

Vínculos en la universidad chilena: voces de docentes y académicos

Alejandra Crocco Valdivia

Mestre em Psicologia Educacional pela Universidade do Chile

Resumen

El siguiente texto está organizado en función de mostrar cómo los académicos y docentes significan y dan sentido a los vínculos en el contexto de su trabajo en la universidad contemporánea. Primero, se argumenta el marco referencial, mostrando cómo las emociones no se pueden comprender como algo meramente individual, sino que es necesario entenderlas de manera sociohistórica. Luego, se consigna cómo “lo vincular” ha sido explicado por autores en el marco de la investigación en docentes. La muestra considera siete entrevistas a profesores de dos universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), realizando un análisis a través de la metodología llamada Núcleos de Significación.

Palabras Claves: Vínculos, Universidad Contemporánea, Sentidos.

Abstract

Links in the chilean university: voices of faculty members

The following text is organized in order to show how faculty members mean and give senses to the links in the context of their work in the contemporary university. First, the referential framework is argued, showing how emotions cannot be understood as something merely individual, but that it is necessary to understand them socially and historically. Then, it is stated how the concept of “linking” has been explained by authors in the framework of research on teachers. The sample consists of seven interviews with faculty members of two universities of the Council of Rectors of Chilean Universities (CRUCH), performing an analysis utilizing the Nuclei of Significance methodology.

Keywords: links, Contemporary University, senses

Resumo

Vínculos na universidade chilena: vozes de professores e acadêmicos

O texto a seguir é organizado para mostrar como acadêmicos e professores significam e dão sentido aos vínculos no contexto de seu trabalho na universidade contemporânea. Em primeiro lugar, argumenta-se a estrutura referencial, mostrando como as emoções não podem ser entendidas como algo meramente individual, mas que é necessário entendê-las de maneira sócio-histórica. Em seguida, registra-se como as emoções foram explicadas pelos autores no âmbito da pesquisa pelos professores. A amostra considera sete entrevistas para professores e acadêmicos de duas universidades do Conselho de Reitores das Universidades Chilenas (CRUCH), realizando uma análise através da metodologia denominada Núcleo de Significância.

Palavras-chave: vínculos, Universidade Contemporânea, sentidos

Las emociones y su relación con el trabajo académico

Usualmente los trabajos que abordan las emociones se elaboran desde una mirada biologicista o psicologicista (KLERES, 2009), dejando de lado cómo las operaciones sociales participan en la producción de la dimensión afectiva. Para Illouz (2007) lo anterior es un error, ya que las emociones son “el aspecto cargado de energía de la acción” (p. 15). Esta carga energética es un fenómeno que está fusionado de manera inseparable con la cultura y lo social. “Lo que hace que la emoción tenga esa “energía” es el hecho de que siempre concierne al yo y a la relación del yo con otros situados culturalmente” (ILLOUZ, 2007). Esto quiere decir que el modo en que se carga energéticamente una acción no es un acto aislado del sujeto con respecto a las relaciones socioculturales, sino que el modo con el que se vive la emoción está situacionalmente ubicado y dispuesto.

Desde ese punto, este enfoque permite entender cómo la forma de la producción económica, en tanto producción social, dispone la creación de formas afectivas propias, por ejemplo, al modo de producción capitalista (ILLOUZ, 2007; BESSERER, 2014). De tal modo que se puede analizar cómo la producción económica capitalista se relaciona con emociones específicas.

En el contexto contemporáneo, las universidades han comenzado a integrar los modos de la producción económica capitalista (SANTOS, 2007). La universidad, en su constitución en el proyecto moderno, fue concebida como un espacio-comunidad consagrado a la creación, desarrollo y transmisión de conocimiento (SISTO, 2007), paulatinamente, ha ido organizándose en función de cumplir estándares de producción reguladas por el mercado.

Desde lo anterior, lo que este artículo hará es investigar acerca de cómo se viven las emociones en el contexto de la universidad contemporánea.

Las emociones específicas en el contexto educativo

Respecto al abordaje conceptual sobre los procesos afectivos de la educación encontramos textos de diversos autores, y aunque no necesariamente se refieren al trabajo docente universitario, podemos trasladar algunas teorizaciones a este nivel educativo. En primer lugar, se revisará bibliografía acerca de los procesos afectivos en aulas escolares. Luego se profundizará en teorías vinculares-afectivas generales del mundo educativo, de modo de poder usar su conceptualización para la comprensión de

la problemática. Finalmente, este apartado concluye revisando la teorización de Martínez, para comprender las dinámicas emocionales del trabajo docente.

Hargreaves (2001) plantea que las emociones están al centro del proceso educativo. Las emociones de los profesores serían inseparables de sus propósitos morales y su habilidad para alcanzar dichos propósitos. Para precisar en este punto, el autor acuña el concepto de *geografías emocionales* para describir patrones experienciales y espaciales de cercanía y la distancia en las interacciones humanas que dan forma a las emociones y sentimientos que se experimentan acerca relaciones con nosotros mismos y con los otros (HARGREAVES, 2001).

En esta propuesta, se plantean tres advertencias sobre las geografías de la enseñanza: primero, que éstas no tienen reglas universales, ni tampoco hay ideales de cercanía o distancia entre el docente y los otros que trasciendan las culturas y los contextos de trabajo. Segundo, las geografías emocionales en la interacción humana son psicológicas y físicas, subjetivas y objetivas. Tercero, los patrones de cercanía y distancia no son determinados sólo por la estructura y la cultura del trabajo, sino que también influye el compromiso activo de los profesores y sus circunstancias en las interacciones con otros (HARGREAVES, 2001).

