrapolarla al tema de interés, en la medida en que se sostiene que ocurre lo mismo en el marco de las interacciones interpersonales entre maestros y estudiantes. Como afirma una maestra, es preciso resaltar la importancia que tiene: «no dissociar el ejercicio docente de la afectación humana. A veces nos creemos mucho el rol de nuestra profesión y nos olvidamos de la esencia básica, sensible, de nuestra humanidad» (M9, Foro Prácticas Pedagógicas exitosas en la PUJ, 2019).

En efecto, el maestro pone sobre la mesa, devela el diverso espectro de emociones del que está cargado a la hora de demostrar empatía por los problemas personales de sus estudiantes, así como a la hora ofrecer consejos, opiniones, puntos de vista y posibles soluciones. Para englobar un poco el sentido de esta idea: el maestro tiene en cuenta su propio proceso vital así como sus emociones para abrir la puerta a su estudiante, **le escucha**, y establece un puente comunicativo por medio del cual a este último se le da vía libre para sincerarse y compartir asuntos de índole privada y personal. Una vez propiciado este espacio, el docente acude a su propia trayectoria personal, a su proceso vital y, de cierta manera, lo pone al servicio de su estudiante¹⁷. Esto lo da a entender una maestra, cuando afirma que:

además de dictar la clase tenemos que entender a los estudiantes, conversar con ellos, resolver debilidades y asuntos emocionales para los que uno como docente puede no estar

¹⁷ Cabe mencionar que esta es solo una enunciación analítica de este tipo de interacción, no es de interés en este trabajo plantearlo como un paso a paso o como una «fórmula exacta».

preparado. Yo digo que algunos nos preparamos porque la vida nos ha ido llevando allá, nos ha ido acomodando. (M8, Entrevistas Carta al Maestro, 2020).

Esto permite observar que la maestra, de acuerdo con un acervo de experiencias personales previas que, podría decirse, se presentan como condición de posibilidad, desarrolla dicha sensibilidad y capacidad de escucha frente a las situaciones que se suscitan en la interacción con su estudiante fuera del aula. Emplea su proceso vital en función de la búsqueda del bienestar de sus estudiantes, demostrando tacto sobre quien tiene no solo una responsabilidad académica y formativa, sino también humana.

Barcena (2000) reflexiona acerca del tacto del maestro frente al estudiante, resaltando el efecto en vía doble que esto tiene y afirma que:

El tacto, pues, implica un tocar pero en un sentido sensible y estético [...]. Una forma de proceder que está «atenta» al espacio del otro, que busca preservar y no violentar.[...] La experiencia del tacto hacia el otro [...] es siempre, sin embargo, experiencia de uno mismo. Porque tocar es «tocarse». (p. 27).

Estas consideraciones invitan a volver a un componente desarrollado en las primeras páginas de este capítulo, el cual recoge la idea de que el maestro enseña como le gustó o le gustaría aprender. Es preciso traerlo a colación en este punto, dado que, tal y como se buscó exponerlo más arriba en relación a los aspectos de la transmisión y enseñanza de conocimientos, a lo que concierne a lo pedagógico, ahora es necesario exponerlo en clave de lo emotivo.

Lo que se puede observar en la información captada es que el maestro no solo tiene referencia del tipo de docente que lo sedujo y marcó intelectual o académicamente, sino que abraza y se regocija en las memorias de los docentes que lo marcaron en relación con lo emotivo, en aquellos que en su momento trascendieron, dentro de sus condiciones de posibilidad, los límites de la relación tradicional docente-estudiante para acompañarlo afectivamente en su proceso vital. El maestro no solo enseña como le gustó aprender, también siente empatía y compasión por sus estudiantes como la sintieron por él, o como le hubiese gustado que la sintieran por él.

Esto lo ejemplifica uno de los maestros cuando recuerda con agradecimiento aquellos profesores que le dieron una segunda oportunidad (M3, Entrevistas Programa Carta al Maestro, 2019). Por lo contrario, los maestros desdeñan aquellos profesores que hicieron manifiesta una actitud despótica hacia a lo educativo, hacia el tacto y la sensibilidad frente al estudiante, como lo menciona uno de ellos (M1, Entrevistas Programa Carta al Maestro, 2019); Otro maestro menciona al respecto que:

Tuve profesores que respetaban infinitamente al estudiante y detesté mucho a los profesores que no los respetaban. No me gustaba los profesores que se sentían arriba, en un pedestal y que cualquier cosa que uno decía, hacían lo posible por señalar «tú eres el estudiante, no sabes, yo soy el profesor, yo sí sé», entonces me gustaban mucho los profesores que eran respetuosos (M2, Entrevistas Programa Carta al Maestro, 2019).

El abordaje realizado hasta aquí permite plantear que el proceso vital del maestro junto con la capacidad de la empatía y la compasión favorece la comunicación con el estudiante, lo cual propicia una relación más horizontal entre ambos actores del proceso educativo. Ligado a esto, los maestros manifiestan una fuerte idea de querer acortar las distancias entre ellos y sus estudiantes, abandonando la figura clásica, jerárquica y vertical del docente que está por encima del estudiante. Como dice uno de los maestros: «simplemente se está en diferentes estadios de la vida». (M3, Entrevistas Programa Carta al Maestro, 2019), mientras que otra maestra afirma, con relación a una de las cartas de sus estudiantes, que:

Aquí dice: «Mi profe preferida de la Universidad Javeriana, gracias por compartir tu vida con nosotros». Hay momentos en los que yo cuento cosas mías, porque yo soy un ser humano igual a ellos. Con debilidades, momentos difíciles. Que antes el maestro no era así, antes era un dios, perfecto... No, yo no tengo ninguna intención de hacer creer que soy perfecta. [...] Yo creo que eso también genera confianza. Por ejemplo eso de que me diga gracias por compartirme tu vida... es que la vida es todo. (M8, Entrevistas Carta al Maestro, 2019).

Lo anterior, a su vez, permite aseverar que el buen profesional no siempre es un buen docente —y por tanto, mucho menos, un maestro. Uno de los maestros se refiere en su entrevista a «prodigios intelectuales sin ninguna sensibilidad frente a la comunicación» (M1,

Entrevistas Programa Carta al Maestro, 2019). Al respecto, afirma Barcena (2000) que: «en todo aprender debe darse la experiencia de un encuentro. Se aprende, más que un contenido, una relación» (p. 25). Lo que podría afirmarse, entonces, es que aquellos «prodigios intelectuales» que señala el maestro, no captan la lógica de la relación docente-estudiante, pues «el profesor lo que enseña es el aprender» (Barcena, 2000, p. 25).

Al considerar la falta de sensibilidad frente a la comunicación que aduce este maestro, se comprende que algunos docentes, por un lado, no logren enseñar el aprender —en términos académicos—, y que asimismo, por el otro lado, estén cada vez más alejados de la posibilidad de interactuar con sus estudiantes a un nivel interpersonal. Este maestro pone en el punto de mira la desconexión que se manifiesta en el ambiente académico entre una docencia que exagera lo académico y lo racional y que pierde de vista la consideración de que se está formando vidas, cargadas permanentemente de emociones y predicamentos que median y están presentes en todo momento del proceso educativo.

Esta responsabilidad del maestro, que da un paso más allá de la preocupación por la rigurosidad académica y formativa, permite observar en las entrevistas otro factor relevante, relacionado con la importancia de establecer canales de comunicación asertivos con los estudiantes. Los maestros hacen manifiesta una preocupación por entender no solo al estudiante sino también al **individuo** como ser humano complejo que, como se mencionaba antes, es un joven en proceso de desarrollo y consolidación de su vida adulta. La importancia de atender y preocuparse por la comunicación con los estudiantes supone entender a las nuevas generaciones que están creciendo en espacios cada vez más aislados y es un reto, como sociedad y como universidad contemporánea, desarrollar estrategias que permitan fortalecer y fomentar los espacios de comunicación con ellos. Como afirma García (2012):

En el mundo actual, caracterizado por el dominio de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC), donde las posibilidades de comunicación entre las personas han crecido vertiginosamente, afectando irremediabilmente todos los órdenes y niveles de la vida de las personas, incluyendo los aspectos cognitivos y emocionales, también han crecido los comportamientos que rayan en lo patológico, como lo son la ansiedad, la depresión, la [in]disciplina, la violencia, los trastornos de

la alimentación, etc., los cuales se manifiestan como componentes de un analfabetismo emocional (p. 101).

Al respecto de esta tendencia al «analfabetismo emocional», los maestros resaltan los problemas relacionados a la soledad y a la falta de referentes sociales en la vida de los jóvenes (principalmente los padres). Por ejemplo, un maestro recuerda:

una niña que me escribió una carta y me la entregó personalmente, llorando. La carta decía, más o menos, que ella aquí vivía, pero vivía sola y que sus papás estaban separados, y que ninguno la tenía en cuenta para nada, que estaba sola. Yo le había llamado la atención entonces ella me dio las gracias por haberlo hecho... Decía otras palabras bonitas de mi labor como docente pero también resaltaba la parte de mi labor humana [...]. A ellos les gusta que uno les cuente cosas de la vida que les sirven para sus proyecciones, porque, es que vienen muy desubicados. [...]. [Hay que preguntarse]: ¿y esta gente qué, cómo viene, de dónde viene, cómo están? Hay mucho muchacho que tiene la parte del dinero para sobrevivir y sustentarse, pero la parte emocional no, están solos (M6, Entrevistas Carta al Maestro, 2019).

3.3 El acontecimiento ético

Con el desarrollo hecho hasta aquí, resulta pertinente detenerse en la comprensión del factor ético que media en la emergencia de los vínculos entre maestros y estudiantes, esto es: el sentido de responsabilidad del maestro. Barcena (2000) afirma que:

[...] la experiencia del aprender, es un *acontecimiento*, una experiencia singular. Como tal, es un *acontecimiento ético*. O dicho de otra forma, es una experiencia donde la ética, o lo ético, se nos muestra como un genuino acontecimiento en el que, de forma predominante, se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con un otro a cuya llamada podemos decidir responder solícitamente (p. 13).

Las palabras de Barcena son importantes para el análisis, si se considera que en dicho acontecimiento ético se da la **oportunidad** de asistir al encuentro con un otro. En efecto, el autor enfatiza en que hay una capacidad de decisión en relación con decidir acudir al encuentro del otro, lo cual se observa en las entrevistas analizadas como dicha interacción

distinta a la académica entre el maestro y el estudiante. El maestro decide acudir a un encuentro que no es igual al del «ritual pedagógico», sino que concibe su vocación de una forma en la que se exhorta a sí mismo a aproximarse a sus estudiantes en un nivel relacional y de interacción distinto (más horizontal y personal). En relación con esta idea, menciona uno de los maestros:

No me da miedo que un estudiante venga, que me cuente cosas que puedan ser muy difíciles de escuchar, aquí he tenido gente que me ha contado acerca de violaciones, intentos de suicidio, problemas familiares de todas las índoles, cosas que muchas veces los profesores no quieren saber, frente a las que dicen: «mire, no me importa, no me cuente, simplemente haga el supletorio»... (M2. Entrevistas Programa Carta al Maestro, 2019).

