

## LA CONTRIBUCIÓN DE LOS PROCESOS FORMATIVOS EN LA COMPRENSIÓN DE LOS DOLORES EMOCIONALES DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

### *A CONTRIBUIÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS NA COMPREENSÃO DAS DORES EMOCIONAIS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS*

### *THE CONTRIBUTION OF TRAINING PROCESSES IN UNDERSTANDING UNIVERSITY PROFESSORS' EMOTIONAL PAINS*

Sandra Elisa Réquia SOUZA<sup>1</sup>  
Amarildo Luiz TREVISAN<sup>2</sup>

**RESUMEN:** En este texto reflexionaremos acerca del dolor emocional de los profesores universitarios y sus posibles entrelazamientos con los procesos de formación, suponiendo que tienen el potencial de señalar la recuperación de la idea de la naturaleza humana y pueden contribuir en el proceso de reconfiguración de estos dolores. El apoyo de nuestras reflexiones proviene de las investigaciones neurocientíficas de Antonio Damásio, para quien las relaciones entre los sentimientos de dolor y placer influyen en el proceso cultural humano. También colabora con nuestro pensamiento Baruch Espinosa cuyas ideas han respaldado las de la neurociencia de Damásio cuando afirmó que los seres humanos se afectan entre ellos y a través de este encuentro pueden reconocerse y aumentar su “potencia para actuar”. Para llevar a cabo las reflexiones propuestas aquí, recurrimos a la hermenéutica de la tragedia "Las Bacantes" de Eurípides (406 a. C.) cuyo potencial metafórico nos ayuda a comprender las dificultades impuestas por una racionalidad proclamada como la única posible. Los análisis reflexivos, evidenciados en este texto, nos llevan a entrever la necesidad de otros saberes docentes que perciban la experiencia de una manera sensible y humanizada, entendiendo aspectos que deberán ir más allá de los actuales y ampliar la visión acerca de la formación profesional. Aún ante la especificación y el alcance de las propuestas actuales para categorización de los saberes docentes necesarios para la profesionalización, persiste esta carencia en relación a los dolores emocionales de los profesores.

**PALABRAS CLAVE:** Educación. Formación del profesorado. Dolor emocional. Emociones y sentimientos.

**RESUMO:** Neste texto refletiremos sobre as dores emocionais de docentes universitários e os seus possíveis entrelaçamentos com os processos formativos, pressupondo que eles têm o potencial sinalizador da recuperação da ideia de natureza humana e podem contribuir na reconfiguração dessas dores. O suporte de nossas reflexões procede das investigações neurocientíficas de Antonio Damásio, para quem as relações entre os sentimentos de dor e

<sup>1</sup> Universidad Federal de Santa María (UFSM), Santa María – RS – Brasil. Estudiante de doctorado en el Programa de Postgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5560-0519>. E-mail: saereso@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Federal de Santa María (UFSM), Santa María – RS – Brasil. Profesor titular en el Programa de Postgrado en Educación. Post-Doctorado en Humanidades (UC3M) - España. Becario de productividad de investigación del CNPq - Nivel 1C. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-4369>. E-mail: trevisanamarildo@gmail.com

prazer influenciam o processo cultural humano. Também colabora com o nosso pensamento Baruch Espinosa, cujas ideias alicerçaram as da neurociência de Damásio ao afirmar que os seres humanos afetam uns aos outros e, por meio deste encontro, podem reconhecer-se e aumentar a sua “potência de agir”. Para realizar as reflexões aqui propostas recorreremos à hermenêutica da tragédia “As Bacantes” de Eurípedes (406 a.C.), cujo potencial metafórico nos auxilia a entender as dificuldades impostas por uma racionalidade proclamada como única possível. Trata-se de uma reflexão teórica que subsidia e sinaliza a pertinência e necessidade de futuras pesquisas envolvendo coleta e análise de dados empíricos, dando vozes aos professores universitários a respeito da questão. As análises reflexivas, evidenciadas neste texto, nos levam a entrever a necessidade de outros saberes docentes que percebam a experiência de uma forma sensível e humanizada, compreendendo aspectos que deverão ir além dos atuais e ampliar a visão acerca da formação profissional. Mesmo diante do detalhamento e abrangência das propostas atuais de categorização dos saberes docentes necessários para a profissionalização, persiste essa carência relativa às dores emocionais docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Formação de professores. Dores emocionais. Emoções e sentimentos.

