

VIVENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE JÓVENES UNIVERSITARIOS A PARTIR DE ACTITUDES DE SUS MAESTROS

Raquel Valdivieso Arias¹

RESUMEN

En el presente artículo se describen los resultados de un estudio fenomenológico cuyo propósito fue comprender las percepciones de jóvenes universitarios, de décimo semestre de una universidad de la ciudad de Santiago de Cali (Colombia), sobre las actitudes de los docentes que facilitan la vivencia de procesos socioemocionales. El acercamiento metodológico se hizo a través de un estudio cualitativo a partir del cual se estableció como método la fenomenología, dado que destaca el sentido que envuelve lo cotidiano, el significado del ser humano, la experiencia que somos. Los resultados encontrados dan cuenta de las emociones, sentidos y experiencias que están presentes en las interacciones con los maestros, y como el campo socioemocional no debe quedar reducido al aprendizaje de técnicas, ni pretender que sea un proceso aséptico.

Palabras claves: Estudiante universitario; Docente; Desarrollo humano; Relaciones interpersonales; Desarrollo afectivo; Fenomenología.

ABSTRACT

¹ Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Aspirante a Magister en Educación y Desarrollo de la Fundación Cinde alianza con la Universidad de Manizales, Colombia

This article describes the results of a phenomenological study whose purpose is to understand the perceptions of university students, in the tenth semester of a university in the city of Santiago de Cali (Colombia), about the attitudes of teachers that facilitate the experience of socioemotional processes. The methodological approach was made through a qualitative study from which phenomenology was established as a method, since it highlights the meaning that surrounds the day-to-day, the meaning of the human being, the experience of who we are. The results found show the emotions, senses and experiences that are present in interactions with teachers, and how the socio-emotional field should not be reduced to learning techniques, nor should it be an sterilized process.

Keywords: University students; Teachers; Human development; Interpersonal relations; emotional development; Phenomenology.

INTRODUCCIÓN

La práctica educativa requiere de compromiso y responsabilidad, por sus implicaciones en la vida de las personas. Se participa en la formación de seres humanos y cumple su misión cuando se crean espacios de acción y reflexión que invitan a pensar en la propia vida y a responsabilizarnos de nuestra función social. La universidad en Colombia es un espacio privilegiado que no puede reducirse a tener una función productiva y comercial, debe ser comprendida como un espacio social generador de experiencias que le permiten al sujeto, además de un aprendizaje en un dominio especial, ampliar en conocimiento propio y conciencia social.

Entender de esta manera a la universidad, como un espacio experiencial y relacional en donde se tejen conocimientos y relaciones que llevan a ampliar la capacidad de acción y

de reflexión de los jóvenes, puede facilitar que estos sean mucho más responsables de su participación cotidiana en la creación de nación. Los espacios académicos son una oportunidad privilegiada para adquirir un dominio sobre un hacer determinado. También la posibilidad para ser más consciente del papel que tenemos, y establecer relaciones que nos permitan aprender a vivir juntos. El conocimiento nos debe conducir a tener una vida más humana, a reconocer nuestra vulnerabilidad y comprender que necesitamos al otro para encontrarnos nosotros, con los demás y con lo otro.

El maestro que reconoce la importancia de su tarea y que sabe que es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada y bien cuidada de amar (Freire, 2010), reconoce que no solo enseña desde su saber conceptual, también lo hace a partir de la manera como teje sus relaciones con el otro y con el mundo realiza desde su cotidianidad, desde sus actitudes, que le permiten estar en presencia y ser vulnerable frente a su propia humanidad. Cuando un maestro se conecta desde dichas disposiciones, sabe que su apuesta promueve el desarrollo humano, dándole espacio al florecimiento y cultivo de las emociones que contribuyan a la configuración de una vida plena y sin humillaciones, en donde se puede apreciar la diversidad y se aprenda a vivir con el otro.

En el momento en que el maestro logre conectarse desde el amor por lo que hace y sea consciente de su responsabilidad, con seguridad vamos a poder tejer nuevas prácticas que nos acerquen a resolver los desafíos que tenemos como país y a mirarnos desde una humanidad compartida. Como lo manifiesta Arendt (2016), el trabajo del educador, contemplándolo desde un encuentro intergeneracional, es dar sentido a lo que estamos viendo, nadie nos enseña el arte de vivir, pero a través de la educación se nos puede orientar y aprender a hacernos presentes en aquello que nos sucede a lo largo de la vida.

Desde esta perspectiva, se reconoce como este tipo de educación facilita el campo socioemocional de los jóvenes. Una educación enfocada en el desarrollo humano, como afirma Nussbaum (2010) se presenta como un elemento indispensable para la democracia y para el cultivo de un civismo de orientación mundial. Esta mirada permite promover en las personas el reconocimiento de la humanidad donde quiera que se encuentre.

