



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA DINÁMICA**

**CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DEL SENTIDO DE LA DOCENCIA EN  
PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**

**TUTOR:**

**ANTONIO PIGNATIELLO**

**AUTORA:**

**STEFANY LARROTA**

**Caracas, julio de 2018.**



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA DINÁMICA**

**Construcción Subjetiva del Sentido de la Docencia en Profesores de la Universidad  
Central de Venezuela**

(Trabajo de investigación presentado ante la Escuela de Psicología, como requisito parcial  
para optar al título de Licenciada en Psicología)

**Tutor:**

Antonio Pignatiello

**Autora:**

Stefany Larrota<sup>1</sup>

**Caracas, julio de 2018**

<sup>1</sup>Stefany Larrota, Departamento de Psicología Clínica Dinámica, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela.  
Para correspondencia con relación al presente trabajo de investigación, favor comunicarse a la siguiente dirección:  
stefanylarrota@gmail.com

### **Agradecimientos**

Al Eterno, por la vida misma y lo que aparece en el camino. A mi familia, especialmente a mis padres y hermano, porque con intención o sin ella, han sido y siguen siendo los primeros maestros de vida.

A aquellos docentes que han marcado mi tránsito por la formación escolar, y me han enseñado que la ternura y la empatía son las más poderosas herramientas pedagógicas: Elizabeth, Clemencia Araque, Ana Peña, Mildred Moreno, Juan José Moreno, Carla Clemente, Fernando Córdova y Floria Paredes. A Benigno Canache por permitir, a través de su talento natural para enamorar(se) de la música, que quienes hicimos música con él también desarrolláramos un amor y disfrute profundo por tan maravilloso arte. A Víctor Bolívar, que aún desde la cercana amistad me sigue enseñando sobre invenciones sublimes y mágicas frente a la vida.

Agradezco profundamente por las maravillosas vivencias que pude tener en mi paso por la grandiosa Universidad Central de Venezuela, que con sus tragedias y fulgores me abrió las puertas al mundo académico, y a la diversidad cultural. De igual forma agradeceré a los profesores de esta institución que me han formado tanto académica como ética y humanamente: a Eduardo Santoro por su entrega, dedicación e infinita disposición para sostener un lugar digno, de aprendizaje. A Lucila Trías, Liliana Cubillos, Marián Durán, María Isabel Almaral y Fernando Giuliani, por ser ejemplo de fuerza y convicción en principios de justicia y excelencia académica; son personas tremendas y extraordinarias. A todos mis profesores de la mención Clínica Dinámica por una formación de primera, y en especial a Adriana Paz Castillo y Giovanna Paván por enseñarme el valor de la escucha atenta y contenedora. A Ramón Ochoa por su valioso y siempre consecuente apoyo y acompañamiento. A Antonio Pignatiello por contribuir de manera importante a que este recorrido académico fuera además revelador y liberador.

A Euclides Sánchez y Esther Wiesenfeld por permitirme acompañarles, y aprender a su lado sobre nobleza, humildad, entrega, amor y excelencia en cada proyecto emprendido. Todo mi cariño y gratitud para ellos. A María Antonieta Izaguirre, porque lo que he aprendido en su compañía está en otra maravillosa dimensión de conocimiento.

## Construcción Subjetiva del Sentido de la Docencia en Profesores de la Universidad Central de Venezuela

Stefany Larrota, stefanylarrota@gmail.com

Julio, 2018

### Resumen

La investigación que se presenta a continuación tiene como objetivo principal conocer los procesos subjetivos entendidos como los intercambios significantes que tiene el individuo con la cultura en la que se encuentra, que median la construcción de sentidos respecto a la realización de una actividad en particular: la docencia como ejercicio profesional en la educación superior. Desde una visión fenomenológica se accedió a las experiencias como unidad fundamental del desarrollo subjetivo, de docentes universitarios suscritos específicamente a la Escuela de Psicología de la Universidad central de Venezuela. Esta información se recogió a través de entrevistas abiertas en las que se abordaron temas relacionados con la experiencia que los participantes han tenido a lo largo de su vida con los procesos pedagógicos, y dicha modalidad permitió recopilar la diversidad de significados que los participantes manejaban al respecto. La sistematización del material resultante se hizo de manera que diera cuenta de la particularidad de cada caso, y que también arrojara luces acerca de los procesos y contenidos involucrados en la elaboración de los significados que orientan y legitiman una práctica. Es así como se identificó que los vínculos construidos con quienes les enseñaron fueron clave para que los participantes se prendaran a una actividad que les devolvió y permitió conocer mucho de sí mismos, y con la que a través de la experiencia descubrieron que tenían afinidad. Además, el acompañamiento que supone la docencia, les permitió reconocer la trascendencia del impacto generado tanto en ellos como en sus estudiantes, y eso a su vez vino a dejarles ver que la inserción e identificación con determinadas funciones y aportes dentro de un universo simbólico particular (la academia), mediados por vinculaciones emocionales significativas, es lo que viene a propiciar la construcción subjetiva del sentido que tiene ejercer la labor profesoral en la universidad.

**Palabras clave:** docencia universitaria, procesos subjetivos, construcción de sentido.

**Subjective Construction of the Meaning of Teaching in Professors of the Central  
University of Venezuela**

**Stefany Larrota, stefanylarrota@gmail.com**

**July, 2018.**

**Abstrac**

The following investigation has as principal aim to know the subjective processes, understood as the significant interchange that an individual has with the culture he is in, that mediate the construction of meaning for a specific activity: the teaching as a professional practice in universities. Based on a phenomenological approach, experiences were accessed as a fundamental unit of subjective development, of university professors specifically subscribed to the School of Psychology of the Central University of Venezuela. This information was collected through open interviews that were orientated to explore topics related with the experiences the participants have had with pedagogy, and this method also help to catch the diversity of significations they have about it. The organization of the obtained information was made thinking of the relevance to show the singularity of every participant, but also trying to establish the elements that are involved in the construction of the meaning that leads a practice. This is how it was identified that the links built with those who taught them were a fundamental thing for the participants to engage in an activity that gave them back and allowed them to know a lot about themselves, and through which they discovered that they had an affinity for the practice of teaching. In addition, the accompaniment of teaching, allowed them to recognize the significance of the impact generated both in them and their students, and it came to let them see that the insertion and identification with certain functions and contributions within a particular symbolic universe (the academy), mediated by significant emotional attachments, is what comes to propitiate the subjective construction of the meaning of teaching in the university.

*Key words:* university teaching, subjective processes, construction of meaning.

## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
<b>Agradecimientos</b>	iii
<b>Resumen</b>	iv
<b>Abstrac</b>	v
<b>I. Introducción</b>	9
<b>II. Marco Teórico</b>	11
<b>2.1. Caracterización de la actividad docente en la universidad</b>	11
<i>2.1.1. Panorama en la Universidad Central de Venezuela</i>	13
<b>2.2. Caracterización del orden subjetivo</b>	18
<i>2.2.1. Construcción de la subjetividad</i>	18
<i>2.2.2. Construcción de la subjetividad desde el Psicoanálisis</i>	21
<b>2.3. Noción de Sentido</b>	24
<i>2.3.1. El Sentido según Viktor Frankl.</i>	25
<i>2.3.2. El Sentido según Guilles Deleuze.</i>	26
<b>2.3. Investigaciones precedentes: docencia, subjetividad y proceso pedagógico.</b>	28
<b>III. Planteamiento del Problema</b>	32
<b>3.1. Justificación de la investigación</b>	33
<b>IV. Objetivos</b>	35
<b>4.1. Objetivo General</b>	35
<b>4.2. Objetivos Específicos</b>	35
<b>V. Método</b>	36
<b>5.1. Tipo de investigación</b>	36
<b>5.2. Diseño de la investigación</b>	37
<b>5.3. Participantes</b>	37
<b>5.4. Técnica de recolección de información</b>	39
<b>5.5. Procedimiento</b>	40
<b>5.6. Análisis de Datos</b>	40
<b>VI. Ejercer de la Docencia: la Construcción de un Sentido</b>	42
<b>6.1. Las Huellas de la Enseñanza</b>	42
<b>6.2. Encuentros con una Vocación</b>	47
<b>6.3. Sentidos de la Docencia: Entre Significados y Significantes</b>	54
<i>6.3.1. Vínculos, deseo y acompañamiento</i>	55
<i>6.3.2. La Trascendencia Hacia lo Íntimo</i>	58
<i>6.3.3. La Docencia como un Lugar Efectivo de Acción</i>	64

6.3.4. <i>La Palabra: el eslabón clave</i>	67
<b>VII. Conclusiones</b>	70
<b>VIII. Limitaciones y Recomendaciones</b>	76
<b>IX. Referencias</b>	78
<b>X. Anexos</b>	82

## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
<b>Tabla 1.</b> <i>Breve Reseña de los Participantes</i>	39

## I. Introducción

Como estudiante universitaria perteneciente a una institución con un deterioro evidente que va desde lo físico, pasando por lo estructural y lo administrativo, hasta lo académico, me resulta poderosamente llamativo el hecho de que la misma (Universidad Central de Venezuela), siga, con esfuerzos incalculables, manteniéndose en pie, y además continuando con el status de ser reconocida como una de las academias más importantes del país. La cantidad de actores sociales que hacen esto posible es diversa en cuanto al tipo de aporte que hacen y la magnitud del mismo, pero un grupo de ellos, responsables directos de los productos por excelencia demandados de las instituciones de educación superior, parecen encontrarse en una particular situación social y laboral en la que resulta difícil identificar a simple vista los beneficios o la retribución que pudieran recibir por la realización de su trabajo en esta institución.

Se trata de los profesores universitarios, quienes según las declaraciones de sus representantes gremiales (Alvarado, 2018 y Ramírez, 2018), se encuentran devengando un sueldo significativamente inferior al que resultaría pertinente tomando en cuenta su formación profesional, que además se ve afectado también por la particular situación económica tan cambiante y precaria que toca a la nación entera. Es por ello que se ven cada vez más los casos de los docentes que deciden abandonar sus puestos de trabajo para conseguir una mejor retribución por sus servicios, ya sea en otros espacios de ejercicio profesional o en otras instituciones educativas donde reciben un sueldo mejor, y en muchos casos, fuera del país. Sin embargo, las diversas Escuelas, Facultades y demás instancias de formación de la Universidad siguen adelante con sus propósitos en gran medida gracias a aquellos docentes que se mantienen en sus puestos de trabajo dentro de sus distintas situaciones administrativas (contratado, jubilado, entre otros), e incluso a los que aún dentro de este contexto socio-económico particular, deciden ingresar en el área de la docencia y comenzar a hacer una carrera en la misma.

Es entonces cuando surge el interés por conocer las diversas dimensiones que supone el trabajo docente y el entendimiento que de ellas se hacen los que la ejercen, con el propósito de conocer qué es eso que resulta tan significativo, eso que mueve a cada uno de estos profesionales a seguir en el ejercicio de sus labores a pesar de todas las aparentes

desventajas o dificultades que ello implica (o bien bajo qué circunstancias y por qué motivos llegó a tomarse la decisión de abandonarlas), y más importante aún, cómo es que dichos significados se constituyeron como tales. De allí que se presente a continuación una investigación que plantea conocer a través del relato de experiencias por parte de sus principales actores, cómo es que se fue y se sigue construyendo el sentido que a la labor docente le dan los profesores universitarios.

Para ello, se comenzará por presentar el ámbito de la docencia y cuáles son los conceptos clave que se manejan sobre ella en la actualidad, particularmente en el contexto universitario: los roles que plantea, las dinámicas que se juegan, los fines y propósitos que se persiguen en este nivel educativo, y lo que el mismo representa para la sociedad. Seguidamente se presentarán planteamientos de enfoques diversos acerca de los procesos implicados en la construcción de la subjetividad, cómo los mismos se van dando en el individuo, y qué elementos tanto de la persona como del contexto en el que se encuentra, van teniendo influencia en el mismo.

Seguidamente, se presentarán una serie de investigaciones en las que se ha abordado el tema de la docencia en educación superior y los procesos implicados en la misma, desde perspectivas diversas a nivel metodológico y epistemológico; éstas permitirán una comprensión de las razones que llevan a proponer un estudio cualitativo del tema en el presente trabajo. En el siguiente apartado se expondrán los detalles del modelo metodológico escogido y la propuesta del análisis de los datos, para posteriormente reportar de manera sistematizada la información recolectada, y su desglose de acuerdo a los temas que de allí se desarrollaron. Finalmente, se expondrán las diversas reflexiones que surgieron a partir de la revisión y análisis del material recogido, seguido de las conclusiones a las que llevaron las mismas, junto a las respectivas limitaciones y propuestas para la consecución del estudio de un tema tan importante como lo son las formulaciones de sentido que elaboran los profesores universitarios respecto a su labor como docentes.

## II. Marco Teórico

La siguiente investigación sobre del ejercicio de la docencia a nivel universitario, se enmarca en el contexto concreto de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Es por ello que la primera temática a abordar será la caracterización de la misma en cuanto a las condiciones en las que se encuentra funcionando actualmente (tanto física como académicamente), y los proyectos que se tienen de manera concreta para el sostenimiento de la actividad de sus profesores; todo ello, de la mano de quienes administrativamente se encuentran a cargo del bienestar y buena praxis de los mismos.

De igual forma, es necesario elaborar un punto de partida teórico que oriente la comprensión de los aspectos que se toman en cuenta para abordar el tema que interesa. Para ello se presentan dos propuestas explicativas de la subjetividad y los elementos que median su construcción, y otras dos que desarrollan el tema de la generación de sentido en los seres humanos. Todos los planteamientos teóricos son productos intelectuales de diversas disciplinas, y a pesar de no compartir necesariamente el mismo posicionamiento paradigmático, reservan de alguna manera un lugar significativo a la experiencia como eje articulador de los diversos procesos singulares, que resultan pertinentes a este trabajo. A continuación, el marco conceptual de la investigación.

### 2.1. Caracterización de la actividad docente en la universidad

La institución universitaria se ha caracterizado desde sus inicios por ser el lugar natural de la búsqueda y producción del conocimiento, del desarrollo de aquellos saberes que lograrán acercarse cada vez más a la verdad de la realidad que nos rodea, y a la preparación de las siguientes generaciones que serán las encargadas de continuar todo ese proceso riguroso de exploración. Sin embargo, es importante señalar que en la actualidad, además de seguir con estos propósitos, se orienta también por nuevos objetivos producto de la influencia de las características de la sociedad en la que se encuentra inmersa. Es por ello que, además de ser entendida desde su particularidad tautológica, la universidad debe comprenderse también como una institución histórica y social (Parra, 2005).

Teniendo esto en cuenta, debe caracterizarse la universidad de hoy si bien diversa en cuanto a su inserción histórica y cultural, necesariamente respondiente a la demanda

moderna de la producción de profesionales cada vez más especializados en áreas del saber que respondan a la exigencia de las industrias más poderosas de la sociedad para su desarrollo o mayor producción. De esta manera, la universidad ahora se ve desafiada a invertir esfuerzos no sólo en el trabajo de investigación que le permita comprender de una manera más compleja el mundo que le rodea, sino también a cubrir la demanda que su contexto le exige. Es importante entonces destacar en este punto que los propósitos circunstanciales o situaciones de la universidad no deben sobre pasar nunca los fines originales con los que se constituyó: el manejo y producción reflexiva del conocimiento (Parra, 2005).

Dentro de este panorama, la función docente parece encontrarse también retada desde un punto de vista no sólo disciplinar sino pedagógico además; por un lado, es indudablemente necesaria la experticia en el campo de estudio particular, y por el otro, se hace cada vez más evidente la importancia del manejo de una técnica que permita la óptima transmisión de esa información especializada. Tovar-Gálvez (2011), va aún más allá de este análisis, y propone que las cualidades del docente en la actualidad pueden organizarse en seis componentes, a saber: cognitivo, metacognitivo, social, contextual, fáctico y de identidad. Todas estas características se enmarcan en el concepto de “competencia”, el cual se entiende desde la idea de la capacidad que se pueda desarrollar para el buen manejo de alguna herramienta o conocimiento, en este caso, de los elementos que se encuentran involucrados en la actividad docente.

Estos elementos responden a varias dimensiones de la transmisión y construcción del conocimiento que se da entre el profesor y el estudiante. Primeramente, el componente cognitivo refiere a todas aquellas cualidades organizativas y metodológicas que pueden organizarse o crearse en función del tema a estudiar; la metacognición a su vez, dará cuenta de la capacidad que tenga el docente para reflexionar acerca de sus prácticas. Seguidamente, el social hace referencia a la cualidad grupal en la que son construidos los conocimientos, y el contextual llama a prestar atención a las dinámicas y materiales que naturalmente se encuentran en el entorno o realidad en donde se desarrolla la práctica profesional. Por su parte, el componente fáctico se relaciona con la evaluación de la incidencia que tiene la acción del experto en su área de trabajo, y permite ir más allá de las

consideraciones netamente teóricas. Finalmente el factor de identidad va a englobar a todos los anteriores en tanto los reconoce como el conjunto de cualidades articuladas de las que el docente debe disponer.

Se puede observar entonces que las dinámicas que toman a la universidad como escenario para su despliegue, van desde una herencia institucional definida por fines u objetivos particulares, hasta la conjunción de dichos intereses con los que el momento histórico y social particular en el que se encuentren, les demande. Se entiende entonces que una consecuencia de esa circunstancia es que se pida cada vez más del docente una formación completa y diversificada no sólo en lo que respecta a la disciplina o ciencia que esté impartiendo, sino también un buen manejo de recursos pedagógicos para poder transmitir todos los conocimientos o experticia acumulados de la manera más pertinente y adecuada posible. Se legitima entonces un perfil de la universidad en tanto institución social, y uno que compete al docente en tanto motor fundamental de la vida académica.

### *2.1.1. Panorama en la Universidad Central de Venezuela*

La profesora Rita Amelii, quien se encuentra a cargo de la dirección de SADPRO-UCV (Sistema de Actualización Docente del Profesorado de la UCV), informa que esta dependencia del Vicerrectorado Académico tiene como objetivo proveer al docente de las herramientas necesarias para que pueda tener un desempeño en la enseñanza, a la vanguardia de las formas de educación superior actuales (comunicación personal, enero, 26 de 2017). Para ello, se inició desde esta instancia un proyecto de capacitación que concluyó en la constitución del diplomado Aletheia, el cual ofrece una formación integral docente específicamente para profesores de la UCV, que incluye herramientas para el ejercicio de funciones en docencia, investigación, extensión y gestión universitaria.

La intención de estos esfuerzos es la de formar, en palabras de la profesora Amelii, al “súper profesor” (Amelii, 2017), una persona que además de demostrar su capacidad y cualidades en su ámbito profesional, tenga también las herramientas necesarias a la hora de transmitir su saber de manera que pueda crear un lugar propicio para la construcción de conocimiento junto a sus estudiantes. La apuesta es por una pedagogía que se adecúe a dos criterios básicamente: 1. Estar a la vanguardia en cuanto a los modos de enseñanza actual,

practicados en las universidades más importantes a nivel mundial (sistema por competencias). 2. Atender a las demandas de las nuevas generaciones estudiantiles, que son propias de su condición social y cultural actual; un ejemplo de esto último son las nuevas tecnologías que han cambiado por completo el manejo y distribución de la información, de manera que lo que se propone, según lo expresa la profesora Amelii, es desarrollar una nueva forma de educar que sea consciente de ello e incluya en lo posible a las mismas en su quehacer cotidiano, con el fin de facilitar la educación en un contexto en el que están significativamente legitimadas.