**ABSTRACT:** In this text we will reflect on the emotional pain of university professors and their possible connections with the training processes, presupposing that they have the potential to signal the recovery of the idea of human nature and can contribute to the process of reconfiguring these pains. The support of our reflections comes from Antonio Damásio’s neuroscientific investigations to whom the relations between the feelings of pain and pleasure influence the human cultural process. It also collaborates with our thinking Baruch Espinosa whose ideas underpinned those of Damásio’s neuroscience when he affirmed that human beings affect each other and through this meeting they can recognize themselves and increase their power to act. In order to carry out the reflections proposed here, we used the hermeneutics of the tragedy “As Bacantes” by Euripides (406 BC) whose metaphorical potential helps us to understand the difficulties imposed by a rationality proclaimed as the only possible one. The reflective analyses, evidenced in this text, lead us to glimpse the need for other teaching knowledge that perceive the experience in a sensitive and humanized way. They contribute to the understanding of aspects that should go beyond the current ones and broaden the vision about professional training. Even in view of the detail and scope of the proposals currents for categorizing the teaching knowledge necessary for professionalization, this shortage regarding the teachers’ emotional pain persists.

**KEYWORDS:** Education. Teacher education. Emotional pain. Emotions and feelings.

## Introducción

Al renunciar a su autodeterminación, los sujetos de una comunidad declinan la capacidad de reflexión y el potencial de realizar movimientos capaces de reconocer su humanidad y se convierten en extraños a sí mismos. Esta condición es una relación distorsionada de sus estados internos y el abandono de la idea de un vínculo afectivo, con

ellos mismos y con los demás. Al atender a condiciones ajenas a ellos mismos, legitiman determinaciones externas, no siempre coherentes con su humanización. Esta es una de las principales razones de su dolor y sufrimiento. Los dolores emocionales de los profesores universitarios se inscriben en esta realidad y se inscriben o suceden concomitantemente a la creciente codificación y racionalización de su trabajo. Estas condiciones son impuestas por las prescripciones ministeriales, basadas en la mercantilización de la educación y reproducidas en el imaginario docente, culminando en una acción pedagógica orientada a la simple información y reproducción de una sociedad que sufre.

Las orientaciones curriculares, pedagógicas y evaluativas se presentan, la mayoría de las veces, como la única forma de proceder ante los alumnos, imposibilitando que los profesores visualicen otra lógica de actuación. La dedicación a la información y la disciplinarización del conocimiento, en detrimento de la experiencia, provoca la intención ajena y excusa de sacar a los sujetos de las agendas de discusión de la actualidad. Respondiendo a este tipo de demanda, la profesión traspasa la frontera de la “vocación” por una perspectiva sociopolítica que comenzó en los años 70. Una travesía necesaria, pero que culminó en una especie de legitimación de ideologías contrarias al sentido de lo humano, atendiendo a las determinaciones de la industria cultural y minimizando la grandeza de la acción pedagógica y la formación en torno a las cuestiones humanizadoras.

Los programas de formación del profesorado universitario siguen los preceptos de esta lógica perversa de mercantilización de las relaciones, cosificando a las personas, ya que no amplían su significado más allá de la normatividad técnico-científica. Y la acción pedagógica universitaria se alía con esta racionalidad ajena a la humanidad de los sujetos del proceso formativo. Niega las necesarias y provocadoras situaciones de vínculos subjetivos e intersubjetivos al no reconocer las articulaciones entre razón, emoción y sentimientos y por las dificultades para comprender las exigencias constitutivas de las acciones pedagógicas: las emocionales y sentimentales.

En este sentido, buscamos en la tragedia “Las bacantes” de Eurípides (406 a.C.) el potencial metafórico para nuestro estudio, pues muestra, entre otras cosas, los dolores de quien permaneciendo fiel a una racionalidad proclamada por el poder de la ciudad, ignoró y combatió la naturaleza humana por no ser capaz de reconocerla. Esta forma de entender nos ayuda a comprender los dolores emocionales por la negación de la subjetividad establecida por el paradigma de la representación. Para las mujeres tebanas (bacantes) no había ninguna dificultad en reconocer sus emociones y sentimientos. Asumieron con naturalidad el culto dionisiaco anunciando otra forma de comportarse ante sí mismos, ante el otro y ante la vida.

Las Bacantes, de Eurípides, narra la historia de Dionisio acorde con el mito griego de adhesión al dios: Dionisio es hijo de Zeus y de la princesa tebana Sêmele, hija de Cadmo. Las hermanas de Sêmele no creen en la divinidad del sobrino y, de ese modo, la familia real tebana no reconoce a Dionisio como dios y maldice los cultos dionisiacos. Dionisio planifica una venganza contra la familia real tebana, pues necesita comprobar su divinidad y establecer los ritos dionisiacos en Tebas. Para cumplir tales propósitos, Dionisio, acorde con su *phýsis*, enloquece todas las mujeres tebanas, que abandonan a las tareas domésticas y se convierten en bacantes, es decir, en adoradoras de Baco (Dionisio). Ante tal desorden social, el rey Penteo, héroe trágico, declara guerra contra Dionisio, y planifica evitar la propagación de los cultos dionisiacos en Tebas. Es a partir de ese punto que se inicia el conflicto trágico: Penteo intentará luchar contra el semidiós, y Dionisio castigará al rey por los ultrajes sufridos. Penteo muere por las manos bacantes y se lleva su cabeza a Tebas y se la ofrece a la aristocracia de la ciudad.