Así, en relación a las geografías antes presentadas, Hochschild (1983 apud HARGREAVES, 2001) describe el enmascaramiento y la gestión de las emociones en términos de esfuerzo adaptativo a la explotación. De acuerdo a la autora, ese trabajo emocional implica modular o reprimir sentimientos para producir un estado mental adecuado hacia el exterior, hacia los demás, a cambio de la seguridad en el empleo, recompensa financiera y de estabilidad.

La postura de Hargreaves en relación a la explotación que menciona Hochschild, se produciría cuando la emoción se separa del sentido, los propios valores, produciendo disposiciones objetivas que promueven el sacrificio de estos por parte de los explotados.

Para profundizar en las dinámicas afectivas que participan del trabajo docente, se hace necesario revisar teorías psicológicas que faciliten la comprensión de este fenómeno. El planteamiento de Pichón-Rivière (1985), que es un acercamiento a la psicología social desde el psicoanálisis, plantea un esquema que legitimando el acercamiento intrasubjetivo que Freud elabora acerca de la psique humana, también agrega que es necesario comprender que los procesos intrasubjetivos (mundo interno) están

conformados intersubjetivamente. “Ese mundo interno se configura como un escenario en el que es posible reconocer el hecho dinámico de la internalización de objetos y relaciones” (p. 10). Este proceso no es simple, en tanto la internalización se da través de vínculos, el cual es entendido como “una estructura compleja que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje” (Pichón-Rivière, 1985, p. 10). De este modo, dependiendo de la forma en que ocurra el vínculo, se promoverán sentimientos de gratificación o frustración (Pichón-Rivière, 1985). Así, la relación con los objetos está mediado por el modo de darse de esa relación, entramando el aprendizaje de relaciones y objetos con procesos afectivos, tales como gratificación o frustración.

Pichón-Rivière (1985) agrega de modo fundamental, la participación de la cultura en la producción de vínculos:

El vínculo es una estructura triangular, que se forma no sólo por los dos sujetos que se encuentran, sino también por un tercer elemento implícito que es la cultura como persona en la relación. El tercero, llamado el Otro histórico-social que entra a jugar en el vínculo, podría ser la sociedad que instituye ciertos modelos y roles a los sujetos, quienes tienden a reproducirlos. (ALBORNOZ, 2015, p. 35)

De este modo, la producción de aprendizajes en el sujeto foco de observación no está solo vinculado directamente con un otro concreto, sino que también a través de este otro concreto, establece relaciones indirectas con la cultura, con la historia y con la sociedad.

La teoría de Pichón-Rivière se engarza en este punto con la teoría de Paulo Freire sobre la Educación. Esto es porque esta serie de aprendizajes acerca de relaciones y objetos comienza, configura modos específicos de ser sujeto. Cabe decir que Freire no conceptualiza de manera sistemática a los afectos en su obra (STRECK, 2015), pero a partir de su obra se puede elaborar su teoría en función de comprender los procesos afectivos vinculados a la educación.

La teoría de Paulo Freire propone desde *La Pedagogía del Oprimido* (2002a), la distinción entre dos modos educativos de producir sujetos. Estos modos son conocidos como *Educación Bancaria* y *Educación Problematicadora*. Abordaremos brevemente estos modos de realizar la educación, para luego comprender las implicancias que tiene en la producción de la dimensión afectiva del docente.

La educación bancaria es una forma de educación que se basa en la imposición

de prescripciones. En esta imposición, la voz del otro no es reconocida como tal, produciendo una “cultura del silencio”, y en ello, un educando callado. Además, en ella el docente se pone reificadamente en la posición del que sabe, del que educa y del que es la autoridad, negando de manera sistemática tres aspectos del educando: su saber, su posibilidad ubicarse en la posición de educador y su autoría. Desde aquí se observa que la educación bancaria busca reproducir las relaciones de dominación en una sociedad, en tanto dispone los valores de la cultura dominante en relación a la población oprimida. Es importante hacer notar que Freire (2002a) parte desde el supuesto que la educación bancaria se posiciona de modo hegemónico, en tanto la deshumanización se instala como dinámica general del proceso social contemporáneo.

Por otro lado, la educación liberadora apunta a la construcción dialógica del conocimiento (FREIRE, 2002a), de modo que el educando aprenda en el diálogo a producir su voz autónoma. La labor del educador ya no está orientada a la intimidación de la voz del educando, sino a promover espacios en que los educandos se atrevan a poner su punto de vista en juego. En ese sentido, esta es una educación orientada a enseñarle al educando a que reconozca su saber, su posibilidad de educar y su (co) autoría del conocimiento. De este modo, la educación problematizadora trabaja por transformar las relaciones de dominación hacia relaciones horizontales.

Este breve análisis de los modos de educar sirve para elaborar un par de puntos relevantes con respecto a los afectos vinculares en la obra de Paulo Freire. En primer lugar, las relaciones de dominación son el espacio donde primordialmente se desarrollaron los docentes. Esto quiere decir que su subjetividad está mediada principalmente por los medios de la educación bancaria. En segundo lugar, la estructuración subjetiva mediada por la educación bancaria produce una serie de procesos afectivos que participan activamente tanto del educando como del educador. Un punto interesante donde se observa estos procesos afectivos está en la transición entre un modo de educar y otro. Las posibilidades de transformar la educación bancaria en educación problematizadora están directamente atravesados por procesos afectivos. Freire señala que el proceso de presenciar la ganancia de autonomía del educando puede producir “desesperación” o “miedo” en el educador, en tanto la superación de la cultura del silencio del educando implica la producción de la posibilidad efectiva de discrepancia entre educador y educando (FREIRE, 2002a). Teóricamente, la posición de poder esencializada del educador de la educación bancaria se tambalea en la educación problematizadora, generando lo que podríamos llamar *angustia* ante la vocación