La búsqueda del equilibrio entre el nivel profesional y la cualidad pedagógica en los docentes universitarios es sin duda una de las metas prioritarias para SADPRO-UCV, pero como eje transversal de ello, es importante además para esta dependencia discutir y trabajar la dimensión ética que resulta inherente a cualquier tipo praxis. En cuanto a esto, la profesora Amelii explica que es un asunto que debe ser parte de cada individuo en cuanto a la relación que establece con el ejercicio de su profesión, pero que debe necesariamente ampliar su visión cuando el profesional se incorpora al ejercicio docente. Ello no sólo por las implicaciones que tiene en cuanto al nivel de excelencia en la educación que se imparte desde la institución universitaria, sino también porque el profesor en tanto guía o acompañante de las futuras generaciones de profesionales representa un modelo a seguir para sus estudiantes, de manera que lo que se aprenderá de él más allá de un conocimiento puntual en alguna disciplina, será la manera en que la misma es ejercida en los diversos contextos en que se presente.

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, puede notarse el carácter idílico del profesor que se persigue alcanzar desde la formación docente que se ofrece dentro de la Universidad Central de Venezuela, a través de la dependencia dirigida al desarrollo de la actividad docente: una persona con una formación profesional de excelente nivel, con herramientas pedagógicas que permitan una transmisión del conocimiento sólida y pertinente, y que además tome en cuenta el impacto de sus modos de ejercer sus oficios de manera que garantice la integridad de la enseñanza y la formación ética en todo momento. Aunque se muestra evidencia que corrobora los esfuerzos que se llevan a cabo por alcanzar y mantener estas metas, también es cierto que hay un monto de condiciones materiales

necesarias para alcanzar estos ambiciosos objetivos, y en lo que a ello respecta, la UCV y el sector universitario público en general no han podido escapar de la precaria realidad social, económica y política que aqueja al país, ni las consecuencias que ello ha supuesto. Es por esto que se expone a continuación una caracterización de las circunstancias académicas y sociales en las que se encuentra funcionando la Universidad Central de Venezuela en la actualidad, de la mano de uno de los representantes del gremio profesoral: el profesor Tulio Olmos, Secretario General de la Asociación de Profesores de la UCV.

El profesor Olmos (comunicación personal, febrero, 22 de 2017) condensa en dos vertientes las diversas consecuencias derivadas del deterioro del funcionamiento universitario desde hace unas décadas hasta la actualidad, y que inevitablemente tienen un impacto negativo en el ejercicio de la docencia en el ámbito de la educación superior, ellas son: la vertiente académica y la vertiente social. En cuanto a la primera, refiere que ha sido incluso una política de estado desde los años 80 aproximadamente, articular las condiciones necesarias para el declive del trabajo que se hace en las universidades a través de la mengua de los salarios del personal docente. De manera más reciente, después de que durante el gobierno de Hugo Chávez se cancelara una deuda histórica de prestaciones sociales que se tenía con el sector universitario, pasó a verse a la universidad como un adversario político desde su presunta participación durante los hechos ocurridos en abril de 2002, que atentaron contra el desarrollo y culminación de manera regular, del período presidencial de dicho mandatario. El profesor Olmos (2017) continúa explicando que históricamente, las universidades han sido asumidas como enemigas por los gobiernos de turno debido a su función de “muro de contención”, frente a las diversas formas inflexibles de proceder que se intentan implementar en cada oportunidad.

Sin embargo, en la actualidad no son sólo los salarios los que se han visto afectados por este tipo de políticas implementadas por el gobierno, según explica el profesor, sino que también el funcionamiento general de la UCV se ha visto menguado debido a la limitación en cuanto al presupuesto que se destina a la misma para la realización de sus actividades. Las consecuencias que se han generado van desde la imposibilidad de emprender y continuar investigaciones, además de participar en eventos internacionales de discusión y actualización científica por falta de apoyo económico, pasando por la imposibilidad de renovar

las suscripciones a bases de datos, hasta la cada vez más difícil tarea de optar por formación de cuarto nivel, debido a las dificultades que a nivel nacional se tienen también en estos espacios, y la falta de recursos para becar a profesionales para su formación en el exterior. El presupuesto actual con el que cuenta la universidad parece alcanzar a penas para cubrir la nómina de los trabajadores de la misma, dejando de lado forzosamente la inversión en el mantenimiento de la actualización del conocimiento en las diversas disciplinas que se ofertan, a través de los medios formales de obtención de la misma.

En cuanto a la vertiente social, el profesor Olmos señala que el gremio profesoral no ha escapado a la realidad socio-económica general que enfrentan la gran mayoría de venezolanos, reflejada en la limitación del poder adquisitivo de sus salarios, la falta de obtención de alimentos y medicamentos, así como lo complicado que se ha vuelto la obtención y mantenimiento de la vivienda, entre otras necesidades básicas. Siendo esto así, también los docentes se ven envueltos en la penosa dinámica de tener que dedicar una cantidad significativa de su tiempo y esfuerzos para poder conseguir los artículos mencionados anteriormente, además de soportar las secuelas psicológicas de tener que sobrellevar un estilo de vida de ese tipo. En consecuencia, la reducción del tiempo que puedan dedicar para cumplir de manera eficiente con sus obligaciones se evidencia en los pocos progresos alcanzados en el desarrollo de nuevos métodos y contenidos en las clases, trabajos de ascenso, e investigación en general; por otro lado, se señala también con preocupación la alta demanda de los servicios de salud dirigidos a la atención exclusiva del personal docente, debido a las múltiples enfermedades ocasionadas por el estrés, y la imposibilidad de costear atención médica privada dada las circunstancias económicas en las que se encuentran.

Con la intención de proveer una manera más visual y sencilla de verlo, el profesor Olmos explica la dinámica socio-económica en la que se encuentran los profesores y las consecuencias en su desempeño dentro de la academia, como un círculo vicioso en el que debido a la falta de poder adquisitivo se deben realizar una serie de actividades fuera de lo esperado para poder preservar su bienestar, que no permiten que puedan seguir desarrollando de manera eficaz un trabajo para el que pierden cada vez mayor motivación debido a la precariedad de las condiciones de su ejercicio, además de la poca remuneración

que reciben por ello. De este modo, el deterioro que se ha evidenciado en la actividad académica de los docentes no sólo ha comprometido el nivel de excelencia de la formación universitaria, sino que además ha propiciado un fenómeno migratorio por parte de los profesionales en su búsqueda por alcanzar o recuperar mejores condiciones de vida.

Finalmente, no puede pasarse por alto el hecho de que el resto de la comunidad universitaria también atraviesa por esta difícil condición socio-económica, y en consecuencia también los aportes realizados por ellos se ven desmejorados; a su vez, esto afecta en mayor o menor medida el desempeño de los docentes, y compromete de manera automática y significativa el buen funcionamiento de la universidad de manera general. Teniendo este escenario presente y a propósito del panorama que puede vislumbrarse ante el mismo, queda en el aire la interrogante acerca de la generación de relevo en el ámbito docente: “¿cómo se le vende a los estudiantes la carrera de docencia universitaria en estos momentos?”, se pregunta el profesor Olmos (2017), luego de haber desmenuzado los pormenores de la condición en que se ejerce la docencia universitaria en la actualidad, particularmente en la Universidad Central de Venezuela.

Después de conocer tanto los intentos que se hacen desde las dependencias competentes para la preservación de la excelencia académica en la Universidad central de Venezuela, como las realidades sociales y económicas concretas a las que los profesores, el resto de la comunidad universitaria y gran parte del resto de la población nacional se encuentran expuestos, no será difícil adivinar que la continuación de la actividad académica y el mantenimiento de la calidad de la misma por parte de los docentes, queda a merced de la voluntad y el compromiso que estos tengan para llevar a cuevas una profesión para la que parecen estar provistos cada vez de menos herramientas. Para el profesor Olmos, el arraigo, el importante ejemplo de resistencia y lucha que quiere transmitir a sus hijos y estudiantes, y la negativa a “ceder ante la barbarie” son las razones por las cuales continúa sus actividades en la academia universitaria. Ante estas circunstancias, la interrogante sobre cuáles serán las razones de los demás es un asunto que nos lleva a tratar de comprender de qué manera se construye el sentido por el cual el docente ejerce su profesión y la significación tiene éste para él.

## 2.2. Caracterización del Orden Subjetivo

Cuando se pretende hablar de subjetividad es inevitable que la tradición dualista que separa lo externo como realidad concreta y lo interno como mundo antagónico, se haga presente y oriente la significación de la misma como esa dimensión que responde a una suerte de visión única perteneciente a cada individuo. Y si bien es cierto que lo subjetivo implica una cualidad particular de cada persona, no por ello la concepción anterior queda justificada, ya que deja de lado el problema acerca de cómo se constituye eso que llamamos subjetividad y que resulta finalmente lo que quitará la barrera supuestamente antagónica entre lo que se percibe como realidad objetiva y la interna, abriendo camino a la compleja comprensión de éste fenómeno en constante transformación.

Es por ello que se hace importante reconocer algunas cualidades de la subjetividad que tienen que ver tanto con su construcción como con los procesos que median la misma y lo que a través de ella puede producirse o madurar en el individuo, a saber, la asimilación continuada de información extraída del contexto en el que la persona se desenvuelve, los medios que tiene para codificar y significar de forma particular dicho material, y las nociones que se asumen por sentadas como resultado de todo el proceso anterior, que le permite al individuo *sujetarse* a determinada organización simbólica materializada en estructuras sociales, instituciones legitimadas y dinámicas específicas en la vinculación interpersonal. Se presentan entonces a continuación una serie de propuestas teóricas desde las cuales se explican estos planteamientos con mayor profundidad.

### 2.2.1. Construcción de la subjetividad

Zemelman (2010), en un intento por posicionar una alternativa para el entendimiento del desarrollo del ser humano como sujeto que supere los reduccionismos a variables netamente psicológicas o a procesos macrohistóricos, plantea el proceso configurativo de la subjetividad como la relación sostenida entre la memoria y las visiones de futuro, entendidas las primeras como aquellas necesidades dadas por la cultura que van a ser asumidas por el individuo, y las segundas como aquellos proyectos que también el discurso social impondrá como las metas a alcanzar en la vida de cualquier persona. El acomodamiento que vaya construyendo el sujeto respecto a estas dos nociones dependerá

entonces en gran parte de las capacidades reconocidas para emprender uno de esos proyectos, y cuál de ellos reconoce dentro de una realidad rígida como el ideal hacia el cual estarán dirigidos todas sus prácticas y sus esfuerzos. Resulta importante comenzar a destacar de este planteamiento no sólo la caracterización del proceso de constitución de la subjetividad, sino además lo que de ello se desprende: identificaciones con un sistema de organización particular, lugar y función a ejercer en el mismo para la consecución de determinadas metas, y las herramientas y los mecanismos a partir de los cuales puede alcanzarlas.

Por otro lado, Reguillo (2000), plantea la cuestión de la constitución de la subjetividad desde el reconocimiento de un orden discursivo conformado por reglas, estructuras, valores y otros elementos reguladores de las relaciones interpersonales que se dan en un espacio y tiempo particular, y que a su vez se afirma a sí misma en sus dinámicas como organización social legítima. Es en este espacio donde el sujeto buscará su inserción a partir del hecho de asumir estos lineamientos y acoplarse a los mismos desde un lugar propio donde pueda fluir en la dirección que dicho discurso proponga, y con la que finalmente logre sentirse identificado. Quizá lo más interesante de este planteamiento sea la definición de la cultura como un orden discursivo, ya que de ello se desprende un funcionamiento particular referente a la organización de significados y la manera en la que el sujeto se inscribe en los mismos, con la intención de integrarse a este orden de lógica particular.

Quizá los planteamientos de Cardona y Agudelo (2005), puedan complejizar la explicación respecto a esto, ya que ofrecen una caracterización de las estructuras que articulan este discurso y cómo a partir de la relación que establece el individuo con él comienza a enmarcar los sentidos que le da a sus diversas actividades, en tanto entramados de significados que se viven y actúan en una comunidad o contexto específico. Se señalan así tres aspectos de la configuración del discurso a partir de los cuales se organizará el sujeto respecto a ellas: la pragmática semiótica, que refiere a la relación entre personas y las vivencias particulares que le dan valor a los significados de la cultura; la sintaxis semiótica, que da cuenta de un orden jerarquizado de dichos significados; y la semántica semiótica que tiene que ver con el significado otorgado a cada actividad u oficio en una cultura

determinada. A partir de esto se pueden observar los elementos que median esta sujeción del individuo a su cultura (la construcción de significados, su organización y particularidad), y lo complejo del proceso de acomodación, por decirlo de alguna manera, que debe darse para su inserción en la misma.

Finalmente González-Rey y Mitjanz (2015), en su propósito de desarrollar una propuesta epistemológica pertinente al estudio de la subjetividad, explican a la misma como la constitución que se da a partir del intercambio que hace el individuo constantemente con el mundo que lo rodea, y cuyo proceso básico es la elaboración de significados particulares que toma del bagaje que ofrece la cultura de su contexto singular. De esta forma, colocan al sujeto no sólo como un ente que participa activamente a través de la experiencia en la construcción de su mundo simbólico y representacional y por ende, de la realidad que le concierne, sino que dichas constituciones resultan un proceso continuo que es capaz de afianzarse o modificarse a cada momento. Al igual que las propuestas anteriores, se trata de una comprensión dialéctica de la formación de la subjetividad en la que particularidad individual y discurso cultural, van construyendo un entramado de significados que dan como resultado el sentido que dirige cada uno de sus propósitos y prácticas recurrentes.

Se pueden puntualizar entonces varios elementos que resultan material común en cada una de las propuestas planteadas anteriormente, acerca de cómo se da el proceso de construcción de la subjetividad y lo que de ello se desprende. Primero, la reafirmación de que se trata de un dinamismo que envuelve tanto al individuo como al discurso social en el que éste se enmarca, y cuyas experiencias en dicha interacción mediarán la constitución y asimilación de determinados significados; segundo, que este discurso social o cultural tiene una estructura particular que invitará al individuo a integrarse desde una función particular que responde a los propósitos y valores que el mismo persiga y ostente; tercero, que es a través del proceso básico y personal de la experiencia en el acercamiento a esa cultura que se constituirán los significados que asuma el sujeto como propios; y cuarto, que en base a los significados que el sujeto asuma como propios, estará determinado el sentido que pueda darle a sus acciones en cada ámbito de su vida, y a las características propias de las mismas.

### 2.2.2. *Construcción de la subjetividad desde el psicoanálisis*

En la teoría psicoanalítica el desarrollo es amplio y complejo en cuanto al tema de la estructuración de la subjetividad en el individuo, principalmente porque ya desde la formulación de sus conceptos fundamentales como lo es el del inconsciente por ejemplo, se hace notar un cambio en la concepción de hombre que se tenía por esos tiempos, para dar paso a una en la que éste se ve sometido a tendencias que van más allá de su conocimiento consciente, pero que aún así siguen siendo eficaces en la articulación de su comportamiento. A continuación se presenta una descripción y explicación del proceso de la constitución de este hombre sujetado, a partir de algunas ideas de la propuesta psicoanalítica que desarrolla Jacques Lacan (1901-1981), a partir de su revisión de la obra Freudiana.

Uno de los axiomas que se hace necesario mencionar al presentar la teoría lacaniana, es el que caracteriza al inconsciente estructurado como un lenguaje. Si recordamos lo que ya proponía Freud con su concepción de inconsciente, se verá que el mismo resulta una cualidad de las representaciones que son inaccesibles para la consciencia, producto de los procederes de la represión que se encargan de alejar de ésta todo contenido que ha sido imposible de tramitar por el sujeto, pero que de alguna manera dejará una huella tan significativa, que será lo que organice posteriormente toda la escena vincular que reproduzca el mismo a lo largo de su vida. Carrasco (2005), basándose en la propuesta lacaniana, plantea que lo que le permitirá al sujeto dar cuenta de eso que se perdió en algún momento es el significante, una marca que define y que en tanto es incapaz de abarcar la globalidad de lo perdido, va encadenándose a otros significantes con la intención de recrear una realidad que esté suficientemente dotada de sentido.

Este sentido que va siendo percibido por el sujeto no viene de otro sino del Otro de Lacan, es decir, el lenguaje, la cultura, aquella organización simbólica en la que cobra sentido el significante y de donde tomará prestados los mismos el sujeto, para ir constituyendo una noción de sí mismo, de lo que es y lo que quiere. Se va vislumbrando la noción de individuo *sujetado* tras estas ideas, ya que el hombre accede a la organización simbólica asumiendo los sentidos que de ella surgen como propios, e insertándose en unas lógicas particulares que le permitirán identificarse con determinados mandatos que

constituirán a su vez, el entramado de su subjetividad. Para tener una comprensión aún mejor de este proceso, es pertinente también exponer lo que comenta (Naranjo, 2005), acerca de la importancia de los tres registros de los que habla Lacan, para entender a partir de qué material es que se van configurando los significantes, cómo se articulan y a propósito de qué.

Los registros imaginario, simbólico y real, son construcciones teóricas desarrolladas por Lacan, entendidas como una suerte de dimensiones a partir de las cuales se anuda el discurso del sujeto, contribuyendo a la caracterización del mismo a partir de cualidades particulares. De esta manera, someramente la autora antes citada describe el registro imaginario como aquel que responde precisamente a la imagen, al concepto acabado, a la idea de que la relación entre las cosas y su nominación es inequívoca; el registro simbólico por su parte, habla de aquella estructuración de significantes en la que los mismos están tan bien articulados que transmiten al sujeto la sensación de sentido y en cuya organización se inscribirá el mismo para poder acceder a la socialización humana tal como ha sido establecida hasta ahora; por último, de lo real se dice que es aquello que no puede ser captado por la palabra, es eso que aunque resulte indescriptible de manera verbal, no deja de estar y marcar la experiencia subjetiva.

La relevancia del entendimiento de los planteamientos anteriores reside en que pueden dar una idea acerca de los elementos de los que el sujeto se valdrá para ir construyendo su noción de realidad, la forma en la que se presente frente a la misma, y la manera en que se vinculará con ella. Inicialmente, lo imaginario dota de mucha estructura y organización de lo pulsional, tal como se deja ver en la explicación de la fase del espejo y la relación especular en la que se maneja el individuo en los primeros momentos de su vida; poco a poco a través de la función de la madre y el padre, se irá introduciendo la cultura con todos sus elementos reguladores, nominativos y dadores de significado, que al compartirse crearán una comunicación evolucionada que permitirá el intercambio de información de una manera más específica y estilizada; lo real siempre estará allí en tanto incluye en su orden la falta que marcó e hizo surgir el significante primordial que organizará luego el fantasma del sujeto.