Hay un curioso antagonismo en las reacciones de las mujeres tebanas y la aristocracia de la época (poder temporal), y nos incita a las siguientes preguntas: ¿Qué llevó a las bacantes a reconocer el culto dionisiaco antes que los demás ciudadanos tebanos? ¿Fueron preparados por algún “proceso educativo” para esta aceptación y reconocimiento? ¿Por qué el rey Penteo y su corte no aceptan el nuevo culto hasta el punto de que le cortan la cabeza?

Estas preguntas son pertinentes en la medida en que buscamos comprender las posibles imbricaciones entre los dolores emocionales de los profesores y los procesos formativos. En otras palabras, ¿es posible que estos procesos señalen la recuperación de la idea de la naturaleza humana para habilitar acciones en la búsqueda de la plenitud de las relaciones? Nuestra tesis indica la contribución de estos procesos, a favor de minimizar los dolores emocionales, en el sentido de buscar acciones que sean coherentes con las sensibilidades involucradas en el proceso pedagógico. El estudio propone una reflexión teórica que subvenciona y señala la pertinencia y necesidad de futuras investigaciones que impliquen la recogida y el análisis de datos empíricos, dando voz a los profesores universitarios sobre el tema. Los análisis reflexivos, evidenciados en este texto, nos llevan a vislumbrar la necesidad de otros saberes docentes que perciban la experiencia de manera sensible y humanizada, comprendiendo aspectos que deben ir más allá de los actuales y ampliar la visión sobre la formación profesional.

Para comprender esos vínculos posibles, buscamos, en un primer momento, entender las relaciones entre los sentimientos de dolor y placer y el proceso cultural humano, a partir de

las reflexiones de Antonio Damásio<sup>3</sup>. Los procesos formativos y pedagógicos son aparatos culturales creados desde mentes individuales en el esfuerzo de quitar las dificultades oriundas del proceso pedagógico. En el momento siguiente reflexionaremos sobre los factores de enfermedad emocional causadores de los dolores emocionales docentes, apostando que ese entendimiento auxiliará en el fornecimiento de huellas para trillar el camino de comprensión de la contribución de los procesos formativos en el cálculo de esos dolores.

### **Las articulaciones entre emociones y sentimientos y la cultura**

Para Damásio (2004, p. 09, nuestra traducción), el dolor y el placer son ingredientes esenciales de los sentimientos y poco comprendidos por nuestra cultura. En su punto de vista:

Los sentimientos de dolor o de placer son el fundamento de la mente o de todas y cada una de las cualidades entre el dolor y el placer, los sentimientos de todas y cada una de las emociones, o de los diversos estados que se relacionan con cualquier emoción, son la más universal de las melodías, una canción que sólo descansa cuando llega el sueño, y que se convierte en un verdadero himno cuando la alegría nos ocupa, o rompe en un réquiem luctuoso cuando la pena nos invade.

Más allá de su presencia constante en la formación de la mente humana, los sentimientos, que impregnan la escala del dolor al placer, provocan la creación de la cultura con sus aparatos relacionados con las leyes, el arte, la religión, la filosofía, la educación, la ciencia y la tecnología, entre otros. Al mismo tiempo que ayudan a la creación de la mente cultural, realizan acciones relacionadas con la promoción de estrategias y dispositivos de comportamiento capaces de asegurar el equilibrio, la preservación y el florecimiento de la vida. En otras palabras, además de ser los ingredientes esenciales de la mente humana, los sentimientos de dolor y placer son partícipes de la mente cultural, porque el proceso natural de mantenimiento y regulación de la vida guía al organismo para que funcione dentro de los parámetros compatibles con la preservación y el florecimiento de la vida. En este proceso, los