Es allí donde se encuentra comunicación entre la responsabilidad docente (del maestro), el factor ético y, en último término, la vocación. Como se mencionó antes, hay una conciencia de que como maestros se tiene una responsabilidad académica y formativa, pero también una responsabilidad humana, es decir: una responsabilidad por el cuidado del otro.

En las entrevistas es posible observar una recurrente idea de que lo académico está en un segundo plano, pues afirman los maestros que se puede aprender los contenidos de un curso casi que de forma autónoma —sumando a esto la idea desarrollada más arriba de que lo que enseña el docente es el aprender—, mientras que lo ético, la responsabilidad y el aprendizaje hacia los distintos frentes de la vida, es lo que parece primar para estos maestros a la hora de enseñar. Como mencionan algunos de los maestros en relación con esta idea:

Para mí la parte académica no es tan importante, de cierta manera. Yo creo que, si uno quiere aprender, están los libros, artículos, el internet... uno puede crearse su propia estructura para asimilar conocimiento [...]. O sea, todos los recursos, libros, textos, todo lo que nosotros enseñamos están en internet. Antes estaba en las bibliotecas y una persona, si tenía suficiente disciplina, era capaz de formarse en una biblioteca. Y yo creo que nosotros lo que tenemos que darle a esos estudiantes es ir más allá de esa retórica académica y trascender a las implicaciones de ese conocimiento: morales, éticas, sociales. (M3, Entrevistas Programa Carta al Maestro, 2019).

Mientras que otro recuerda y hace énfasis en el valor de:

El hecho de yo acercarme más a ellos y preguntarme qué les está pasando. Una chica me dijo en una carta, que gracias porque ella no esperaba tanto esa cuestión del conocimiento sino una pregunta tan simple de «¿cómo estás?». Eso la llenó mucho más a ella que cualquier otra cosa. Porque estaba pasando por un momento muy difícil y eso le sirvió mucho a ella para poder seguir adelante (M5, Entrevistas Carta al Maestro, 2019).

Por tanto, es posible observar que el factor ético sostiene la comunicación con el estudiante. La conciencia de que hay algo más allá del conocimiento académico que merece la pena enseñar en el ambiente universitario, conlleva a establecer una comunicación más personal entre el maestro y el estudiante. En este sentido el vínculo emotivo no es más que el producto de este proceso de interacción; este termina siendo emotivo, en la medida en que es relacional y se expresa a través de la comunicación. Además, se produce al calor de la horizontalidad, la empatía y el tacto, en una relación que dista de la impersonalidad y racionalidad de la interacción pedagógica tradicional, enmarcada en una educación superior instrumentalizada.

Cabe mencionar que lo ético, a su vez, sostiene también la autoridad frente al estudiante. Es decir que el establecimiento de vínculos emotivos con los estudiantes no tira por la borda o desdeña la relación académica, el «ritual pedagógico». En términos generales, los vínculos emotivos no intervienen, no se entrometen en lo académico, aunque hay una conciencia de que, en general, la empatía por el estudiante y el acercamiento con este es más provechoso para el proceso educativo que la típica relación vertical del docente sobre el estudiante. Como menciona uno de los maestros:

[...] creo que esa práctica, el hecho de quererme relacionar con las personas, de que no me importara y de saber que a lo mejor al estudiante le servía más alguien que se pareciera y estuviera cercano a él y no tanto una figura tan autoritaria, y más con las generaciones nuevas que tienen tanto problema con la autoridad, me sirvió a mí para irme por ahí, para intentar si bien seguir siendo riguroso con los contenidos y evaluaciones y ser exigente, a pesar de eso, poder tener una relación con los estudiantes cercana. Inclusive que hay gente que pierde la materia conmigo, podemos ser súper amigos pero: perdiste la materia,

te toca volverla a ver y ni modo hermano. Y de pronto vuelven y la meten conmigo otra vez. (M2, Entrevistas Programa Carta al Maestro, 2019).

Finalmente, es oportuno hacer una mención, muy puntual, de la problemática referida por Campo (2000) y expuesta a inicios de este trabajo, acerca de la masificación de los procesos educativos y a cómo entra en acción la autoridad del maestro frente a este fenómeno. La idea de la autoridad tradicional se hace presente debido a la lógica de algunos cursos en ciertos programas académicos, los cuales pueden llegar a ser de **90 estudiantes**. Esto ha de tener relación con que los vínculos que se entretajan tengan lugar alrededor de la energía emocional de Collins, propia de la lógica grupal del aula, la motivación que se genera mediante la transmisión de conocimientos, la inculcación de la disciplina, de la rigurosidad y del amplio dominio de vastos conocimientos académicos. Tales conocimientos, a su vez, están muy ligados a la adquisición de un *habitus* profesional claro y bien definido, en una profesión tradicional como lo puede ser la medicina, el derecho o la economía (M4, Entrevistas Carta al Maestro, 2019). De esta manera, se remarca, una vez más, la presencia de vínculos que son bien valorados por parte de los estudiantes, pero que no tienen que ver con trascender los límites de la interacción en el aula ni la privacidad en la relación docente-estudiante.

Habiendo hecho este recorrido, el objetivo central del capítulo podría condensarse a través de la siguiente frase, expresada en una de las entrevistas: **«Ser maestro, en últimas, es entender a los que no brillan»** (M3, Entrevistas Programa Carta al Maestro, 2019). De esta manera los aspectos centrales del capítulo giran alrededor de la idea de comprender de qué manera la energía emocional propicia una serie de vínculos que responden a la interacción grupal en el aula, así como acerca de las características que propician la aparición de vínculos emotivos personales entre un maestro y un estudiante, partiendo de la capacidad de empatía y compasión del primero, frente al sufrimiento y problemas del segundo. Así, se observa que dicha sensibilidad del maestro, que le permite interesarse y preocuparse por aspectos personales y privados, distintos a los académicos, se fundamenta sobre un sentido de responsabilidad ético que le permite como maestro trascender la interacción académica y relacionarse con su estudiante de forma distinta, en clave de lo que termina vinculando emotivamente.

Capítulo IV: La Consejería Académica

A continuación, se presenta un análisis de la Consejería Académica de la PUJ. La idea fundamental de este capítulo consiste, por un lado, en situar o aterrizar los hallazgos del Programa *Carta al Maestro*, a través de una actividad formal que hace parte de las funciones docentes; y por otro lado, resaltar las características más importantes de la Consejería en clave de los vínculos emotivos. Como se verá, la Consejería resulta ser un espacio en términos tanto físicos como relacionales entre docentes y estudiantes, a través del cual se puede captar la generación de vínculos emotivos. Con el objetivo de exponer dichos argumentos, este capítulo analiza una serie de entrevistas realizadas, durante la presente investigación, a ocho consejeros y consejeras de seis programas académicos de la PUJ, en el marco de las orientaciones que se emitieron por parte de las directivas de la Universidad, en el año 2013, para el ejercicio de la Consejería Académica.

4.1 La nueva Consejería Académica (2013)

Como afirman las disposiciones para la Nueva Consejería Académica de la PUJ (2013), en el año 2003 se implementó en la Universidad el sistema de créditos académicos. Dicho sistema se propuso con el objetivo de flexibilizar la estructura curricular, dando libertad a los estudiantes para diseñar su plan de estudios de acuerdo con sus intereses y expectativas de formación.

Mediante procesos como este, la PUJ ha venido desarrollando estrategias de retención estudiantil para enfrentar la deserción estudiantil. En dicho escenario, se implementó, simultáneamente, la figura de la Consejería Académica como un servicio que permitiera orientar a los estudiantes en su proceso de formación académica y, específicamente, en la gestión y administración de sus créditos académicos. A diez años de su formulación, en el año 2013, la PUJ presentó las orientaciones para la Nueva Consejería¹⁸.

Es posible observar que los fundamentos filosóficos y pedagógicos de la Compañía de Jesús incentivan y estructuran las actividades educativas que desarrolla la Universidad. Aun

¹⁸ Ver Anexo 1.

teniendo un objetivo de formación y orientación académica, la Consejería se concibe, desde los lineamientos jesuitas, mediante una relación de confianza e incluso de amistad entre docentes y estudiantes, al menos desde la forma en la que se plantea teóricamente. Cabe señalar que los lazos de amistad entre docentes y estudiantes se ven sujetos a varios límites que, según los consejeros, es preciso establecer en función del sano desarrollo de la relación educativa.

Esto se explica a través la característica señalada por Campo (2000), expuesta en la fundamentación de este trabajo, acerca de la inevitable desigualdad de la relación docente-estudiante. Recordando esta idea, afirma el autor que dicha desigualdad es superada una vez se culmina el proceso educativo y el estudiante, tras la ceremonia de graduación, pasa a ser un colega del que antes fuera su docente. Como se expondrá más adelante, la amistad parece ser posible una vez se alcanza dicha instancia o condición del colegaje. Un ejemplo lo brinda una de las consejeras, al afirmar que:

Yo te puedo decir que en este momento tengo personas que ya son egresadas y con las que aún seguimos teniendo contacto, me siguen contando cosas de su vida profesional, de su vida personal, que me llaman y me piden consejos, me invitan a sus matrimonios, o sea, hay muchas relaciones que ya se vuelven muy cercanas (C2, comunicación personal, 21 de marzo, 2020).

4.2 Perfil del Consejero Académico y reflexividad

El perfil del consejero resalta la idoneidad y capacidad de diálogo de la persona que ejerza dicho cargo. Sin embargo, aunque mediante ello se manifiesta una preocupación por el estudiante y por la importancia del diálogo con este último, parece que no se trascienden los fines académicos de dicho acompañamiento¹⁹. Por esto, resulta relevante el concepto de «remisión» a otros servicios, que se observa en la descripción de la labor de la Consejería. Dentro de los alcances y funciones de la Consejería, se señala que: «en un modelo integral de acompañamiento estudiantil, se espera que en el ámbito de la Consejería Académica, sea

¹⁹ Ver Anexo 2.

posible remitir al estudiante de manera asertiva a otros servicios que ofrece la Universidad» (Pontificia Universidad Javeriana, 2013c, p.3).

En consecuencia, es posible señalar algunas de las funciones de «remisión» de los consejeros y consejeras, tales como: «Identificar necesidades complementarias del estudiante que puedan ser suplidas por otras dependencias de la Universidad, por requerir atención especializada, y remitirlos (Centro de Asesoría Psicológica, Centro de Pastoral, Grupo Incluir, Oficina de Apoyo Financiero, entre otros)» (Pontificia Universidad Javeriana, 2013c, p.4).