Se plantea en este punto otro concepto nuevo: el fantasma. Marqués (1998), da cuenta de él como aquella escena articulada a partir del significante primordial en la que el sujeto constituyó su forma de gozar, es decir, aquella tendencia que lo llevará a relacionarse con su medio de una forma en la que cree satisfacerse a partir de la deformación de los restos de aquello con lo que alguna vez lo hizo. Ésta será la tendencia inconsciente que mantendrá y tratará de reproducir una y otra vez al vincularse con su realidad, y aunque en un primer momento pareciera no tener noticia de ello, es de lo que deberá responsabilizarse para poder emanciparse de sus formaciones sintomáticas. Se encuentra en este concepto una explicación de las iniciativas que parecieran tomar una y otra vez las personas para enfrentar cada ámbito de su vida, ya que más que conductas que propiciadas por estímulos específicos, responden a una puesta en juego de una escena particular con sus roles y dinámicas propias.

En este desarrollo de significaciones del sujeto que necesita del orden simbólico en que se organiza la realidad que lo circunda para su constitución, se observa entonces en dónde y a partir de qué elementos queda prendado al lenguaje y la cultura. En este punto, es importante introducir en el análisis al interlocutor, es decir, al que escucha, al que hará las veces de receptor de ese discurso en el que se enmarca el sujeto de manera inconsciente y a quien finalmente éste se dirige. La importancia del mismo radica especialmente en ese último punto: es a quien se dirige el discurso. Mordoh, Gurevicz y Lombardi, (2008), comentan en su artículo donde explican de una manera clara la implicación del sujeto del inconsciente en el síntoma, que es precisamente en esta oportunidad que se tiene de ser escuchado por el otro que el hablante despliega su discurso, éste no tendría sentido sin alguien más con quien compartir una serie de significantes, y que además pudiera eventualmente ubicarse dentro de su escenario vincular como otra figura importante.

Puede mencionarse entonces al proceso transferencial como una oportunidad en la que el individuo da con estas tendencias propias del sujeto del inconsciente al dirigir su discurso a otra persona, mediante la creación de un campo propicio para dicho encuentro. Pero no es necesariamente una sesión psicoanalítica o un largo proceso de análisis el lugar único en el que se tenga la oportunidad de desplegar este discurso, sino que cada relación interpersonal establecida puede ser un espacio potencial para que el sujeto despliegue su

fantasma y vaya intentando posicionar su goce una vez más, en el mismo momento en que se ponen en juego los significantes que le constituyen, y en especial, aquel que cumple la función primordial.

Se puede observar entonces cómo a través de este planteamiento de orden psicoanalítico se van conjugando otros conceptos que dan cuenta desde otra perspectiva del proceso de constitución subjetiva del hombre, sus mecanismos, causas, fines, entre otros. Es a partir de la inserción del individuo en el orden de la cultura (cuyos significantes son erigidos a través del lenguaje), que el sujeto podrá constituirse a partir de su identificación con algunas de las significaciones que ésta ofrece, con el propósito de organizar aquello que no pudo tramitar, y hacerse un nombre que lo marcará en cuanto a su manera de gozar, y el rol en general que tomará para crearse vínculos con la realidad que le rodea.

### **2.3. Noción de Sentido**

La idea sobre el sentido que el ser humano otorga a diversas actividades resulta un constructo difícil de determinar, en tanto se encuentra íntimamente vinculado con los elementos y procesos (significados, vivencias, etc.) más subjetivos de cada persona. A su vez, la diversidad en que pueden expresarse estos procesos y elementos hace casi imposible elaborar conceptos concretos y universales que respondan al mismo, por lo cual se hace necesario comprenderlos a partir de lo que cada persona legitima desde su posición particular. Es por esto que se decidió trabajar para efectos de esta investigación, aquellas elaboraciones teóricas sobre el sentido que privilegian la experiencia como pieza fundamental para la construcción del mismo.

Se presentan entonces dos desarrollos importantes: el primero, realizado por un psiquiatra que combina sus conocimientos profesionales y su terrible experiencia en campos de concentración para el exterminio de su pueblo; y el segundo que hace su aporte desde su saber en torno a la filosofía. La aproximación de ambos desde lugares distintos, pero con una misma unidad de análisis (la experiencia), permite obtener una amplia apreciación del papel que juega ésta entrelazada con el desenvolvimiento del ser humano en ella, y lo que de todo esto se construye para dar paso a una significación, y finalmente a un sentido. A continuación se presentan ambas propuestas con más detalle.

### 2.3.1. *El sentido según Viktor Frankl*

En su libro “El Hombre en Busca de Sentido” (1991), Viktor Frankl caracteriza esta noción como una respuesta individual que el hombre debe encontrar no en una idea abstracta de lo que la vida plantea a la especie humana de manera general, sino como aquella responsabilidad de la que cada quien debe hacerse cargo, según las circunstancias en las que se haya visto inmerso a lo largo de su historia de vida particular. Partiendo de esta idea, se pone especial énfasis al carácter subjetivo y singular que tendrán las constituciones de sentido que se den de un individuo a otro, más allá de las referencias biológicas, culturales y religiosas que puedan tener en común.

Para este autor, la elaboración de sentido pasa por el hecho de tener experiencias de vida caracterizadas por el enfrentamiento de diversas dificultades y la sensación de derrota, en conjunción con ciertas capacidades y cualidades que posee el ser humano y que resultan significativas para el proceso, en tanto herramientas que permiten un espacio para la construcción y elaboración del sentido propiamente dicho. Dichas capacidades y cualidades, propias del ser humano, se describen de manera clara y concisa en una investigación llevada a cabo por Jaramillo, Carvajal, Marín y Ramírez (2008), a propósito de su uso como referencia teórica del instrumento psicométrico que utilizaron para conocer aquellos elementos que influyen en el sentido de vida de estudiantes de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. A continuación, se presentan los mismos:

- **Responsabilidad:** se refiere a la conciencia que tiene el hombre acerca de las consecuencias de sus actos, y su posición respecto a las demandas que las diversas circunstancias de su vida le proponen. Para Frankl, según los autores, este aspecto sugiere una visión integral del ser humano en la que se incluyen las dimensiones espiritual y religiosa, que a su modo de ver forman parte constitutiva del hombre. De ese modo, se entendería y aceptaría nuevamente un ejercicio de la voluntad por parte del mismo, que permitiría comprender de una mejor manera la responsabilidad en tanto una apropiación de las circunstancias y la libre decisión respecto a la respuesta que se dará a lo que las mismas demandan.

- Libertad: se explica como la capacidad única que tiene el ser humano de decidir la cualidad de su actitud frente a las diversas situaciones en que no eligió estar inmerso. Es decir, se trata de la posibilidad de escoger qué va a hacer y cómo, respecto a aquello que le implica y de lo cual no tiene control alguno.
- Auto distanciamiento: se refiere a la capacidad que tiene el ser humano de distanciarse de sí mismo, esto es, de sus circunstancias y sus condicionamientos. Aunque pueda malentenderse en algunos casos como un fenómeno de despersonalización, el auto distanciamiento propicia un nivel de abstracción que permite que la persona perciba una mayor libertad cuando deba tomar decisiones, mantener un mayor nivel de auto control, y una percepción más fina de sus responsabilidades.
- Auto trascendencia: hace referencia a la percepción que tiene el ser humano de poder ir más allá de sí mismo, en tanto encuentra en ciertos valores una gratificación de la que no puede dar cuenta a nivel social o económico, pero que da razón de ser a sus propios actos, permitiéndole entregarse a ellos por el significado singular que les otorga.

Como se observa, los planteamientos de Frankl proponen una teoría de sentido en la que se da crédito al hombre en cuanto a la posesión y manejo de herramientas, que le permiten tomar acciones que van más allá de la simple respuesta condicionada si se quiere, a una circunstancia en particular. Se propone la idea de que el hombre puede distanciarse de dicha situación, evaluarla, y tomar la decisión de enfrentarla de una u otra manera teniendo en cuenta tanto las consecuencias de la misma, como una noción clara de aquello a lo que tributa esa acción. En ese proceso, asegura Frankl, reside el sentido que puede darse a la vida.

### 2.3.2. *El sentido según Guilles Deleuze*

Desde un punto de vista filosófico, Deleuze (2005) plantea el problema del sentido desde su articulación con otras dimensiones, cuya consecuencia final es la propiciación de la cualidad lógica de una proposición. De ahí que dicho autor intente diferenciar los diversos lugares necesarios para la conformación de ésta, caracterizándolos de manera que

se entienda el aporte individual y posteriormente en conjunto, de cada uno. De esta manera puede reconocerse entonces el sentido como una cuarta dimensión bien diferenciada de las otras tres que según explica, son necesarias para la formulación de una proposición en tanto se sirven de las demás en una dinámica circular que no hace más que repetirse hasta el infinito, gracias a la posibilidad de producción creativa del lenguaje.

Siguiendo con las ideas expuestas por el autor, estas dimensiones son: la designación, la manifestación, la significación y finalmente el sentido. La designación se refiere a la asociación de palabras con ciertas imágenes, cosas o estado de las cosas, en donde se pretende que las primeras puedan representar a las segundas; la manifestación, denota la relación existente entre las expresiones hechas y el sujeto que las comunica; mientras que la significación hace referencia a los conceptos reconocidos de manera universal como una especie de banco de nociones referenciales. El sentido, por su parte, resulta difícil de desentrañar debido a su cualidad incorpórea, fuera del espíritu y de la razón, ya que el mismo no puede reducirse a ninguna de las dimensiones anteriores aunque se valga de la conjunción de las mismas para surgir, y a su vez éstas lo tengan como el articulador de la dinámica que entre ellas se genera para dar paso a lo expresable.

El autor lo expondrá entonces como la frontera existente entre la proposición y las cosas, como aquello que sin quedar atrapado en ninguna de las dos, es lo que permitirá que ambas sigan articulándose con el propósito de expresar lo que seguirá intentando ponerse en ideas y representaciones. Siendo esto así, se propone que en realidad lo que existe inicialmente es el sin-sentido, y que es el sentido lo que se construirá a partir de la articulación de las dimensiones de la proposición en tanto éstas se pongan en acto; no ya en lo dicho sino en lo expresable en el momento en que la acción tiene lugar, en ese instante en el que se articuló el evento. De esta manera, y para completar su exposición, el autor señala que “Así pues, no hay que preguntar cuál es el sentido de un acontecimiento: el acontecimiento es el sentido mismo.” (p. 26).

Esta exposición acerca de la lógica del sentido resulta de interés para esta investigación debido al lugar que le otorga al mismo, ubicado más allá de lo que se puede reconstruir de un discurso, o sencillamente asumir bajo términos que denotan ciertas cualidades. El enfoque que da a la noción de sentido pasa a desarrollarse en la dimensión

fenomenológica, dejando atrás de esta manera, la idea del mismo como una entidad estática. Precisamente, es en los acontecimientos que dan lugar al sentido en el ejercicio de la docencia, en lo que se pretende echar luz a través de la recopilación de experiencias por parte de aquellos cuya labor consiste en la producción cotidiana del mismo: ése es uno de los objetivos de esta investigación.

#### **2.4. Investigaciones precedentes: docencia, subjetividad y proceso pedagógico**

Múltiples investigaciones se han llevado a cabo en los últimos años acerca de la particularidad de la labor docente, y aquellos aspectos que la constituyen como práctica: la impartición de clases, el trabajo de investigación, la metodología para la enseñanza, el fin que persigue en sus diferentes niveles, la inserción de su rol dentro de las instituciones destinadas a la formación académica, y a su vez, lo que ello representa para la sociedad, entre otros aspectos. Llama la atención sin embargo, que la mayoría de las revisiones generalmente exhaustivas que se hacen acerca de ello ubican sus fuentes en registros, normativas, estructuración institucional, e incluso expectativas ideológicas, paradigmáticas y morales sobre lo que se espera del ejercicio de la práctica docente; es decir, que la opinión que suele colocarse sobre la mesa es la de todo el universo académico y político antes que la del profesor como sujeto, esto es, como ser aprehendido a determinados discursos de diversa naturaleza que finalmente definen su praxis laboral.

Como ejemplo de ello, podemos citar las investigaciones de Benedito (1983), Romaña y Gros (2003), Arquero y Donoso (2004), Parra (2005), Escobar (2006), González (2008), y Padilla, González y Hernando (2011), en las que se plantea la cuestión del estado de la labor docente en la Universidad, lo que se espera de su desarrollo, los elementos relativos a la misma que han sufrido transformaciones a través del tiempo (metodología, estrategias para la construcción del conocimiento, entre otros) y cómo ello afecta directa o indirectamente la práctica, la evolución histórica de la institución universitaria como campo de acción del docente, e incluso las habilidades sociales que debe tener un docente para la mayor eficacia de su ejercicio profesional. Resultan de suma importancia estos aportes porque dan cuenta del discurso institucional, político e ideológico que envuelve la noción que se tiene del rol del profesor universitario en la cultura, pero sigue dejándose

entreabierta la dimensión que atañe directamente a la experiencia subjetiva de la práctica y lo que ella aporta a la continuación de la misma.

Comienzan a internarse en este aspecto, por otro lado, aquellas investigaciones en las que se toma en cuenta la experiencia de quien ha ejercido la docencia desde su propia palabra, a través de la cual se tiene la oportunidad de reconstruir los significados de la misma desde la organización reflexiva de dicha información. Antes de pasar a la revisión de las investigaciones que tienen estas características, conviene mencionar un punto en común que poseen casi todas, y es el hecho de que el abordaje o interés en tomar en cuenta esta dimensión subjetiva del objeto de estudio proviene de la consideración de algunos supuestos teóricos propios de la teoría psicoanalítica, desarrollada por Sigmund Freud (1856-1939), entre finales del siglo XIX y principios del XX, tomando en cuenta a su vez algunos aportes de otros grandes pensadores post-freudianos dentro de la disciplina.

Esta particularidad en las investigaciones en las que se busca conocer las características o constitución de la subjetividad en el ser humano, puede estar respondiendo a dos cuestiones particulares: primero, el hecho de que es el psicoanálisis una de las disciplinas que se interesa con más entusiasmo en los devenires de la vida anímica del hombre, en cómo se constituye el mismo mediante un proceso dialéctico entre los elementos que trae consigo al nacer y aquellos de los que le colma la cultura, y porque el mismo Freud llegó a mencionar entre sus escritos tanto a la práctica del psicoanálisis como a la pedagogía (y también la política), como profesiones imposibles, en tanto buscan dominar ciertas tendencias que por naturaleza son propias del ser humano (Károthy, 1999). De esta manera, comienza entonces el interés por comprender cuáles son los elementos pertinentes a la dinámica educativa o pedagógica que guardan tanta relación con el proceso psicoanalítico, y por qué se advierte además como una práctica imposible.

En ese orden de ideas, el libro de Catherine Millot titulado *Freud Antipedagogo*, ha sido analizado ampliamente por profesionales de la pedagogía quienes han considerado los aportes de esta obra muy provechosos para la actividad docente, aunque insistan en dejar claro que no se trató del descubrimiento de los procesos implícitos que se dan en esta práctica, sino del aporte de una visión diferente de la que pueden nutrirse a partir del bagaje conceptual que trae consigo (Zuluaga, 1991). En otras investigaciones (Caram, 2011 y

Pullol, 2011), se analizan las dinámicas propias del trabajo pedagógico que se dan entre profesores y alumnos tales como la transferencia, las construcciones subjetivas y los procesos inconscientes en general, particularmente dentro de la educación en niveles básicos y medios, donde parecieran verse de manera más evidente.

De otro grupo de investigaciones para la comprensión de los procesos subjetivos implicados en la práctica docente, puede rescatarse la exposición de los discursos culturales que guardan relación con él y que desde su lugar de génesis (político, académico, institucional), dan cuenta de todas aquellas expectativas, ideales y características en general con que se construye el rol del docente, configurando así el imaginario en el que se inserta el mismo con sus respectivas demandas, deberes, posibilidades y limitaciones. Se puede mencionar como ejemplo de esto, el trabajo de Patiño-Garzón y Rojas-Betancur (2009), y el de Ruiz (2014), en los que se toman en cuenta las herramientas pedagógicas, el trabajo metodológico tradicional en general dentro del aula, las prácticas simbólicas que obedecen a un contexto particular de enseñanza, como elementos constitutivos por excelencia de la práctica docente.

Resulta necesario también hacer mención de aquellas investigaciones en las que se pone especial énfasis en el estudio de la subjetividad del docente durante el desarrollo de su práctica pedagógica, aunque en la misma se preste atención a las actividades puntuales que se realizan en aula y las que se refieren al trabajo investigativo, es decir, a la eficacia de los procedimientos metodológicos que se ponen en práctica con la finalidad de generar conocimiento y construirlo en conjunto con los estudiantes que se tengan a cargo. Lo relevante de dichos estudios no es solamente la importancia que le otorgan a la dimensión subjetiva del objeto de estudio como parte esencial de lo que constituye su práctica diaria (Rodríguez, 1994 y Trujillo, 2014), sino además los diversos procedimientos metodológicos a través de los cuales se obtuvieron los datos necesarios para ello (Pozuelos y Travé, 2005, Baute e Iglesias, 2011).

De esta manera puede observarse un recorrido dentro del campo de estudio de la subjetividad del docente en el área educativa que va desde las perspectivas en las que no se toma en cuenta una opinión propia de dichos actores, pasando por el rescate de las mismas en tanto reveladoras de los procesos característicos de esta profesión, hasta la vinculación

que se hace con otras disciplinas con el fin de construir una noción educativa más integral que responda no sólo a las demandas culturales de cada contexto, sino a la naturaleza de los actores implicados en la dinámica educativa. Este amplio abanico no sólo permite una fecunda continuación de las investigaciones en el tema, sino que además provee herramientas tanto teóricas como metodológicas para seguir su estudio.

### III. Planteamiento del Problema

Resultan múltiples y variados los tópicos de investigación que pueden extraerse de las investigaciones anteriormente expuestas, ya que se evidencian un sinfín de fenómenos pertinentes para el estudio de lo que implica la relación educativa entre el profesor universitario y el mundo académico, institucional y político que lo rodea. Dichas cuestiones pueden pasarse por los aspectos metodológicos de la práctica docente, las características de las relaciones construidas con sus alumnos, e incluso la caracterización de un perfil que sirva como modelo del rol que debería desempeñar un profesional en esta área educativa. Sin embargo, como ellos resultan tópicos que se han estudiado con mayor o menor profundidad y mayores o menores limitaciones haciendo un aporte valioso en cada caso, fue pertinente indagar en aquellos aspectos que corresponden a la experiencia misma del docente y lo que ella ha significado para él.

Teniendo esto presente, la siguiente investigación se propuso entonces conocer más acerca del sentido que le dan los profesores universitarios a su labor docente dentro de todas las actividades que ello implica, y cómo éste se construyó de manera subjetiva. De esta manera, se toman en cuenta como principal aspecto a estudiar las percepciones y experiencias propias de los profesores durante su trabajo en la universidad y su experiencia pedagógica en un sentido amplio, de manera que sea a través de las mismas que se construya un significado propio, y no mediante los criterios, valores o beneficios que puedan ser legitimados desde otras instancias.