---

<sup>3</sup> Neurocientífico portugués, profesor David Dornsife de Neurociencia, Psicología y Filosofía y director del Instituto del Cerebro y la Creatividad de la Universidad del Sur de California, en Los Ángeles. Es neurólogo y neurocientífico, y sus investigaciones han aportado contribuciones fundamentales para comprender los procesos cerebrales que subyacen a las emociones, los sentimientos y la conciencia. Sus estudios sobre el papel del afecto en la toma de decisiones tienen un fuerte impacto en la neurociencia, la psicología y la filosofía. Autor de numerosos artículos científicos, ha sido nombrado investigador muy citado por el Instituto de Información Científica y está considerado como uno de los psicólogos más eminentes de nuestro tiempo. Es miembro de la Academia Nacional de Medicina y de la Academia Americana de las Artes y las Ciencias, de la Academia Bávara de las Ciencias y de la Academia Europea de las Ciencias y las Artes. Sus investigaciones indican la posibilidad de una nueva visión del cerebro y de la relación entre mente y cuerpo, superando la visión reduccionista y mecanicista cartesiana. Para él, el cerebro es una entidad en la que residen nuestra individualidad y nuestro mundo emocional, ético o moral, así como la propia sociedad y nuestra esencia están inscritas en él.

sentimientos actúan de manera central, considerando las distintas etapas entre el dolor y el placer.

En el caso del dolor, Damásio (2017, p. 236, nuestra traducción) informa que:

En primer lugar, como hemos visto, cuando los organismos se ven obligados a operar fuera de los límites del bienestar y se acercan a la enfermedad o incluso a la muerte (...) (...) los sentimientos provocan poderosas perturbaciones que inyectan en el proceso de pensamiento la búsqueda del rango homeostático deseable. En segundo lugar, además de generar preocupación e inducir el pensamiento y la acción, los sentimientos sirven como árbitros de la calidad de la respuesta .

El dolor, en este entendimiento, se convierte en un dispositivo de señalización en la activación de mecanismos auxiliares en la conquista del equilibrio homeostático. En su participación en la mente cultural, los sentimientos actúan como árbitros y negociadores de las respuestas a las necesidades humanas. Son árbitros de la calidad de estas respuestas. De este modo, la articulación entre la razón y los sentimientos se manifiesta también en el tratamiento y la negociación del dolor, pues cuando éste motiva una solución, la reducción del mismo viene indicada por el sentimiento del dolor que se atenúa. Es el sentimiento el que decide si el esfuerzo fue efectivo o no.

Según Damasio (2017), el dolor y el sufrimiento desencadenan el proceso de imaginación que crea las condiciones, la estructura, las acciones y las formas de la acción humana en la búsqueda de su alivio. Intentamos encontrar formas de contrarrestar los sentimientos negativos y conservar los positivos. Una de las soluciones engendradas por la propia naturaleza tiene que ver con la convivencia con otros individuos, que en una situación de dolor exige del otro empatía y compasión a través de gestos de afecto y protección. Lo que generalmente resulta en la sustitución homeostática de ese individuo que sufre y lo lleva a otros estados de sentimientos más complejos, como la esperanza y la gratitud, y a una elaboración racional de estos sentimientos.

Para el neurocientífico existe un puente entre lo que ocurre en el cerebro y los acontecimientos de la vida social, en términos de organización. La vida y la organización social son un reflejo extraordinariamente importante de la organización afectiva básica. Así, existe una correlación intrínseca y beneficiosa entre la sociedad y los afectos positivos. Las situaciones de dolor y sufrimiento provocan, en el otro, reacciones inteligentes para su mitigación y ayudan en el equilibrio de su homeostasis.

Para curar el dolor y el sufrimiento, nuestra cultura adopta acciones y construcciones elaboradas y activadas, muchas veces, de forma inmediata. Se calculan y predicen para



establecer la definición y el significado del placer y se difunden como la única forma de alcanzar la felicidad. Para aliviar el dolor, aprendemos a buscar soluciones rápidas y superficiales, sin invertir la energía necesaria para llegar a una solución efectiva. Y en esta lista de actitudes están el uso de drogas lícitas e ilícitas, la alienación en las religiones, la búsqueda desenfadada de la belleza del cuerpo y del estatus social y profesional, entre otras. Y, sin embargo, todos ellos son paliativos para resolver un problema complejo con signos que indican la necesidad de cambios profundos, incluso en la forma de pensar y sentir.

Las ideas expuestas hasta ahora indican la necesidad de armonizar los aspectos racionales y emocionales, las complejas alteraciones en la postura de la vida y las formas de pensar, y la valorización de las relaciones de interacción y dependencia entre las personas. Y es en la interacción con el otro donde nos constituimos y nos conocemos y construimos las construcciones sociales necesarias para nuestra vida.

