



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Psicología

SENTIDOS DEL TRABAJO DE PROFESORAS QUE SE DESEMPEÑAN CON NIÑOS
CON CÁNCER EN ESCUELAS HOSPITALARIAS

Memoria para optar al Título de Psicóloga

Autora:
Constanza Bustos Maldonado

Profesor Patrocinante:
Rodrigo Cornejo Chávez

Santiago, Chile
2013

ÍNDICE

I.- RESUMEN.....	4
II.- INTRODUCCIÓN	5
III.- MARCO TEÓRICO.....	9
1. NIÑOS CON CÁNCER Y ESCOLARIDAD	9
1.1 El cáncer infantil y su impacto en el entorno de los niños y su educación.....	9
1.2 Aulas Hospitalarias	14
2. SENTIDO DEL TRABAJO E IDENTIDAD SOCIO LABORAL DOCENTE	18
2.1 Cambios sociales en el contexto del trabajo docente	18
2.2 La identidad socio laboral docente	26
2.3 Sentido de trabajo y trabajo inmaterial afectivo	31
3. TENSIONES DEL SENTIDO DE TRABAJO EN AULAS HOSPITALARIAS	44
IV. OBJETIVOS	48
V. MARCO METODOLÓGICO.....	49
1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	49
2. TIPO DE MUESTREO.....	50
3. MUESTRA	50
4. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	51
5. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	51
6. VALIDEZ Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	52
VI. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	54
1. SIGNIFICADOS EN TORNO AL SENTIDO DE TRABAJO	54
1.1 Facilitar Reinserción	54
1.1.1 Dar herramientas para una reinserción en el sistema educacional formal	54
1.1.2 Lograr aprendizajes.....	55
1.2 Que la escuela se viva como un espacio de normalidad en donde hay un disfrute del tiempo presente y relaciones emocionales	56
1.2.1 Construir un espacio conocido y de normalidad.....	57
1.2.2 Que los niños lo “pasen bien”	58
1.2.3 Acompañar y Contener emocionalmente	59
1.2.4 Dar contención a la familia	60
1.2.5 Formar vínculos con los estudiantes	61
1.2.6 Formar vínculos con el equipo de trabajo.....	61

2. SIGNIFICADOS EN TORNO A LA VIVENCIA DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA DEL TRABAJO	67
2.1 Validación de las emociones	67
2.1.1 Autoconocimiento emocional	67
2.1.2 Aceptación de las emociones	68
2.1.3 Necesidad de expresión emocional en el equipo, como un espacio de contención.	69
2.1.4 Trabajo desde los afectos	71
2.2 Emociones intensas extremas y oscilantes.....	71
2.2.1 Emociones intensas	72
2.2.2 Emociones extremas, las cuales viven en su mayor intensidad:	72
2.2.3 Emociones oscilantes.....	73
2.3 Vínculos afectivos intensos en las relaciones.....	74
2.3.1 Vínculos afectivos intensos y cercanos con los estudiantes.....	74
2.3.2 Vínculos afectivos intensos con las familias de los estudiantes	75
2.3.3 Visión del niño como persona, no sólo como estudiante	76
2.4 Escuela hospitalaria como lugar privilegiado para trabajar y aprender.....	78
2.4.1 Valoración consciente del lugar de trabajo.....	79
2.4.2 Escuela como un lugar de aprendizaje emocional.....	80
2.4.3 Escuela como un lugar de aprendizaje de los estudiantes	81
2.4.4 Posibilidad de llevar el aprendizaje en la escuela a la vida personal.	82
V. CONCLUSIONES	85
VI. REFERENCIAS.....	88
VII. ANEXOS	93

I.- RESUMEN

El trabajo docente en escuelas hospitalarias se ve enfrentado a múltiples factores y dificultades relacionadas con la enfermedad crónica de los estudiantes, especialmente cuando ésta es cáncer. No obstante, en tanto contexto educacional emergente ha sido escasamente estudiado. La presente investigación cualitativa busca conocer los sentidos del trabajo en el discurso de estas profesoras mediante grupos focales. Entre los principales resultados, vemos que uno de los sentidos de trabajo es que la escuela se viva como un espacio de normalidad y disfrute, y en la dimensión afectiva las emociones y los vínculos se vivan de manera intensa y gratificante, concibiendo el trabajo como privilegiado. Se concluye que la pedagogía es una pedagogía del presente, en donde existe una alta consciencia del proceso de trabajo en tanto trabajo relacional y emocional, llevando a que los vínculos sean un fin en sí mismos y que el trabajo se realice desde los afectos.

II.- INTRODUCCIÓN

En los últimos veinte años la educación en Chile ha sido objeto de reformas y transformaciones que involucran a distintos actores del sistema de enseñanza. Uno de los cambios importantes y característicos ha sido la masificación de la escolarización, respondiendo al derecho de educación con la matrícula del cien por ciento de los niños de las edades definidas como escolaridad obligatoria (Esteve, Franco & Vera, 1997).