Es por ello que se parte de conceptos y formulaciones teóricas pertinentes a la estructuración y transformación de la subjetividad y la construcción del sentido, con la intención de dar cuenta de los posibles fenómenos que se den allí en forma de procesos de vinculación interpersonal, desarrollo personal y profesional, entre otros, que inconfundiblemente giran en torno a la percepción y comprensión de la actividad académica como profesor universitario que tienen los mismos, siempre desde sus propios significantes y elaboración.

### **3.1. Justificación de la Investigación**

Actualmente existe una gran preocupación por la situación a nivel económico, social y político en el país, y cada vez es mayor la incertidumbre que perciben las personas respecto a las transformaciones que pudieran esperarse a mediano y largo plazo respecto a una serie de aspectos concernientes a la vida cotidiana como la seguridad en materia de alimentación, trabajo y educación, etc. Es así, que son frecuentes las decisiones que se toman, cuyas implicaciones tienen que ver con cambios radicales como el abandono de actividades tanto académicas como laborales, mudanzas, entre otros, pero también se dejan ver los casos en los que la voluntad está en seguir aportando desde el espacio de acción propio que se ha construido hasta estos días.

Parece importante entonces indagar dentro de este mar revuelto de emociones, percepciones, ideas, reacciones y acciones en qué consisten todos aquellos impulsos que siguen llevando hacia la construcción, la reparación, el esfuerzo y el compromiso por mantener las actividades tanto cotidianas como extraordinarias, con la intención de comprender qué es aquello que moviliza a cada quien a apostar por distintos tipos de creación en vez del abandono, y finalmente hacerse de un espacio productivo que permita la actividad, el movimiento y la acción continua.

Tomando esto en cuenta, resulta relevante investigar en el área particular de la docencia en educación superior, cuáles son los significados que giran alrededor de dicha práctica pedagógica para aquellos que la ejercen, y que siguen manteniendo en pie con su esfuerzo, aunado al de una grande y diversa comunidad, los espacios de creación de conocimiento y gestación de ideas. Así mismo, recordando que es de estos profesionales y sus productos de los que se espera las resoluciones que poco a poco y a través de un proceso de maceración continua, permitan el avance y desarrollo de cualquier sociedad, se hace importante entonces conocer el sentido que tiene la labor docente en la vida de los profesores universitarios y cómo éste se ha venido construyendo desde el comienzo de sus carreras hasta el punto en el que se encuentran hoy.

Así mismo, los hallazgos encontrados pudieran hacer aportes a lo que hasta ahora se conoce acerca de los procesos intersubjetivos y psicodinámicos que se dan durante el

proceso educativo dentro del ámbito universitario, así como también de lo que ello implicaría para una praxis más ética y reflexiva acerca de la forma en la que se llevan a cabo las diversas labores propias de la docencia, y desde dónde se parte para realizarlas. Constituiría así este estudio no sólo un aporte para la información sistematizada acerca del ejercicio de la pedagogía a nivel universitario en un contexto particular, sino además una elaboración reflexiva de la práctica docente por parte de sus propios gestores, con todas las implicaciones que dicho proceso puede conllevar.

## **IV. Objetivos**

### **4.1. Objetivo General**

Conocer los procesos y contenidos implicados en la construcción subjetiva del sentido de la docencia en profesores universitarios, a través de la sistematización de las experiencias personales relativas a esta práctica que los mismos han tenido, relatadas por sí mismos.

### **4.2. Objetivos Específicos**

- ❖ Recoger el testimonio de la perspectiva subjetiva que sobre la labor docente tienen algunos profesores universitarios.
- ❖ Determinar las diversas experiencias, vínculos y/o discursos que influyeron en la constitución del sentido de la docencia.

## V. Método

Con la intención de proceder a investigar el tema de interés para este trabajo de de la manera más pertinente, se escogieron una serie de enfoques y técnicas tanto para la recolección como procesamiento del material recogido, que dan cabida a los elementos escogidos para analizar un recorrido íntimo marcado por experiencias, que llevan a la constitución de significados particulares, respecto de una profesión. Se procede entonces a exponer en detalle el marco metodológico que ha guiado este estudio en función de la caracterización del tipo de investigación y su diseño, la particularidad de sus participantes, la técnica concreta que permitió recoger el material obtenido, y la descripción tanto de éste, como del proceso posterior de análisis de dicha información.

### 5.1. Tipo de Investigación

Este trabajo se realizó en el marco de un enfoque de investigación cualitativo debido a que a través de éste es posible colocar el énfasis de cualquier estudio en la esencia del fenómeno que se pretende conocer, y en consecuencia, resulta pertinente trabajar la aproximación a la subjetividad y la construcción de sentido de esta manera por su cualidad dialógica en tanto estructura en constante transformación. Según la caracteriza Martínez (2004), esta metodología consiste en un procedimiento en el que, lejos de separar y aislar cada una de las variables involucradas, se buscará entender el tejido que enlazan en su continua interacción, desde la forma en que se muestren particularmente durante el curso de la investigación. La elección se toma entonces con el fin de hacer lo posible por comprender el fenómeno en su complejidad, y poder acceder a la mayor amplitud posible del mismo mediante la apertura en todo momento a la diversa información que pueda presentarse y su integración con el resto del material obtenido.

Se tomó también como referencia la propuesta epistemológica presentada por González-Rey y Mitjanz (2015), que se caracteriza por la comprensión de los procesos subjetivos en tanto constituyentes del sentido otorgado a los modos de vinculación del sujeto con su ambiente, y por lo tanto, al estudio de los mismos como una construcción-interpretación del discurso de las personas que compartan sus experiencias de vida, a través de los indicadores de determinados entramados de significación que se deslizan en su

narrativa. Es de esta manera que se pretende retratar todas aquellas vivencias que llevaron a construir un sentido de la práctica docente, en quienes la ejercen a nivel universitario.

Es importante acotar además, que la intención de esta investigación no es general respuestas universales a un tema tan íntimo como el otorgamiento de significado a una actividad particular, y lo que el ejercicio de la misma implica para sus profesionales. Más allá de esto, se pretende acceder a la comprensión de los procesos involucrados en la construcciones subjetivas de sentido y los contenidos de los que se valen (culturales, constitucionales, etc.), a través de las experiencias concretas que un grupo de profesores han tenido al respecto.

## **5.2. Diseño de la investigación**

De la exposición anterior puede leerse que el método más pertinente para el abordaje del objeto de estudio de esta investigación es el de corte fenomenológico, ya que es desde la experiencia particular de los profesores universitarios que se pretende acceder a los procesos subjetivos involucrados en la elaboración de sentido que se da a la labor docente, por encima de lo que se pretenda hipotetizar a priori, o las ideas que puedan generarse manteniéndose al límite de una aproximación a la constitución de la trama subjetiva. El valor de este proceder reside en la especial atención que presta a las vivencias como plataformas nucleares de las configuraciones de sentido que irán construyéndose respecto al fenómeno particular que se esté investigando, y la importancia que le da como proceso único, complejo e irreductible (Martínez, 2004).

## **5.3. Participantes**

Debido a que la diversidad de dichas experiencias pudiera enriquecer de manera significativa el aporte de esta investigación, la delimitación de esta muestra que resulta de *casos-tipo* según Hernández, Fernández y Baptista (2014), responde a tres criterios básicos: el ejercicio de la práctica pedagógica, la cantidad de tiempo en que se ha realizado la misma y la institución donde se lleva. De este modo, se trabajó con profesores y profesoras cuya trayectoria puede caracterizarse en tres condiciones: aquellos que están comenzando su labor en el campo de la docencia, los que tienen un período significativo en ejercicio y

en la actualidad se siguen desempeñando como tal, y aquellos profesores jubilados que aún se encuentran ejerciendo. Finalmente, estos son participantes que pertenecen, a la Escuela de Psicología suscrita a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

La razón de estos criterios son: la obvia condición del ejercicio de la docencia por parte de los participantes por un lado, y lo que la experiencia en la práctica de la misma pudiera aportar al proceso continuo de configuración subjetiva debido a la naturaleza cambiante de la misma, y lo que se afirma en estudios como el de Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006), en los que se demuestra cómo el trayecto recorrido específicamente en el ejercicio de la docencia constituye un elemento fundamental en la manera en que la misma es desarrollada en cuanto al afrontamiento de factores relativos a experiencias afectivas, haciendo una clara diferenciación entre los profesores noveles y aquellos más experimentados.

Tomando esto en cuenta, la manera de acceder a los profesores y profesoras que cumplieran con estas características, fue a través del contacto directo con los mismos o por medio de otros profesores quienes facilitaron la comunicación con ellos. Mientras algunos eran conocidos por haber cursado su clase en períodos académicos anteriores, con los demás se estableció un primer vínculo durante las entrevistas. Por otro lado, ya que la propuesta para los encuentros se transmitía desde un principio como un espacio para conversar acerca de su ejercicio docente y las experiencias que lo han mediado, el clima de diálogo se estableció cómodamente en una dinámica en la que el entrevistado sentía la libertad de comentar tanto reflexiones como anécdotas puntuales al respecto, cargadas de emociones e importancias que se hacían explícitas al momento de expresarlas. Es así como la orientación del guión y la escucha de la investigadora durante las entrevistas, facilitó el desenvolvimiento de los participantes desde su consideración como protagonistas de un quehacer y constructores de un saber personal sobre ello.

Por último, la importancia de poder realizar una investigación como esta que interpela los cimientos del ejercicio fundamental de la actividad académica, es reforzada por el valor cultural y social de la institución en la que se llevará a cabo, en tanto es una de

las principales casas de estudio del país. A continuación, una breve reseña de los participantes:

**Tabla 1.** Breve Reseña de los Participantes.

<b>Part.</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Cargos</b>	<b>Tiempo Ejerciendo</b>
Mía	F	28	Contratación por medio tiempo.	3 Años.
Maggie	F	27	Contratación por medio tiempo.	3 Años.
Enrique	M	40	Escalafón Instructor, tiempo completo.	10 Años.
Luis	M	59	Escalafón Asistente, tiempo completo.	21 Años.
Poppy	F	53	Escalafón Agregado, tiempo completo.	26 Años.
Emilio	M	78	Escalafón Asistente, dedicación exclusiva.	54 Años.

#### **5.4. Técnica de recolección de información**

Se utilizó la entrevista a profundidad como la técnica de recolección de información más pertinente en su modalidad abierta, ya que a través de la misma se puede dar la estimulación necesaria a los participantes para que puedan compartir sus experiencias lo más espontáneamente posible. Se apuesta a incluir así una mejor y más compleja caracterización de dichas vivencias, tal como Hernández, Fernández y Baptista(2014), se proponen en el objetivo de esta técnica, además del resto de información que a través de ella puede surgir. De esta manera, se prestó especial atención a los significados asociados a las experiencias que con el área de la docencia se tienen, en la medida en que se propició un ambiente cómodo y lo suficientemente confiable para ello, a la vez que se mantuvo el respeto y cuidado por la disposición del participante para relatar sus vivencias, y el contenido de las mismas.

Teniendo presente estas ideas, se elaboró un guión de entrevista (ver anexo 1), en el que se propuso el abordaje de las experiencias de los participantes con procesos pedagógicos, incluso desde que eran ellos los que se servían de los mismos. Con la intención de ir conduciendo el relato desde esas vivencias hasta la actualidad, se continuó la orientación del guión bajo la intención de conocer cada una de las circunstancias que fueron abriendo el camino para llegar a ejercer la docencia. Finalmente, luego de indagar las

valoraciones de lo que ha sido e implicado esta experiencia laboral, se abrió un espacio para la reflexión en torno a la posibilidad de continuar o renunciar a la misma, y los motivos que acompañarían cada decisión.

### **5.5. Procedimiento**

La totalidad de las entrevistas, a excepción de una de ellas, se realizaron dentro de la institución universitaria donde hacen vida académica los participantes, específicamente en espacios pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Educación, y la Escuela de Psicología. Al inicio de los encuentros, las entrevistas se plantearon en el marco de la realización de un trabajo especial de grado, cuya finalidad es conocer cómo se construyó el sentido que le otorgan al ejercicio de su labor como docentes; seguidamente, se solicitó el consentimiento pertinente para la grabación de la misma y su posterior análisis, y se dio inicio al diálogo dirigido por la información contenida en el guión de entrevista mencionado anteriormente.

En la primera entrevista fue evidente que en efecto, las preguntas sugeridas dirigían a los participantes a relatar experiencias particulares, por lo cual casi la totalidad de sus afirmaciones respecto a opiniones, valoraciones y razones por las cuales se involucraron y mantienen hasta la actualidad su actividad docente, fueron explicadas y sostenidas desde anécdotas impregnadas de un valor emotivo reconocido, o evidenciados en su narrativa. Es por ello que se procedió a recolectar el resto de la información con el mismo instrumento, sin necesidad de modificar el mismo.

### **5.6. Análisis de Datos**

Luego de recoger y organizar el material, se realizó un análisis de contenido cuya finalidad fue la estructuración de la información obtenida en unidades de significado, para dar cuenta de manera articulada sobre del fenómeno que estudia esta investigación. Con esta intención, se inició con un análisis abierto en el que, luego de haber revisado cada entrevista de manera general en dos oportunidades añadiendo anotaciones y señalando elementos importantes, se pasó a revisar en detalle cada uno de los factores identificados en busca de las nociones clave que pudieran permitir la generación de categorías que los agrupen a partir de su significado, y la relación que entre ellos guardan, para después

contrastar el resto del material con éstos en función de su adecuación a los mismos, o la necesidad de crear nuevas categorías. Esto, siguiendo los procedimientos que describen Hernández, Fernández y Baptista (2014), para un análisis sistematizado, en el marco de la investigación de corte cualitativa.

Durante este procedimiento, se crearon una variedad de categorías descriptivas que en principio recogían los diversos elementos de los que daban cuenta los participantes en cada experiencia significativa de su educación y posterior ejercicio de la docencia. En un segundo momento de sistematización de información, se crearon dimensiones analíticas que ayudaron a organizar de manera interpretativa los datos, y que a su vez permitieron su discusión y diálogo con las propuestas teóricas que se habían revisado, y la incorporación de algunas otras que surgieron del material proporcionado por los participantes. De esta manera, se pudo dar una estructura a los hallazgos obtenidos en función de la revisión bibliográfica que acompaña a la investigación, y los objetivos tanto generales como específicos, de la misma.

## **VI. Ejercer la Docencia: la Construcción de un Sentido**

Luego de detallar el proceso metodológico a través del cual se recuperó la información necesaria para dar cuenta de los objetivos de la investigación, y se ha presentado la propuesta de análisis de los datos, se procede a continuación a exponer y desarrollar el material pertinente extraído de las entrevistas realizadas. Éste se organizó y estructuró de manera que siga en lo posible una secuencia temporal, que comience con los primeros encuentros que los participantes han tenido con contextos de enseñanza y aprendizaje, y culmine con la valoración que dan actualmente a su práctica como docentes. Adicionalmente, se incluye una breve reflexión acerca de los procesos que supuso el desarrollo de una conversación sobre aquello que ha movido a dedicar una parte significativa de su vida a esta actividad, y se finaliza con las ideas que darán paso a la generación de las conclusiones a las que llevó el presente análisis.

### **6.1. Las Huellas de la Enseñanza**

Como se ha dicho antes, la experiencia es uno de los procesos fundamentales en la constitución de la subjetividad, y por ende, de las nociones simbólicas que dan orden y sentido a la misma. Dichas nociones se van construyendo entonces en la medida en que vamos interactuando e interrelacionándonos, con las estructuras tanto físicas como intangibles que poco a poco nos enuncian, esto es: van concediéndonos significados acerca de quiénes somos, qué lugar ocupamos en determinada institución (familia, colegio, sociedad, etc.), y a su vez, cómo es que estas instituciones existen y se mantienen, a partir de las dinámicas que las recrean.

En el caso de los participantes, ello se vio gratamente recordado al momento de conversar sobre los acontecimientos que supusieron el inicio y continuidad de un recorrido que se vería marcado por la adquisición de conocimiento, y la posibilidad de explorar y cuestionar aquello que se le transmitía como saber. Además, la estructura escolar propició otro elemento formativo que no tiene que ver precisamente con el recibimiento de información, sino más bien con el desarrollo de una estructuración de orden más individual: atención a normas de convivencia, definición y características de las funciones que se ven envueltas en una dinámica particular dentro de una estructura (quienes tienen poder y de

qué tipo, quiénes se encuentran sujetos a este poder, etc.), cómo y desde dónde se ejercen tales o cuales funciones, entre otros. Es importante resaltar que estos aprendizajes son los que, finalmente, van a ir constituyendo el orden de lo subjetivo en la persona a través de las interpretaciones que les den, y aquellos sentidos con los que poco a poco vayan significándose.

De este modo, puede apreciarse cómo desde distintos lugares la aproximación a las dinámicas pedagógicas resultó ser significativa para los participantes, y cómo lograron convertirse en un espacio para la elaboración de un universo simbólico que les permitió organizar su experiencia dentro de una estructura significante, donde pudieron depositar diversos significados particulares a sí mismos. En el caso de Mía, se dio de la siguiente manera:

Yo siempre fui como muy particular dentro del colegio, eso en relación con estudiantes y profesores porque podía ser vista como mala conducta en el sentido como de escaparme para ir a la playa, yo fumaba cigarrillos y me iba a los baños y lo hacía, qué sé yo. Pero por ser tan buen estudiante los padres y los curas eran muy permisivos conmigo, entonces yo era como esas dos cosas al mismo tiempo para ellos y eso me hizo creo que priorizar el formarme y porque podía ser yo y podía divertirme y salirme de la normativa igualito pegar las mejores notas en el colegio. (...) Tenía una profesora que siempre quería como sacarme del colegio y no había manera de que lo hiciera porque los curas me protegían, y todo eso me dio como una energía que me gustó bastante. (Mía, p. 3).

Se observa entonces como esta participante encuentra en esa estructura escolar, toda una dinámica que le permite elaborar nociones acerca de la autoridad, del carácter de la misma en diferentes facetas, y quizá lo más importante, cómo se posicionaba ella respecto a dicha autoridad y a partir de qué elementos (permissividad y protección, mientras se cumplían expectativas y se exploraban otros tipos de gustos y de interacción). De esta manera, la cualidad afectiva del vínculo, catalizadora de los procesos de organización y reafirmación subjetivos, le devolvía la sensación de ser apreciada como la mejor, más allá de los intentos de descalificación y sanción que intentaban imponérselos desde otros

lugares. Para Mía entonces, la protección y estima que recibió por parte de sus profesores le proporcionó la seguridad suficiente para desenvolverse de manera más libre mientras se conocía y exploraba.

Por otro lado, Luis comparte su experiencia de la siguiente manera:

Ella tuvo tanta capacidad pedagógica y yo insisto, tanta ternura, porque ella no me estaba acorralando, ni siquiera me estaba evaluando, ella me estaba enseñando a aprender a pensar, entonces tuvo que incluso vencer mi resistencia porque yo recuerdo mi rubor. Y ella sin decirme, porque ella me podría haber dicho “no tengas miedo que no te estoy evaluando” no me lo dijo, me hizo sentir cómodo y me empezó a hablar. (Luis, p. 4).