Espinosa (2019) señala las afecciones del cuerpo como promotoras del aumento o la disminución de la potencia de actuar. Para él, al afectarnos unos a los demás la “[...] potencia de actuar se aumenta o disminuye, alienta o refrena y, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones” (p. 50). El filósofo va más allá, explicitando que “Así, cuando podemos ser la causa adecuada de alguna de esas afecciones, por afecto comprendo, entonces, una acción; de lo contrario, una pasión.” (p. 50). En otras palabras, los seres humanos afectan unos a los demás y es por medio de este encuentro que se pueden reconocer y aumentar o disminuir su potencia de actuar. El cuerpo tiene poder de afectar de numerosas maneras simultáneas otros cuerpos y ser afectado por ellos. Él se define por las relaciones con su propio organismo como con los demás cuerpos, siendo alimentado y revitalizado como también alimenta y revitaliza. En este sentido, el alma es receptora de esas imágenes, producidas por esa trilla doble y, al interpretar esas imágenes, pasa a tener las ideas propiamente dichas. La interiorización de la causalidad externa, ora fortalece el *conatus*, ora lo enflaquece, dependiendo del sentimiento provocado en la afección. En las palabras del filósofo: “Digo también que por un afecto o pasión el alma afirma el poder de existir, mayor o menor que antes, de su cuerpo o de una parte de él” (ESPINOSA, 2002, p. 280). Lo que refuerza la idea de que el reconocimiento del individuo, así como los dolores y los placeres, también proviene de estos afectos.

Para el filósofo, la virtud del alma, y su fuerza interior, dependerá de su capacidad para interpretar las imágenes de su cuerpo y de los cuerpos externos. Así, se pasa de la condición de causa inadecuada (pasiones) a la causa adecuada (acción), en la medida en que desde las ideas inadecuadas se construyen las adecuadas. El paso de la pasividad a la actividad es un trabajo interpretativo del alma realizado a través de los afectos como

posibilidad de descubrirse a sí misma como su causa interna. El individuo es causa adecuada cuando algo puede ser conocido clara y distintamente por su naturaleza, y en este sentido es activo. De lo contrario, el individuo es pasivo. Así, para Espinosa, el ser humano es naturalmente apasionado, porque busca el interés propio, aunque perjudique a los demás. El reto es abandonar esta pasividad mediante el esfuerzo y la voluntad.

Así, en los caminos de la sustancia divina, el ser humano se interpreta a sí mismo, y sus afectos son de diferentes formas, según su estructura psíquica y afectiva, sus apetitosos y deseos.

En este sentido, los afectos son la esencia de lo humano, la Naturaleza-Dios es el individuo en sí mismo, y la fuerza para pensar y actuar libremente sólo se da en compañía de otros. Del mismo modo que nos constituimos en el encuentro con los demás, también asistimos a su constitución y formamos una imagen de nosotros mismos en esta interlocución.

Como indicaba Freud (2009) sobre el comportamiento del individuo a partir de las relaciones con los demás en un grupo social, no actuamos como una copia del otro, sino que de estas relaciones surge un “algo más” en todos los interlocutores del proceso. En el grupo, los individuos se transforman, se sitúan en una especie de mente colectiva que les hace sentir, pensar y actuar de forma diferente a como lo harían aisladamente. Para el psicoanalista, el inconsciente ordena la acción del individuo en el mundo de la vida, es decir, “detrás de las causas confesadas de nuestros actos se encuentran sin duda causas secretas que no confesamos, pero detrás de estas causas secretas hay muchas otras, aún más secretas, ignoradas por nosotros mismos”. (FREUD, 2009, p. 19). En este sentido, el “yo real” queda enmascarado por el “yo ideal” para evitar la emersión de lo sumergido, silenciado y acomodado.

De ese modo, la inseguridad se busca en lo que es igual, común, estandarizado y así aceptable socialmente. La mascarilla del “Yo ideal” es la utiliza por el coro en la tragedia de Las Bacantes, pues ella escondes el diferente, el singular, la esencia. Hay una intencionalidad en su uso. Ella representa la disciplina, las apariencias, las actitudes y los discursos pre-establecidos en un movimiento de legitimación del *status quo*. De toda forma, la máscara señala los esfuerzos en mantenerse los contenidos inconscientes sumergidos, por el miedo de admitirlos como parte integrante del *self*<sup>4</sup> y también de la no aceptación de los demás. Ella

---

<sup>4</sup> Para Damásio “yo” o el *self* es continuamente activado por las representaciones de hechos de nuestra autobiografía de donde es posible reconstruir la noción de identidad a partir de la activación parcial de mapas sensoriales dotados de organizaciones topográficas. Él es también activado por las representaciones primordiales de nuestro cuerpo que se constituye en pieza-clave para la construcción del imagen del cuerpo y para la noción



esconde las diferencias en el homogéneo, buscando una seguridad ilusoria. Pero los contenidos inconscientes están latentes, comandan y direccionan la acción humana.

Para Espinoza, el alma fabrica causas imaginarias de lo que ocurre en ella misma, en su cuerpo y en todo lo que la rodea, involucrándose en una maraña de explicaciones ilusorias. Para el filósofo, se trata de explicaciones parciales fruto del desconocimiento de las causas propias. Esto no significa que el alma esté impedida del verdadero conocimiento, el bloqueo a la verdad se lo impone ella misma, porque deja la iniciativa del conocimiento al cuerpo, capaz sólo de imaginar. Al asumir su naturaleza pensante, el alma asume su poder pensante, haciendo posible el conocimiento.