Una educación para el desarrollo humano

Existen elementos que están contenidos en una educación enfocada al desarrollo humano, como lo son *la ética, el acogimiento, la construcción conjunta, el cuidado a sí mismo y el aporte hacia un proyecto de vida del estudiantado*. En los siguientes párrafos se pretende ofrecer una breve descripción de cada uno de los elementos nombrados.

Por medio de la *ética*, el maestro puede reconocer cómo desde su práctica puede acompañar en la transformación de sujetos y entornos, propiciar reflexiones sobre situaciones actuales y pasadas que han mostrado las atrocidades que ha realizado el ser humano y también su fuerza creadora para vivir en comunidad e interesarse por el otro. Así mismo a movilizar acciones para cambiar situaciones de desigualdad e injusticia, “Sin ética la educación queda reducida a puro adoctrinamiento” (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 13).

La reflexión ética no debería quedarse en un monólogo del maestro con él mismo, es fundamental que se nutra con los sujetos acompañantes y convertirse en una especie de conversación promovida por el maestro, que se prolonga en el tiempo. Esto sería un aporte significativo para que la educación no quede reducida a lo instructivo, técnico y profesionalizante.

A partir del *acogimiento*, se hace preciso comprender el espacio educativo desde una disposición de bienvenida para el que inicia su proceso. Este no es un momento

cualquiera; es un encuentro, sobre todo, con la enigmática experiencia en que consiste el aprender, como lo dicen Bárcena y Mèlich (2014), es entender la educación como un acontecimiento existencial, como un nacimiento, donde se decreta un comienzo y emerge la esperanza de algo.

En este sentido, la educación llega como un acontecimiento disruptivo para quitarle tranquilidad a lo que se cree que está elaborado y construido, a permitir el conflicto para hacer nacer la consciencia. Pero si se huye del conflicto ayudamos a preservar el *statu quo*. La educación llega a quitar el velo y a mostrarnos que siempre hay algo por aprender. A provocarnos para tener una búsqueda activa, con rigor, de las respuestas que necesitamos. La educación obliga a pensar, a veces a pensar de otras maneras, de otras formas, a seguir comprendiendo el mundo desde otros llamados, desde otros ángulos o con otras gafas.

Aprender no es solo explicitar o constatar la verdad de lo recibido, sino reconstruirlo, modificarlo, recrearlo en uno mismo, pasarlo por el cuerpo, para que esto nos cambie, o quizá para negar radicalmente lo afirmado sin cuestionamiento. Cuando el maestro logra transmitir sus propios interrogantes y abre espacios para construir con los demás, entonces crea también espacios de alteridad, donde el otro se siente acogido. “Toda relación de aprendizaje es una relación de presencia” (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 167).

La construcción conjunta para el aprendizaje se enriquece desde la relación entre el maestro y el alumno y también con la interacción y la conversación dialógica entre compañeros, entre pares. Sin embargo, a veces este proceso de crecimiento con el otro se ve truncado y obstaculizado. Al respecto Freire y Shor (2014) refieren que tenemos unas profundas raíces en el individualismo, es una creencia estruendosa que invita a dividir para conquistar. Entonces tenemos una devoción utópica por creer que nos realizarnos solos, de

mejorar en la vida por medio del esfuerzo personal, esta es una cultura que adora a los hombres y mujeres que se hacen a sí mismos.

Se señala que, educar ya no es solo transmitir saberes, sino favorecer experiencias que atraviesan la conciencia y la subjetividad del educando. Crear condiciones que favorezcan en él una mayor concentración sobre sus estados mentales, sobre lo que de verdad desea.

Es por medio de la educación que nos podemos permitir la creación, la imaginación, la conversación y el tejer conjuntamente aprendizajes, encontrar las verdades propias y realizar nuestras transformaciones. Por medio del *cuidado de sí mismo*, es que podemos definir una manera de *ser* y de estar en el mundo, logramos definir formas de reflexión, generando nuevas maneras de relacionarnos. En este sentido los espacios educativos estarían llamados a orientarse hacia la necesidad de cuidarnos, de conocernos a nosotros mismos y de tomar conciencia de que de esta forma podemos cuidar del otro, porque la acción individual no debería estar desvinculada a los intereses colectivos. Una educación que permita responder mejor a las desventuras de la vida, a comprendernos desde nuestra vulnerabilidad y crear una mejor relación con nosotros mismos, con los demás y con el mundo.

Para que un maestro sea *facilitador de un proyecto de vida*, se debe considerar, como lo plantea Nussbaum (2001), a las emociones como parte esencial del sistema de razonamiento ético, a partir de los cuales damos cuenta de proyectos de vida, del buen vivir y de la dignidad. Para que lo anterior, se pueda facilitar, como lo dice Nussbaum (2006) se necesita también que quienes acompañan este proceso, es decir los maestros, hagan gala de las capacidades que conlleva una compasión razonable y adecuada, que muestren no solo dominio de su profesión, de los hechos pertinentes relativos a la sociedad, sino también a su

capacidad de hacerse cargo de las vidas que se proponen liderar. Así mismo, lo afirman Extremera y Fernández-Berrocal (2004) cuando dicen que el docente, de forma consciente o inconsciente, participa de forma activa en el desarrollo afectivo y debería hacer uso consciente de esta responsabilidad en el aula.