De este relato es importante resaltar la cualidad que el participante le da a la aproximación que tuvo su maestra para enseñarle algo, y la manera en que se elabora la situación como un momento delicado que fue manejado con mucho tacto, y en consecuencia, propició un contexto favorable para el aprendizaje. La delicadeza del momento en cuestión radica en la fragilidad percibida por parte de este participante frente a la posible desacreditación pública, lo cual referiría a una sensación de inadecuación; sin embargo la actitud de esta maestra es caracterizada con una sensibilidad que logra transmitir comodidad mientras se corrige al estudiante, y se le invita a desenvolverse de una mejor manera.

En este caso se vuelve a presentar el elemento afectivo como la clave en la interacción entre docente y estudiante. El hecho de que el enfoque del señalamiento puntual por parte de la profesora no remitiera a la exaltación de la falla sino por el contrario, a los modos en que ésta puede manejarse, fue recibido por este participante como un gesto tierno en tanto le hizo sentir acogido y destinatario de aquel conocimiento necesario para el manejo de circunstancias potencialmente amenazantes de la seguridad en sí mismo.

Es interesante notar de los relatos anteriores, la importancia que cobra el elemento afectivo en el vínculo que se establece entre el profesor y el estudiante. Si se observa con cuidado, se verá que es esto lo que le da un giro a la situación educativa que permite pasar de la tradicional transmisión de información al acompañamiento cercano, mientras se

elaboran y organizan las vigas que aportarán de manera significativa a la estructuración de la subjetividad del estudiante. El hecho de ser enunciados de una manera particularmente positiva por sus docentes a partir de su consideración como personas apreciadas y protegidas, es lo que dota de la seguridad suficiente para la exploración y creación de sentidos y conocimiento.

Por otro lado, ese lugar desde el cual se procuran estos espacios que permiten la elaboración de posicionamientos subjetivos y sus interacciones con otros lugares y estructuras, comienza a verse también como algo a lo que se aspira, como una función que se busca ejercer de la misma manera en que se vivió: de una manera nutricia y acogedora, a la vez que catalizadora de procesos organizativos a nivel subjetivo. Maggie deja ver lo anterior en las siguientes afirmaciones:

Yo cuando tenía 5 años, yo tengo un recuerdo así muy, muy lejano que yo estaba frente al espejo y yo dije “yo quiero ser una estudiante fastidiosa, y además, este... quiero ser una profesora que sepa lidiar con el fastidio de los estudiantes”, y eso se me quedó marcado. (Maggie, p. 2, 3).

Creo que si uno no ha tenido la experiencia de pasar por lo que es un espacio de aprendizaje con un docente involucrado, apasionado, vamos a darle ese adjetivo, que te pregunte, que te haga preguntarte el para qué tú vienes a clase... si uno no tiene ese contacto, no creo que algo se despertaría en el estudiante de querer ocupar ese lugar. (Maggie, p. 3).

Es importante resaltar también del relato de esta participante, cómo el ejercicio docente es entendido desde la función receptora y codificadora de las inquietudes del estudiante, para luego propiciar el cuestionamiento de las mismas, y la introducción de preguntas acerca del interés y disposición de aprehender eso que quiere esclarecerse. En otras palabras, el ejercicio docente es legitimado como la acción de recibir una serie de demandas por parte del estudiante que deberán leerse entre líneas, para luego devolver los puntos clave de las mismas y hacerle elaborar algo de aquello que le hace preguntar.

Siguiendo con las significaciones elaboradas en torno a la figura docente, se distingue en el discurso de los participantes la cualidad nutritiva del ejercicio de la docencia

no sólo desde un punto de vista académico, en el cual podían compartir conocimientos y reconstruirlos con sus interlocutores, sino que también era una actividad que permitiría el sustento personal, y la posibilidad de proveer a otros también de esa manera. Mía lo apunta de la siguiente manera:

Yo tenía la imagen de todas las cosas que yo tenía de mi pap... mi abuelo hizo como profesor universitario, todas las posibilidades que tuvo él de ofrecerle cosas a su familia, yo misma estaba asegurada por la Universidad, estuve hasta los 23 años asegurada por la Universidad; donde pudo ofrecerles casa, todos mis tíos estudiaron... (Mía, p. 8).

Este comentario de la participante deja ver que al ejercicio de la docencia se le atribuye indiscutiblemente la capacidad para aprovisionar, proporcionar o dotar a otro de alguna cosa (conocimiento y satisfacción de necesidades básicas, principalmente). Es pertinente entonces afirmar que el lugar del docente se ubica en el de las figuras que pueden ofrecer algún elemento significativo como parte esencial de su trabajo, y que la idea de hacerlo en el contexto universitario sigue ligada en su imaginario a la posibilidad de que esa provisión vaya más allá de los productos académicos, tocando también el orden de la necesidad biológica, familiar y psicológica.

Se entiende entonces que la visión que se construye del docente comprende una serie de significados relacionados al acompañamiento del otro mientras que aprende, explora, cuestiona y se cuestiona; y que dentro de esos procesos, tiene la capacidad de proveer y proveerse las herramientas que permitirán un sostenimiento propio, y también de la enseñanza. Es así como surge un espacio simbólico propiciado por el estudiante y el que enseña, en que pueden desplegarse toda una serie de procesos de aprendizaje, elementos vinculares y de construcción subjetiva, dentro de los devenires del acto educativo. Éste a su vez, resulta un lugar sostenido además por una estructura física e institucional, y de esta manera, la apuesta que se da al integrarse en él ya desde el rol del docente, es al mantenimiento del espacio simbólico, mediante el sostenimiento del lugar físico. Mía lo expresa de la siguiente manera:

Me veo allí, me veo trabajando en volver a hacer la Universidad lo que era también. No igual, una nueva Universidad pero que pueda como tener todas las posibilidades de hacer dentro de ella, tanto para los profesores como para los estudiantes, como para el personal obrero, administrativo. (Mía, p. 16).

Es interesante destacar de esta idea además, que la intención de proveer no es algo que surge de la inserción en el ejercicio docente necesariamente, sino que pareciera dar un lugar a esa tendencia o deseo que está en el sujeto y que encuentra su cauce en él. De esta manera, Mía no sólo quiere “proveer” desde su rol como docente inserta en la dinámica institucional de la Universidad, sino que quiere aportar a la misma desde sí para sostenerla e impulsar su transformación y renovación.

Puede rescatarse entonces de los aportes anteriores de los participantes, que su experiencia en ámbitos educativos estuvo marcada por la constitución de lugares propicios para la organización de sí mismos en un plano simbólico, donde podían identificarse y estructurarse vínculos, comprender los elementos puestos en juego entre ellos, y reconstruir los significados que se entretejían en los diversos contextos vividos. Ello representó una experiencia significativa en tanto pudieron servirse de un acompañamiento acogedor, a la par de la adquisición de herramientas que les permitían desarrollarse a nivel intelectual y personal.

Además de ello, el ejercicio de la docencia logró constituirse como una práctica generadora: de conocimiento, de espacios propicios para su construcción, de sostenimiento propio y la posibilidad de sostener a otros, etc. Ello da cuenta de la cualidad de proveedor que se asocia con el docente en los más variados sentidos, y lo que rescatan los participantes como un elemento significativo y de interés, para la reproducción de dicha figura, o la ocupación de ese lugar.

## **6.2. Encuentros con una Vocación**

Resultan diversos en carácter los motivos y contextos en los que los participantes comentan que iniciaron sus actividades desde un lugar de enseñanza o acompañamiento, durante el aprendizaje. Sin embargo, se rescata que en todos ellos se encontró una suerte de fascinación con el proceso allí desarrollado, a pesar de haber tenido divergencias en cuanto

al interés en incursionar en este ejercicio antes de toparse directamente con él. Es así como poco a poco van elaborando y comentando las impresiones que les ha dejado el encontrarse con las dinámicas del ejercicio docente, y el impacto que éste ha tenido en sus vidas.

Encontramos en el discurso de los participantes, desde fuertes y determinantes ideas respecto al futuro ejercicio de la docencia, hasta la confesión de no haber pensado nunca que podrían llegar a ocupar ese lugar. En algunos de ellos se encontraba el ejercicio de la docencia como una labor naturalizada en el discurso familiar, como una especie de actividad propia de sus integrantes que se esperaba que continuaran a través de las generaciones. Así es como lo explica Mía: “creo que yo iba como automática en que voy a ser profesor... profesora, de alguna manera te toca y que todos lo somos en la familia, y la mejor manera de hacerlo es en la Universidad”. (Mía, p. 8).

Este comentario de Mía deja ver los efectos del discurso en la constitución del sujeto, y su manifestación en las diversas instituciones en las que el mismo se constituye. La condición de ser docente en su familia, tal como ella lo expresa, viene a ser una especie de sello que los distingue, una característica en la que se deposita un elemento que remite a un ideal familiar al que el sujeto se identifica, y convierte en parte de su Ideal del yo en tanto imprime una importancia deseada en el sujeto que la ejerce, y responde a un elemento común entre personas que ya comparten vínculos y atributos. Es en este entramado de significantes donde ella detecta el origen de su inclinación a la docencia, y desde la cual manifiesta haber naturalizado la suerte de destino profesional que desde siempre se atisbó en su núcleo familiar. En otras palabras, y a efectos de su constitución subjetiva, esto le señalaba de entrada un lugar a ocupar que legitimaría y asumiría posteriormente, a través de distintas experiencias y significaciones particularmente elaboradas.

Otra caracterización de lo que ha llevado a los participantes a plantearse el ejercicio de la docencia, ha sido la importancia de la misma transmitida por figuras significativas a las cuales se admiraba, lo cual pudiera comprenderse dentro del análisis anterior, con la salvedad de que ya no se intercambian significantes en un ámbito familiar, sino en uno académico. Ello supone entonces la legitimación de un discurso donde son otros los actores que marcan la pauta en cuanto a los elementos que vendrán a ser referenciales, para la constitución de una función y acción significativa. Se deja ver esto en las siguientes

afirmaciones de Poppy: “la profesora Esayag nos decía que un buen Psicólogo era investigador, docente y Clínico, y eso a mí me marcó, yo tenía que dar clase por tener que cumplir con la tríada, tenía que ser investigadora, Clínica y docente.” (Poppy, p. 1).

Es una Institución muy compleja, -la universidad- que está en constante dualidad entre pasado y presente y si se quiere el futuro, porque con muchos proyectos siempre... porque bueno, con una herencia que te pesa mucho de ser la primera Escuela de Psicología del país, y tú también con unos maestros que te formaron como que bueno... todo ese peso. (Poppy, p. 3).

Se evidencia entonces la importancia del mandato de ese otro colocado en una posición de respeto y admiración, que de alguna manera provee los lineamientos para alcanzar un lugar y función significativos a través de la práctica de una determinada actividad. Esta invitación no sólo va investida de la importancia conferida a la acción particular de educar, sino a la relevancia que ese trabajo implica para mantener la trascendencia de un lugar que representa una estructura simbólica que permite elaboraciones de sentido. Es así como se significa la labor docente y el trabajo académico como actividades importantes y prominentes para ámbitos que van más allá de la localidad de un aula de clase, y que impactan culturalmente a toda una nación.

Por otro lado, también se encontró que no siempre la intención de ser docente estaba tan clara desde antes de toparse directamente con ello. No necesariamente la cercanía con el ejercicio, por decirlo de alguna manera, es lo que marca la pauta que enrumbará al individuo hacia su inmersión en la misma, y es precisamente por ello que resultan tan interesantes como impredecibles las organizaciones subjetivas que se van entretejiendo entre diversas personas, para llegar a lugares de común sentido. Este es el caso de Enrique, quien describe cómo era su visión del ejercicio formal de la docencia de la siguiente manera: “nunca me imaginé que yo iba a estar ocupando el rol de... de docente.” (Enrique, p. 3).

Mi nexa afectivo con estas personas era bueno, que es una persona cordial, que la respeto y él me respeta, me siento cómodo, ¿bien? Pero... pero más

allá de uno decir “ay qué cariño le tengo”, no, yo no le tengo cariño a profesores y broma, este... porque uno no lo concibe pues. (Enrique, p. 6).

La decisión sobre incursionar en la docencia se vio envuelta en este caso, en un contexto que propiciaba su inicio en tanto supuso una serie de condiciones cuya conjugación, permitieron su realización de manera fluida. Es a partir de allí que se da un encuentro con una dinámica que si bien se había experimentado de una manera grata, ahora se manifestaba con especial significado por remitir a la posibilidad de entenderse como proveedor de un producto demandado: el conocimiento. Es así como se descubre una significación particular en el ejercicio de la docencia, que la dota de gran importancia. Enrique manifiesta este cambio de posicionamiento de la siguiente forma:

Entonces ya este... los profesores se relacionaban conmigo fuera de... el salón... (...) De... del aula, ¿bien? No como el... el estudiante sino ya como el pasante del laboratorio que incluso un pasante que les... les brindaba a ellos un servicio porque entonces los profesores que... siempre que si quiero montar algo en Excel, que sí quiero montar algún SPSS, que si quiero hacer una cosa en Word, que cómo hago para esto, entonces fíjate que se crea una relación distinta a cuando tú eres simplemente el estudiante... (...)Y el... el... el profesor, porque mi tarea es otra y el... el rol de profesor en ese momento es otro, es el cliente. (Enrique, p. 10).

Se observa en el comentario anterior que el cambio “repentino” de ser el cliente o receptor de los servicios prestados, a ser quien los provee, es lo que atrapa el interés de Enrique: se encuentra ahora en una posición en la que puede ofrecer a otros algo valioso, algo que además es demandado y que no todos pueden dar. De esta manera, la nueva posición que se experimenta dentro del mismo proceso educativo vivido con anterioridad, permite encontrarse ahora con nuevas posibilidades de despliegue y creación tanto personal como a nivel profesional. Buscando o no ocupar ese espacio, el encuentro con el mismo deja una impresión no sólo positiva, sino de un deseo firme de hacerlo y sostenerlo; se experimenta una especie de “gancho” con la actividad docente que avicina la posibilidad de mantener una dinámica marcada por la capacidad de dar y recibir. Maggie lo expone en los siguientes términos:

Muchos de mis amigos se metieron en ese... en ese grupo para formarse como facilitadores, yo me metí pero más como “bueno, vamos a ver qué es esto”, y me encantó la experiencia, o sea, desde tercer semestre “yo quiero hacer esto”, o sea, a mí me gusta el transmitir y poder como abrir un espacio de... no sólo de enseñanza sino tener un interlocutor a quién dirigirme y recibir. Este... algo de esa experiencia me marcó profundamente. (Maggie, p. 2).

Se ve también a través de este relato una evidente fascinación personal con el ejercicio de la docencia. Constituye entonces una actividad que deja ver un elemento gratificante en su ejecución; no sólo se trata de un mandato, no es la mera coincidencia de ciertas condiciones que se consolidan en determinado momento, hay un encuentro con una función particular que hace surgir una sensación de comodidad e incluso pertenencia a este lugar simbólico, a través de una organización subjetiva que ubica al individuo dentro de una estructura capaz de sostener un sentido: el intercambio y construcción en conjunto de significados, a través de vínculos representativos.

La experiencia de Luis es caracterizada por sí mismo de la siguiente manera:

Eso fue como un delirio... Como un delirio Stefy, yo en la medida que empecé a hablar me en... ahí sí por primera vez en mi vida yo hacía eso, es decir, otro descubrimiento, y más que un descubrimiento fue una confirmación, era algo así como decir “es que esto era... aquí era donde yo quería estar”, o sea, esto era aquello que yo... (...) mira, aquello fue... aquella pizarra la fui llenando, este... generando intervención, eh... los ejemplos, yo veía que la gente tomaba nota, me hacía... eh... esto es como un... esto es un delirio. (...) yo salí de ahí... te lo juro, yo dije: aquí está, esto es parte de mi vida pues.” (Luis, p. 9, 10).

El encuentro primordial con el ejercicio de la docencia pudo en este caso afianzar de alguna manera las primeras manifestaciones de la intención de ubicarse en esta posición; la oportunidad de desplegar una serie de ideas y contenido elaborado con la finalidad de ser discutido y reconstruido en conjunto con estudiantes como interlocutores, reafirmó el deseo

de posicionarse desde un lugar de enseñar a otros y finalmente, dar de aquello que no se tiene en sí mismo.

Queda claro entonces del material hasta ahora revisado, que la transformación y elaboración de significados respecto a una actividad o función en específico, no se limita a unas vivencias generalizadas ni a un período en particular de la vida, sino que se presentan en cada interacción y experiencia sentida por el sujeto. Emilio ofrece un valioso ejemplo de ello, al compartir su singularidad respecto a esto (muy diferente a los demás casos), cuando afirma que para él, la ocupación del lugar de docente es algo con lo que se siente familiarizado desde muy joven:

Eso es una cosa que yo llevo en el alma desde que enseñaba catecismo. Yo cuando enseñaba catecismo en el colegio de los curas era como suplente, cuando faltaba un cura me ponían a mí a cuidar el salón, y les daba una clasesita, les ponía ejercicios... equis. O sea, siempre me ha gustado la docencia. (Emilio, p. 11).

La temprana afinidad expresada por Emilio respecto a las actividades asociadas a la docencia, abren una pregunta respecto a otro de los elementos y procesos subjetivos asociados al ejercicio de esta profesión: la identidad. Cuando se comenta sobre esta disposición a dar clases, se afirma también que una vez fuera de escena las figuras encargadas de asumirlas, se posiciona él como un “suplente”, alguien que toma el semblante, lugar y funciones de los profesores. Así mismo, se observa nuevamente a través de este material, cómo se vuelve a marcar una diferencia respecto al hacer por deseo y al hacer por obligación; en este caso, la responsabilidad que se le delega a Emilio no es significada como un mandato, sino como algo que él se encuentra dispuesto y motivado a asumir.

Si bien en el caso anterior se observa que la identidad se ponía en juego desde muy joven, otros participantes también dejaron ver las implicaciones que el ejercicio de la docencia había tenido para ellos en lo que a esto respecta, a partir de experiencias concretas en las que sus acciones en otros contextos, y las personas con las que sostienen un intercambio constante en ellos, así se lo hacían saber. En el caso de Poppy ocurrió durante

su trabajo clínico: “es un estilo de vida, yo creo que es inevitable... yo a veces estoy con mis pacientes y se me sale lo docente y les digo: discúlpeme, usted no es mi estudiante pero tengo que explicar tal cosa.” (Poppy, p. 15).

Puede verse en estas afirmaciones de Poppy que ese impulso por querer transmitir una idea o facilitar alguna información, llega a traspasar los límites de los diversos roles institucionales que como profesional asume en diversos contextos. La expresión que utiliza para comunicarlo “se me sale lo docente”, da cuenta de una cualidad que para ella está tan interiorizada y asumida en sus maneras de vincularse con los demás, que no puede más que emerger en cualquier contexto que así lo demande y permita a la vez; se trata de una forma de dirigirse al otro desde un discurso pedagógico.