Para el filósofo del siglo XVI, el hombre es libre no en el sentido de tener libre albedrío y elegir entre posibles alternativas, sino porque es una parte de la naturaleza divina, es decir, dotada de fuerza interior para pensar y actuar por sí misma. La felicidad puede alcanzarse a través de este esfuerzo por fundir el alma en el absoluto divino que es perfecto desde siempre. Al alma no se le impide ser libre, pero su libertad se alcanzará en la medida de su esfuerzo por liberarse. La libertad espinosiana de pensamiento, de expresión y de acción llama a la decadencia de lo imaginativo e ilusorio, impuesto por los poderes establecidos, en la búsqueda de la salida de la servidumbre.

El esfuerzo por la libertad espinosiana está implícito en la idea de Damásio de mejora de la homeostasis y depende de una educación de masas en el sentido de colectivizar la acción humana para vivir en armonía con el otro y con uno mismo. Para Damásio (2017), los sentimientos aún no han recibido el merecido estatus de motivadores y negociadores de la gran empresa cultural humana y el dolor fue, y sigue siendo, uno de los motores del desarrollo científico y tecnológico, así como el deseo, el anhelo, la codicia, entre otros sentimientos.

Para él (*idem*), los sentimientos de dolor y placer son las bases de la mente y no nos damos cuenta de eso, pues estamos con nuestra atención direccionada para las ilusiones, acontecimientos y objetos de mundo, así como las imágenes de palabras y frases que los describen. Tratamos nuestros dolores con aliviadores temporales con el fin de lograr el bienestar, por no comprender a nosotros mismos y por no tener idea de la función de los sentimientos bajo el punto de vista biológico (DAMÁSIO, 2017, p. 12).

La construcción de un proyecto educativo para el desarrollo de actitudes afectivas tiene obstáculos que enfrentar, considerando las dificultades para romper con algunas

---

de “yo” y de nuestra “subjetividad”. Siempre que nos reportamos al *self* nos reportamos a la idea de identidad y al conjunto de características que definen un individuo.

determinaciones externas. Damásio (2017, p. 307, nuestra traducción) señala un proyecto educativo que:

[...] tiene como objetivo crear entornos sanos y socialmente productivos, debe destacar el comportamiento ético y cívico y fomentar las virtudes morales clásicas: honestidad, amabilidad, empatía y compasión, gratitud y modestia. También debe abordar los valores humanos que trascienden la gestión de las necesidades inmediatas de la vida.

Para el neurocientífico, este proyecto educativo, necesariamente, es un proyecto a largo plazo, porque la perfección homeostática alcanzada en la etapa homeostática más básica llevó miles de millones de años de evolución. Si esta evolución tardó tanto tiempo en perfeccionar sus operaciones, la condición humana actual no tiene forma de armonizar las necesidades homeostáticas de tantos grupos culturales diversos en un corto período de tiempo. Sin embargo, reconoce que aún no hemos perseverado de forma coherente y exhaustiva en su construcción.

El dolor emocional señala la urgencia de crear condiciones para minimizar sus causas. Nos movilizan para repensar los aparatos culturales que, por alguna razón, fueron creados para disimular sus verdaderos orígenes. Tal vez debamos reflexionar sobre la sabiduría de las mujeres de Tebas al aceptar el “nuevo” culto sin dificultad, como punto de partida para repensar nuestras acciones en el mundo.

### **Factores de malestar emocional docente**

Las investigaciones recientes sobre el malestar de los profesores indican una multiplicidad de factores que causan dolor emocional entre los profesores. Las diversas situaciones que afectan a los docentes en sus aspectos personales y profesionales y que provocan el “malestar docente” relacionan la valoración profesional, la gestión del tiempo, el desgaste y los conflictos en la relación pedagógica con los alumnos y los colegas, los retos de la adolescencia y la juventud, las expectativas de futuro, las inseguridades y la fragilidad ante las experiencias traumáticas, las tragedias y la violencia cotidiana, los conflictos y los traumas, entre otros.

Muchos de estos factores son aspectos externos que determinan y motivan un movimiento interno y, la mayoría de las veces, desencadenan una acción hacia la racionalización de dichos impases. Esta opción muestra las dificultades para realizar un movimiento interno en el sentido de sublimar las relaciones y buscar dentro de uno mismo las respuestas a las tribulaciones conflictivas.