ontológica del ser más (2002a), ante el inédito-viable (FREIRE, 2002b). A diferencia de Freire, hemos llamado angustia a este afecto. Esto se basa en lo planteado por Kierkegaard acerca del concepto de angustia. Kierkegaard entiende a la angustia como un afecto similar al miedo (FIGUEROA WEITZMAN, 2005), pero que difiere de éste, pues no se le teme a un objeto claro y definido, sino a “la realidad de la libertad como posibilidad antes de la posibilidad” (p. 53). El miedo refiere a un objeto específico. La angustia apunta a un objeto indiferenciado: a la libertad. Esto sostiene que la angustia es la emoción que se vive cuando nos enfrentamos a la posibilidad de ser libres para decidir sobre aquello que no tenemos certeza, no frente a un objeto específico. La fatalidad de que el mundo está dado (FREIRE, 2003) construye una certeza (ideológica), de la cual es difícil despegarse pues implica el incierto camino de la libertad.

Por otro lado, en la pedagogía problematizadora se juega en el afecto del amor (FREIRE, 2002a; 2004). El amor refiere a qué el educador liberador al problematizar la cultura del silencio, no lo hace imponiendo su modo de ver el mundo, sino que respeta su subjetividad. En ese sentido, se abre al diálogo con el otro, respeta sus cogniciones y los afectos. “El sectario nada crea porque no ama. No respeta la opción de los otros” (FREIRE, 2004, p. 44). Ahí se juega el amor en la pedagogía del oprimido.

Articulando a Pichón-Rivière con Freire, se tiene que el desarrollo de vínculos está mediado principalmente a través de la estructuración de una educación bancaria, la cual enseña que las ideas o puntos de vistas que desarrolla el educando no son legítimos, en tanto quienes tienen acceso legítimo a hablar, a tener voz sobre los objetos, son los que saben, los que tienen autoridad en los distintos dominios del saber. Por esta razón, a veces los docentes pueden desarrollar modos autoritarios de vivir el conocimiento y de hacer la enseñanza, en tanto están afectivamente estructurados por la angustia ante lo incierto, ante el inédito-viable.

Hasta aquí parece haberse puesto énfasis en el vínculo educador-educando. No obstante, el trabajo docente como proceso da cuenta del modo en que se organizan las relaciones sociales en el trabajo para generar el producto-conocimiento esperado. En ese sentido, se profundizará en la propuesta de Martínez Funes (2013).

En procesos de trabajo docente - en toda la extensión del sistema educativo- se construye con frecuencia (aunque no siempre) un núcleo vincular central de trabajo afectivo, es lo humano como relación esencial. Contiene lo permanente e intransferible de la relación de trabajo entre un maestro y un alumno desde el artesanado del fin de

la edad media hasta nuestros días. Este vínculo puede no ser consciente para los protagonistas y es errática su historicidad (MARTÍNEZ FUNES, 2013, p. 64)

Al no estar del todo consciente de este núcleo vincular central en los procesos de trabajo docente, se naturalizan que en el mundo del trabajo las relaciones están al alero de la oferta y la demanda; de tal forma ya no se habla de puestos de trabajo sino contratos por tiempos breves de escaso valor o de alta cotización de mercado (todo según oferta-demanda de personas-objeto). “Esto ocurre tanto para un peón albañil, como para un analista de bolsa de valores o un profesor de postgrado en una universidad” (MARTINEZ FUNES, 2013, p. 60). Así vemos precarización en tanto el propietario del capital también controla el proceso de trabajo que muchas veces queda invisibilizado.

En relación a la cita anterior, lo naturalizado que puede estar en algunos aspectos lo que llamamos trabajo docente, dificulta el atender a la dimensión colectiva del mismo en relación a su proceso. Al respecto Martínez (2013, p. 22) plantea:

Los procesos de trabajos colectivos -tan ocultos y tan visibles a la vez- por su carácter múltiple de realización cotidiana o cercana en tiempo y espacio, son hallazgos de gran valor cuando abren su carácter colectivo, es decir toda su gama de lazos de acciones y realizaciones encadenadas, que de tan obvias están *invisibilizados por la costumbre, el prejuicio y la sinrazón*.

Los procesos de trabajo colectivos se sitúan en espacios de poder que son el producto de relaciones sociales, laborales y afectivas. Situación en la cual

El hallazgo o la llegada al trabajador colectivo es una cuasi hazaña en medio del individualismo y la competencia feroz por/en espacios de poder encriptados. El trabajo en la Universidad, realizado mediante procesos colectivos reales, habitualmente no visibles, pasan en forma virtual, se pueden informatizar las relaciones, no son visibles todas las personas, pero si sus productos (MARTÍNEZ FUNES, 2013, p. 67).

Hacerse consciente de la fuerza de estas relaciones y visualizar un trabajo colectivo situado como una posibilidad de transformación, pudiéndose generar nueva praxis interna a determinada, en este caso en la Universidad, pero también hacia los agentes externos como forma de nuevas propuestas, siempre con la premisa que este cambio no se da mecánicamente, sino que se construye en un proceso relacional.

Metodología

Diseño

De acuerdo a González Rey (2013) la investigación cualitativa desde la mirada histórico-cultural implica una reformulación epistemológica de los principios que fundamentan este paradigma, poniendo a la subjetividad en el centro y no como un asunto más de la investigación; comprendiendo que los procesos humanos tienen una naturaleza cultural (GONZÁLEZ REY, 2013). En este marco, surge el concepto de sentidos subjetivos como una categoría de análisis que se aleja de los conceptos tradicionalmente usados en psicología. De tal forma, metodológicamente se intenta aproximarse al modo en que esos contenidos se afectan históricamente y no centrarse solo en los contenidos.