Por otro lado, se dejan ver también afirmaciones que vienen a tocar el punto de la identidad del sujeto docente, ya no por los modos particulares que percibe en sí mismo al momento de relacionarse con los demás, sino por lo que sus interlocutores le devuelven de su vínculo con él. Este es el caso de Enrique cuando afirma lo siguiente:

Entonces la gente no habla tanto de... por ejemplo, de... de... del “Enrique” Psicólogo, que podían hacerlo con alguien que se dedique más al ámbito aplicado, sino que es el... el... el... el “Enrique” docente de la Universidad, el “Enrique” investigador, el “Enrique” académico, el “Enrique” que si lo quieres ubicar ve para la Universidad, no sé qué cuento, que claro, que además es psicólogo. (Enrique, p. 15).

Con estas afirmaciones se expresa la suerte de supremacía que su lugar como docente adquiere, por encima de los demás roles que pueda ejercer el sujeto dentro de un mismo ámbito académico, en este caso. Los comentarios de Enrique muestran además los significados asociados al docente, que en tanto cualidades, funciones, lugares entre otros, organizan un identidad signifiante que encuentra sentido a partir de todos ellos: la investigación, la academia, la institución universitaria, y finalmente, la disposición y apertura para abordarlo.

A lo largo de estos relatos se puede evidenciar que los encuentros con la actividad docente han sido efectivamente diversos en cuanto a su contexto, y los caminos que de

alguna forma condujeron hasta allí. Ya sea por tradición familiar, requerimiento profesional, las llamadas “casualidades”, o la búsqueda decidida a incursionar en dicha actividad, el resultado de esta aproximación se ha caracterizado por la satisfacción y fascinación sentidas por los participantes, durante la vivencia de los procesos que pueden abrir y sostener a través del acto educativo.

Se evidencia además cómo a través del discurso de Otro, se van legitimando significaciones que se van transformado mediante las experiencias individuales de cada quien, para dar paso a procesos de identificación y orientación del deseo en una actividad que parece prestarse a esas ansias de: construir conocimiento dialogado, realizar nuevos descubrimientos, proveer un servicio cualificado y demandado, y ser reconocido a partir del ejercicio de una profesión puesta en alta estima. Quedaría por explorar entonces, qué otros significados se han construido a lo largo de su recorrido como docentes, y cómo se han ido articulando con los ya explorados hasta ahora.

### **6.3. Sentidos de la Docencia: entre Significados y Significantes**

Hasta ahora se ha hecho un recorrido que da cuenta de las primeras aproximaciones y nociones configuradas por los participantes acerca de la docencia, y todo lo que alrededor de esta práctica se ha vivido hasta llegar al punto en donde se decide conscientemente formalizar su praxis. Hasta este punto, ello sólo habla de las expectativas y experiencias cercanas a una profesión, mas no de los impactos e implicaciones de la inmersión completa y compleja en su ejercicio. Es por ello que el apartado que inicia a continuación tiene como objetivo centrarse en la exposición de los significados y sentidos que se han elaborado en torno a la práctica docente, una vez que se ha andado algún trecho de este camino.

Ahora, si bien el concepto de *sentido* puede entenderse como las razones, los por qué y para qué de la realización y sostenimiento de una actividad en particular, las ideas que se elaboran cuando se pregunta directamente por ello resultan enigmáticas en tanto evidencian una suerte de imposibilidad de recoger en palabras, o incluso en una noción bien estructurada y delimitada, todos los elementos que surgen cuando sobre ello se reflexiona. Éste fue el caso de los participantes de esta investigación, quienes organizaron sus formulaciones de sentido respecto al ejercicio de la docencia, a través de diversos

elementos referentes a la caracterización de su función como profesor dentro del proceso educativo, la dinámica mediante la cual lo sostienen, y la justificación de dicho sostenimiento.

### 6.3.1. Vínculos, Deseo y Acompañamiento

Para empezar, se entenderá que las vinculaciones son elementos clave para la realización y mantenimiento de la actividad docente. En primer lugar, ello se debe a que este es un ejercicio que necesita del involucramiento de al menos dos personas, con la condición indiscutible de que interactúen entre sí; en segunda instancia, debido a que existe también una vinculación con el tema que dirige dicho encuentro, y que será la plataforma a través de la cual pueda elaborarse un conocimiento que a su vez impactará en diversos ámbitos de la vida de sus participantes.

Lo anterior queda develado en el discurso de los profesores entrevistados, cuando hacen referencia a la importancia del tipo de relación que establecen con sus estudiantes, y con los temas que enseñan. Poppy y Maggie lo expresan respectivamente, de la siguiente forma:

Yo soy bien particular, yo le digo a los estudiantes “mira, yo voy a enseñarte, ¿qué voy a aprender yo de ustedes? ¿Qué voy a aprender yo? ¿Qué me vas a dar a cambio? (Risas) Porque esto es una transacción, yo te enseño y tú me enseñas”, entonces bueno, yo desde esa dialéctica me siento muy cómoda. (Poppy, p. 14).

Cuando tú hablas desde un lugar de deseo, desde lo que te apasiona, desde lo que te divide, desde lo que te fastidia en la cabeza y eso te lleva a una línea de investigación, (...) cuando a uno se le atraviesan las preguntas y uno más bien lo que va es ir a dar testimonio de una investigación, es otra cosa, porque es algo vivo que se está trabajando allí (...) Creo que lo vivo sería como mi forma de vincularme desde ahí. (Maggie, p. 3).

Se observa a partir de estos relatos dos elementos importantes: la relación con los estudiantes entendida como una interacción en la que ambos son sujetos de un

conocimiento del que pueden dar cuenta, y que los posiciona a su vez en un lugar en el que si bien pueden aportar, también se encuentran en condición de recibir; y la relación que se guarda con el tema como algo de lo que no se sabe a plenitud, y que precisamente por esta cualidad y la curiosidad que causa, invita a volcarse en una búsqueda constante y fecunda del mismo.

Al introducir la noción de “deseo” en la caracterización del vínculo con la docencia, se transmite la idea de que la intención de pararse frente a una serie de personas a compartir unos cuantos descubrimientos y elaboraciones sobre un tema en particular, no tiene que ver con el objetivo de reafirmarse en un saber sólo por el hecho de poder trasmitirlo en términos académicamente formales. Por el contrario, dar cuenta sobre aquello que lleva al sujeto a cuestionar significantes culturales resulta otra forma de comunicar a quienes escuchan, cuáles han sido sus efectos en él y el compromiso asumido para orientar dichos efectos en producciones que sean fértiles a su vez, para nuevas invenciones y arreglos particulares.

El posicionamiento del docente frente a esto, remite a un funcionamiento en el que se sabe responsable de la dirección de una enseñanza, pero además intrigado por eso mismo que enseña. Esto desmarca el proceso educativo de una dinámica centrada en la reafirmación del profesor como dueño absoluto del conocimiento, y redirige sus esfuerzos a la construcción mutua de aquello que ambos desean saber, reconociendo la condición necesaria en este contexto, de incluir las inquietudes y elaboraciones de un interlocutor: el estudiante. Esto en ninguna manera desvirtúa las atribuciones del docente, por el contrario, le da un carácter particular y diferente que se puede entender a través del siguiente comentario de Mía:

Efectivamente creo que hay que aterrizar la formación a la realidad actual que se está viviendo y eso a su vez implica que continuamente tú tienes que estar cambiando en la medida en que estás dando el tema, los ejemplos que estás utilizando, los proyectos que vas a realizar, las investigaciones que se plantean allí y eso exige como al docente, y creo que ambos tenemos que aprender, tanto los estudiantes como los profesores de ese proceso que se da allí en un salón de clase. (Mía, p. 12).

Se evidencia a través de este segmento cómo el docente, partiendo del reconocimiento de que no posee un saber absoluto sobre lo que enseña, asume la responsabilidad de trabajar en una elaboración constante de aquello que se quiere transmitir, con la finalidad de procurarle al estudiante un material más digerible y adaptado a la realidad compartida. Además de reafirmar la idea que transmiten los dos verbatim anteriores acerca de la necesidad de construir conocimiento a través del diálogo dirigido a un otro, se deja ver también el proceso creativo que de alguna manera sostiene la búsqueda de nueva significación en los temas estudiados, en tanto los saberes ya dados pueden transformarse en la medida en que el contexto cultural también lo hace.

La profundidad de esta intención pudiera comprenderse de una manera más amplia, si tomamos en cuenta que la caracterización del vínculo que se asume con el estudiante, es entendido como un proceso de acompañamiento donde se comparten y cuestionan visiones en conjunto, acerca de diversos aspectos de la vida misma. Se insiste además, en que este proceso de poner a dialogar las creencias y nociones sobre temas concretos no es algo que impacte sólo al estudiante, es algo de lo que también puede servirse el profesor en determinado momento. Luis lo expone de la siguiente manera:

Cuando acompañas en una tesis, cuando eres jurado en una tesis eso es un momento muy intenso de la educación, (...) esos momentos es donde acompañas de manera como más profunda, ¿no? Porque además se involucra no solamente el aspecto cognitivo, digamos así, de la forma de cómo el estudiante se va formando en su dominio, sino yo diría que desde el punto de vista personal, te involucra en un acompañamiento también psicológico en el mejor de los sentidos, (...) bueno, en ese acompañamiento creo que se hace verdad ese elemento de Freire donde dice que nadie educa a nadie sino que todos nos educamos juntos, yo formo parte y recibo de eso (...) Resulto en acompañado también. (Luis, p. 15).

Aparece de manera directa en este comentario de Luis el significante “acompañamiento”, como otro de los elementos que se pone en juego dentro del vínculo entre el profesor y el estudiante. Se puede observar además que al igual que el “conocimiento” en comentarios anteriores, este es un proceso del que se sirven ambos

actores implicados en el proceso de enseñanza, generando así desde otra dimensión una relación de intercambio en la que los dos dan y reciben entre sí. Es algo que también se deja ver en los comentarios anteriores, quizá de una manera más implícita, ya que al afirmar que se apuesta por una construcción dialógica de conocimiento en la que la figura del interlocutor tiene gran importancia, se asume su compañía a lo largo de un proceso de invención creativa.

Se puede comprender entonces a través de los planteamientos anteriores que la presencia de un otro que escuche, que elabore y que haga devoluciones es esencial para la constitución del sentido por escudriñar y dar cuenta a su vez de esa búsqueda. Permite además articular en ese espacio aquellas preguntas que surgen de la intimidad del docente respecto a aquello que lo divide en tanto cuestiona su subjetividad, a la vez que le posibilita crear desde la producción académica de la mano de una suerte de acompañamiento mutuo por ese transitar, entre quienes se disponen a interpelar algún tema en particular. Finalmente, se observa que en esta dinámica se implica el acto amoroso concebido por Lacan en su seminario 8 (2003), como el hecho de compartir algo que no se tiene, cuando el docente aún entendiendo que no es dueño de un conocimiento absoluto tiene la intención de dar algo de ese saber incompleto.

### 6.3.2. *La Trascendencia Hacia Lo Íntimo*

Una vez expuestos los términos de la relación que se establece entre quienes participan del proceso de aprendizaje, es preciso conocer también cuál es el trato del material que se trabaja, y cómo éste es digerido y re-elaborado por quienes echan mano de él. Respecto a esto se observó que las directrices que organizan dicho proceso, promovidas por los docentes participantes en esta investigación, giran en torno a un elemento común: el carácter crítico en la práctica de la enseñanza. Esta característica denota una cualidad de cuestionamiento en dos sentidos: de evaluación de los contenidos que se trabajan con los estudiantes en cuanto a su pertinencia para los mismos; y la motorización del desarrollo de la capacidad de analizar cualquier información recibida, tomando en cuenta el discurso en el que ésta se inscribe. Luis y Poppy lo explican de la siguiente manera:

Yo parto de una premisa fundamental, quiero contribuir a formar desde y para una perspectiva crítica, ese es mi centro pedagógico: perspectiva crítica, perspectiva reflexiva, ese sí ya es un principio pedagógico que tiene implicaciones metodológicas, (...) tiene una implicación para la manera como preparas tus clases, cómo las evaluas, qué materiales das, etc., etc. (Luis, p. 13).

Ser profesor universitario es salirte de tu cuarto por cuatro, o sea, tú estás dando clase en una Universidad pero tú estás vinculado con una sociedad, tienes que tener una capacidad de análisis y juicio crítico que se supone es lo que te da la razón de ser, no sólo es enseñar Psicología sino es enseñar a ser ciudadano de este país. (Poppy, p. 10).

El elemento significativo en estas afirmaciones recae en la cualidad de la criticidad que permite caracterizar el contexto discursivo en el que se enmarca el material de aprendizaje, introduciendo así la pregunta por su constitución; es decir, se invita a cuestionar el sentido y legitimidad de determinadas premisas, principios, o axiomas, desde el acervo cultural en que se validaron. Ahora, esta manera de comprender, trabajar y elaborar los temas que se quieran estudiar, tendrá un impacto no sólo en el método para procurarse nuevos conocimientos científicos, sino también en la forma en que se construyen y transforman significados en la subjetividad de quienes así practican el aprendizaje; incide esta metodología en la búsqueda de significados en el contexto académico, y en el personal.

Tomando en cuenta que la apuesta por un carácter crítico de la enseñanza sugiere entonces la intención del docente de procurar el cuestionamiento y reconstrucción constante tanto de los significados que él mismo maneja y naturaliza, como de los asumidos por sus estudiantes, se puede entender de una forma más aguda y concreta los objetivos y metas que se plantean alcanzar mediante el ejercicio de la docencia. Estos son los que expresan Enrique y Luis:

El propósito ¿bien? Que es hacia lo que apunta una persona que se asume como profesional de la socie... de la docencia, que se apropia y vive, y...

y... y está comprometido con los códigos éticos y de ontológicos ¿bien? Es que precisamente esa persona que... que se te entrega en buenos términos, ¿bien? Este... que se te encomienda ¿bien? Para que tú lo formes, para que tú lo enseñas, reciba la mejor enseñanza para superar su situación en términos evolutivos, en términos evolutivos es un cambio progresivo. (Enrique, p. 19, 20).

El objetivo fundamental eh... cuando yo me... ingreso a la Universidad Central que fue algo que por supuesto quise hacer, es contribuir con la formación de psicólogos y psicólogas, eso es lo fundamental, es decir, ese objetivo. Para mí, la misión de la Universidad y de esta universidad es contribuir con esa formación, y contribuimos primero porque estamos respondiendo al país históricamente... (Luis, p. 12).

La situación concreta en la que es puesta esta búsqueda por el conocimiento y cuestionamiento de las nociones que lo rodean, es la formación en términos éticos y pertinentes de profesionales de la psicología. Se entiende entonces que, en tanto el ejercicio docente y la manera en que es llevado a cabo tiene como objetivo aportar en la preparación de futuros profesionales para el país, la constante pregunta por la manera en que se está asumiendo esa tarea y los significados que se están transmitiendo y elaborando, no pierde su vigencia. Pero, ¿qué resulta tan importante respecto a ello? Ya lo asomaba Luis al final de su comentario, cuando entiende su labor enmarcada en la misión universitaria, como una repuesta de carácter histórico frente al país.

Esta idea conduce ahora a tocar un punto importante mencionado por todos los participantes en sus diversos relatos: la trascendencia de su labor. El hecho de percibir que lo que hacen está ligado a un proyecto o marco más amplio que sí mismos y su acción concreta, provee nociones de pertenencia, de estructuración organizativa, y por si fuera poco, de un importante valor a las actividades que desempeñan. Esto otorga especial significado a cualquier ejercicio, debido a que la persona percibe que aquello que puede proveer o propiciar es útil a un sistema que ha captado su interés, y se ha enraizado en los valores más personales, y los referentes más importantes para la misma.

Ahora, la otra cara de este fenómeno se expresa en lo que la inclusión de la persona en un macro-proyecto implica para la constitución subjetiva de la misma: le dota de una serie de significaciones respecto a la estructura, dinámicas y funciones que se otorgan a cada miembro del mismo, y le permite al sujeto depositar en él a su vez, aquellos mecanismos más íntimos de sí mismos, a través de los cuales se maneja de una manera particular con su realidad. Mía lo expresa de la siguiente forma:

Poder formar también un paradigma educativo en una Escuela de Psicología en donde hay muchas cosas que parecen totalmente contrarias a la disciplina, a la Universidad, entonces creo que ahí también hay un aporte como importantísimo y me aporta a mí porque efectivamente... el ejercicio académico también es como el poder centrar muchas cosas (...) y el espacio de la docencia me permite como organizar todo ahí, y poder tenerle una lógica y una coherencia de cómo va a ir sucediendo ese proceso de formación personal que al final permite seguir aportando y contribuyendo a ese espacio en el que me encuentro. (Mía, p. 14).

Es visible en estas afirmaciones el proceso descrito anteriormente. Mía reconoce que el aporte que puede dar a la estructura universitaria a través del desarrollo de un paradigma educativo más pertinente, resulta de suma importancia para esta institución, a la vez que comenta que la dinámica en este espacio le permite organizar el deseo de continuar preparándose para un mejor desempeño de sus labores; su ejercicio tiene sentido entonces en tanto tributa a un proyecto con un propósito más amplio, y esto a su vez le devuelve una significación particular acerca del ser docente. Por otro lado, la posibilidad de desplegar modos de funcionamiento singulares respecto a la vinculación con la realidad en general a través de la docencia, es descrita por Maggie de la siguiente manera:

Creo que es un lugar donde puedo poner mi síntoma obsesivo, por ponerlo muy clínico pero, es un lugar donde efectivamente algo de mí se despliega... eh... puedo darle utilidad a este síntoma obsesivo que es que pienso mucho, y entonces como pienso mucho y no paro de rondar, rondar, rondar, necesito leer, necesito escribir, necesito hacer cosas con eso. Entonces es como los síntomas, ¿no? Que uno tiene que darles un buen uso a ellos. (Maggie, p. 6).

Efectivamente, la práctica docente entendida como la dedicación a la producción de conocimiento y su enseñanza, puede tomarse fácilmente como un lugar para desplegar modos de hacer orientados por la duda. Lo significativo que resalta esta participante en ello, es que le permite encauzar esa tendencia al cuestionamiento yendo más allá del simple taponamiento de esa duda, para decantarse por la elaboración e invención de nociones concretas sobre aquello que le interesa saber. De esta manera, se legitima el lugar de la docencia como un espacio que permite albergar maneras subjetivas de funcionar, y que favorece un desenvolvimiento saludable y productivo de las mismas.

Yendo un poco más profundo, se puede notar a través del relato de otros participantes cómo el vínculo con el quehacer docente dentro de una estructura institucional, puede ir más allá de ser el depósito de un síntoma para convertirse en el centro de la vida de una persona, acaparando todos los esfuerzos y capacidad productiva de la misma. Este es el caso de Emilio, quien deja ver mediante su discurso la importancia que tiene para él su trabajo, en tanto se constituyó en la piedra angular de su propia vida: “es que yo vivo para esto, o sea, mi vida es esto, yo no me voy, o sea, porque todo lo que yo soy surgió aquí”. (Emilio, p. 13).

Resulta complejo desglosar una afirmación que con tan pocas palabras, ya transmite el significado que para una persona tiene el ejercicio de una profesión en un lugar particular. Si se analiza desde la última afirmación hasta la inicial, se puede comprender que la importancia que para este participante tienen sus labores dentro de la Universidad, reside en el hecho de reconocer que fue en ese mismo lugar donde se organizó su subjetividad, donde algo de su intimidad se articuló y es eso lo que ha dirigido su vida desde entonces.