Frente a este escenario, y como modo de responder a las leyes de integración social y de educación, se crean nuevos espacios de escolaridad en nuevos contextos, en dónde anteriormente había un vacío en cobertura escolar.

Dentro de estas iniciativas, desde el año 1999 comienza en Chile la creación de escuelas hospitalarias reconocidas por el Ministerio de Educación, con el objetivo de responder a las necesidades educativas de aquellos niños y adolescentes que debido a sus condiciones de salud, no pueden asistir a escuelas regulares por encontrarse hospitalizados o en tratamiento ambulatorio (Ministerio de Educación, 2003).

Las escuelas hospitalarias pretenden evitar la marginación del sistema de educación y un retraso escolar, garantizando la continuidad de estudios y de ser posible una reincorporación a la escuela de origen, buscando que estas escuelas sean tanto un espacio de aprendizaje, como un espacio de ayuda para sobrellevar de mejor manera la enfermedad (Ministerio de Educación, 2003).

En las escuelas hospitalarias los docentes se encuentran con un contexto muy distinto al de otras escuelas regulares, pues tienen como factor común estudiantes que han pasado por momentos difíciles debido a su enfermedad y que día a día deben convivir con ella, con el tratamiento, la medicación, dolores, frustraciones, inseguridades, y todo aquello que el diagnóstico implica.

Por las características de los estudiantes la enseñanza va a adquirir características particulares al contexto, entre ellas la tendencia a un proceso de aprendizaje con muchas interrupciones y necesidad de gran flexibilidad, alta convivencia entre estudiantes y profesores, y el carácter inherentemente transitorio de los estudiantes, pero estable de los profesores, quienes resultan compartir con los estudiantes los momentos más críticos de su enfermedad.

En estas escuelas se matriculan niños cuyas enfermedades requieren hospitalización o un tratamiento o rehabilitación de carácter ambulatorio en la clínica u hospital, por lo que los diagnósticos de los estudiantes son diversos, sin embargo es frecuente que dadas las características de la enfermedad, aquellos estudiantes de más larga estadía sean niños con enfermedades oncológicas.

El curso del cáncer está relacionado con múltiples factores, y la persona que lo padece se ve afectada en los planos físico psicológico y social. Convivir con la enfermedad implica convivir también con las secuelas del tratamiento, entre ellas mutilaciones, pérdida de cabello, delgadez, debilidad, quemadura por radiaciones, cicatrices por operaciones, entre otras (Middleton, 2011). Estos factores inevitablemente están presentes en las relaciones dentro de la escuela.

Por otra parte, la muerte es una temática que de alguna forma se encuentra constantemente presente, ya sea la posible anticipación de ésta o la consumación, pues las tasas de mortalidad aumentan significativamente en este tipo de escuelas en comparación a cualquier otra, sobre todo cuando en ellas hay estudiantes con cáncer. Por lo tanto la elaboración de duelo es un proceso manifiesto entre los docentes en estos contextos.

Ante esto cabe preguntarse, ¿Qué implica para los profesores trabajar en estas escuelas con niños con cáncer? ¿En qué medida da particularidades a la forma en la cual se vivencia el trabajo?

Las instituciones escolares en el contexto de una sociedad postmoderna se plantean como una realidad totalmente diferente de las escuelas de una sociedad moderna de hace treinta años atrás, lo que ha implicado cambios en el trabajo del profesor y la valorización de éste, los cambios son a nivel de las condiciones de trabajo como en las condiciones ambientales de la escuela, lo que ha repercutido en la actitud de los profesores, su personalidad, su salud laboral, su sentido de trabajo y en gran medida en su identidad (Esteve, Franco & Vera, 1997). Cabe preguntarse entonces, ¿Cómo se manifiestan los cambios sociales en un contexto nuevo como lo es la escuela hospitalaria? ¿Cómo repercuten en la forma de vivenciar o significar el trabajo?

El trabajo docente se concibe como un trabajo inmaterial afectivo, inmaterial en tanto producto y proceso de producción son intangibles (De la Garza, 2001), y afectivo en tanto el trabajo está organizado en torno a un núcleo emocional en donde las relaciones interpersonales están a la base y las experiencias personales y

emocionales son permanentes (Martínez, en Cornejo, 2012; Marchesi, 2007). Si las emociones están constantemente presentes, pues son inherentes al trabajo, cabe preguntarse ¿Cómo se viven las emociones en este contexto? ¿Cómo se viven las emociones ante temáticas como el duelo o la muerte?

Por otra parte el trabajo se orienta a partir de un propósito, un sentido que define el trabajo y los objetivos a perseguir. Se plantea que el cumplimiento o no del sentido de trabajo está estrechamente relacionado con emociones positivas o negativas respectivamente (Marchesi, 2007). Si pensamos en profesores que trabajan con niños con cáncer, niños que la mayoría de las veces tienen muy mal pronóstico, es válido preguntarse, ¿Qué sentido tiene el trabajo escolar? ¿Cuál es el propósito que orienta el trabajo con estos niños?