El alcance de este estudio fue de carácter exploratorio e interpretativo, en tanto nos orientamos a comprender los significados construidos por un grupo de sujetos (CORNEJO; BESOAIN; MENDOZA, 2011).

Muestra

Este tipo de abordaje metodológico se requiere la construcción del escenario de investigación, definidos como “la fundación de aquel espacio social que caracterizará el desarrollo de la investigación y que está orientado a lograr la implicación de los participantes en la investigación.” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 60).

Caracterización de la Muestra

Los criterios que nos permitieron establecer los distintos escenarios de investigación fueron: i) Tipo de relación laboral con Universidad: Prestación de servicios a honorarios, Contrato laboral (Código del Trabajo y Estatuto Administrativo)¹; ii) Categoría Universidad del CRUCH: una estatal o una privada.; iii) Antigüedad laboral mínima de un año en, al menos, un lugar de trabajo; iv) Académicos/Docentes² de

1 Académicos de universidades públicas están contratados por el llamado Estatuto Administrativo, que corresponde a la regulación laboral propia de las instituciones públicas de Chile. Dicha normativa regula el ejercicio de la función pública, derechos, deberes y responsabilidad administrativa. Por su parte, aquellos académicos contratados por instituciones privadas, en este caso la universidad privada del CRUCH, se rigen por el código del trabajo que es una ley especial, orgánica, que reglamenta lo principal de las relaciones laborales. Quienes trabajan por horas están regidos por el Código Civil, como prestadores de servicios, sin derechos ni garantías laborales.

2 Este término se utilizará a lo largo de este documento a modo de agrupar a los participantes de este estudio; en tanto el concepto académico comprende a quienes están contratados en la

disciplinas de las Ciencias Sociales.

A continuación, se presenta el detalle de la distribución de los escenarios de investigación:

Tabla 1: característica de la muestra

	Dos Universidades del CRUCH	
	Docente Universidad Tradicional Estatal (U1)	Docente Tradicional Privada (U2)
Honorarios	Escenario 1 (2 entrevistas)	Escenario 2 (1 entrevistas)
Código del Trabajo		Escenario 3 (2 entrevistas)
Estatuto Administrativo (Planta o Contrata)	Escenario 4 (2 entrevistas)	

Selección de los participantes

Primero, se utilizó el muestreo por criterio lógico que implicó trabajar en casos que cumplieran algún criterio predeterminado relevante (QUINTANA, 2006); posteriormente se fue adecuando la muestra basado en las premisas del muestreo teórico, donde las unidades o escenarios a incorporar se eligieron considerando información emergente que permite tomar decisiones respecto a la saturación de la muestra (MARTÍNEZ, 2012).

A continuación, se presenta una breve caracterización de los académicos/ docentes que fueron entrevistados:

Tabla 2: Descripción de los entrevistados

Pedro (P. Contratado, U1)	Académico a contrata bajo estatuto administrativo, Universidad tradicional estatal. Su rango de edad está entre 46 y 55 años. Trabaja hace más de 20 años en dicha Universidad. También trabaja en otras universidades y proyectos.
------------------------------	---

universidad (ya sea por contrato regido por el código laboral o de acuerdo a estatuto administrativo) y que tienen funciones de docencia, investigación, extensión y, en algunos casos, gestión. Por su parte, docente refiere a lo propio de quienes trabajan a honorarios y a uno de los ámbitos del quehacer de los académicos: la docencia. Cuando se haga referencia a ambos también se les llamará profesores.

María (P. Contratada, U1)	Académica contratada bajo estatuto administrativo, Universidad tradicional estatal, su edad está en el rango entre 38 y 45 años. Estudió carrera de pregrado en la misma universidad y realizó docencia a honorarios años atrás. Su contrato es menor a 20 horas, que distribuye en clases, investigación y horas de gestión. El resto de su jornada las dedica al ejercer su profesión de origen. Ha trabajado en otras universidades.
Renato (P. Hora, U2)	Docente a honorarios y contrato plazo fijo en Universidad tradicional privada, su edad está en el rango entre 30 y 37 años. Su jornada laboral es de 20 hrs.
Soledad (P. Hora, U1)	Profesora a honorarios, Universidad tradicional estatal, su edad está en el rango entre 30 y 37 años. Estudió pregrado en la misma universidad, lo mismo que su Magíster y Doctorado. Trabaja como docente por horas en distintas facultades de la Universidad. Tiene experiencia trabajando fuera de la universidad. Su jornada laboral es menor a 20 horas.
Rosario (P. Contratada, U2)	Académica contratada, Universidad tradicional privada. Su edad está en el rango entre 50 y 55 años. Estudió su carrera de pregrado en dicha universidad, su Magister y Doctorado en el extranjero, al regresar fue contratada por su universidad de origen. Realiza clases en pregrado y postgrado y es investigadora activa. Tiene una jornada Laboral de 44 horas.
Samuel (P. Hora, U1)	Docente a honorarios, Universidad tradicional estatal, su edad está en el rango entre 30 y 37 años. La mayoría de su jornada laboral es en una organización no relacionada con educación superior, mientras que a U1 le dedica 11 horas. Está vinculado a dicha Universidad través de proyectos y docencia los segundos semestres de cada año. Trabaja en otras universidades privadas.
Esteban (P. Contratado, U2)	Académico contratado, Universidad tradicional privada, su edad está en el rango entre 30 y 37 años. Tiene 44 horas de dedicación, media jornada en un cargo de gestión y las otras destinadas a funciones de docencia, tiene proyectos incipientes de investigaciones. Antes de estar contratado, estuvo relacionado en la universidad como docente por horas, además de trabajar en universidades privadas.