Históricamente las emociones han sido vinculadas a prejuicios, estereotipos y creencias relacionados con el carácter frágil, femenino e irracional de los sujetos, lo cual ha promovido un pobre desarrollo de su reconocimiento y nos ha hecho, en palabras de Martha Nussbaum (2001) “emocionalmente iletrados”. De esta forma, expresar nuestras emociones de manera abierta nos expone a posibles actos de humillación y menosprecio, producto de juicios que sostienen que poner de manifiesto nuestra sensibilidad devela nuestra naturaleza vulnerable e imperfecta.

Vivimos una cultura que desvaloriza las emociones y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y poco nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional. Comúnmente vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan. Esto debido a que no sabemos que, al igual que todas nuestras acciones, los argumentos tienen un componente emocional. Del mismo modo, se cree que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional. Por el contrario, Maturana (1990, p. 10) afirma que “no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción”.

En tal sentido, la educación socioemocional al proponer optimizar el desarrollo humano, debe responder a las necesidades sociales que se presentan en cada contexto. A diario se puede ser testigo de fenómenos que están directamente relacionados con las emociones: todo tipo de violencia, discriminación por sexo, edad, religión, partido político,

etc. Se necesita tomar conciencia de las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas.

METODOLOGÍA

La investigación que da origen al presente escrito, se orienta bajo un enfoque cualitativo, ya que apunta a la comprensión de una realidad social como construcción histórica, se parte de ello, de una construcción compartida de conocimiento a partir de la lógica y el sentir de los protagonistas y de sus realidades (Sandoval, 1996). La investigación cualitativa, además, permite obtener datos reales y profundos para la comprensión de los fenómenos que no son cuantificables, tales como las experiencias vividas de los actores, es por ello, que esta investigación fundamenta sus nociones en la comprensión de los significados subjetivos e intersubjetivos implícitos en la cotidianidad de los estudiantes y de sus vivencias al interior de la universidad.

El método de investigación desde el cual se aborda este estudio es la Fenomenología; método que se caracteriza por el abordaje de la realidad partiendo del marco de referencia interno del individuo. Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable (Fuster, 2019). En este caso, lo que se busca es comprender las percepciones de jóvenes universitarios sobre las actitudes de los docentes, y observar cómo estas facilitan la vivencia de los procesos socioemocionales.

La fenomenología como método para “romper lo dado por sentado y obtener las estructuras significativas de nuestras vivencias” (Van Manen, 2016, p. 245), propone la

epojé como primer paso para la reflexión. La epojé o permanecer alejado, es el acto de suspender la creencia dada por sentada las cosas en los aspectos o términos que se presumen conocer y saber (Von Eckartsberg, 1998, en De castro y García, 2008). En este sentido, no es válido un acercamiento a las experiencias desde las propias perspectivas, sin poner entre paréntesis todo prejuicio teórico y metodológico que como investigador se tenga frente al fenómeno, pues es, a partir del asombro, que se da apertura a las cosas mismas y se accede a su lenguaje.

El segundo componente que se tuvo en cuenta para la reflexión fue: la reducción. El método de la reducción, implica ir más allá de las formas, aspectos o tipos de las vivencias, del eidos fenomenológico de un acontecimiento, porque no es solo la esencia del fenómeno, como tampoco las limitaciones sobre las explicaciones de los modos de ser propios de un algo, las explicaciones ontológicas de los mundos vividos, lo que aquí nos reclama, sino, la comprensión de lo humano desde otro modo que ser, desde la alteridad (Van Manen, 2016).

Al reconocer nuestra vulnerabilidad, se nos convoca a la experiencia de la otredad del otro, a la que solo se podría responder desde la responsabilidad ética por ese quien llama y reclama cuidado (Levinas parafraseado por Van Manen, 2016), en este sentido, la reducción ética implica la puesta en paréntesis del investigador, vivenciar al otro como alguien que nos toca, cuando desde su singular vivencia, de sus experiencias universitarias con los maestros, lo encontramos en su vulnerabilidad y en la propia vulnerabilidad.

Fuentes de información

Para este estudio se contó con la participación de 3 estudiantes universitarios de Cali, Colombia, mayores de edad, que se encontraban en noveno y décimo semestre de su

carrera. Fueron seleccionados a partir de un muestreo por conveniencia, es decir, aquellos estudiantes que desearon de forma voluntaria participar en el estudio. La unidad de análisis corresponde a las percepciones de los estudiantes universitarios sobre las actitudes de los docentes frente a la vivencia de su proceso socioemocional.