Cuando se enfrentan a cuestiones que van más allá de los elementos previstos en su formación profesional, las certezas y la seguridad adquiridas durante su formación inicial se derrumban. Como en el dolor físico, se busca la automedicación o, a lo sumo, alguien conocido que entienda un poco más de la situación que se vive; el profesor busca resolver sus dificultades con las propias herramientas que le proporciona una formación profesional que recurre sólo al tratamiento racional de las cuestiones pedagógicas.

Para mitigar estas y otras situaciones, se establecieron procesos formativos, según cada época, y paradigmas rectores de la ciencia y la educación, buscando enumerar temas y metodologías que respondieran a las demandas que se presentaban.

Para Berheins (2007), “los paradigmas determinan las concepciones que los profesores presentan sobre la visión del mundo, la sociedad, el hombre y la propia práctica pedagógica que desarrollan en el aula”. (p. 441). Esto significa la determinación de criterios paradigmáticos en la educación y la formación docente, y estos criterios priorizan la fragmentación, la especialización y la sobrevaloración de los contenidos y la técnica, la neutralidad de un conocimiento alcanzable a través de la razón pura, entre otros. Demarcan las situaciones, los programas, las metodologías de los procesos formativos y se organizan en torno a la distancia entre la teoría y la práctica y el énfasis en la reproducción del conocimiento. Como resultado, la práctica pedagógica se orienta como el saber hacer, y el predominio del dominio del contenido, con metodología de transmisión de conocimientos específicos del área de actuación y contenido cultural. Para ello, la concepción de “ser profesor” es ser especialista en su área de formación y, por tanto, dominar el conocimiento científico, los conceptos y la estructura disciplinar, legitimando la racionalización, la fragmentación y la visión lineal, guiada por el cartesianismo.

Hay que considerar que el sujeto preconizado por el paradigma de la representación se ha vuelto infeliz, alejado de su humanidad y depredador de la naturaleza. En esta perspectiva, Biesta (2013) indica la "muerte del sujeto". Es decir, el proyecto moderno de un sujeto autónomo capaz de generar conocimiento racional, de ejercer acciones individuales para el progreso ha llegado a sus últimas consecuencias y, articulado con el proyecto neoliberal, desencadena, en el inconsciente, las formas legitimadoras de las acciones de este último.

En la educación superior, los intentos de resolver la crisis del sujeto y de la sociedad giran en torno a las discusiones hacia la profesionalización docente y la acción pedagógica (Mazetto (2012), Cunha (2007a; 2007b), Pimenta y Anastasiou (2002), Pimenta (2005), Tardif (2012), Tardif y Raymond (2000), entre otros); como una forma de resistencia a los impases del descrédito profesional y el objetivo de apalancar la pedagogía universitaria. Los

discursos sobre los procesos formativos y la práctica pedagógica hacen la crítica de las cuestiones paradigmáticas que atraviesan sus elementos, pero todavía tienen dificultades para desprenderse completamente del paradigma que impregna estas cuestiones y relaciones. En sus esfuerzos, hacen la crítica necesaria, pero insuficiente, del paradigma desde dentro.

Más allá de estas dificultades, Cunha (2007a, p. 13) alerta sobre la apropiación y reconstrucción del discurso para una educación emancipadora, por la lógica liberal-mercadológica, “[...] utilizando procesos de participación, aplicó los principios de la gestión empresarial en el mantenimiento/aumento de la productividad, haciendo que el discurso de la profesionalización sea presa fácil de una visión neotécnica”.

Para la investigadora, la comprensión y la crítica que han sido propuestas, solas no eran suficientes para avanzar. Es necesario algo más. Según ella:

Incluso la importante acumulación de experiencias e investigaciones sobre el tema parece todavía insuficiente para construir indicadores con cierta certeza sobre la base epistemológica de la profesión. Hoy volvemos a buscar algo más que, sin ser puramente intuitivo, no descarta formas sensibles de construcción de la enseñanza (CUNHA, 2007b, p. 13, nuestra traducción).

La autora señala la necesidad de pensar en una base epistemológica de la profesión que supere los aspectos de la práctica y tenga un alcance más amplio, abarcando los diversos aspectos de la acción pedagógica. La epistemología de la práctica indica que el profesor dejaría de ser un mero reproductor mecánico, convirtiéndose en un agente de búsqueda de soluciones a sus impasses. Esta idea se basa en que la enseñanza debe caracterizarse por un pensamiento que interpreta, compara, analiza y diferencia la realidad social y educativa. Así, la valoración de la práctica indica que es un espacio de construcción de conocimiento.

Por otro lado, también hay quienes apuestan por la práctica aliada a la teoría, siendo la teoría entendida no como una simple aplicación directa y lineal, sino como un impulso para la reflexión. En este sentido, sugieren la teoría y la práctica mediadas por la cultura y la articulación del presente con el pasado, suponiendo, así, el estímulo para el diálogo y la interpretación. Así, la labor docente requiere la simbiosis de estos dos aspectos de la profesionalización. Esto significa que la teoría y la práctica son aliadas en el trabajo de retroalimentación entre ambas, potenciando la construcción de procesos educativos.