Procedimiento y técnicas de producción de datos

Se realizaron entrevistas en profundidad, las que posibilitan acceder a los procesos mentales que aquí interesan, particularmente permitiendo aprehender los sentidos subjetivos. Estas fueron consistentes y suficientemente amplias.

Se efectuaron siete entrevistas el año 2016, cuya duración fue entre una hora y una hora y media; situadas en el hogar o lugar de trabajo de los participantes. Dichas entrevistas se registraron mediante un apartado de grabación de voz para luego ser y transcritas, como un insumo primordial para el análisis.

Procedimiento de Análisis

Comenzando con las palabras insertas en el contexto, a las que el sujeto confiere a significado, se procuró ir entendiendo situaciones específicas desde el habla de los entrevistados ante las condiciones históricas que lo constituyen.

De tal modo, el proceso de transcripción, lecturas continuas y análisis del material se organizaron en torno a tres momentos sucesivos:

- Levantamiento de pre-indicadores: Identificación de palabras que relevan indicios de maneras de pensar, sentir y hacer de un sujeto, mediado por la historia en tanto se apropia de la cultura y la transforma en función psicológica. Dichos pre-indicadores fueron inferidos a partir de, opiniones, comentarios y diversas temáticas, esperando advertir enunciados con significado.
- Elaboración de indicadores: Articulación y sistematización de los pre-indicadores, delimitados en la etapa anterior, en base a criterios de similitud, complementariedad y contraposición.
- Construcción de núcleos de significación: proceso constructivo/interpretativo, establece los puntos nucleares que tienen consecuencias para el sujeto, que lo involucran emocionalmente y que ponen de manifiesto sus determinaciones constitutivas, buscando comprender aspectos particulares del sujeto, así como sus vínculos con otros y otras.

En nuestra investigación, la construcción de los núcleos de significación y análisis descansan en estrategias de identificación de tonalidades afectivas de los sujetos, metáforas generadas en relación a sus vínculos y relaciones que establece en la universidad de la que son trabajadores y aquellos aspectos que están invisibilizados hasta que son tratados en la entrevista.

Resguardos éticos de la investigación

Utilizamos consentimiento y consenso informado conocido y firmado por cada participante del estudio y por la investigadora. Además, las entrevistas se realizaron con la condición de preservación de la confidencialidad y anonimato de los participantes, bajo la premisa de que la utilización de la información generada tiene fines netamente ajustados a los objetivos de la investigación. Concretamente, para resguardar

el anonimato, se asignarán nombres ficticios a los entrevistados y a las universidades a las que pertenecen, designándolas como “U1” y “U2”. La primera corresponde a la Universidad tradicional estatal del CRUCH y la llamada “U2” refiere a la universidad privada del mismo Consejo.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación dan cuenta de uno de los subnúcleos generados en el Núcleo de Significación mayor llamado: “Mediaciones socio-políticas afectivas en el trabajo de académicos/docentes” (CROCCO, 2016), y corresponde a los *espacios de colaboración y vínculos en la universidad contemporánea*.

Desde el discurso de los entrevistados, cobran importancia las relaciones entre pares y se considera constituyente del trabajo académico. Tanto para académicos como para docentes la labor en la universidad no está situada en el reducto individual de su oficina y abocada, solamente, a tareas personales, sino que estaría en una constante apertura hacia la construcción de lazos y encuentro con otros.

(...) entonces el trabajo académico es juntarse con otro, encontrarse, tomar café... de hecho aquí arriba no hay una, una sala de una cafetería, como una sala con una mesa grande y se va a invertir próximamente (...) en infraestructura que viene es crear un espacio y donde uno vaya y toma un café se encuentra con otro, conversar (...) eso es como la generación de una red en la que haya productividad pero creativa (Esteban, P. Contratado, U2).

(...) con el simple hecho de tener un almuerzo juntos y compartir “oye ven a mi curso” “hagamos algo juntos” “oye juntemonos por qué yo tengo tal tema en mi investigación podrías compartir alguna cosa”, (Esteban, P. Contratado, U2)

En los extractos anteriores notamos que hay una necesidad de que la institución fuese constructora de instancias de encuentro que posibiliten una cultura de interacción para la producción de conocimiento. Notamos en el segmento que el establecer relaciones entre pares tendría un carácter funcional en pos de generar productos para el trabajo.

Respecto a la valoración de los espacios de colaboración, toman fuerza las relaciones locales que establecen los docentes contratados, especialmente referidas a la misma área disciplinar o línea de investigación. En el caso de los docentes a honorarios, importan las relaciones entre quienes comparten dicha situación contractual, destacándose aquí la posibilidad de co-docencia.

Esa es una instancia al menos en ese grupo chico (...) donde nosotros tenemos mucha interacción cotidiana (...) cada dos semanas nos juntamos, además está el trabajo conjunto con los ramos³ donde uno hace codocencia con otros, y después hay otras instancias como las jornadas que se hacen dos veces al año (...) (Rosario, P. Contratada, U2)

(...) una vez me fui conversando con un taxista (...) quien me decía “¿Y si a usted le ofrecieran pagar tres veces su sueldo en otra universidad?”, yo le decía es que no me iría de acá porque no, o sea dudo de verdad que yo pudiese reconstruir algo como lo que tenemos entre los colegas de la línea en otro espacio, eso es algo muy protector. Por ejemplo, si uno lo compara con la experiencia de otras líneas, donde por distintas razones hay más conflictos entre los miembros, es súper distinta la experiencia, ahí sí te sientes mucho más solo, en la lógica de este académico que tiene por sí solo lidiar con muchas de cosas, ese es un elemento muy clave, que creo que amortigua mucho el peso. (María, P. Contratada, U1)