Técnicas e instrumentos

Se utilizó como técnica la entrevista Fenomenológica. Este tipo de entrevista como lo manifiesta Fuster (2019) permite conseguir el significado vivido de una experiencia específica relegando las interpretaciones subjetivas acerca de ello. Así mismo como lo afirma (Van Manen, 2016), es una forma de entrevista que permite un diálogo profundo, donde el entrevistado se expresa sus vivencias y narraciones pre reflexivas, sin que el investigador caiga en indagaciones sobre las percepciones, opiniones sociales o políticas o interpretaciones personales

Van Manen (2004) señala que para acceder a las experiencias de las personas, se les solicita que describan una experiencia propia. En ese sentido, se conduce a buscar la relación entre vivir y pensar, entre situación y reflexión. En este sentido la entrevista iniciaba con la invitación “Cuéntame de experiencias con maestros en tu vida universitaria, donde sientes que se nutrió tu mundo emocional y la manera como te relacionas con los demás”. Durante el transcurrir de la narración, se profundizó sobre los significados que el estudiante otorgó a las experiencias, permitiendo lograr detalles de esta.

Las narrativas de los estudiantes se fueron recogiendo en la Tabla 1, que se construyó con las categorías planteadas previas a la entrevista.

Tabla 1

Exploración fenomenológica hacia la vivencia de procesos socioemocionales

Elementos constitutivos/Procesos socioemocionales	Emocionalidad	Corporalidad	Comportamental	Lenguaje-Pensamiento	Conciencia de sí mismo	Empatía
Ética						
Acogimiento						
Aprendizaje conjunto						
Inspiración al proyecto de vida						
Cuidado de uno mismo						

Nota: fuente elaboración propia

Análisis de la información

Realizadas las entrevistas a los estudiantes se procedió a la transcripción con el fin de analizar cada vivencia, teniendo en cuenta: 1) El foco fue la vivencia, esta como eje central y teniendo en cuenta el epojé. 2) El momento central de la vivencia, eventos particulares donde los estudiantes relataron sus aprendizajes, emociones y pensamientos alrededor de las actitudes del maestro, realizando una codificación natural. 3) Sobre las descripciones de las vivencias se tuvieron presentes categorías que emergieron.

Posteriormente, todas las narrativas son organizadas en una matriz de Excel, en donde se organizaron en las categorías de la exploración de las vivencias socioemocionales. Obteniendo como resultado cinco vivencias. Al analizar cada uno de los relatos se subrayan en colores los aprendizajes socioemocionales de los estudiantes y las actitudes de los maestros que estos percibieron. En este proceso se recobran los significados implicados en cada relato, como afirma Van Manen (2016) en este momento es donde se recurre al método básico de la fenomenología: la reducción, con el fin de atender a las vivencias como elementos del sentido general de los relatos.

A continuación, se presentan los resultados y la discusión de lo hallado, agrupando por categorías los aprendizajes socioemocionales narrados por los estudiantes. Se realizó la descripción detallada de lo encontrado y para lo cual, se emplean, además, algunas citas de los participantes como forma de ejemplificación del texto.

ANALISIS Y HALLAZGOS

Los resultados del presente estudio pretenden enriquecer al campo de la educación superior, sus procesos y efectos con respecto a la acción educativa. Es importante aclarar que se reconoce la complejidad de los mismos, por lo tanto, no es la intención plantear verdades absolutas ni acotar el tema, de hecho, es todo lo contrario, es una invitación para continuar comprendiendo y elaborando la responsabilidad que tiene la educación superior frente a su función y compromiso social: aportar a construir un propósito de vida digno que parta del aprender a vivir juntos, a ser ciudadanos responsables, libres y por lo tanto conscientes de su participación en el hacer cotidiano para que Colombia sea un país donde se vea al otro como un legítimo otro.

A partir de las experiencias narradas por los estudiantes universitarios y sobre las cuales se consideró el sentido mismo de la vivencia como fuente holística de relatos, permitió identificar los aprendizajes socioemocionales que se generaron, los cuales se organizaron en las siguientes categorías: *humanidad compartida, el poder de la vulnerabilidad, compartiendo luchas y el cuidado a sí mismo y a los demás.*

También se hace fundamental destacar que, a partir de las narraciones de los jóvenes, los estudiantes perciben la capacidad del maestro por amar lo que hace y la aceptación amorosa hacia ellos, lo que genera que este experimente una emoción de

gratitud frente a la posibilidad que ofrece el maestro, de crear y recrear un nuevo espacio desde su ética, reconociéndolo como alguien que no solo ejecuta un currículo, sino que da la posibilidad de que se geste una vivencia.

Humanidad compartida

Para el análisis de las vivencias recopiladas se identifica la categoría de *Humanidad Compartida* como una de las temáticas que emergen de aquello que le da sentido a la experiencia según los estudiantes universitarios. Dentro de esta categoría se identifica el aprendizaje del poder de transformarnos a nosotros mismos, conectando con nuestra capacidad de agencia.