Este planteamiento indica las funciones de la Consejería y a su vez establece unos límites en relación con la forma en la que debe proceder el consejero, según el tipo de necesidades que se hagan manifiestas por parte de los estudiantes en el espacio de la Consejería. De esta manera, pareciera entenderse la consejería como un servicio que debe limitarse a la gestión de lo académico, descentralizando el resto de situaciones que puedan suscitarse a las dependencias universitarias pertinentes. Para el presente caso, es posible afirmar que tales situaciones y necesidades están relacionadas, sobre todo, al acompañamiento psicológico, por lo cual el Centro de Asesoría Psicológica y Salud (CAPS) posee un papel importante en el acompañamiento de los estudiantes²⁰. Valdría la pena preguntarse para futuras investigaciones, por la capacidad de atención del servicio de asesoría psicológica. Tener cifras alrededor de la agenda que manera el servicio de asesoría psicológica permitiría identificar su estado general como un signo manifestado en la comunidad educativa de la PUJ: si es solicitado, si no lo es o si se encuentra saturado.

Si bien de esta manera se busca atender y garantizar el cuidado integral del estudiante desde la oferta extracadémica de la Universidad, lo que se pone de manifiesto es que remitir

²⁰ Entre los múltiples servicios del CAPS, existe todo un componente que explora con los estudiantes —y con cualquier miembro de la comunidad javeriana que lo requiera— el papel de las emociones y las relaciones personales, en donde se destaca que se: «busca promover experiencias que susciten la reflexión y la resignificación de aspectos asociados a la vida emocional y relacional de los participantes orientadas a potenciar sus recursos y el aporte constructivo a sus entornos». Para un mayor conocimiento de los servicios y programas del CAPS, visitar: <https://www.javeriana.edu.co/medio-universitario/salud>.

a los estudiantes a otras dependencias supone una transferencia de responsabilidad sobre el bienestar de los individuos. Casi como a modo de diagnóstico médico, el consejero ha de limitarse a indicar al estudiante a dónde dirigirse, en caso de requerir una atención especializada.

Desde el Proyecto Educativo de la PUJ (1992) se afirma que cada persona es agente de su propia formación, y, como puede observarse, las disposiciones universitarias en torno al sistema de créditos y a la función de la Consejería Académica buscan contribuir y fortalecer la idea de la autonomía del estudiante frente a su proceso educativo. No obstante, lo que puede observarse a partir del análisis de las entrevistas, y siguiendo la idea del acontecimiento ético (Barcena, 2000) expuesto en el capítulo anterior, es que el punto que marca una diferencia frente a la lógica de «remisión» a otras dependencias de la Universidad, gira en torno a que hay consejeros, que reflexivamente deciden llevar más allá de lo académico su ejercicio y práctica docente.

De esta manera la función de Consejería se plantea aquí como un proceso propio de la docencia reflexiva. Afirma Paz (2015) que si se concibe este proceso desde la reflexividad del docente es necesario señalar que resulta relevante: «la acumulación de saberes oficiales pero también de los saberes tácitos que los acompañan y que vienen de la mano de sus subjetividades: percepciones, concepciones, creencias, emociones, sentimientos, prejuicios, vivencias» (p. 81). Esto implica que las experiencias educativas entendidas como acontecimientos éticos, son:

experiencias construidas en medio del oficio docente que nutren el saber hacer. Este tipo de acción se caracteriza por dos elementos: el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad y el saber derivado de la práctica profesional, en donde se ponen en juego todos los otros elementos íntimos de la acción que emergen de manera espontánea y tácita pero dinámica, es decir, en medio de la acción (Paz, 2015, p. 82).

El carácter reflexivo de la práctica docente, en su función de consejería académica, implica que la experiencia en dicho cargo puede conducir a dos caminos: a uno en el que la práctica docente permanece enfocada en las funciones oficiales de la Consejería; o a otro en

el que, como afirma una de las consejeras, se consigue «leer al estudiante», a partir de la decisión del docente para hacerlo. A lo cual añade que:

el perfil del consejero es el de una persona que tenga cierta relación con el estudiante, que sea capaz de entender su lenguaje y también identificar si lo que le está pasando al estudiante es cierto o no. Uno va haciendo una caracterización de cada situación y lo va identificando. Ya luego, uno puede ir diciendo “mira, tal persona es alguien que desde que ingresó a la Universidad ha tenido ciertos problemas y complejidades que permanecen ahí...” (C5, comunicación personal, 27 de marzo, 2020).

De esta manera, el carácter reflexivo de la práctica docente en su función de Consejería, entra en consonancia con Archer (2010), cuando plantea que el nivel de acción de una persona varía de acuerdo a los roles que cumple en un ambiente determinado y a los recursos que puede emplear para actuar. Así, la persona constituye una rutina compuesta de actividades, lugares y momentos que tienen una significación necesaria para ella. La rutina se hace rutina cuando se repite constantemente. Se hace reflexiva, se reproduce, en la medida en que brinda estabilidad a la vida personal y corresponde con las disposiciones del *habitus* de la persona.

Es aquí, entonces, donde Archer plantea un realismo que consiste en ampliar la consideración del comportamiento inercial de las personas, abordado anteriormente por Bourdieu en su teoría de los campos y el *habitus*. Con esto pretende decir que, si bien el comportamiento y la rutina de una persona pueden desarrollarse de manera inercial, no solo lo hacen de esa manera. Hacerlo, también puede ser una decisión. En efecto, la reproducción de ciertas actividades que se llevan a cabo evidencia decisiones claramente pensadas de las personas, quienes reparan concienzudamente sobre la posibilidad de ejecutar o no una acción determinada.

A partir de esta idea, se comprende de mejor manera el ejercicio de la práctica docente reflexiva desarrollado por Paz (2015), en tanto que, frente a una rutina establecida (la actividad docente en la función de Consejería), el docente dispone de su capacidad de agencia para decidir y tomar acción sobre dicha rutina. Dicha agencia o capacidad de acción se relaciona con lo que Archer denomina *conversación interna*, la cual es «un proceso de juego mutuo en la conciencia desde la cual se generan diseños de acción» (Aedo, 2014, p. 12).

Dicho proceso «se produce entre las preocupaciones y las condiciones del mundo. Esta conversación interna como reflexividad hace de puente entre la agencia y las condiciones socioculturales de su tiempo». (Aedo, 2014, p. 12).

Valdría la pena sugerir, entonces, una relación entre la conversación interna y los procesos cognitivos de empatía y compasión de Nussbaum desarrollados antes, entendiéndolos como las preocupaciones que el individuo trae a su consideración en el ejercicio reflexivo. Como se observa, se habla de procesos cognitivos pero también de conciencia. Es posible afirmar, entonces, que la decisión que el consejero toma atiende a la idea de trascender los límites académicos de su función y se encamina a indagar alrededor de aspectos personales y privados de los estudiantes, propiciando, con este último, un tipo de relación distinta a la académica.

Como factor a tener en cuenta, cabe hacer una breve mención a los desayunos de Consejería, señalados por los consejeros entrevistados, los cuales se convierten en espacios de socialización de las experiencias de los docentes en su labor como consejeros. Esto permite analizar que, aunque propiciar una interacción más allá de lo académico —el vínculo emotivo— con el estudiante depende de la reflexividad²¹ y de la conversación interna que el docente tiene como individuo, también hay un ejercicio de intercambio entre los consejeros, a partir del cual se desarrollan estrategias y se crean consensos alrededor de cómo actuar frente a las diversas situaciones que pueden suscitarse en el espacio de Consejería.

4.3 De lo formal a lo informal: la mediación de la autoridad del docente para propiciar una relación distinta con el estudiante

«¿Qué se hace cuando se está tomando un tinto con algún estudiante? Eso es consejería y es consejería informal, que es la que funciona mejor que cualquier otra» (C8, comunicación personal, 31 de marzo, 2020). Partir de esta afirmación hecha por una de las consejeras, permite expresar una característica central que se desprende de la reflexividad docente.

²¹ Así como de la empatía y la compasión expuestas en el capítulo anterior.

Puntualmente, tiene que ver con la capacidad de transitar de la formalidad de la función académica de la Consejería hacia la informalidad del diálogo entre el docente y el estudiante.

Afirma otra consejera que la Consejería, más que solamente un servicio académico, es un servicio por el cuidado del otro, a partir de lo cual señala que:

Yo a veces le digo a los estudiantes: bueno, aquí con qué inquietud viene, ¿qué me quiere preguntar o qué quiere plantear? Para que no se volviera únicamente este rejo de: “hay que hacer el balance de créditos”... Puede haber muchas cosas más que se pueden tratar. (C1, comunicación personal, 20 de marzo, 2020).

Estas consideraciones de los consejeros permiten reforzar la idea de que el ejercicio reflexivo alrededor de su labor, los conduce a indagar acerca de situaciones «extraacadémicas». En tal sentido, un abordaje de la Consejería desde estos criterios dirige el curso de la interacción docente-estudiante hacia dinámicas informales, cuyo objetivo consiste en identificar cuáles son las situaciones externas (personales y privadas) que pueden estar influyendo en la vida académica del estudiante. Tales situaciones, señalan los consejeros, repercuten en los estudiantes en la medida en que, como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, afectan el equilibrio mental y, por tanto, el rendimiento académico de los estudiantes.

Como afirma una de las consejeras: «Lo que me parece es que hay una invitación a concebir nuestras relaciones con el otro más allá de la relación académica, más allá de esa función» (C8, comunicación personal, 31 de marzo, 2020), a partir de lo cual es posible preguntarse por qué es lo que pasa con el estudiante como persona y cómo los docentes pueden ir más allá de lo académico.

De esta manera, ligada a la reflexividad docente, es posible observar la influencia de la autoridad docente. En este trabajo, se aborda la autoridad a partir de la noción de este concepto que John Dewey propone para la escuela, la cual:

difiere radicalmente con la [noción de autoridad] de la escuela tradicional. El maestro autoritario —de la escuela tradicional—, que manda, ordena e impone a sus alumnos es sustituido por un maestro al que se le reconoce un saber, un maestro que aconseja,

informa y propone a sus alumnos, y que es un verdadero guía en el proceso de aprendizaje de sus alumnos (Espot, 2006, p. 91).

De acuerdo con la noción de autoridad de Dewey es posible plantear una resignificación de la autoridad docente, a partir de lo cual se busca reivindicarla como una condición que le permite al docente emplear y «jugar» con la jerarquía propia de su rol de formador, en tanto que, disponiendo de dicha autoridad, le es posible aproximarse de una manera más empática a sus estudiantes, logrando «conseguir un equilibrio entre *autoridad* y *empatía* que fortalezca la autoridad de los docentes sin amenazar la imagen de los estudiantes y que, al mismo tiempo, permita acercarse a ellos sin amenazar su propia imagen». (Castellà *et al.*, 2007, p. 55).