(...) hay muchos puntos de encuentro, al menos nosotros en el área, no sé cómo será en otras áreas, pero al menos en el área (...) nosotros tenemos bastante colaboración donde algunos somos contratados y otros están a honorarios y eso en el trabajo cotidiano, nosotros, yo ahí no siento una diferencia (Rosario, P. Contratada, U2)

Así, se aprecian las relaciones entre pares cercanos como un recurso de apoyo, se usa la metáfora de la amortiguación del peso, lo que permitiría tener cierta protección respecto a las demandas y la cotidianeidad. Los vínculos toman un papel relevante sobre otras aristas como la económica. También se configura el círculo cercano (compuesto por docentes contratados y honorarios inclusive), el que se contrapone a las relaciones que se perciben entre docentes/académicos miembros de otras áreas de trabajo, caracterizadas por vivencias y relaciones conflictivas.

[N]os cuidamos mucho entre nosotros, hacemos un espacio así como de supervivencia, súper fuerte como muy protector, tenemos también nuestras tensiones, indudablemente y de repente discutimos, pero siento que todavía como un grupo de trabajo que espero que eso nos acompañe en un largo tiempo” (María, P. Contratada, U1).

De este modo, hay una construcción del sentido propio como trabajador y sus pares cercanos desde la confrontación con los otros diferentes. Se reconoce que toda relación humana posee tensiones, pero que contar con este apoyo de los pares sería fundamental, el habla apunta incluso a la supervivencia en el contexto de la Universidad actual.

Por otro lado, se rescatan las relaciones connotadas como bienestar personal, apuntando al sentido que éstas tendrían al estar situadas en el trabajo académico. Co-

3 Refiere a cursos o asignaturas.

bran importancia las relaciones que se generan en diversos espacios, se relevan las que surgen al momento de hacer docencia, investigar y el estar en una relación de escucha de otro, tal como se enfatiza en las siguientes citas:

(...) prefiero hacer más clases y hacerlas en equipo que hacer menos clases y hacerla sola. (...) Yo cada vez he ido descubriendo más en la docencia como una instancia de aprendizaje para uno y creo que eso se intensifica mucho más cuando tú lo haces como parte de un equipo, como cuando discutes con otra gente otros puntos de vista, horas lecturas, otras formas de analizar las cosas, entonces para mí el sentido que tiene para la docencia está ligado también a como esa oportunidad de enriquecimiento y de aprendizaje, que creo que no lo tenía tanto cuando yo hacía clases sola, que más cuando uno hace clases compartidas, también se comparte como las responsabilidades de cuando las cosas salen bien, salen mal, cuando uno hace una clase solo y te sale mal, como que te entristece que la clase te salió mal, si la haces con otro, es una persona con la que tú puedes analizar, qué pasó con la clase, por qué no funcionó y como que más bien, es una mirada más constructiva del proceso y de mejora para la próxima. (Rosario, P. Contratada, U2)

(...) eso es lo que más yo creo, el resto lo paso súper bien⁴, yo lo paso súper bien haciendo clases, leyendo, preparando clases, escuchando a otras personas, participando en los equipos de investigación, todo eso yo tiene efectos como de bienestar para mí, (Pedro, P. Contratado, U1)

Desde las citas anteriores, la docencia en los académicos, especialmente si es compartida, adquiere un sentido basado en una relación dialógica de aprendizaje y construcción mutua, además de ser un soporte que permite realizar un análisis conjunto y mejorar sin que eso se estanque en sentimientos asociados a la tristeza cuando las cosas no resultan como se espera.

Para el trabajador por horas, la docencia abordada con un otro surge como un valor importante para el trabajo.

(...) mi estrategia ha sido tratar de trabajar siempre en dupla, no trabajar sola y armar equipo dentro de lo posible. (...) entonces cada cosa que me llega a mí un trabajo yo normalmente trato de hacerlo con alguien más, uno porque a mí no me gusta trabajar sola, (...) me gustan los espacios colectivos de trabajo la verdad, (...) la paso bien así, trabajando sola, me aburro, (...) en cambio en los equipos siento que puedo hacer eso, que también uno puede descansar en el otro y el otro puede descansar en mí, entonces mi estrategia ha sido trabajar en dupla en los cursos la mayoría de las veces o en equipo y me ha resultado súper bueno (Soledad, P. Hora, U1)

(...) y además, he podido estar en más espacios que mi profesión, eso igual es importante, porque no nos sobran los espacios, entonces como que tengo que diversificar también para tener pega⁵ siempre. (Soledad, P. Hora, U1)

4 El término *pasarlo súper bien*, refiere a disfrutar mucho.

5 La jerga *pega*, en Chile, refiere a trabajo.

El trabajar con otro profesor o contar con un equipo de trabajo, se connota como una instancia de aprendizaje y colaboración mutua y, tal como en las citas anteriores, se aprecia una gratificación personal respecto a los espacios compartidos en aula, a diferencia de lo que serían los momentos de trabajo en solitario, en donde aun cuando se apunte a desarrollar un buen trabajo, se pierde las instancias de escucha y aprendizajes compartidos. El trabajar de esta manera aparece como una estrategia importante de reciprocidad, con un otro significado como un sostén en los momentos concretos y como estrategia que permite diversificar espacios laborales y asegurar una propuesta de trabajo.