El maestro acompaña al estudiante a observar como se posiciona frente a las situaciones que le acontecen. Existe una enorme diferencia en la manera como abordamos un suceso. Sí nuestra mirada está enfocada en los factores externos, en lo que no podemos cambiar entonces nos convertimos en prisioneros, y nuestra tranquilidad queda a merced de lo que nos ocurra. Mientras que, si nos enfocamos en nuestros recursos internos y asumimos los aprendizajes que las situaciones traen, entonces elegimos desde nuestra libertad y respondemos de manera consciente a dichas situaciones. De esta manera se abren posibilidades de acción y por lo tanto de crecimiento y cambio. Aun en las circunstancias más difíciles se puede elegir *quien quiero ser*.

El maestro me enseñó que definitivamente cada cosa, cada situación por la que uno pasa, pues tiene un propósito. Antes no le vía ningún sentido y eso hacía que fuera menos tolerante con algunas cosas. Gracias a él, sé que de esas situaciones difíciles puedo aprender, eso me hace sentir mejor persona, como que siento que maduré... tomo lo que me sucede diferente. (AII02)

Sentir que puedo hacer hoy lo que ayer no podía o no sabía, o pensar que puedo acceder a ciertas metas que antes estaban fuera de mis posibilidades, es una vivencia que permite un aprendizaje activo, dado que requiere de voluntad para movernos de pensamientos estáticos y rígidos que indican que no hay nada más para hacer, que nos debemos acostumbrar a sentir y a ser de determinada forma; a lugares que no conocemos de nosotros mismos, en los que podemos ampliar nuestro campo de acción sobre nosotros mismos y el entorno. El siguiente relato describe como el maestro propicia dichos aprendizajes:

A mí me costaba mucho el tema de hablar en grupo. Entonces pues cuando yo sentía mucha confianza con el profesor pues se lo comentaba. Ósea, antes de la exposición yo le decía como “no, profe, pues a mí no me puede gustar mucho el tema de... de exponer, porque soy una persona muy... muy introvertida”. Bueno, eso. Y él me dijo: “¿Qué es lo peor que te puede pasar? Tú eres capaz de hacerlo...Ósea, tú dale y no te preocupes por equivocarte que eso es algo normal”. Eso me ayudó...Ahora también me cuesta el tema de hablar en público, pero siento que lo puedo hacer, he ido aprendiendo formas de hacerlo, de tranquilizarme...Antes sentía que era algo imposible para mí. (LL103)

El poder de ser vulnerables

La vulnerabilidad humana es una condición existencial. Nos sentimos vulnerables cuando el control se escapa, cuando la imagen de nosotros mismos se derrumba, y sabemos que necesitamos del otro. Este reconocimiento se convierte, entonces, en el punto de partida de una mirada ética, donde el maestro se pregunta cómo, desde la praxis, se puede acompañar en la transformación de sujetos y entornos.

Del mismo modo, la siguiente narrativa muestra cómo el maestro utiliza sus experiencias de vulnerabilidad para fomentar el crecimiento y la tranquilidad. La vivencia se logra gestar gracias a la calidad del vínculo que se ha creado. Además, a partir de la confianza con el maestro, y solo así, el estudiante se siente seguro para expresar sus dificultades y emociones. “El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones” (Freire, 2010, p. 45).

Como el profesor me generaba esa confianza, porque se mostraba comprensivo y atento a lo que uno le decía, y yo tenía esta dificultad al exponer, entonces yo dije “¡Ah!, yo le puedo contar que tengo este problema para que por lo menos él sepa que, si yo me estoy equivocando demasiado es por algo”. Al conversar con él -me dijo- escucharte me recuerda que a mí me pasaba lo mismo a tu edad...Eso va cambiando, después uno se coge más confianza y cambia...Escuchar las palabras del profesor, me generó un poquito más de motivación y de tranquilidad al poder hablar. (AI202)

De igual manera, el maestro con una actitud generosa que además promueve el aprendizaje colectivo genera confianza en el estudiante. Ante expectativas favorables de ambas partes (maestro- estudiante), confían en la acción e intención del otro, y en ese sentido también se hacen vulnerables. Sin embargo, reconoce que el otro no le hará daño, sino que van en búsqueda del desarrollo mutuo. “Si lo que un maestro enseña es, ante todo, una relación, es decir, su propia capacidad de apertura y de escucha, entonces solo podemos aprender desde el compromiso de esa relación” (Bárcena y Mèlich, 2014, p.189).

De este modo, la calidad de la relación del maestro con el estudiante no se origina desde la dominación ni el poder. Somos vulnerables porque tenemos una relación reflexiva

con nosotros mismos y porque nos construimos a partir del constante reconocimiento del otro. Por lo tanto, el desprecio mina nuestra autoconfianza. Los relatos de los jóvenes, muestran como los estudiantes, al ser tratados como miembros valiosos y legítimos, logran dar sentido a las experiencias que viven, reconociéndose como parte de algo más grande, de una humanidad compartida. “Solo siendo responsables del otro, de su vida, y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad” (Bárcena y Mèlich, 2014, p.25)

Compartiendo luchas humanas

Desde el espacio privilegiado que tiene el maestro, se logran reflexiones que cuestionan la mirada que tenemos del otro, de reconocer sus luchas y las deudas históricas frente a las comunidades marginadas. El maestro, a partir de su actitud empática, permite que el estudiante se interese por el otro y su historia, posibilitando emociones compasivas y de motivación por querer comprender sus historias atroces, que debemos garantizar no volver a repetir.