De esta manera, es posible observar un escenario en el que se hace uso de:

una serie de estrategias que consisten en la realización de un doble movimiento, de distanciamiento y de aproximación respecto de los estudiantes, que permite mantener o atenuar la distancia y asimetría²² que caracterizan la relación entre los participantes. (Cros como se citó en Castellà *et al.*, 2007, p. 55).

Estas ideas, ligadas a las afirmaciones de los consejeros, ofrecen la posibilidad de abandonar la concepción tradicional de la autoridad docente que la presenta como un mero mecanismo de disciplinamiento, obediencia e instrucción sobre el estudiante. Se observa, asimismo, que la capacidad reflexiva del docente en su práctica contribuye a la generación de una conciencia que, desde la visión docente, sugiere que «“comprender lo que hacemos como maestros ya es un camino que, si queremos, nos puede emancipar de prácticas educativas que lo único que intentan es disciplinar para repetir la tradición”» (Cortés, Fernández, Guerra y Pamplona, 2015, p. 10).

De acuerdo con lo desarrollado, es posible condensar los aspectos centrales de este apartado a través de la idea de que, como menciona una de las consejeras, es decisión de cada estudiante aprovechar la oferta extraacadémica de la PUJ que busca contribuir a la formación

²² De allí la pertinencia de hacer referencia a la horizontalidad de la relación docente-estudiante.

integral²³; dicha oferta puede tomarse o no y no pasa nada (C8, comunicación personal, 31 de marzo, 2020). Mas, la diferencia de dicha oferta de formación integral, frente a la relación docente-estudiante, es que esta última se presenta como un escenario ineludible, en la medida en que el docente se enfrenta a la oportunidad de atender a un sentido de responsabilidad ética que forma parte de la práctica docente y que va más allá de lo estrictamente académico.

Mientras que la oferta de formación integral permanece en el ambiente, los vínculos emotivos se presentan como una relación que el docente decide propiciar a partir de un ejercicio reflexivo en el que apela a su sentido de empatía por el estudiante. La oferta puede pasar desapercibida, la relación docente-estudiante no. Esto quiere decir que el consejero a través de la repetición de su práctica docente —y del ejercicio reflexivo consciente— se da cuenta de que hay aspectos emocionales relevantes a tener en cuenta en función de contribuir al desarrollo de sus estudiantes. Es su decisión ahondar en dichos aspectos o no hacerlo.

4.4 Privacidad del espacio de Consejería: la confianza y el *Don*

Este escenario permite traer a la luz el concepto de confianza, identificándolo como la piedra angular de la Consejería que genera vínculos emotivos. Antes de profundizar en el análisis de la confianza, es preciso señalar a partir de qué se genera la misma. Al respecto, lo que se resalta a través de las entrevistas es la importancia de la privacidad en el espacio de la Consejería. Esto indica que la generación de vínculos emotivos depende de la posibilidad de llevar a cabo la interacción consejero-estudiante en un espacio íntimo, personal. Un espacio (en términos físicos)²⁴ de este tipo es el que permite que los estudiantes se expresen con libertad y «que tengan la tranquilidad de decir lo que honestamente piensan y sienten» (C8, comunicación personal, 31 de marzo, 2020), que tengan la certeza de que «su información

²³ La cual puede encontrarse en las Vicerrectorías, en especial desde la Vicerrectoría del Medio Universitario.

²⁴ El espacio puede ser cualquiera: la oficina del docente, primordialmente, pero también la cafetería o el restaurante universitario. La alusión al espacio en términos físicos es una alusión a la interacción personal y privada, en el marco del ambiente educativo. De allí su diferencia con la interacción al interior del aula, donde hay un contacto esencialmente grupal que limita las posibilidades de interacción. Por lo mismo, es diferente la energía emocional del «ritual pedagógico» al vínculo emotivo, el cual es eminentemente personal y referido a la comunicación de aspectos emocionales. Asimismo, será distinta la forma en la que el docente despliega y hace uso de su autoridad en el aula, a la forma en que lo hace en el espacio de la Consejería.

está resguardada y están en total confianza. Que no hay nada tan grave que no puedan comunicar y que no van a ser juzgados» (C1, comunicación personal, 20 de marzo, 2020) (C1).

Como menciona una de las consejeras:

Yo creo que lo más importante es que tengas la capacidad de escucha, sin juicios, para lograr que el estudiante te pueda contar cualquier cosa, que no te sorprendas, que no hagas juicios de valor, que permitas que el estudiante suelte, suelte, suelte mucho. Eso es lo que hace ganar el respeto y la confianza del estudiante. Yo he acompañado casos bien difíciles durante la carrera. Entonces solamente el hecho de que el estudiante te pueda contar algo ya vale oro. (C2, comunicación personal, 21 de marzo, 2020).

A inicios de este trabajo, se mencionó que tener en cuenta las emociones en el ámbito educativo se presentaba como una posibilidad de cualificación académica en el proceso formativo de los estudiantes. A partir de esto, y teniendo en cuenta las palabras anteriores de esta consejera, podría interpretarse la confianza de una forma instrumental, como si su importancia residiera meramente en ser una herramienta que sirve para obtener mejores resultados en la labor de Consejería. Para eludir tal equívoco, resulta pertinente abordar la confianza desde el *Ensayo sobre el Don*, de Marcel Mauss expuesto en (García, Gijón y Puig, 2019).

Si se afirma que el vínculo emotivo es posible una vez se trasciende las barreras de la intimidad y se comparten experiencias personales referidas al componente emocional de la vida de los individuos, la confianza se presenta como una herramienta que tiene como trasfondo la intención de garantizar los objetivos académicos y de aprendizaje de los estudiantes, pero que fundamentalmente busca incentivar la formación de las personas como sujetos morales (García et al., 2019).

De esta manera, se puede comprender lo que Mauss denomina *el Don*, como aquello que produce convivencia —en este caso al interior del ambiente educativo universitario—, y que corresponde a:

un ciclo que se compone de tres elementos: dar, recibir y devolver. El ciclo se inicia con el acto de dar mediante el cual un sujeto, de manera libre y sin esperar nada a cambio, realiza una acción en beneficio de otra persona o del conjunto de la comunidad. El segundo momento consiste en la aceptación del don por parte del sujeto o la comunidad receptora, una actitud que supone dejarse ayudar –algo no siempre sencillo–, abrirse a la relación con el donante y hacerlo sin sentirse ni presionado ni humillado. Finalmente, aunque el don no exige devolución, el receptor se siente en deuda y desea devolver al donante el favor recibido. (García et al., 2019, p. 54).

Dicho ciclo se condensa en el concepto de reciprocidad, el cual se equipara al de confianza: el sentido de confianza social, si se parte del don como factor de convivencia, reside en la certeza de la reciprocidad. Esto permite añadir al desarrollo hecho sobre el vínculo emotivo, que este no solo está referido a la expresión emocional en la interacción de los individuos (en la Consejería), sino que además se presenta como una relación generadora, en sí misma, de emociones entre docentes y estudiantes²⁵, pues, si se tiene en cuenta el tercer elemento del ciclo del Don, este se refiere a:

Un deseo de devolución que vivirá como afirmación personal y no como penosa obligación (Caillé, 2014, pp. 37-42). Los momentos del dar, recibir y devolver son libres y gratuitos, pero también responden a la exigencia que sienten en cada momento sus protagonistas²⁶. (García et al., 2019, p. 55).

Cabe aclarar la independencia de las emociones allí gestadas. Estas son orgánicas del vínculo emotivo y no buscan suplementar las carencias personales de los individuos, pues, como señala una de las consejeras: «Uno tiene que tener mucho cuidado con qué tipo de vínculos afectivos está desarrollando, porque tú no reemplazas ni a los padres, ni a los

²⁵ Generadora de *vínculo*.

²⁶ Lo cual se constata, por ejemplo, al contemplar algunas de las manifestaciones de agradecimiento de los estudiantes a sus docentes en *Carta al Maestro*.

hermanos, ni al entorno familiar. Lo que tú haces como consejera es ser un apoyo» (C4, comunicación personal, 26 de marzo, 2020)²⁷.

García et al. (2019) señalan luego que:

lo que da mayor trascendencia social y formativa al don no es aquello que se transfiere, sino lo que significa el mismo acto de dar, así como también el significado incorporado a la cosa dada. La importancia del don no reside en la materialidad de lo que circula, sino en su poder simbólico, en lo que viene a decirnos, en lo que desvela, expresa y, al fin, es capaz de crear (García et al., 2019, p. 56).

Lo anterior nos indica, a su vez, por qué termina teniendo mayor significación y valor el acto de escuchar al estudiante por parte del consejero, que el acto de remitirlos a las dependencias institucionales pertinentes según sea el caso, desde un primer momento²⁸. En consecuencia, se manifiesta que «el don tiene dos caras: es desinteresado porque no se basa en una relación de mercado y es interesado porque cabe suponer que, como ocurre tan a menudo, habrá retorno» (García et al., 2019, p. 56), lo cual entra en consonancia con el carácter humanista del que goza la educación basada en la formación integral, si se considera que:

La esencia de una comunidad educativa está en el intercambio no monetario entre personas, en las acciones que compartimos porque nos preocupamos por los otros y por el bien social. Nos referimos al respeto, la tolerancia, la confianza y la formación compartida que se manifiesta en un diálogo continuo, cuyo suministro es ilimitado, pues

²⁷ En la medida en que son orgánicas, la perduración y permanencia de las emociones dependerá de los individuos. De esta manera, puede que el vínculo emotivo en la relación docente-estudiante sea pasajero, dure unos cuantos semestres, tal vez todo el proceso educativo, para, entonces, finalizar y quedar inscrito en los individuos como un recuerdo que merece permanecer vivo en la memoria; o puede pervivir y devenir en otro tipo de vínculos como el de la amistad, que tendrán lugar una vez finalizado el proceso educativo.

²⁸ Esta afirmación conlleva a aclarar que la misma no sugiere una omnipotencia de las capacidades del docente, sino que busca resaltar el valor que posee, en términos del vínculo, el *Don* y la lógica de reciprocidad que el docente puede hacer germinar. En suma, y como se constata en los testimonios de los consejeros, también es posible resaltar la importancia de que el docente logre actuar con prontitud ante situaciones que superan sus capacidades, como lo son casos de estudiantes que requieren de asesoría psicológica, psiquiátrica o médica. Más adelante se ilustrará ejemplos al respecto.

es fruto de la expectativa de que el propio interés esté conectado con el interés de los otros. (Cabra-Torres, 2016, p.14).