Para los docentes a honorarios, resulta difícil establecer contacto con los otros que están en su misma condición, en espacios diferentes a la docencia compartida:

(...) no es fácil encontrarse, nos pusieron oficinita⁶ como de profesores hora, pero tampoco es como un lugar, cada uno hace sus clases y tiene sus otras cosas en la vida también, que ha sido más difícil aunar esfuerzos, entonces pero creo que los profesores hora, estamos en posiciones súper distintas también, hay profesores que son adjunto⁷ y que tienen contrato y tienen 44 horas, otros que hacen pega [trabajo] también administrativa entonces tienen como un doble vínculo como que son parte de, pero para otros efectos no son parte (...) (Renato, P. Hora, U2)

En el fragmento presentado, vemos que una de las dificultades para encontrarse y, más aún, para colectivizarse entre los docentes a honorarios se asocia a una falta de espacios. Aun existiendo la infraestructura, esta no se ajusta al rol asignado a un docente que trabaja por horas. Entonces, aun cuando la oficina mencionada esté disponible para su uso, no cumple la función de espacio de encuentro, no modificando la sensación de distancia y sentirse ajeno.

Particularmente, dentro de la U2, hay diferentes formas de ser docente a honorarios, que pone una dificultad más en la idea de aunar esfuerzos entre quienes están en la misma condición contractual.

Los vínculos que se establecen en la Universidad no se encuentran solamente circunscritos a trabajo o las relaciones con los pares, en este caso los docentes o académicos, sino que se identifican relaciones con otros trabajadores de la Universidad y con los estudiantes. La relación con estos últimos se explicita a continuación:

(...) yo creo que la esencia de lo académico tiene que ver con la interacción,

6 Diminutivo de oficina o espacio de trabajo

7 Es una categoría de contratación de la U2 que incluye a los docentes hora

con los vínculos, no solamente entre académicos, poder conversar con otros. De hecho, acá por lo menos en la universidad se está empezando a entender así de esta manera y se está promoviendo harto el tema de la interdisciplinaridad. (Esteban, P. Contratado, U2)

(...) el espacio de trabajo con los estudiantes es la mayor parte de las veces como una gratificación bien inmediata y yo creo que igual eso ayuda, ayuda harto⁸. En algún punto para mí cuando voy a hacer la clase o cuando voy a supervisar las prácticas, ahí como que me recontacto cotidianamente como con el sentido del trabajo, con uno de los sentidos del trabajo. (María, P. Contratada, U1)

(...) un curso a partir de tu propia investigación, involucrando a los alumnos en eso, escribir, juntarte con otros, tener reuniones no solamente aquí en este espacio de la facultad, sino ir a otros lados (Esteban, P. Contratado, U2)

El contacto con estudiantes es fuente de satisfacciones y dador de sentido del trabajo. Se reitera que dicha relación otorga la posibilidad de recontactarse de manera inmediata y cotidiana con estos sentidos del trabajo “palpable”, es decir la materialidad de estar en presencia y contacto con otro, la importancia de lo afectivo y vincular en la construcción de sentido subjetivo.

A continuación, vemos un fragmento que apunta a las relaciones con otros trabajadores en la universidad.

Creo que eso tiene que ver con características personales, yo soy buena para entablar vínculos en los distintos lugares de trabajos, para mí es súper importante saludar al portero, al señor que sirve los cafés, a la secretaria, hablar con ellos, con todos (...) en qué están sus vidas, porque hay ratos que son un apoyo tan importante para el trabajo que haces, yo trabajo cercanamente a la secretaria porque coordino un diplomado y si no construyo una buena relación con ella, me pego un disparo en los pies, no tiene ningún sentido, te toca hacer mucho trabajo juntos (...) entonces sería súper ridículo hacerlo de otra manera, pero para un montón de otras tareas, por ejemplo si se tomaron la sala en la que tenías que hacer clases o (...) falta la llave o el aviso que ibas a cambiar la clase para otro día no llegó a tiempo y haber podido tener una buena relación con todos los funcionarios previamente ni te cuento la cantidad de problemas que he podido resolver súper rápido. Entonces para mí ese es un recurso muy importante (...) (María, P. Contratada, U1)

Notamos que las relaciones con los diversos funcionarios son variadas y apelan a establecer buenos contactos, los cuales, en ocasiones, poseen carácter funcional que sería lo característico en los espacios de trabajo. Se busca instalar buenas relaciones para asegurar que llegar a metas comunes a cada uno de los roles. Desde esa mirada podríamos notar una ganancia mutua. Se establece una forma estratégica en el modo relacionarse que queda ratificada en el próximo fragmento

8 *Harto* refiere a bastante

En un plano tal vez más estratégico proveerte de muchos potenciales recursos útiles para resolver algunas situaciones que te pueden ocurrir, pero además para mí es como restituir el sentido más humano del trabajo, me carga esta cuestión como del autómatas que llega, no saluda que o sea llega a encender el computador y no ve nada más, a mí no me gusta trabajar así. (María, P. Contratada, U1)

Se presenta a los otros trabajadores desde dos aristas: una como recurso o estrategia para asegurar ciertos procesos pero también rescatando “*el sentido más humano del trabajo*” que, justamente, pasa por vincularse con otros más allá de la tarea formal. Desde ese punto, simultáneamente aparece un uso instrumental al reconocimiento del otro. El peligro está en perder el sentido más humano de la relación. En el siguiente segmento podemos notar una crítica a ese modo de vinculación:

Claro, daña mucho los vínculos no son auxiliares, son el mundo donde nos desenvolvemos, no nos desenvolvemos en la selva, nos desenvolvemos con otros (...), y cuando eso pierde espesor y pierde sentido y es siempre instrumental (...) cuando pierde ese horizonte sentido, creo que es justamente por la precarización del trabajo, del sentido del trabajo en general, en particular de los académicos. (Pedro, P. Contratado, U1)

Por último, vemos la importancia de reconocer la dimensión afectiva concreta que tiene el trabajo, asociada a los lazos y al trabajo que implica sostenerlos a diferencias de posturas que apelan al amor por el amor, como si fuese algo que solo queda en un terreno intangible.