Con el tema social, el tema de la pobreza, de cómo se había manejado en Colombia... bueno de cómo se ha manejado en Colombia desde un pasado hasta hoy. Entonces pues sí siento que, o sea, esa maestra digamos que generó esa sensibilidad hacia el tema al hablar, y bueno pues cómo se expresaba de manera honesta. Aportó en... o sea, en ayudarme a entender un poco más la situación, porque pues uno a veces ve las cosas muy superficiales. Yo antes pensaba mucho que las personas eran pobres porque quería, pero definitivamente no es que todos tengamos las mismas oportunidades. Entonces el poder pensar en eso y el poder aportar un poco de mí a... a diferentes cosas, pues digamos que es algo que me deja... que me dejó esa maestra. (AI302)

El estudiante descubre su fuerza creadora para vivir en comunidad, a través de la actitud coherente y diplomática de la maestra frente a la importancia del buen trato con los demás. Al respecto, Modzelewski (2017) afirma que toda educación es ética porque indica cuáles deben ser los fines de dicha educación. En este relato se evidencia como las emociones forman parte del entendimiento de lo humano, las emociones nos permiten llegar al otro y poder comprenderlo, entender su dolor.

Entonces esta persona, la profesora, aprendí muchísimo de ella, ¿ya? nos enseñó a ver las cosas de una forma diferente, en cuanto al trato. Esta electiva trataba de cómo muchas poblaciones habían sido excluidas, y ni siquiera les habían dado como la oportunidad de que... de que se desarrollaran, ¿sí? Pero hay muchas otras personas que están en la misma condición y que necesitan mi ayuda, entonces fue muy impactante ver eso... Yo no sabía que me podía afectar tanto este tema... a partir de esas clases empecé a notar tratos racistas, eso me daba mucha rabia, entonces empecé a defender a la gente, pues claro de manera respetuosa... Esto la maestra nos lo decía mucho y también lo mostró en algún momento cuando un estudiante en clase dijo una palabra excluyente a otro... entonces ella como con mucha tranquilidad y diplomacia le hizo caer en cuenta de lo que estaba haciendo, hasta lo hizo quedar después de clase. También de manera más intencionada busqué conversaciones con compañeros afrocolombianos... Mi mejor amigo actual nació de esas charlas. (KE305)

Por su efecto ético, el conocimiento sobre el otro nos apoya a modificar juicios y nos anima a la acción que termina influyendo en el comportamiento del estudiante. Este conocimiento empático posibilita actuar de forma diferente y observar el mundo desde un punto de vista distinto. Es por medio de la emoción que se conecta con ese aprendizaje y el

maestro estimula el desarrollo de valores que aportan a la democracia como la justicia y la equidad.

Una de las características de las emociones nombradas por Nussbaum (2001) es que estas contienen juicios. Por lo tanto, se convierten en guías internos en los que nos apoyamos para tomar decisiones y sostener buenas relaciones con las personas de nuestro entorno. Un ejemplo de esto es la invitación que sintió el estudiante de acercarse y sostener conversaciones con compañeros afrocolombianos.

Cuidado de sí mismo y a los demás

El maestro nos enseña una manera de sentir la vida, de confrontar y reconstruir creencias, a veces la fuente de nuestro sufrimiento consiste en los pensamientos que tenemos acerca de los objetos. En el siguiente relato se evidencia, como el *equivocarse* se deconstruye gracias a la mirada y la actitud del maestro.

Él era una persona chistosa, siempre era como con el mejor respeto y, o sea, tratando de... de mantenernos más tranquilos en momentos que podían ser tensionantes... como era un maestro que, o sea, generaba esa confianza en uno de poder preguntar y también de poder equivocarse, porque a veces me parece importante saber que un profesor te permite la equivocación... a pesar de que es algo natural la equivocación, pues hay muchos... hay muchos profesores que te hacen sentir que... hacen sentir que una equivocación es algo pésimo que uno debería evitar. Entonces él decía "cualquier cosa me la preguntan, yo no tengo ningún problema con que me pregunten, con que se equivoquen pues la verdad es algo natural". Entonces uno dice: "¡Ah bueno! Con él puedo hablar. Con él no puedo hablar". Algo así sentía. (AI404)

Al cambiar o confrontar las creencias, también cambian las emociones que tenemos frente a una situación determinada. Si tenemos una mirada compasiva hacia nosotros mismos entonces también cambiarán las emociones que sentimos. En esta narrativa, la idea de *equivocarse* se transforma y posibilita la apertura a la creencia de esta como algo natural y que el estudiante puede y es merecedor de una vida diferente. Por medio del cuidado de sí mismo, permitimos legislar sobre lo que deseamos para nuestra propia identidad, reconociendo que esta se alimenta de nuestras experiencias y por lo tanto está en constante movimiento. Al fortalecerse el *Yo*, es decir el carácter pleno de cada persona también se transforma la manera como nos relacionamos con los demás.