4.5 La vocación docente

Se puede afirmar que el *Don* se halla vinculado a la vocación docente, si se la entiende como un compromiso emocional y desinteresado por la labor de la enseñanza (Tenti, 2005). A partir de esto, tradicionalmente se ha asumido la vocación como una predisposición innata en el individuo para dedicarse y entregarse a la docencia, exhortado por un compromiso moral²⁹.

Si se tiene en cuenta la afirmación realizada más arriba acerca de que, como afirma Campo (2000), la docencia universitaria se ha practicado como resultado casi exclusivo de las competencias profesionales del profesor, por lo cual el docente aprende a enseñar sobre la marcha, ¿qué pertinencia tiene hablar de la vocación del docente? Dicha pregunta se dirige hacia el debate clásico de si el docente “nace o se hace”.

Estas consideraciones conllevan a enfrentar, por un lado a la vocación: más asociada al *Don*, a la empatía del docente y a su capacidad de gestionar de manera compasiva las relaciones con sus estudiantes; y por el otro a la profesión: asociada a las competencias del saber técnico y experto de una disciplina determinada que busca enseñarse a los estudiantes. Una conciliación entre estas dos «condiciones» del docente, se aproximaría de manera más acertada al objetivo de formación integral, en la medida en que el docente «sólo puede realizar bien su tarea si combina un fuerte compromiso ético y afectivo hacia los sujetos con quien trabaja (los aprendices) con la excelencia en términos de competencia y dominio de saberes especializados» (Tenti, 2005, p. 268).

Por lo tanto, la pretensión de resolver si el docente nace o se hace pierde relevancia, se desdibuja en la medida en que se resalta la importancia de combinar vocación y profesión

²⁹ Tenti (2005), señala el sacerdocio como la vocación por excelencia. De allí el carácter austero y ascético de la vida sacerdotal. A partir de esta consideración, desde la conformación de los estados-nación en América Latina y del desarrollo de sus respectivos sistemas educativos, se buscó definir las características del maestro ideal desde sus cualidades innatas, identificando la docencia, de la mano con el sacerdocio, como las ocupaciones vocacionales por excelencia.

para realizar una práctica docente integral. Ahora bien, además de la importancia de dicha combinación, es preciso plantear la idea de que la vocación puede “enseñarse” o al menos incentivarse y fomentarse³⁰.

4.6 Fronteras del acompañamiento: Nuevas sensibilidades y necesidades de cuidado

Si se concibe el vínculo como una relación que gira entorno a la dimensión emocional, vale la pena abordar cuál es el marco de referencia para la expresión emocional que tienen los jóvenes y cómo repercute este en las interacciones entre docentes y estudiantes en el proceso educativo. Así, a la perspectiva cognitiva de la emoción desarrollada a principios de este trabajo, es preciso agregar algunas consideraciones provenientes de la perspectiva constructivista-social de la emoción. Respecto a lo que sostiene dicha perspectiva, señala Cornelius (2000) que:

If you want to understand what emotions are all about [...] look at what the emotions accomplish socially. You will then discover systems of culturally-specific rules that dictate how, when, and by whom particular emotions are to be experienced and expressed (p. 5).

Por su parte, Furedi (2018) afirma que a lo largo del siglo XX la responsabilidad alrededor de la socialización³¹ de los niños ha ido delegándose de forma gradual de los padres a la escuela. Simultáneamente, señala el autor que dicho proceso de socialización también se ha ido extendiendo de forma discreta al ámbito de la universidad, afirmando que «la educación superior ahora juega un importante papel en la socialización de una proporción cada vez mayor de la generación joven» (p. 15).

³⁰ Es oportuno hacer una breve mención, a que, para el caso de la PUJ, en relación con este aspecto tiene una importancia significativa el entronque institucional que se lleva a cabo con los docentes mediante el Programa *Cardoner: Sentido Javeriano*. Dados los objetivos de este trabajo, no es viable ahondar en un análisis sobre este programa, pero vale la pena mencionarlo, dada la importancia que presenta para los consejeros. Al menos cuatro de los ocho entrevistados hicieron referencia explícita al respecto del mismo, a su utilidad y buena acogida entre los docentes.

³¹ Furedi (2018) la define como: «el proceso por medio del cual los niños se preparan para el mundo que les espera» (p. 15).

El autor continúa señalando que «la sociedad occidental se ha separado de los valores que antes apreciaba, y le resulta difícil brindarles a sus miembros adultos una narrativa convincente para su socialización» (p. 16). Así, Furedi alude a la cultura que aboga por la creciente protección de los niños y jóvenes como un aspecto central para afirmar que: «el papel de los padres ya no es tanto el de transmitir valores como el de validar los sentimientos, actitudes y logros de sus hijos. [...] Se ha pasado ostensiblemente de infundir valores a brindar *validación*» (p. 16). En consecuencia, plantea el autor que este escenario «ha limitado las oportunidades para cultivar la independencia, y se ha ampliado la fase de dependencia de los jóvenes respecto a la sociedad adulta» (p. 16).

Si se tiene en cuenta que «al estar las prácticas docentes siempre referidas a la cultura, necesariamente dependen de la concepción de ser humano y de mundo que se tenga» (Campo, 2000, p. 20), resulta relevante analizar de qué manera los docentes en su práctica docente (específicamente en su función de consejeros) gestionan y canalizan este tipo de fenómenos del comportamiento de los estudiantes, que como se puede observar, son expresión del tipo de joven que asiste a la Universidad hoy en día.

La expresión pública de lo anterior en el ambiente de la educación superior se da a través de la aparición de la necesidad de seguridad en los campus universitarios, la cual «anticipa la práctica actual de justificar los códigos de expresión, las advertencias de contenido y los espacios seguros sobre la base de proteger a los estudiantes de diversos daños y riesgos» (Furedi, 2018, p. 19). Por lo tanto, dadas estas nuevas demandas, la práctica docente se ve condicionada en función de satisfacerlas y no atender en contra de las mismas³². De esta manera, una perspectiva de este tipo en el análisis de la Consejería permite abordar no solo las expresiones emocionales en clave de la generación de vínculos emotivos, sino también

³² En futuras investigaciones, valdría la pena reflexionar alrededor de cómo inciden estas demandas en la libertad de cátedra y en el espíritu eminentemente crítico del que ha estado revestida la práctica docente y el proceso educativo universitario.

en clave de una serie de nuevas (o emergentes) sensibilidades que hacen presencia en el ámbito educativo.

A su vez, dichas sensibilidades, como lo muestra Furedi, se orientan hacia unas nuevas necesidades de cuidado al interior de la universidad, las cuales adquieren forma a través de las demandas expuestas hace un momento, pero también a través de algunos fenómenos que es posible captar en los relatos de los consejeros entrevistados. Algunos de dichos fenómenos son: la interacción de los docentes con padres de familia y las medidas mediante las que la Universidad, en sí misma, puede fomentar una postura paternalista frente al estudiante. (C1, C2, 2020).

Una de estas expresiones paternalistas, afirma una de las consejeras, se expresa, por ejemplo, en la reciente decisión de la PUJ que permite realizar la cancelación de materias durante el periodo del semestre académico en curso hasta la semana 14, siendo 16 las semanas de las que se compone el semestre. Como menciona la consejera: «Sí es muy paternalista una decisión de: retire la materia a la semana 14; de decir: “ay, no, pobrecito, no pierda”. No, si perdió, perdió y si quedó en prueba académica pues quedó en prueba» (C1, comunicación personal, 20 de marzo, 2020). Esto hace sentido, si se tiene en cuenta que:

Muchos estudiantes contemplan las universidades meramente como una versión más difícil y compleja de la escuela. Lo que algunos de ellos esperan es más de lo mismo, en vez de una experiencia cualitativamente diferente en la que es mucho más probable que se les ponga a prueba y no que se les valide. [...] La infantilización de la vida del campus se basa en una visión disminuida de la subjetividad humana, que contempla a los individuos no como agentes de cambio sino como víctimas potenciales de las circunstancias a las que se enfrentan (Furedi, 2018, p.17-20).

Así pues, Furedi (2018) propone hablar de una *infantilización* de la universidad, como resultado del hecho de que: «la intensificación de la crianza ha contribuido a la constante

expansión de la fase de la adolescencia³³» (p. 18). Como afirma otra consejera, los estudiantes hoy en día «parecen más desprovistos o mejor: más provistos a pedir ayuda» (C7, comunicación personal, 31 de marzo, 2020).

Estas reflexiones no buscan otorgar una carga peyorativa a la expresión emocional ni a las sensibilidades de los jóvenes que ingresan a la Universidad. Se las plantea, más bien, como rasgos característicos de un modelo de estudiante con el que el docente entra a interactuar, el cual parece encontrarse en una fase de dependencia prolongada. A su vez, esto sugiere que, además de adquirir responsabilidades alrededor de la socialización de los jóvenes como preparación para la vida adulta y dados los fenómenos de cuidado y seguridad exacerbados al interior del campus, la Universidad también parece asumir funciones relacionadas a la crianza.

No obstante, sí resulta pertinente referirse al hecho de que este escenario nos enfrenta a una problemática que afecta un principio básico de la universidad: la autonomía del estudiante. Como menciona una consejera: «tan grave es el sobreproteccionismo como el maltrato. Porque cuando tú sobreproteges una persona, lo estás inutilizando, lo estás invalidando y le estás quitando la capacidad de ser autoeficiente y el hecho de saberse defender en la vida». (C2, comunicación personal, 21 de marzo, 2020).

Entonces, ¿de qué manera hacerle frente a estas nuevas sensibilidades? Los consejeros afirman la necesidad de identificar un punto medio en donde se pueda orientar al estudiante pero no se le inutilice, infundiendo en este la importancia de enfrentarse ante situaciones adversas sin tener que requerir la intervención del docente para hallar soluciones acertadas. Como se señaló anteriormente, dejar pasar por alto esto implica ir en contravía del objetivo de fomentar la autonomía del estudiante, la cual, a su vez, está encaminada a contribuir a los procesos de madurez y de responsabilidad propia de la vida adulta del individuo. Tales características de este fenómeno, cabe señalar, no son generalizadas. Se hacen manifiestas en

³³ Véase *El Síndrome de Peter Pan* de Dan Kiley (1983). La figura de Peter Pan como la del niño que no quería crecer jamás. Por tanto, tampoco alcanzar la madurez adulta.

los estudiantes de la Universidad pero eso no implica que sea un denominador común en todos.

Abordar este fenómeno, deja como interrogante la pregunta alrededor de las fronteras del acompañamiento. ¿Hasta dónde va el acompañamiento? En el sentido en que esto permite plantear, en el marco de la formación integral: ¿hasta qué punto la preocupación —excesiva— por el cuidado del otro puede llegar a contradecir la autonomía del estudiante y del individuo en sociedad?