Quizás es en este caso particular donde convergen los diversos significados que se han ido exponiendo hasta ahora, ya que la combinación de haber participado del aprendizaje con figuras académicas importantes, la experiencia de haberse sabido (y saberse hasta la actualidad), útil y productivo en el contexto que a su vez le estaba dotando de sentido, y el hecho de sentir además que lo que podía dar era una práctica naturalizada que le emocionaba ejercer y es reconocida como trascendental y de gran importancia, le

hace producir una significación tal que sólo puede simbolizar como su vida misma. Así se expresa Emilio de su recorrido académico:

Después fui preparador de Psicología General, era preparador, preparador (yo seguía trabajando con José Miguel), y José Miguel fue Jefe de Cátedra de Experimental también y de Social, entonces ahí combinábamos las dos cosas. (...) y en paralelo con José Miguel, ayudaba a Pérez Encizo... (Emilio, p. 3).

Cuando era estudiante había una cosa que eran como grupos de estudio y desde la Asociación y el Centro nosotros dábamos como cursos paralelos de todas las materias, entonces si había un profesor pirata o algo buscábamos un chamo buenísimo, y el profesor montaba clases en paralelo que el otro profesor. El tipo daba Estadística, regresión, entonces había un chamo que daba regresión. Y yo era el encargado de General. (Emilio, p. 7).

Una cosa bellísima fue que hicimos un movimiento universitario de salud mental, entonces íbamos a... había una liga de higiene mental que todavía existe, (...) entonces ahí veían pacientes y no sé qué, y nosotros hacíamos conferencias con Mateo Alonso, Ortega Durán, Orellana, etc., y montábamos actividades los sábados en el Psiquiátrico... (Emilio, p. 3).

Podría tomarse este caso como una significativa expresión del impacto del proceso de enseñanza en una persona, y la transformación en acto de lo que esa huella dejó. Como lo reconoce Emilio, el contexto universitario fue el escenario de su constitución como persona, ello implica que allí se sirvió de significados y valores que ayudaron a la configuración de una identidad propia, un sentido de pertenencia y una sensación de utilidad. La idea de que esas capacidades tributaban a un sistema que al igual que hizo con él, le permitiría a otros significarse y sumergirse en un mundo abierto a la creación de conocimiento, es otro de los elementos que permitiría la generación de sentidos capaces de anclar la vida a un proyecto particular de sostenimiento de un espacio, y proveer sensaciones de agrado y bienestar al hacerlo.

A través de estos comentarios aportados por los participantes, se comienza a ver la trascendencia de los efectos del ejercicio de la docencia en un primer nivel, que se orienta a las transformaciones personales que suscita en cuanto a: la manera de entender la praxis de una profesión y hacia qué propósito se orienta, lo que ésta puede ofrecer más allá de la repetición constante de información, y lo que en la subjetividad misma se transmuta y desarrolla en la medida en que los participantes se van asimilando como docentes en este universo simbólico que provee la estructura y dinámica universitaria.

### *6.3.3. La Docencia como Lugar Efectivo de Acción*

Esta última idea sobre la contribución a mantener un espacio simbólico y generador de significados que se revisaba a partir de los últimos comentarios de Emilio, se conecta a su vez con lo que se comentaba anteriormente sobre el deseo de reproducir un espacio nutritivo, a través de la docencia. Pero del éxito de esta intención sólo pueden dar cuenta directamente quienes se sirven de ese espacio desde el lugar del estudiante, y es precisamente en la comunicación de esos efectos que los participantes de esta investigación han encontrado una devolución que ha hecho que ese sentido que les ha llevado a ejercer la docencia, siga renovándose.

Es por ello que resulta importante mencionar algunos casos compartidos por los entrevistados sobre evaluaciones positivas de su trabajo por parte de estudiantes. Estos relatos a su vez, les permitieron expresarlo que les producía el reconocer a través de dichos testimonios la materialización de su deseo colocado en la práctica docente, traducida concretamente en acompañamiento, construcción de conocimiento en conjunto, y transformación subjetiva. A continuación se exponen un par de experiencias relatadas por los participantes al respecto:

Después de haber terminado me mandó un correo larguísimo, bellísimo agradeciéndome porque efectivamente no sólo la impactó a nivel académico o intelectual sino a nivel personal como toda la experiencia que se desarrolló allí, entonces yo dije, bueno, de treinta que eso pase con uno es suficiente para darle sentido a la práctica académica y al aporte que realmente uno puede hacer por (sonará cliché), pero por el futuro de este país, entonces es

como bueno, resignificar por qué estoy ahí y encontrar como otras cosas de las cuales agarrarme para mantenerme en ese espacio. (Mía, p. 11, 12).

Pero este espacio, ese compartir con este... las... las personas que, podemos verlo en estos términos, como mis clientes, ¿bien? Que se sienten satisfecho por lo que... por lo que tú has hecho con... con ellos ¿bien? Es otra cosa y eso es lo que le da sentido, uno dice: “bueno, me levanto otro día para llegar a mi trabajo y hacer más de lo mismo, pero te sientes satisfecho de que ese trabajo al final este... trasciende, trasciende porque más allá de la clase que diste hoy, tienes personas que después te dicen “todavía yo me acuerdo de su clase”. (Enrique, p. 24, 25).

Se puede constatar entonces a través de estos planteamientos que los procesos desarrollados durante el ejercicio docente, siguen teniendo un doble efecto en los estudiantes: en su desenvolvimiento académico, y en sus experiencias personales. Esto a su vez le devuelve al profesor la idea de que quizá no pueda imaginarse hasta qué punto algún gesto en el acompañamiento haya tenido un efecto trascendental en el estudiante, y le haya ayudado a superar una dificultad de la que se tuviera o no alguna noticia. De cualquier modo, estas devoluciones también le comunican al docente que su trabajo está teniendo el impacto esperado, y eso a su vez los carga de más motivación aún para continuarlos.

Es precisamente esta oportunidad de generar procesos de aprendizaje, acompañamiento mutuo y transformación, uno de los elementos más importantes que impulsa a los profesores entrevistados a sostener su labor docente, e incluso apostar a un rango de acción más amplio que le permita acercar estas dinámicas a otros espacios y contextos. De este modo, la enseñanza como medio para la creación de nuevas elaboraciones y cambios constantes, se asume como el lugar escogida para encaminar y darle continuidad al deseo de aportar y ser parte útil dentro de una estructura dispuesta para la generación y desarrollo de dichos procesos transformadores de conocimientos y subjetividades. Mía, Maggie y Luis, expresan su interés de continuar con el ejercicio docente de la siguiente manera:

Me he encontrado sin darme cuenta viendo posibilidades de dar clases en otros países (pero fíjate que no abandono la docencia), y es hasta una oportunidad como más factible para salir; hay países de Europa del este que urgen de psicólogos, psicólogos sociales más en particular, y yo converso con mi compañero: imagínate la Psicología Social Comunitaria que nosotros tenemos aquí, llevarla para otras latitudes. Eso es un éxito”. (Mía, p. 16).

Si yo me voy a otro país creo que uno de los lugares donde yo buscaría instalarme sería un ámbito académico, por responder de una forma, si me voy de aquí, bueno, podría buscar en otro espacio universitario para dar... creo que es algo que en mí seguiría la insistencia. (Maggie, p. 7).

El día que yo sienta o me hagan saber que no estoy contribuyendo con los propósitos de los cuales ya hablamos, es decir, si yo siento que no, no, no... ahí perdería absolutamente el sentido, si yo no estoy contribuyendo al país, no estoy contribuyendo en la... con la formación de los psicólogos, no estoy contribuyendo a que los muchachos y las muchachas encuentren aquí un espacio para formar y tener un instrumento eh... para... para desarrollar su vida, yo no estoy contribuyendo con nada, no tengo nada que hacer aquí, o sea, eso sigue vigente. Mis capacidades están vigentes, intactas. (Luis, p. 17).

Se reafirma a través de estos planteamientos que la docencia como espacio de acción, como herramienta para continuar elaborando aquello que genera preguntas en el sujeto, y como actividad que tributa al desarrollo y crecimiento tanto profesional como personal de quienes se sirven de ella, se asume como una orientación definida y fundamental en respuesta a la necesidad de insertarse de manera productiva y positiva en la sociedad. Resulta entonces una causa que por sus características genera en los participantes la idea de ejecutar una tarea de gran importancia, que a su vez los dota de funciones que comulgan con una inclinación propia al descubrimiento y construcción de significados.

A lo largo de estos comentarios se vuelve a notar cómo las nociones de trascendencia, tal como la entiende Frankl (1991) impregnan el quehacer de los docentes,

quienes más allá de ver en su labor un efecto reducido a la transmisión de una información concreta, apuestan por transformaciones más profundas y las observan en los efectos que su praxis ha tenido en quienes han sostenido el espacio de enseñanza con ellos. Estos efectos, además de generar un impacto notable, han tenido la particularidad de ser comunicados a su vez desde el profundo agradecimiento por la valoración positiva que se les ha dado, favoreciendo así de alguna manera, la renovación del sentido que encuentran los docentes en continuar su ejercicio académico.

#### 6.3.4. *La Palabra: el Eslabón Clave*

Hasta ahora se ha presentado del material aportado por los profesores, aquellos tópicos que buscan dar con el meollo del asunto referido al sentido que dan a su trabajo como docentes universitarios, y cómo hasta la actualidad ello se ha estructurado subjetivamente de una manera singular. Sin embargo, otro proceso que resulta importante reportar son las impresiones que se han llevado los participantes, de la conversación y elaboración de ideas que implicó la forma en que este material fue recogido.

La estructura del guion de entrevista deja ver la intención de que los participantes rememorasen a lo largo de la misma, todas aquellas vivencias, sentires y sensaciones respecto a la labor docente desde sus primeros encuentros con ésta, hasta que llegaron a posicionarse en el lugar de su ejercicio. Esto además de responder epistemológica y metodológicamente al objetivo del estudio, también se formuló de esa manera precisamente para que tuvieran material suficiente a la mano, al momento de elaborar una noción concreta de lo que hace sentido para ellos respecto al acto de enseñar.

La palabra, como eslabón clave de la expresión de ideas y emociones, permitió en este espacio de investigación que los participantes nominaran sus experiencias con relación a la docencia, mediante el proceso re-organizativo que implica la elaboración de una narrativa sobre su participación de un tema en específico, dirigida a otra persona. Esto fue lo que reconocieron al finalizar el diálogo sostenido con la investigadora, además de considerar el espacio como importante en tanto permite cuestionarse motivos, recuperar o crear unos nuevos y de alguna manera, pasar por un proceso de revisión al que constantemente se invita a pasar al otro desde el rol de psicólogo y educador. Así lo

comunicaron los participantes: “por mi parte me voy satisfecha por la entrevista y muy valioso el poder introducir el tema del para qué.” (Maggie, p. 7). “Yo creo que hacen falta este tipo de investigaciones porque a veces somos mucho casa de herrero, cuchillo de palo”. (Poppy., p. 15).

Creo que me movió hablar contigo. Estuvo chévere porque creo que últimamente he pensado mucho en abandonar la Universidad y esto me permite... y esto me permite decir “bueno, ya sabes por qué no lo has hecho, algo sigue ahí en tu corazón”. (Mía, p. 17).

Lacan en su desarrollo sobre la estructuración del inconsciente como un lenguaje durante su lección del seminario 5 (1999), ofrece la teoría de que la constitución de un concepto o noción en particular está dada por el encadenamiento de una serie de palabras que se complementan y apoyan entre sí, para poder dar cuenta del significado de los mismos. La particularidad está en que generalmente cuando uno de estos significantes es más accesible a la consciencia, los demás quedan en un plano borroso que no permite tener noticia de ellos, a menos de que se propicie un proceso de escudriñamiento de los mismos.

El espacio de conversación acerca de lo que desde la subjetividad se había construido respecto a la docencia, sirvió entonces como herramienta para la revisión de los significantes que dan cuenta de ello, en tanto configuran las funciones y dinámicas sostenidas con una realidad concreta. Es decir, el medio para conocer y precisar el estatus de alguna cosa (organizar en palabras el entramado de ideas y sentires al respecto), es lo que a su vez permitió la modificación y transformación de la misma: la palabra dentro de la estructura del lenguaje, como forjadora y transformadora de la subjetividad.

Hasta aquí se ha podido reconocer a través de los aportes de los participantes, el complejo entramado de significaciones que constituyen y dan vida a la práctica y sostenimiento de la docencia. Así mismo, se pudo comprender también la manera en que todos estos elementos interactúan entre sí para dar paso a la generación de proposiciones que configuran la lógica en la que se desenvuelve su labor, y cómo las mismas se van transformando, nutriendo y resignificando en la medida en que la experiencia va mediando su desenvolvimiento.

Estos entramados a su vez dan cuenta de la legitimación de un universo simbólico que se constituye a partir de la inserción en una institución con funciones y propósitos definidos (valorada de manera significativa por la importancia y trascendencia de sus aportes), y lo que ello ha implicado para quienes se suman a sus filas con miras a continuar y sostener una labor tan noble, como la formación de los jóvenes que apuestan a su desarrollo profesional.

## VII. Conclusiones

Llegados a este punto, resultaría pertinente recordar las inquietudes presentadas al inicio de la investigación, que orientaron la estructuración y orientación de la misma. Se planteaba inicialmente el estado de deterioro en el que se encuentra la Universidad Central de Venezuela, y cómo aún padeciéndolo, las personas que hacen vida allí seguían apostando a su sostenimiento, y trabajando día a día para asegurar el alcance en la medida de lo posible, de sus cometidos. El foco estuvo dirigido a conocer de manera particular el caso de los profesores y sus esfuerzos invertidos en este objetivo, desde una revisión a los procesos y contenidos que permiten la construcción subjetiva del sentido que tiene emprender un ejercicio profesional, y hacer lo posible por continuarlo.

Es así como logró canalizarse una pregunta singular que viene formulándose casi desde el inicio de mi recorrido académico por la universidad, y hasta el final de la vivencia de los diversos proyectos que ésta demanda. El hecho de escuchar constantemente por parte de diversos actores universitarios, y de manera más directa, de profesores con los que coincidí en aulas de clase sobre las limitaciones cada vez mayores que suponía el trabajo académico, me hacía cuestionar su presencia allí en términos de aquello que los movía a seguir asistiendo diariamente a la Escuela, a pesar de escuchar en cada oportunidad las mencionadas denuncias. Más aún, el hecho de evidenciar una apuesta por un ejercicio docente de calidad que se evidenciaba en cada clase impartida y cada propuesta de temas o proyectos a abordar, alimentaba cada vez más el cuestionamiento señalado. De allí que la investigación reflejara un énfasis especial en abordar elementos relativos a la singularidad de los docentes para echar luces sobre el asunto, apostando a la inclusión de su propia experiencia como factor nodal de las significaciones que explicarían sus procederres.

Ahora, luego de la revisión detallada del material aportado por los participantes y su organización, se puede observar la complejidad que implican los lazos que unen a un ser humano en su condición de sujeto, a una actividad particular que termina por orientar y articular su funcionamiento y accionar en los diversos ámbitos de su vida. De manera particular, puede decirse que elementos como los vínculos afectivos desplegados en el ejercicio docente entre profesores y estudiantes, la sensación de poder producir un aporte significativo dentro de una institución de gran importancia, la inserción en un discurso que

da esta valoración a un ámbito en específico de la vida social y a un ejercicio profesional, y el efecto de la conjugación de los factores anteriores para la constitución y sostenimiento de una identidad propia, son a grandes rasgos los procesos que permiten elaborar una noción de sentido acerca de una actividad particular.

Para comenzar con los vínculos afectivos, se dirá que éstos fueron parte fundamental no sólo de las buenas impresiones que dejó la experiencia educativa en los participantes aún siendo estudiantes, sino de lo que reconocen en su práctica como un elemento fundador de los diversos procesos de crecimiento que deja la formación académica. Estos vínculos se traducen en el recibimiento de las inquietudes que se generan en los estudiantes sobre un tema en particular, el aprecio y seguridad que les son devueltos al dar cuenta de los conocimientos elaborados, y finalmente, en el acompañamiento durante un transitar que permitirá dialogar ideas y reorganizar significados que tendrán una incidencia importante en la subjetividad tanto del estudiante como del profesor.

Lo anterior ya introduce la idea del aporte mutuo como característica ineludible de la práctica docente, lo cual remite al acto de amor en tanto se trata de aportes que se intercambian (y con especial peso de parte del profesor), desde un lugar en el que se reconoce la finitud del conocimiento y la imposibilidad de hablar desde el saber absoluto, aunque se le invista de cierta autoridad para hacerlo. Sin embargo, más allá de esto el deseo insiste en la puesta de energía y esfuerzo para el sostenimiento del lugar del docente y de aportar en las comprensiones de los conceptos y principios relativos al tema estudiado, lo cual a su vez pudiera dar cuenta de una intención o tendencia íntima de los entrevistados a aportar al otro o construir junto a él, en su manera particular de relacionarse con ellos y el contexto en el que se desenvuelven, si se recuerda también las conceptualizaciones expuestas sobre la constitución subjetiva desde una perspectiva psicoanalítica.

Así mismo, resulta evidente cómo estas tendencias son canalizadas por un discurso en el que paulatinamente se van insertando, a través de las diversas instituciones sociales en las que se desarrollan como sujetos: una actividad familiar naturalizada, un legado académico de gran importancia para el país que debe ser sostenido desde la excelencia, y un lugar desde el cual se puede articular la necesidad de organizar ideas y buscar respuestas, mediante la elaboración de productos intelectuales. Esto recuerda a las afirmaciones de

Zemelman (2010), Reguillo (2000), y González-Rey y Mirjánz (2015), en las que explican la constitución de la subjetividad como la entrada a un discurso social que se encuentra mediada por la asimilación y re-elaboración de sentidos, que ya eran sostenidos por la cultura en la que viene a insertarse el individuo.

Se da cuenta a través de los puntos anteriores de la complejidad que supone la organización subjetiva, en tanto se trata de un proceso irreductible a fenómenos sólo sociales o individuales. El discurso cultural recibe y humaniza al individuo, y éste a su vez está en la necesidad de servirse de sus significantes; no es sino mediante la orientación que proveen estos que el sujeto puede organizar su mundo interno, insertándose así en aquellos lugares y con aquellos oficios que las ideas de su lugar en el intercambio dialógico y dialéctico con sus semejantes, le han sensibilizado a través de sus experiencias particulares.

Por otro lado, se puede notar que uno de los giros claves para la decisión de ejercer la docencia es la sensación de poder hacer desde ese lugar de manera efectiva, cuando al buscarlo o no, comienza a evidenciarse el impacto en las demás personas y en sí mismo, de la realización de esta actividad. Estos efectos muestran en sus dos caras resultados descritos como satisfactorios: uno por la respuesta que se recibe por parte de los estudiantes agradeciendo el acompañamiento que han recibido, y otro por las posibilidades de organización laboral y subjetiva que han supuesto para el docente en tanto estructuran sus temas de interés investigativo, y cómo transforman eso en producción a través de las diversas tareas que como profesores, deben realizar.