Esta premisa forma parte del discurso actual y como punto de partida para la profesionalización docente, pero tiene dificultades en su implementación, porque los procesos de formación siguen basándose en la epistemología de la práctica. Se configuran en torno a

cuestiones como la cognición, la memoria, la didáctica, la metodología, los contenidos, la evaluación, tal y como tienen lugar en el aula.

De este modo, nos aliamos a la duda de Cunha (2007b, p. 13): ¿Cómo encontrar ese "algo más que no sea puramente intuitivo, que no descarte formas sensibles de construcción de la enseñanza? Tal vez sea necesario construir gradualmente una nueva visión de la educación y la enseñanza, recreando su significado más allá de los aspectos de la práctica. Incluso la teoría necesita reinventarse y asumir una nueva forma de pensar y romper con el paradigma que tropieza con su insuficiencia para dar respuestas a las diversas cuestiones planteadas en la época contemporánea.

### Consideraciones finales

Las reflexiones propuestas sobre las perspectivas que implican las relaciones entre la razón, la emoción y los sentimientos flotan en todas las direcciones de la condición humana. Esta visión conciliadora de lo humano tiene imbricaciones con las diversas áreas del conocimiento y concierne también y directamente a la educación. Es oportuno para la formación y desarrollo de los docentes universitarios, porque es una posibilidad ontológica que además de toparse con un paradigma que persiste en seguir imponiendo reglas con sus supuestos, también se percibe con inseguridades, desconfianza y dudas frente al sistema actual.

Los análisis reflexivos, evidenciados en este texto, nos llevaron a vislumbrar la necesidad de otros saberes docentes que perciban la experiencia de manera sensible y humanizada, comprendiendo aspectos que deben ir más allá de los actuales y ampliar la visión sobre la formación profesional. Incluso ante el detalle y la amplitud de las propuestas de categorización de los conocimientos docentes necesarios para la profesionalización actual, persiste esta carencia respecto a los dolores emocionales de los docentes.

Así, tenemos dos aspectos a considerar para una nueva configuración de los procesos formativos del profesorado universitario, es decir, pensar en estos saberes y, a partir de ellos, buscar temas, metodologías y estructura física que hagan posible esta realización. El *start* para las reflexiones sobre este conocimiento nos lleva a una de las posibles preguntas y contribuyentes para la efectividad de su constitución para que los procesos formativos ayuden en la comprensión de los dolores emocionales de los profesores universitarios. Este cuestionamiento gira en torno a la autocomprensión de los profesores universitarios sobre sus

dolores emocionales, es decir, ¿en qué sentido contribuye (o no) a la (re)configuración pedagógica de sus procesos formativos?

Esta pregunta es pertinente en la medida en que apunta a las condiciones internas de los individuos, con respecto a sus emociones y sentimientos que movilizan sus construcciones individuales y colectivas. El movimiento de reconocerse es el de aceptar en uno mismo la humanidad fundada en la presencia de emociones y sentimientos. Como Dionisio en la Tragedia, no se rindió ante los reveses del mundo. Por el contrario, creía en su divinidad y no se dejaba involucrar por ninguna forma de poder externo. Hizo más, mostró a los que estaban "preparados" lo placentero y alegre que era su culto y todos podían disfrutar de él.

## REFERENCIAS

ANASTASIOU, L. G.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003. 145 p.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007.

CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007a.

CUNHA, M. I. **O lugar da formação do professor universitário: Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007b.

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas**. Portugal: Temas e Debates, 2017.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. Adaptação para o português do Brasil Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ESPINOSA, B. **Ética demonstrada à maneira dos geômetras**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ESPINOSA, B. **Tratado da correção do intelecto e do caminho pelo qual melhor se dirige ao verdadeiro conhecimento das coisas**. Disponível em: <http://filosofianreapucarana.pbworks.com/f/Tratado+da+Correção+do+Intelecto.pdf>. Acesso em: 17 maio 2019.

EURÍPIDES. **As bacantes**. São Paulo: Hedra, 2010.

FREUD, S. **Psicologia das massas e análise do eu: e outros textos**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.



PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

### **Cómo referenciar a este artículo**

SOUZA, S. E. R.; TREVISAN, A. L. La contribución de los procesos formativos en la comprensión de los dolores emocionales de los profesores universitarios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 528-542, abr./jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.13533>

**Enviado el:** 03/04/2020

**Revisiones requeridas el:** 21/07/2020

**Aprobado el:** 30/10/2020

**Publicado el:** 01/02/2021