4.7 Seguridad ontológica y riesgos tangibles

El análisis hecho hasta aquí permite comprender, a través del punto de vista docente, cómo se inscribe el individuo desde su dimensión emocional en el proceso educativo. Habiendo identificado la dinámica que conlleva a los vínculos emotivos, y habiendo señalado, asimismo, la complejidad de una serie de sensibilidades y necesidades de cuidado emergentes en los estudiantes, cabe preguntarse por situaciones que suponen riesgos tangibles, graves y, que al extremo, pueden desembocar en situaciones con desenlaces trágicos.

Ciertamente, entre las situaciones de riesgo que más preocupan y ocupan la labor en la Consejería, presentándose como los más recurrentes, es posible señalar problemas de: sexualidad e identidad de género; pareja; familiares (maltrato, violencia intrafamiliar, divorcio de padres, pérdida de un ser querido); soledad; y conductas suicidas. A parte de estas situaciones que, como expresan los consejeros, se manifiestan en la PUJ, afirma Villalobos-Galvis (2009), que se debe tener en cuenta también la influencia del consumo y dependencia del alcohol y de sustancias psicoactivas en los estudiantes.

De forma sucinta, se sugiere que estos problemas están relacionados con la afectación de la seguridad ontológica de los individuos. Giddens (1994), define la seguridad ontológica como:

la confianza que la mayoría de los humanos depositan en la continuidad de su autoidentidad y en la permanencia de sus entornos, sociales o materiales de acción. Un sentimiento de fiabilidad en personas y cosas, tan crucial a la noción de confianza, es

fundamental al sentimiento de seguridad ontológica; por lo que ambas están fuertemente relacionadas psicológicamente. La seguridad ontológica tiene que ver con el “Ser”, o, en términos fenomenológicos, con el “ser-en-el-mundo”. Pero éste es un fenómeno anímico, no cognitivo, y está enraizado en el inconsciente» (p. 91).

Se sostiene que, dado que el ambiente familiar resulta ser el escenario de socialización primaria, el hecho de que devengan problemas relacionados con dicha esfera, afecta la seguridad ontológica, en tanto que supone una pérdida de sentido frente a los referentes de identidad del individuo y de la forma en que este es-está en el mundo. Eriksen, como se citó en (Giddens, 1994) afirma que:

(Los padres)... crean un sentimiento de confianza en sus hijos por una especie de administración que combina en su calidad tanto el esmerado cuidado de las necesidades individuales del niño, como el firme sentimiento de validez de confianza personal dentro del marco fiable del tipo de vida de su cultura. Esta configura la base sobre la que se sustenta el sentido de identidad del niño que más tarde combinará el sentimiento de ser "bueno", de ser él mismo, y de convertirse en lo que otra gente confía que se convertirá... Los padres no sólo deben mostrar ciertas maneras de guiar a través del permiso y la prohibición, también deben ser capaces de representar para el niño una profunda, casi somática convicción de que lo que hacen tiene sentido. (p. 95).

De esta manera, se sugiere que las experiencias de vida problemáticas que provienen de la esfera privada del individuo están relacionadas con las disrupciones que tienen como fuente el escenario primario de la familia. De esta manera hace sentido la afectación que supone para los individuos tener problemas en sus casas con sus padres, enfrentar situaciones de confrontación de las figuras de autoridad y escenarios de violencia relacionados con estos, generando una crisis y cuestionamiento existencial acerca de los valores que han constituido la base para la acción e inscripción del individuo en el mundo.

Asimismo, resultará problemático para el individuo la no aceptación y rechazo de su orientación sexual por parte de su ambiente familiar y de sus círculos sociales. En este punto resulta revelador un caso expuesto por una de las consejeras:

Tuve el caso, alguna vez, de un estudiante con unas determinadas preferencias sexuales y para él eso era complicado. Yo le decía que lo tomara con calma, que lo asumiera... Pero en su casa lo tomaban como si fuera un pecado, etcétera, entonces terminaron sacando al estudiante de la Universidad. Eso para mí fue muy doloroso, yo hablé con los padres, esto y lo otro, pero uno solo puede llegar hasta cierto punto... (C4, comunicación personal, 25 de marzo, 2020).

De igual forma, aunque no esté directamente relacionado con el ámbito familiar, resulta problemático para el individuo los problemas asociados a la pérdida de pareja, en tanto dichas situaciones inciden en los proyectos de realización personal y afectiva, así como de desarrollo de la personalidad del individuo, lo cual tiene una valoración significativa cuando este ingresa al mundo universitario.

Por otro lado, el hecho de hallarse lejos de las figuras de cuidado primarias, por lo general los padres (o haberlos perdido), es traumático cuando el individuo experimenta escenarios de soledad, situación muy recurrente en estudiantes provenientes de otras zonas del país o de fuera del país. Es preciso resaltar dos testimonios en este punto, que tienen que ver con la soledad. El primero, en el que una de las consejeras menciona los problemas actuales que presenta la población de estudiantes extranjeros, especialmente proveniente de Venezuela, que dado el hecho de encontrarse lejos de sus lugares de origen y sus familias, experimentan usualmente sensaciones de abandono y soledad (C1, comunicación personal, 20 de marzo, 2020). El segundo caso, lo expresa otra consejera:

Tuve la experiencia de un estudiante que era de Cali, complicado, a quien se le había muerto su mamá, su papá no le prestaba mucha atención, y entonces era una situación muy difícil para él, pero ahí estuvimos trabajando y trabajando y listo, se graduó. No nos volvimos a ver. Cuando, al cabo de los años, vi que llegaba alguien a mi oficina a darme un abrazo y a agradecerme, “mire como estoy”... Entonces no, eso para mí fue de una emoción muy grande... Eso me hace sentir a mí muy bien, eso es lo que le da sentido a mi oficio (C4, comunicación personal, 25 de marzo, 2020).

Estos escenarios permiten observar lo que se menciona como interrupciones en la vida de los individuos, situaciones problemáticas que truncan su cotidianidad y el sentido de

seguridad ontológica que le brinda confianza al individuo para estar en el mundo. Como afirma Giddens (1994):

En el adulto, la fiabilidad, la seguridad ontológica y el sentimiento de continuidad de las cosas y las personas permanecen estrechamente ligados. [...]Extraer el sentimiento de seguridad de la credibilidad e integridad de los demás es una forma de redeleitamiento emocional que acompaña la experiencia de los entornos familiares y materiales. La seguridad ontológica y la rutina van íntimamente unidas a través de la perseverante influencia de los hábitos. Los primeros cuidadores del niño habitualmente otorgan primordial importancia al seguimiento de las rutinas, algo que produce tanto intensa frustración como recompensa en el niño. La predictibilidad de las (aparentemente) insignificantes rutinas del quehacer de cada día está íntimamente unida a un sentimiento de seguridad psicológica. (p. 96).

Dado que la faceta del individuo que aquí se estudia es la de estudiante, hace sentido argumentar que la cotidianidad que se trunca y se afecta es la de su vida personal aunada a su vida académica y a los hábitos que esta supone.

Como punto final, es pertinente mencionar los escenarios extremos en los que este tipo de situaciones pueden desembocar y que tienen que ver específicamente con los riesgos de muerte, las conductas suicidas e intentos de suicidio en los estudiantes de la PUJ. Es preciso mencionar dos testimonios de consejeras, que permiten dar cuenta de la realidad de estas situaciones:

A mí me pasó que el semestre pasado vino una estudiante diciendo que necesitaba hablar cinco minutos conmigo, entonces mi secretaria le preguntó: ¿pero usted tenía cita con ella? La estudiante le contestó que no, y yo le dije “no, pero si son 5 minutos, déjela que pase”. Entró y me dijo: “Profe, es que vengo a entregarte esta carta”. Yo dije, no, ¿cómo así? Leí y estaba solicitando el retiro definitivo de la carrera. Yo leí y le dije “voy a dejar esta carta aquí al lado y vamos a conversar. Esta carta se puede destruir, no la has dado a conocer, aquí no ha pasado nada, pero ¿cómo así que retirar la carrera?”. Además, qué es lo que pasa cuando es una estudiante que está **¡a dos meses y medio de terminar su carrera!**

Fueron las circunstancias de decirle, venga, siga, lo que me permitió preguntarle qué pasaba. Ese día terminamos en urgencias psiquiátricas. Era un asunto de vida o muerte. Ya hay una directriz de la Universidad, que cuando tú ves que la situación es así, claramente nos toca avisarles a los papás y ella quedó internada en el hospital...

El papá me llamó después a agradecerme por haber reaccionado, de todos modos, de una manera supremamente oportuna, porque el punto en el que la niña estaba era que ya estaba tan, tan mal de todo, que tenía los niveles de potasio en el organismo tan bajitos, que de no haber recibido asistencia, le habría llevado a tener un paro cardiorrespiratorio. (C1, comunicación personal, 20 de marzo, 2020).

Otra de las consejeras menciona al respecto su preocupación:

«Me siento triste o angustiada, porque he tenido varios casos de acompañamiento con intentos de suicidio. Eso es una responsabilidad muy grande, tú todo el día estás pensando “dios mío, si de verdad esta niña o este muchacho se me suicida...”. Entonces uno también empieza a pensar como “¿qué va a ser de mí misma?”. En asesoría psicológica nos dicen que también debemos buscar asesoría psicológica y que en caso de presentarse un hecho de estos no es nuestra responsabilidad, porque es muy fácil llenarse de culpas y decir que fue mi responsabilidad. Afortunadamente nunca nos ha pasado con ninguno de nuestros estudiantes de la facultad, pero sí hemos tenido varias circunstancias bien delicadas (C2, comunicación personal, 21 de marzo, 2020).

En los últimos tiempos, la realidad del suicidio ha tocado a la puerta de la comunidad educativa de la PUJ y se presenta como uno de los hechos más graves a los que hay que atender en la actualidad para garantizar su atención y prevención. Como afirma Villalobos-Galvis (2009):

La conducta suicida en sus distintas formas representa un problema de salud pública internacional. Las estadísticas de intentos de suicidio son impresionantes, y sin embargo apenas se aproximan a la realidad, pues sólo se registra y se atiende uno de cada cuatro intentos de suicidio. Esta situación de sub-registro lleva a estimaciones que afirman que por cada suicidio consumado pudieron haber existido 10, 18 o hasta 20 intentos no registrados (p.166).

En *El Suicidio*, Durkheim (1928) propone unos tipos de suicidio, entre los cuales identifica el suicidio *egoísta*, el cual supone una desconexión del individuo hacia la sociedad, para este deja de hacer sentido la idea de formar parte de una comunidad. Este tipo de suicidio «procede de que los hombres no perciben ya la razón de estar en la vida» (p. 277). El autor afirma que el matrimonio y la vida familiar: «multiplican las probabilidades del suicidio. Es cierto, que si siguiendo la concepción corriente, se ve ante todo en el suicidio un acto de desesperación, determinado por las dificultades de la existencia, esta opinión tiene una gran verosimilitud». (p. 165). Aunque Durkheim hace esta última afirmación en relación al suicidio en solteros y casados, lo que merece la pena rescatar, es la idea de que la vida familiar complejiza la existencia social, la dota de una serie de dificultades a partir de las cuales el individuo resulta afectado, a tal punto que puede terminar suicidándose.