(...) esto es muy importante, muy importante, sostiene lazos de trabajo, tiene una dimensión material, yo creo que ahí me distancio (...) de lecturas new-age como en el sentido de oh bastaría solo con que nos queramos los unos a los otros, no, tiene una dimensión material que hay que tratar de transformarla, problematizarla pero igual es importante, cambia el escenario. (María, P. Contratada, U1)

De este modo, el amor no puede volverse un fin en sí, sino que aparece que el amor tiene que ser un motor para la transformación de las condiciones materiales en las que vivimos.

Consideraciones finales

El espacio vincular ¿Fuente de reproducción del modelo capitalista o potencial de transformación social?

En un contexto socioeconómico que se caracteriza por la exacerbación del individualismo, competencia y la lucha por un nicho o negocio, como lo llaman los entrevistados, se facilita ir contra la necesidad de generar vínculos que vayan más allá de

la obtención de una ganancia instrumental. No obstante, se observa una acción clara por parte de los entrevistados de atender a la tarea de producir y cuidar vínculos entre trabajadores, colegas y estudiantes.

Vemos, en este punto, una tensión entre la lógica capitalista, en donde no hay espacio para procesos largos, artesanales ni menos para tensionar el punto de vista de unos con respecto a otros y la lógica moderna de la universidad, centrada en la reflexión y el diálogo. La posibilidad de compartir entre académicos en un comedor o la co-docencia, funcionan como un espacio social que dispone contextos emocionales para la producción de aprendizajes, reflexiones y alianzas.

También, son fundamentales para los docentes/académicos las relaciones que establecen con los estudiantes como fuente de bienestar y de conexión con los sentidos concretos y materiales del trabajo con otros, así como la valoración del trabajo con pares, con los que se puedan generar espacios de encuentro e inclusive de colectivización en pos de generar cambios. Podríamos aventurar que el paso de una educación bancaria a una problematizadora, se juega en parte en que apoyados los unos con los otros, se pueda superar la angustia, y asumir el compromiso por generar nuevos espacios de acción. Esto claramente es más difícil para los profesores hora, quienes tienen menos instancias de encuentro.

No obstante, también podríamos concluir que las emociones dadas por los vínculos facilitan mantener un esfuerzo adaptativo a la explotación del trabajo docente contemporáneo.

La posibilidad de transformación y la autoconsciencia de lo que el contexto actual de la universidad impone y aquello que se está dispuesto o no aceptar, aparece en los discursos de los entrevistados, al profundizar en sus vivencias subjetivas de precariedad. Lo anterior posibilita la invitación que Martínez Funes (2013) referente a auto-observar la propia praxis y desde ahí su subjetividad.

Referencias bibliográficas

ALBORNOZ, Natalia. *El vínculo entre profesor y estudiante en el proceso de trabajo docente: un análisis crítico de los discursos docentes pertenecientes a cuatro liceos de la Región Metropolitana*. 2015. 136 f. Tese (Magíster) – Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, 2015.

BESSERER, Federico. Regímenes de sentimientos y la subversión del orden sentimental: Hacia una economía política de los afectos. *Revista Nueva Antropología*, v. 27, n. 81, p. 55-76, jul./dic. 2014.

CORNEJO, Marcela; BESOAIN, Carolina; MENDOZA, Francisca. Desafíos en la generación de conocimiento en la Investigación Social Cualitativa Contemporánea. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 12, n. 1, ene. 2011.

CROCCO, Alejandra. *Sentidos subjetivos de académicos (as)/docentes que trabajan en dos universidades del CRUCH: los sentidos en la universidad contemporánea*. 2016. 127 f. Tese (Magíster) – Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, 2016.

FIGUEROA WEITZMAN, Rodrigo. El concepto de angustia en Søren Kierkegaard. *Revista de Humanidades*, v. 12, p. 49-81, dic. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 2002a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002b.

FREIRE, Paulo. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

GONZÁLEZ REY, Fernando. La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, n. 11, p. 19-42, ene./jun. 2013.

HARGREAVES, A. Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, v. 103, n. 6, p. 1056-80, dic. 2001.

HOCHSCHILD, Andy. *The managed heart: commercialization of human feeling*. London: University California Press, 1983.

ILLOUZ, Eva. *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz, 2007.

KLERES, Jochen. Preface: notes on sociology of emotions in Europe. In: HOPKINS, Debra et al. (Eds.). *Theorizing emotions: sociological explorations and applications*. Frankfurt: Campus, 2009. p. 7-27.

MARTÍNEZ, Carolina. El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 3, p. 613-9, mar. 2012. ht-

[tps://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006](https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006)

MARTÍNEZ FUNES, Deolidia. El trabajo en la universidad: pequeña introducción a un texto para dar batalla... *Espacios en Blanco Revista de Educación. Serie Indagaciones*, n. 23, p. 45-72, jun. 2013.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1985.

QUINTANA, Alberto. Metodología de investigación científica cualitativa. In: QUINTANA, Alberto; MONTGOMERY, William (Org.). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM, 2006. p. 47-84.

SANTOS, Boaventura de S. *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Bolivia: Miño y Davila, 2007.

SISTO, Vicente. Managerialismo y la trivialización de la universidad. *Nómadas*, n. 27, p. 8-16, oct. 2007.

STRECK, Danilo. *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEAAL, 2015.

Submissão em: 15-09-2018

Aceito em: 03-12-2018