Pero cuando están ese tipo de profesores transmitiendo confianza... yo sentía que me podía equivocar. Yo estaba exponiendo y me equivocaba, en una palabra, y no era como que “¡ah, juepucha!, ya perdí... perdí la nota”. No, él con mucha...no sé si decirlo así (risas) con mucha ternura me ayudaba a pensar. Con ese tipo de profesores yo aprendí a... o sea, aprendí un poco más a... a entender que el error es natural, que podemos aprender de él, que no nos debemos de dar tan duro, porque es natural que suceda, a ser más expresivo y a poder hablar en el tema de la... de las exposiciones, a ser más comunicativo por decirlo de alguna forma. Entonces eran esos profesores tranquilos que te permitían la equivocación y que te generaban esa confianza al hablar que me ayudaron también en el... en el tema de las relaciones. (AI405)

Como lo afirma Foucault (1982) el cuidado de sí mismo es una forma de actuar, de hacerse cargo. Cuando se ejerce este comportamiento, el ser humano “se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura” (Foucault, 1982, p. 35). Por medio del cuidado de

sí mismo, podemos definir una manera de *ser* y de estar en el mundo, definimos nuevas formas de reflexión, generando nuevas maneras de relacionarnos.

Según Foucault (1982), un aspecto del cuidado de sí mismo es la atención hacia el interior, volcar la mirada desde el exterior al interior. Con las vivencias narradas se evidencia como los estudiantes, son invitados a observar sus pensamientos, por lo que acontece en el cuerpo desde la emoción y el pensamiento.

Volcar la mirada hacia el pensamiento, darse cuenta del tipo de contenido mental del que nos estamos nutriendo es hacerse presente. Una educación que nos brinde estos aprendizajes es una herramienta significativa y valiosa para nuestro desarrollo humano.

Existe una estrecha relación entre el conocimiento de sí y el cuidado de uno mismo, dado que cuando este último se promueve, también se avanza en el auto-conocimiento. Invitar a los estudiantes a aprender estrategias para el cuidado de sí es proveer una actitud para enfrentarse al mundo y establecer relaciones sanas consigo mismo.

El aprender a vivir juntos es también un encuentro por acciones comunes, es donde se puede comprender la relación del cuidado de sí mismo y de los demás, dado que es un acto de doble vía. El encontrarme con el otro, requiere de un paso anterior que es el aceptarme y respetarme a mi mismo desde mi dignidad como ser humano. Sí no hay aceptación, ni respeto propio entonces no hay espacio para la reflexión, dado que se está en una profunda negación de sí mismo y en una búsqueda obsesiva por querer ser diferente a lo que *soy* ahora. A veces el ser humano no quiere mirarse cuando está en este dilema, puesto que implica dolor, entonces mejor se evita y no se mira y por lo tanto no reflexiona, y en definitiva no se ama, ni puede amar a los demás.

CONCLUSIONES

Para la presente investigación reconocer, desde la perspectiva del estudiante, en este caso desde el joven universitario, cuáles son estos aspectos que valora y perciben que favorecen su desarrollo socioemocional, es vital para enriquecer el estudio de la educación superior, desde los procesos y efectos que estos pueden producir en la comunidad educativa. Los resultados del presente estudio aportan información relevante que nutra la praxis en campo de la educación superior, y de esta manera generar nuevas comprensiones respecto acción educativa, el impacto de la relación del maestro con el estudiante, y lo profundo y a la vez sutil que se puede tejer desde la cotidianidad educativa.

A partir de las narrativas y de la interpretación del significado del sujeto en dicho contexto, se logran develar las formas en que los estudiantes conciben y dan sentido a situaciones reales que suceden en el salón de clases a nivel universitario, con el presente estudio fenomenológico se le dio valor a la experiencia de los jóvenes, como actores centrales y legítimos. De esta manera, para el acercamiento a las diferentes perspectivas de los jóvenes, se propongan rutas más pertinentes de transformación.

No está por demás manifestar que, el interés no es pretender agotar un tema de por sí altamente complejo. La intención es aportar a un escenario de discusión tanto con elementos teóricos como con resultados prácticos; igualmente, invitar a la comunidad académica para que continúe reflexionando críticamente sobre las posibilidades que la fenomenología abre para la educación.

La comprensión desde las vivencias socioemocionales, a partir de las narrativas encontradas, deja en evidencia que el campo socioemocional es mucho más amplio. Gracias al maestro, desde sus actitudes y formas de relaciones, cultiva emociones para la democracia, en donde los estudiantes, además adquieren seguridad en sí mismos. Lo que permite llevar a

cabo no solo un proyecto de vida, sino un propósito de vida que posibilita cuidar al otro, legitimizarlo y asegurarse por un bien común.