A partir de todo lo anterior, se busca identificar este tipo de situaciones que pueden desembocar en escenarios trágicos como los del suicidio. Esta realidad se presenta como incontrovertible, superando el debate alrededor de las sensibilidades y emociones de los estudiantes. Lo que se señala es que las posturas personales que pueden ser motivo de debate en torno a si es bueno o malo considerar importantes las emociones en el plano educativo o, por lo contrario, señalarlas como características de una juventud hipersensible, dependiente o “malcriada” se desdibujan y pierden importancia, frente a un hecho tangible de estas magnitudes. El suicidio pasa, ocurre en la Universidad y debe continuar previniéndose.

De esta manera puede resumirse la idea central del capítulo, alrededor del hecho de que el consejero no solo se encarga de atender los asuntos de la planeación académica del estudiante, sino que, mediante su capacidad reflexiva, consigue propiciar un espacio de encuentro y diálogo que abandona los aspectos formales de la Consejería y se adentra en indagar en torno a aspectos de tipo personal y privado. En este proceso, resulta fundamental la autoridad del docente como herramienta para aproximarse a su estudiante, al calor de un espacio privado e íntimo en el que se parte de unos criterios de confianza y reciprocidad, los cuales a su vez ofrecerán la posibilidad de generar vínculos emotivos.

Por otra parte, el consejero se enfrenta a una nueva serie de sensibilidades y necesidades de cuidado del estudiante, que influyen en la relación que se genera entre ambos. Estos nuevos fenómenos se presentan como los retos que hay que atender y mediar desde la labor de Consejería, teniendo como trasfondo una problemática que gira alrededor de garantizar, o no, el objetivo de autonomía del estudiante en la Universidad. Finalmente, las consideraciones acerca de las afectaciones de la seguridad ontológica dan cuenta de los factores de desequilibrio emocional que sufren los estudiantes, frente a una serie de carencias y problemas específicos, que giran, en su mayoría, en torno al ámbito familiar y que, en ciertos casos, pueden traer consecuencias trágicas como las conductas suicidas o el hecho mismo del suicidio.

V. Consideraciones Finales

El recorrido hecho a lo largo de este trabajo permite presentar algunas consideraciones finales alrededor de la temática abordada. De esta manera, se afirma que en el escenario de la PUJ, es posible identificar el fenómeno de los vínculos emotivos a partir de la información captada. Dichos vínculos dan cuenta de una serie de maestros que trascienden los límites de la relación académica tradicional, para interactuar de forma distinta con sus estudiantes, al interior del ámbito universitario.

Por lo tanto, es posible observar que la generación de vínculos emotivos se expresa como producto de una concepción de la relación docente-estudiante, distinta a aquella que se basa en el predominio de la racionalidad e impersonalidad en el trato entre estos dos actores educativos. Así, el vínculo emotivo se plantea en contravía de aquel sentido de instrumentalización y mercantilización que ha adquirido la Educación Superior en las últimas décadas. De la misma forma, el vínculo entra en consonancia con los ideales de la formación integral universitaria, que a veces puede percibirse como gaseosa o etérea, en tanto que suele no ser muy clara la forma en la que se concreta en la práctica. Valdría la pena afirmar que el vínculo resulta ser la expresión por antonomasia del carácter integral de la formación universitaria de la PUJ.

El análisis del Programa *Carta al maestro* permitió observar algunas particularidades acerca de lo que es valorado de forma positiva por los estudiantes respecto a la práctica

docente de sus maestros. De esta manera, fue posible identificar el valor académico y pedagógico del que goza la interacción al interior del aula con el maestro, en donde la calidad de su ejercicio docente le permite generar unas vinculaciones relacionadas con la energía emocional del grupo, lo cual, a su vez, genera afectos y motivos suficientes para que los estudiantes ofrezcan agradecimiento y reconocimiento a sus maestros a través de las cartas.

Habiendo partido de la energía emocional grupal, fue posible adentrarse en el análisis de vínculos más personales y privados entre los maestros y estudiantes en su particularidad. Se observó que dichos lazos se entretajan alrededor de una interacción en la que se comparten asuntos de vida personal y privada, en los cuales predominan las situaciones problemáticas y disruptivas de vida del estudiante. A partir de esto, se identificó la manera en que el maestro emplea su proceso vital, su capacidad de empatía y compasión, para aproximarse de forma sensible hacia su estudiante, entendiendo sus predicamentos y generando una comunicación y un diálogo a través del cual se deslinda de sus acciones al interior del aula y logra convertirse en un apoyo emocional para sus estudiantes. Este proceso, se encuentra ligado a lo que se expuso como el acontecimiento ético, el cual hace referencia al sentido de responsabilidad del maestro, y que se engloba en el hecho de que el maestro entiende que, frente a su estudiante, tiene una responsabilidad no solamente académica y formativa, sino también humana, de cuidado y acompañamiento; en una palabra: una responsabilidad integral.

La aproximación al escenario de la Consejería Académica permitió situar los hallazgos previos de *Carta al Maestro*, identificando, a su vez, las particularidades de la función de la Consejería. De esta manera, se pudo resaltar el hecho de que el perfil del consejero es el de una persona idónea, con alta capacidad de escucha y comprensión de su estudiante. No obstante, pudo señalarse las limitaciones que presenta la función de la Consejería, en clave de la responsabilidad sobre el cuidado del estudiante. Esto se refleja a través de lo que se denominó como funciones de «remisión», en donde el consejero se ha de limitar a remitir al estudiante a las dependencias institucionales pertinentes para atender situaciones especiales, tales como asesoría psicológica o apoyo financiero, entre otras.

A partir de esto, se pudo resaltar la pertinencia de dicha lógica de remisión, en el sentido de que muchas situaciones desbordan las capacidades de los consejeros para resolver problemas que pueden requerir atención especializada como la previamente mencionada. No obstante, partiendo de que remitir supone, a su vez, transferir la responsabilidad por el cuidado del otro a otra dependencia institucional, se destacó el hecho de que hay consejeros que trascienden sus funciones meramente académicas y se aproximan a sus estudiantes de forma sensible, en función de comprenderlos y apoyarlos emocionalmente frente a problemas de tipo personal y privado que puedan tener.

En tal proceso, se observó el papel que juega la reflexividad del docente, en tanto que a través de esta el docente decide atender de forma sensible las situaciones de sus estudiantes y no, simplemente, limitarse a remitirlo a otros servicios universitarios. Una vez más, se hace énfasis en la pertinencia de remitir a los estudiantes de forma oportuna a servicios de atención especializados, pero lo que puede observarse, es que posee un valor distintivo el hecho de detenerse a escuchar al estudiante, a apoyarlo desde el diálogo y la sensibilidad. Esto hace germinar el vínculo emotivo, a través de lo cual se logra relacionar el hecho de que en los agradecimientos de los estudiantes en *Carta al Maestro*, en cuanto a lo emocional, los estudiantes valoren la escucha y preocupación de sus maestros hacia ellos, y no el hecho de que los hayan remitido a servicios de asesoría psicológica, apoyo financiero o pastoral.

A partir de esto, se señala que la oferta extraacadémica que refleja la formación integral en el ambiente universitario, aunque es pertinente y muy rica, puede pasar desapercibida. Por lo contrario la relación docente-estudiante, que es el núcleo principal que da sentido a la vida en la universidad, se presenta como ineludible, y es allí donde el docente, a partir de su reflexividad (sumada a su empatía y compasión), logra propiciar una relación distinta con su estudiante, lo cual ofrece como resultado un vínculo emotivo.

En tal proceso, se destaca la dinámica en la Consejería de pasar de lo formal a lo informal, en la medida en que, partiendo del objetivo de orientar al estudiante en la planeación de su ruta académica y formativa, la Consejería puede devenir en un espacio de encuentro en el que se tratan asuntos de índole personal y privada. Para que esto ocurra, se presenta como muy importante la capacidad del docente para emplear la autoridad de su rol, en un «juego»

mediante el cual le es posible distanciarse y, a la vez, aproximarse empáticamente a su estudiante. Todo esto, a su vez, se propicia en un espacio de privacidad y confianza, la cual se sustenta en lo que se dio a conocer como el *Don*, el cual hace referencia a la reciprocidad desinteresada, o más bien, interesada en el bienestar humano del otro, desdeñando, asimismo, el interés instrumental de la relación docente-estudiante.

Se observa, también, la importancia de atender a una nueva serie de sensibilidades y necesidades de cuidado que se comienzan a hacer presentes en los estudiantes que asisten a la universidad hoy en día. La Universidad se encuentra frente a un fenómeno en el que se identifica una prolongación de la fase de dependencia de los jóvenes hacia los adultos, lo cual nos habla de una *infantilización* de la experiencia universitaria. En el marco de dicha *infantilización*, la Educación Superior termina asumiendo tareas de socialización y crianza de la generación joven, lo cual, a su vez, se plantea como problemático frente al objetivo de fomentar la autonomía del estudiante en la Universidad.

Adicionalmente, se propone una breve aproximación alrededor de las afectaciones sobre la seguridad ontológica de los estudiantes, en relación con las situaciones disruptivas de vida que, en su mayoría, emergen de los conflictos de tipo familiar que el estudiante experimenta. Así, se resalta el efecto que tienen para el estudiante los problemas relacionados a su esfera familiar en su seguridad ontológica y, por lo tanto, en su identidad y su construcción como individuo en sociedad, en relación a cómo se inscribe este en el espacio social y a qué le brinda seguridad y arraigo en el mundo. De esta manera, se identifican algunos de los problemas principales que presentan los estudiantes para el caso específico de la PUJ, y que corresponden a problemas de: sexualidad e identidad de género; pareja; familiares (maltrato, violencia intrafamiliar, divorcio de padres, pérdida de un ser querido); soledad; y conductas suicidas. Las conductas suicidas, se resaltan como una problemática latente en el escenario universitario de la PUJ y se hace énfasis en la importancia de tratar este fenómeno para garantizar su prevención en la Universidad.

Finalmente, es preciso resaltar, brevemente, algunas limitaciones que tuvo la presente investigación y que, dada su pertinencia, será relevante tener en cuenta a futuro para un desarrollo más amplio de la temática analizada. Entre las limitaciones más relevantes, se

identifica la importancia de tener en cuenta otros espacios de interacción distintos al aula de clase como lo son, puntualmente, los semilleros de investigación. Analizar las afinidades y vinculaciones que se pueden gestar alrededor de la actividad investigativa propiamente dicha, puede nutrir el análisis de los vínculos emotivos, sus características y las situaciones en torno a las cuales se pueden producir.