Esto da cuenta de varias dimensiones reflexivas respecto a la decisión de ejercer la docencia: la libertad de comprometerse con esta actividad como práctica laboral, conociendo los efectos que genera y responsabilizándose por ellos; la importancia que tiene el saber que dicha actividad va más allá de un momento puntual de la enseñanza en un aula de clase; y el hecho de poder comprender esto al cuestionarse la continuidad del ejercicio. Coinciden estos elementos con los que plantea Frankl (1991) para la construcción del sentido que el hombre busca dar a su existencia, cuando el mismo puede reflexionar en torno a lo que lo impulsa a llevar a cabo un proyecto y sostenerlo, teniendo en cuenta la voluntad desde la cual lo hace, las consecuencias que implica y la garantía de que ello trascenderá de una acción concreta, e incluso su existencia misma.

El último elemento relativo a la trascendencia a su vez introduce otros de suma importancia: la espiritualidad y el anudamiento de estructuras simbólicas. La espiritualidad entendida como la sensación de pertenecer a un orden de cosas que organiza la propia vida, que va más allá de la limitada acción de un sujeto y lo hace proceder en consecuencia con estas nociones; y la asimilación de esta estructura organizativa simbólica como el universo en el que se enmarca la existencia, que sugiere significados y da especial importancia a algunos de ellos en cuanto a los roles que pueden desempeñarse para el sostenimiento y tributo a la misma.

Esta idea de una macro estructura a la que se tributa con el trabajo y que se sostiene a partir del mismo, es lo que se ha venido denominando en esta investigación, como el universo simbólico en el que se insertan los participantes cuando deciden iniciar sus labores como docentes. Se trata de un universo porque implica una serie de tareas, roles y funciones de diversa naturaleza que se articulan en torno a una actividad particular (la producción académica, en este caso), y resulta simbólico porque muchos de estos roles y funciones, además de los efectos que producen, no se inscriben en un orden material, sino que surgen del entendimiento de los mismos a partir de lo que representan para quienes lo legitiman. Para los participantes se puede entender este universo simbólico como la dimensión de la academia dentro de una estructura social y cultural en particular, donde la docencia viene a significar una función clave, en tanto trabaja en el corazón de lo que de este ámbito se espera: la producción de conocimiento y profesionales de calidad.

Es así como la inserción en un universo simbólico puede generar espacios para el tributo al sostenimiento de sus dinámicas y discurso (con la implicación psicológica de ser útiles de esa manera para quienes lo hacen), pero también a la constitución subjetiva de quienes deciden colocar sus energías en ello. Los diversos significados que provee en cuanto a lugares de acción y funciones particulares, permiten que pueda canalizarse en ellos las tendencias más íntimas de los sujetos, en tanto ofrecen espacios donde éstas puedan desplegarse. De esta manera, la práctica docente permite desarrollar a quien la ejerce una comprensión de sí mismo que orientará un rumbo de vida en tanto persigue unos propósitos definidos de gran valoración, y otorga por tanto una sensación de importancia a lo que se hace y aporta para la macro estructura en la que se está inmerso. Estas valoraciones a su

vez, llegan a afianzarse de tal manera y a ser tan importantes, que incluso permean el resto de ámbitos de la vida del docente mediante la facilitación de herramientas para un desenvolvimiento interpersonal que les permitirá mirar desde otra óptica cada problemática, y plantearse soluciones más pedagógicas e inclusivas en cada caso.

Este empeño de los docentes en sostener su práctica académica aún en el contexto que como se describió anteriormente, presenta la precariedad como su cualidad más palpable, no representa otra cosa sino la búsqueda de cada uno de ellos por apostar a la vida; esto, traducido en el sostenimiento de los espacios de producción y elaboración intelectual y subjetiva, la creación de nuevas propuestas para enfrentar las problemáticas que la cultura actual nos presenta, y la invención de innovadoras maneras de comprender el hombre que va surgiendo con la constante transformación de las sociedades; en fin, un trabajo amoroso y consciente que apuesta así al sostenimiento de un deseo.

Ahora bien, al leer estas líneas que dan cuenta de los hallazgos producidos por la investigación desde las inquietudes que inicialmente se planteaban sobre el sostenimiento de la docencia en un contexto tan adverso, sobreviene la impresión de que uno de sus aportes más significativos ha sido el de cuestionar la visión un poco mecánica que se pueda tener sobre la enseñanza, producto de la naturalización de nociones de objetividad y distanciamiento en las ciencias, que terminan por permear las diversas actividades que se desarrollan en pos de ella. Este trabajo pone sobre la mesa, en cambio, los elementos afectivos e incluso espirituales que conlleva el compromiso tácito que hace una persona al dedicar su vida a una labor particular, y permite poner atención y adentrarse en la dimensión vincular inherente a la práctica docente, y comprender a su vez las transformaciones que ésta implica en la subjetividad de quien la ejerce.

Adicionalmente, esta investigación constituye una apuesta por una revisión personal crítica de un ejercicio profesional que suele invitar, tal como es la intención manifiesta de algunos de los participantes del trabajo, a cuestionar una diversidad de tópicos que tiene que ver con lo que se espera de sus interlocutores (los estudiantes), y hacia dónde éstos orientan sus esfuerzos. El hecho de poder redirigir esta instrucción hacia los profesores, abre la posibilidad de que las herramientas pedagógicas y profesionales empleadas en la docencia, así como los procesos en general que ella supone, puedan ser susceptibles a ser

evaluados desde la significación e impactos que tienen desde, y para la subjetividad del individuo que las desarrolla, con todo lo que ello implica a su vez para el sostenimiento y continuación de su enseñanza, según lo que este mismo trabajo nos aporta.

Es necesario además recalcar la importancia que tienen los espacios orientados a la escucha de estas elaboraciones. Tal como se reseñaba en las teorías revisadas, y como se evidenció también a lo largo de las entrevistas, la oportunidad de organizar a través de la palabra una serie de sensaciones y experiencias respecto a un tema particular cobra sentido en relación a un proceso de revisión necesario para el ejercicio consciente y responsable de una labor, en tanto es dirigido a un interlocutor que recibe dichas nociones y promueve su cuestionamiento, reflexión y posterior anudamiento, a partir de descubrimientos y reformulación de nociones personales sobre las actividades que los causan. Es ésta una iniciativa que permitiría entonces seguir visibilizando los diversos y complejos entramados que supone la tarea de enseñar para su mayor y mejor comprensión, y a la vez la dilucidación de las transformaciones pertinentes para un desarrollo óptimo de la misma tanto para los docentes, como para las instituciones en las que éstos hacen vida.

### **VIII. Limitaciones y Recomendaciones**

Como se ha dicho anteriormente, el arduo trabajo que ha implicado la sistematización y análisis del material recogido, ha demostrado que el tema de la construcción subjetiva de los diversos sentidos que hacen referencia a una actividad en particular anida su complejidad en la naturaleza del funcionamiento y estructuración de quienes sostienen dicho entramado de significados. Es por ello que se han determinado un par de limitaciones respecto a su estudio, al igual que las sugerencias pertinentes para continuar esta línea de investigación que puede aportar no sólo al conocimiento de los docentes que hacen vida en la Universidad Central de Venezuela, sino en cómo se pudiera potenciar la excelencia en su desempeño a partir de la caracterización del sentido que dan a su labor.

Para comenzar, el hecho de que la totalidad de participantes de esta investigación sean profesores de la Escuela de Psicología, podría estar generando respuestas que guardan relación a su vez con elementos comunes referentes a una vocación humanista en la que se trabaja desde una vinculación particular con quienes se sirven de su labor, y que suponen así mismo, un semejante. Es por ello que valdría la pena investigar sobre el mismo proceso en docentes cuyas áreas de estudio y enseñanza sean distintas, para obtener así un conocimiento cada vez más preciso y detallado de aquello que lleva a un profesional a embarcarse en la compleja y polifacética tarea de ser educador.

Más aún, podría entenderse que el ejercicio de la docencia y los significados que en torno a ésta se construyen no sólo está mediado por la disciplina en la que se enseña, sino además por la adscripción desde la cual el profesor se vincula con esta labor en particular. Concretamente, surge la interrogante acerca de si existen variaciones en el sentido que tiene enseñar entre profesionales que se especializan en una disciplina en particular y luego comienzan a dar clase, y aquellos cuya especialización profesional tiene que ver directamente con la pedagogía. Esto permitiría ampliar la comprensión de los lazos que se tejen entre la docencia y quien la ejerce, en diversos niveles de vinculación y acercamiento a este ejercicio en particular.

Por otro lado, pudiera resultar beneficioso un estudio más específico y profundo del papel que juega el deseo en la construcción subjetiva de sentidos, tomándolo como objeto de estudio en tanto se vincula con dicho proceso y caracterizando de qué manera lo hace, dentro de un marco teórico y analítico que provea el material necesario para ello. Esto, debido a que se evidenció en los participantes la relación existente entre unas tendencias muy singulares en cada profesor entrevistado, y lo que el lugar y ejercicio de la docencia permite hacer y desplegar de las mismas. Quedarían abiertas las preguntas respecto a cuáles son esos deseos o de qué se tratan, y de qué manera se conjugan con la práctica académica desde el lugar de enseñanza.

Otro elemento que pudiera incorporarse en el estudio de los sentidos que se construyen en torno a la práctica docente, es el análisis dirigido a la posible variación de los mismos dada por la condición de género. En esta investigación en particular se trabajó con participantes tanto femeninos como masculinos, pero no se abrió un espacio dirigido a la exploración de las cualidades que cada uno pudiera aportar de manera singular al fenómeno estudiado. Entendiendo que la construcción de género es un proceso que también se encuentra atravesado por un discurso social, y forma parte del complejo tejido que articula la subjetividad, resultaría pertinente entonces colocarlo bajo la lupa en las siguientes investigaciones enmarcadas en este tópico de estudio.

Adicionalmente, la apertura de espacios de encuentro que proporcionen a los profesores una escucha pertinente para el trabajo de reflexión y elaboración sobre su práctica, desde el diálogo y deconstrucción de los significados que legitiman respecto a la misma, surge como un elemento propicio para llevar a cabo una revisión oportuna del ejercicio docente. Estos espacios pudieran darse ya sea en el seno de las Cátedras y Departamentos que conforman cada una de las Escuelas de la Universidad, o desde las diversas instancias que de una u otra manera velan por el buen desempeño de los educadores de nuestra alma mater, con el fin de traducir estos esfuerzos en transformaciones concretas que propicien un acercamiento cada vez mayor a ese súper profesor al que idealmente se aspira.

## IX. Referencias

- Alvarado, B. (26 de junio de 2018). Apucv: el salario no alcanza para almorzar todos los días en la Universidad. El Noticiero Digital. Recuperado de <http://www.noticierodigital.com/2018/06/apucv-gobierno-nos-ha-colocado-una-situacion-donde-ya-no-se-puede-trabajar/>
- Amelii, R. (2017, enero, 26). Entrevista por Stefany Larrota [Grabación de audio]. Entrevistas para la investigación “Construcción Subjetiva del Sentido de la Docencia en Profesores Universitarios”, Caracas.
- Arquero, J. y Donoso, J. (2004). Necesidad de Formación Docente de los Profesores Universitarios. Diagnóstico y Experiencias. *Revista de Enseñanza Universitaria* (23), 95-109.
- Baute, L. e Iglesias, M. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario. *Revista Pedagogía Universitaria* 16(1), 36-49.
- Benedito, V. (1983). La docencia en la Universidad, cualidades, formación y evaluación del Profesor Universitario. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 24(83), 143-161.
- Caram, Gladys (2011). VÍNCULO EDUCATIVO. FUNCIÓN DOCENTE, DISCURSO Y SUBJETIVIDAD. APORTES DEL PSICOANÁLISIS. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cardona, D. y Agudelo, H. (2005). Construcción cultural del concepto de calidad de vida. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública* 23(1), 79-90.
- Carrasco, J. (2015). Sobre el sujeto del inconsciente [versión digital]. *Enlaces. Psicoanálisis y Cultura* (21), pp. 1-3.
- Deleuze, G. (2005). *La Lógica del Sentido* [versión electrónica]. Barcelona, España: Editorial Paidós.

- Escobar, F. (2006). Sentido – Significado de la Investigación para el Desarrollo del País. Reflexiones para Repensar el Sentido de la Investigación en el Ámbito Universitario. *Docencia Universitaria* 7(2), 127-144.
- Frankl, E. (1991). *El Hombre en Busca de Sentido*(12ma ed.), [versión digital]. Editorial Herder S.A.
- González, O. (2008). Liderazgo transformacional en el docente universitario. Maracaibo, Venezuela. Universidad del Zulia. *Revista Multiciencias* 8(1), 38-47.
- González-Rey, F. & Mitjanz, A. (2015). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16. Doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15- ISSUE1-FULLTEXT-667
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta ed. México D.F., México: McGraw Hill.
- Jaramillo, A., Carvajal, S., Marín, N., y Ramírez, A. (2008). Los estudiantes Universitarios Javerianos y su respuesta al sentido de la vida. *Pensamiento Psicológico* 4(11), pp. 199-208.
- Karothy, R. H. (1999). La ética, el psicoanálisis y la pedagogía (En línea). *Serie Pedagógica*, (3), 75-86. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2770/pr.2770.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2770/pr.2770.pdf)
- Lacan, J. (2008). El seminario de Jacques Lacan: libro 8: la transferencia, (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós, (1991).
- Lacan, J. (2010). El seminario de Jacques Lacan: libro 5: las formaciones del inconsciente (Berenguer, E.), (1ra ed.). Buenos Aires: Paidós.(1998).
- Marqués, C. (1998). El sujeto tachado: un sujeto construido. *Éndoxa: Series Filosóficas* (10), pp. 363-379.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México D.F., México: Editorial Trillas.

- Mordoh, E., Gurevicz, M. y Lombardi, G. (2008). La implicación del sujeto del inconsciente en el síntoma. *Anuario de investigaciones 15*, pp. 81-85.
- Naranjo, A. (2005). La noción de sujeto en psicoanálisis: una relectura de la obra freudiana, a propósito del concepto de represión. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología* (12), pp. 119-134.
- Olmos, T. (2017, febrero, 22). Entrevista por Stefany Larrota [Grabación de audio]. Entrevistas para la investigación “Construcción Subjetiva del Sentido de la Docencia en Profesores Universitarios”, Caracas.
- Padilla, J., González, K. y Hernando, W. (2011). Sentido de la Formación Docente Desde la Perspectiva Sociocrítica. *Revista Educación, Comunicación y Tecnología* 6(11), 1-15.
- Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341. pp. 687-703.
- Parra, C. (2005). La Universidad, Institución Social. *Estudios Sobre Educación* (9), 145-165.
- Patiño-Garzón, L. y Rojas-Betancur, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la Universidad. *Pedagogía Universitaria* 12(1), 93-105.
- Pozuelos, F. J. y Travé, G. (2005). Aprender investigando, investigar para aprender. El punto de vista de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de magisterio y Psicopedagogía. *Investigación en la Escuela*, 54, 2-25.
- Pullol, M. (2011). “El Psicoanálisis en la Educación: Un Recorrido Posible”. Entrevista a Leandro de Lajonquière. *Revista de Educación* 2(2), 193-204.
- Ramírez, A. (22 de junio de 2018). Profesores universitarios a paro nacional el lunes. El Nacional. Recuperado de [http://www.el-nacional.com/noticias/sociedad/profesores-universitarios-paro-nacional-lunes\\_241051](http://www.el-nacional.com/noticias/sociedad/profesores-universitarios-paro-nacional-lunes_241051)

- Reguillo, R. (2000). Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo". *Revista Universidad de Guadalajara*, (17), 1-14.
- Rodríguez, S. (1994). El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia. *Revista de Enseñanza Universitaria* (7/8), 35-55.
- Romaña, T. y Gros, B. (2003). La Profesión del Docente Universitario del Siglo XXI: ¿Cambios Superficiales o Profundos? *Revista de Enseñanza Universitaria* 15(21), 7-35.
- Ruiz, E. (2014). La investigación de la subjetividad y el complejo campo de la educación. En *Paisajes de lo Educativo desde la Investigación. Libro conmemorativo del XXV aniversario del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara*, Diana, S., Cristina P. y María Luisa C. (Comp.). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Sulbarán, D. (2014). *Manual Para la Presentación de Informes de Investigación de la Escuela de Psicología*. Manuscrito no publicado. Universidad Central de Venezuela, Venezuela.
- Tovar-Gálvez, J. (2011). La competencia docente universitaria: alternativa teórica. *Revista Papeles* 3(6), 43-50.
- Trujillo, B. (2014). Experiencia y educación. Una relectura de temas clásicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19(62), 885-892.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana* 9(27), 355-366.
- Zuluaga, O. (1991). Freud Antipedagogo: una lectura desde el saber pedagógico. *Revista Educación y Pedagogía*, (5), 181-199.

## X. Anexos

### 10. 1. Guion de Entrevista

Datos personales:

- Nombres y apellidos
- Edad
- Cargo(s) desempeñado(s): materia(s) impartida(s), carga horaria asumida, línea(s) de investigación, proyectos tanto de investigación como de extensión en los que trabaja (de ser el caso).
- Cantidad de tiempo que ha desempeñado el cargo.

Parte I. Aproximaciones al ámbito pedagógico.

- Me gustaría que me hablara sobre sus primeros acercamientos a los contextos de enseñanza-aprendizaje y de cómo ha sido su experiencia en los mismos, incluso cuando era usted el que se sentaba frente al pizarrón, y no de espaldas a él.
- ¿Hay alguna vivencia dentro de la dinámica pedagógica que haya resultado significativa para usted y que quiera compartir ahora?
- ¿Hubo algún vínculo que haya forjado de manera especial con aquellos que le enseñaron a lo largo de su vida?

Parte II. Aproximaciones al ejercicio de la docencia.

- Podríamos conversar acerca de todo aquello que lo/la llevó a ejercer la docencia, así como también a tomar la decisión de hacerlo.
- Me gustaría saber con qué cosas le ha permitido toparse el ejercicio de la docencia, en los ámbitos de su vida en los que ésta haya influenciado de alguna manera (profesional, interpersonal, intrapersonal, etc.)
- ¿Cómo ha sido su experiencia en el ejercicio de la docencia a nivel universitario en la actualidad?

Parte III. Reflexiones acerca del ejercicio de la docencia.

- ¿Cuál ha sido la visión de docencia que ha dirigido su ejercicio y cuál/les son los propósitos que se ha planteado alcanzar desde la misma? ¿Han cambiado de alguna manera desde el inicio de su ejercicio hasta la actualidad? De ser así, ¿de qué manera lo han hecho?
- ¿Qué ha significado para usted el ejercicio de esta profesión a lo largo del tiempo en que la ha practicado, y qué significa en la actualidad?
- ¿Dejaría de ejercer la docencia en algún momento? En cualquiera de los dos casos posibles, ¿cuáles serían las razones?

Cierre: ¿le gustaría compartir algún otro detalle?

Muchísimas gracias por su valiosa participación.