Por lo tanto las instituciones de educación superior en Colombia, necesitarían avanzar de manera más consciente en contribuir al desarrollo de una sociedad más sana y de una convivencia armónica con los seres vivos humanos y no humanos. Los docentes, los cuales tienen un valioso lugar en la acción educativa, serán claves para lograr estos objetivos, y también para alcanzar otros, tales como: igualdad de género, reducción de desigualdades, ciudades y comunidades sostenibles, paz, justicia e instituciones sólidas.

Soñar con una educación, que desde la cotidianidad y las actitudes y comportamientos del maestro nos enseñe y permita humanizarnos al estar en presencia frente al otro, al pensar en y con el otro, y reconocer que tenemos una responsabilidad con ese otro (Bárcena y Mèlich 2014), es pensarnos el campo de lo socioemocional en amplitud. El espacio donde se desarrolla el proceso educativo debe ser una comunidad de afectos, donde se vincula el mismo anhelo y la misma vocación, la cual se relaciona con la búsqueda de la sabiduría, para esculpir la propia vida e intentar llevar una vida buena.

Así también lo refuerza Nussbaum (2006) cuando afirma que los que acompañan este proceso, es decir los maestros, deben hacer gala de las capacidades que conlleva una compasión razonable y adecuada, que muestren no solo dominio de su profesión, de los hechos pertinentes relativos a la sociedad, sino también a su capacidad de hacerse cargo de las vidas que se proponen liderar.

Una educación que promueva procesos socioemocionales debería ser una educación donde se reconozcan las propias emociones y se fortalezca la empatía, y estas en función de que se aprecie la diversidad, se reconozcan las diversas circunstancias en las que los seres humanos luchan por su dignidad, por su crecimiento, convirtiéndose cada uno en

participante de tales luchas a favor de la justicia, igualdad y de una sociedad más democrática. Para ello no se necesitan solo de programas bien intencionados para la formación de maestros, sino de propiciar reflexiones con los mismos, para que se comprenda que desde cualquier disciplina se pueden facilitar vivencias para que los jóvenes aprendan a interesarse en la vida de los otros, con la intención de buscar el bien común y teniendo la posibilidad de nutrirse con esta diversidad y pluralidad.

Es necesario darle al campo socioemocional un trasfondo valorativo, dado que este puede promover un encuentro igualitario y democrático que promueva el reconocimiento recíproco. Dicho trasfondo se cimenta en emociones constituyentes de las relaciones entre los ciudadanos, por eso, desde esta perspectiva, la educación de las emociones adquiere una relevancia fundamental para la democracia. En este sentido, y reconociendo que actualmente estamos viviendo una crisis como nación, los espacios educativos se convierten, ahora más que nunca, en focos esperanzadores, donde se acortan, de manera intencional las brechas que tenemos desde el tejido social.

Finalmente, dado que el estudio solo recoge las vivencias de los estudiantes, es importante que en investigaciones posteriores se debería considerar profundizar en el efecto que tienen las prácticas de los maestros, y sus interacciones, en términos de las relaciones que establecen los sujetos consigo mismos, con los otros y el territorio; en definitiva cómo la potencia de su práctica afecta la subjetividad tanto del estudiante como del mismo maestro. Para que de esta manera se logren enriquecer los programas de formación a maestros universitarios, y así mismo se logre una configuración de un proyecto ético colectivo.

Por último, invitar a futuros investigadores a ampliar el estudio fenomenológico sobre el campo sociemocional a otros agentes, como maestros o familia y así reconocer

como este proceso se vivencia en ellos. También, la invitación es para la comunidad académica para que continúe reflexionando críticamente sobre las posibilidades que la fenomenología abre para la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, A. (2016). La condición humana. Barcelona, Paidós: España.
- Bárcena y Mèlich (2014). Bárcena, F. & Mèlich, J.C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona, España: Paidós.
- De Castro, A., García, G. (2008). Psicología clínica: Fundamentos existenciales. Bogotá. Ediciones Uninorte, pp. 198.
- Extremera P., Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 6, núm. 2, 2004, p. 0 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México
- Foucault, M (1982) Hermenéutica del sujeto. Las ediciones de la Piqueta. Madrid
- Freire, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores, Segunda edición. Buenos aires.
- Freire, P., Shor, I. (2014). Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Siglo XXI Editores. Buenos aires
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación política. Centro de Educación del Desarrollo (CED). Ediciones pedagógicas Chilenas. Santiago de Chile.
- Modzelewski, H. (2007). Emociones, educación y democracia: una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum. Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones Filosóficas, México.
- Nussbaum, M. (2001). Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones. Ediciones Paidós. Barcelona
- Nussbaum, M. (2006). Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión. Ediciones Paidós. Barcelona
- Nussbaum, M.C. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Argentina: Katz Editores.
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES
- Van Manen, M. (2004). El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Cali: Editorial del cauca