Además, valdrá la pena ahondar con detalle en la trayectoria biográfica y los proyectos de vida de los individuos, en función de poder establecer una lógica y un sentido de relación profundo entre la manera en la que operan y se manifiestan las emociones, tanto de docentes como de estudiantes, y cómo se insertan estas en la relación docente-estudiante. Esto supondrá tener en cuenta el contexto social particular en el cual se construye el individuo, por lo cual será clave analizar la composición familiar y el estrato socioeconómico de los mismos. Lo mismo podrá aproximarnos con mayor precisión al análisis de la *infantilización* de la experiencia universitaria y a todos los fenómenos que esta trae consigo.

Asimismo, será pertinente integrar el carácter cuantitativo de esta temática, mediante la posibilidad de contrastar aspectos como los mencionados aquí, frente a las estrategias de retención y las tasas de deserción estudiantil. Finalmente, será necesario rescatar la voz de los estudiantes. Si bien la extensión y posibilidades fácticas de este trabajo no permitieron tenerla en cuenta, las concepciones de los estudiantes resultan imprescindibles para entender a fondo la relación docente-estudiante. Aun cuando este trabajo desde un principio señaló el énfasis sobre la práctica docente, es necesario analizar la otra parte, la de los estudiantes, para contemplar holísticamente la relación en clave de los vínculos emotivos que se entretajan en la universidad.

Como se mencionó en el cierre de uno de los capítulos de este trabajo: «ser maestro, en últimas, es entender a los que no brillan». Esto permite resaltar la importancia de contribuir al fortalecimiento de una formación universitaria ante todo humanista, mediante la cual no solo sea posible el futuro material de los seres humanos, sino fundamentalmente su sentido de comunidad, de cuidado por el otro, del sano desarrollo de su convivencia en sociedad y del afianzamiento del hecho de que somos seres emocionales, no eruditos o genios sin ninguna sensibilidad, ni inversiones en “capital humano”. Este es el sentido de

responsabilidad social de la Universidad. Se trata, como afirma uno de los lemas de la PUJ, de: «Ser los mejores para el mundo».

A su vez, esto resalta el sentido de la formación universitaria, el sentido de la educación humanista que ha de estar al servicio del mundo, pero que, para poder estarlo, debe primero garantizar el cuidado y la comprensión integral de los miembros de comunidad universitaria. La universidad, como experiencia humana distinta a todas las demás, ha de encargarse de vivenciar en su interior el tipo de ideales mediante los cuales busca aportar al mundo. Como se pudo observar, para lograr esto, la cualificación y el abordaje integral de la relación docente-estudiante resulta fundamental.

Anexos

6.1 Anexo 1.

Consejería Académica	
Definición	Fundamentación
Es un servicio que los Programas Académicos ofrecen a sus estudiantes para el logro de los propósitos señalados en la intencionalidad formativa de los currículos profesionales y/o disciplinarios a través de un espacio formal que quedará documentado y será evaluado.	El informe de Orientaciones para la Nueva Consejería, afirma que esta se fundamenta en el Proyecto Educativo de la PUJ (1992).
<div style="background-color: #ADD8E6; padding: 5px; writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); display: inline-block;">Objetivos</div> <p>La Consejería busca facilitar al estudiante la comunicación y coordinación de las experiencias de aprendizaje, a través de la planeación y revisión del plan de estudios.</p>	<p>El proyecto Educativo se basa en la Pedagogía Ignaciana promulgada por la Compañía de Jesús, desde la cual se afirma que:</p> <p>«La auténtica relación de confianza y amistad entre profesores y alumnos es necesaria como condición indispensable para avanzar de alguna manera en el compromiso con los valores. Por consiguiente la “alumnorum cura personalis”, es decir, el amor auténtico y la atención personal a cada uno de nuestros estudiantes, es esencial para crear un ambiente que fomente el paradigma pedagógico ignaciano propuesto» (Compañía de Jesús, 1993, p.331).</p>

Tabla 1: *Elaboración propia.* Fuentes: Pontificia Universidad Javeriana. (2013c). *Orientaciones para la Consejería Académica.* / Compañía de Jesús. (1993). *Pedagogía Ignaciana Un Planteamiento Práctico.*

6.2 Anexo 2.

Consejero/as Académicos		
Perfil	Requisitos	Funciones de «remisión»
«Deben ser personas idóneas con capacidad para escuchar y dialogar, con interés manifiesto por el estudiante y su proceso formativo».	«Debe ser un profesor de planta, con buenos resultados en su Encuesta del Profesor en las asignaturas que dicta».	Debe conocer: «las diferentes posibilidades que brinda la Universidad en términos académicos, financieros y de servicios del Medio Universitario para poder remitirlo a otros servicios en caso de ser necesario».

Tabla 2: *Elaboración propia.* Fuente: Pontificia Universidad Javeriana. (2013c). *Orientaciones para la Consejería Académica.*

BIBLIOGRAFÍA

- Aedo H, A. (2014). Limando asperezas subjetivas entre Archer y bourdieu: Más allá del sentido práctico y más acá de los modos de reflexividad. *Revista Austral De Ciencias Sociales*, (26), 5-22.
- Archer, M. (2010). *Routine, reflexivity, and realism*. *Sociological Theory*, 28(3), 272-303.
- Barcena, F. (2000). *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender*. *Enrahonar*, (31), 9-33.
- Cabra, F. (Ed). (2017). *Pensamiento educativo en la universidad (1ª ed.)*. Bogotá, D.C. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. ´
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona: Anthropos.
- Campo, R. (2000). *Caracterización de una excelente práctica docente universitaria. (Estudio de caso en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia)*. (Tesis doctoral). Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Compañía de Jesús. (1993). *Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico*. Recuperado de:
[file:///C:/Users/ENVY/Downloads/Compa%C3%B1a%20de%20Jes%C3%BA%201993%20-%20Pedagog%C3%ADa%20Ignaciana%20Planteamiento%20Pr%C3%A1ctico%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ENVY/Downloads/Compa%C3%B1a%20de%20Jes%C3%BA%201993%20-%20Pedagog%C3%ADa%20Ignaciana%20Planteamiento%20Pr%C3%A1ctico%20(2).pdf)
- Cornelius, R. (2000) *Theoretical approaches to emotion*. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/248068877_Theoretical_approaches_to_emotion.
- Cortés, M., Fernández, S., Guerra, S., Pamplona, A. (2015). *Historias de (des)encuentros en el diálogo entre maestros y estudiantes*. Envigado. Fondo Editorial Institución Universitaria de Envigado.

- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile. Editorial Cuarto Propio.
- Castellà, J., Comelles, S., Cros, A., Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona. Editorial GRAÓ.
- Dolz, A y Rogero, J. (2012). *Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (26)-2. 97-113.
- Durkheim, E. (1928). *El Suicidio. Estudio de Sociología*. Madrid. Editorial Reus (S.A).
- Durkheim, E. (2007). *La División Social del Trabajo*. México, D.F. Editorial Colofón S.A.
- Drieffus, D y Vélez, O. (2010). *El poder de educar. Una mirada al vínculo pedagógico*. Lima. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas SAC.
- Espot, M. (2006). *La autoridad del profesor que es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid. Wolters Kluwer España S.A.
- Furedi, F. (2018). *Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización*. Madrid. Narcea, S.A. de Ediciones.
- García, J. (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. Revista Educación, 36(1), 97.
- García, X., Gijón, M., y Puig, J. (2019). *Pedagogía del don. Relación y servicio en educación*. Estudios Sobre Educación, 37, 51-68.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias De la modernidad*. Madrid. Alianza Editorial.
- Guerrero, S., y Soto, D. (2019). *La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 21(32), 109-135.
- Guillén, M. (1992). *El sistema de profesiones: El caso de las profesiones económicas en España*. Reis, (59), 243-259.

- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Mora, A. (2016). *La seudorrevolución educativa desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia*. Bogotá, D.C. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Nova, A. (2016). *La formación integral: Una apuesta de la educación superior*. Cuestiones De Filosofía, 1(18), 185-214.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento la inteligencia de las emociones*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Paz, A. (2015). *Sociología y docencia reflexiva. Un estudio del caso colombiano*. Cali. Universidad Icesi.
- Pinedo, I., y Yáñez, J. (2017). *La dimensión cognitiva de las emociones en la vida moral: Los aportes de Martha Nussbaum al estado actual de la discusión*. Cuestiones De Filosofía, 3(20).
- Pontificia Universidad Javeriana. (1992). *Acuerdo N°.0066: Proyecto educativo de la Universidad Javeriana*. Recuperado de:
https://www.javeriana.edu.co/personales/hbermude/areacontable/generales/proyecto_educativo.pdf
- Pontificia Universidad Javeriana. (2013a). *Acuerdo N°.576: Misión de la Pontificia Universidad Javeriana*. Recuperado de:
<https://www.javeriana.edu.co/documents/10179/50258/acuerdo576.pdf/99351f5f-eb9a-44e9-b013-88321dba3b25>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2013b). *Estatutos de la Universidad*. Recuperado de:
<https://www.javeriana.edu.co/documents/10179/48161/estatutos.pdf/440484fd-680d-4f94-9051-84e97e303287>

Pontificia Universidad Javeriana. (2013c). *Orientaciones para la Consejería Académica*.

Recuperado de:

<https://www.javeriana.edu.co/documents/16089/0/Orientaciones+consejeria>

Pontificia Universidad Javeriana. (2017). *Reglamento orgánico*. Recuperado de:

<https://www.javeriana.edu.co/documents/10179/48161/2017+Actualizaci%C3%B3n+del+Reglamento+Org%C3%A1nico+de+la+Sede+Centra.pdf/6e3a4c45-462a-4f00-b071-41b452d2fa70>

Remolina, G. (1998). *La responsabilidad social de la Universidad frente a la problemática del país*. Conferencia del P. Rector de la Universidad al Consejo Académico (28.X.98) y al Consejo del Medio Universitario (12.XI.98).

Remolina, G. (2018). *La audacia de la esperanza cristiana*. Recuperado de:

<https://www.javeriana.edu.co/documents/12789/270148/LA+AUDACIA+DE+LA+ESPERANZA+CRISTIANA.Discurso+Conversatorio+Carta+al+Maestro.pdf/223b674a-7160-429d-bcd3-8d47298bc425>.

Rizo, M. (2015). *Interacción y emociones: La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social*. *Psicoperspectivas*, 14(2), 51-61.

Tenti, E. (2005). *La condición docente análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores Argentina s.a.

Villalobos-Galvis, F. (2009). Situación de la conducta suicida en estudiantes de colegios y universidades de san juan de pasto, Colombia. *Salud Mental*, 32(2), 165-171.