Las escuelas hospitalarias en Chile son un contexto excepcional que se presta para encontrar profesores que tengan estudiantes oncológicos en tratamiento en un ambiente de institución escolar y no dentro de clases particulares. Por ser un área relativamente reciente, no existe mucha bibliografía específica sobre los docentes en estas escuelas ni sobre profesores que trabajan con niños oncológicos. Por otra parte el trabajo de los docentes en estas escuelas aun cuando es un trabajo reciente es probable que haya cambiado con los años, a medida que las escuelas hospitalarias han ido desarrollándose, creciendo e incorporando cambios. Tomando en cuenta además, que el contexto específico de las escuelas hospitalarias está dentro de un contexto mayor en donde hay cambios a nivel social que afectan a nivel general y en forma particular a todas las instituciones escolares y por tanto a los docentes.

A partir de esto nace la pregunta, la cual será guía en la presente investigación: ¿Cuál es el sentido de trabajo de profesores que trabajan con niños con cáncer en escuelas hospitalarias?

Este estudio se justifica por la necesidad de ampliar el conocimiento en el campo educacional en general y en relación al sentido de trabajo docente en particular, generando mayor conocimiento acerca de contextos emergentes.

Por otra parte existe la necesidad de generar mayor conocimiento del trabajo docente en aulas hospitalarias, el cual en Chile ha sido escasamente estudiado, y en coincidencia con lo que plantea la Corporación Educacional para el Desarrollo de Aulas Hospitalarias (CEDAUH) se ha identificado la necesidad de fomentar y promover la investigación en todos los dominios de la enseñanza hospitalaria a partir de las experiencias de los profesores (Riquelme, 2007).

El estudio del sentido de trabajo docente resulta importante pues permite comprender a los docentes y cuál es el motor que los motiva y moviliza a realizar docencia en este contexto, mientras también permite comprender el impacto que tiene este tipo de contexto en la manera en que los docentes significan su trabajo, los modos en que las relaciones establecidas y las distintas emociones presentes los llevan a vivir la afectividad y la forma de pensar su trabajo, lo que da índices y guía para un trabajo que pueda evaluar la situación de los docentes y pensar elementos de resiliencia frente a este tipo de contextos.

En la presente investigación se estudiará el sentido de trabajo en aulas hospitalarias desde un enfoque cualitativo, buscando acercarse a la realidad del docente que trabaja en escuelas hospitalarias con niños con cáncer a través de su discurso.

III.- MARCO TEÓRICO

1. NIÑOS CON CÁNCER Y ESCOLARIDAD

1.1 El cáncer infantil y su impacto en el entorno de los niños y su educación

Para una mayor comprensión de lo que significa y lo que implica el trabajo con niños que padecen de una enfermedad como el cáncer, es importante comprender lo que se entiende por enfermedad, por cáncer, y las consecuencias biopsicosociales asociadas a ésta.

El concepto de enfermedad de acuerdo a Gil (en Violant, Molina & Pastor, 2009) se entiende desde una perspectiva vivencial y subjetiva referente a malestar o sufrimiento, y por otra parte desde una perspectiva funcional y objetiva, referida al desequilibrio corporal. Para el autor la enfermedad debe ser comprendida como la respuesta global del organismo ante un trastorno, lo que puede generar respuestas de tipo fisiológicas, traducidas en síntomas y signos, emocionales, dentro de éstas ansiedad y miedo, y finalmente la elaboración de creencias sobre causas y remedios ante la enfermedad.

Por otro lado el diccionario de ciencias médicas define enfermedad como “la alteración o desviación, del estado fisiológico en una o varias partes del cuerpo” y como “el conjunto de fenómenos que se producen en un organismo que la acción de una causa morbosa y reacciona contra ella” (en Riquelme, 2006).

Sobre las consecuencias psicológicas de la enfermedad, Polaino-Lorente (en Riquelme, 2006) refiere a tres experiencias; la de privación de la salud y sentirse bien, experiencia de frustración de un proyecto personal, y experiencia displacentera, por el dolor que causa la enfermedad que puede ir desde ansiedad hasta fobia hospitalaria.

La reacción de las personas ante la enfermedad se denomina “conducta de enfermedad”, la cual depende de múltiples factores, como por ejemplo las experiencias previas con la enfermedad, la edad, el sexo, variables situacionales, estilos de modelamiento, reforzamiento del comportamiento en la enfermedad, entre otros. La conducta de enfermedad es la forma en que los síntomas son diferencialmente percibidos y evaluados, los que provocan distintas actuaciones, se relaciona con la forma en que la persona atiende y controla su cuerpo, define e

interpreta sus síntomas, actúa para buscarles remedio y utiliza potenciales ayudas para su mejoría (Violant, Molina & Pastor, 2009).

En el contexto de escuelas hospitalarias, en donde asisten niños y adolescentes que padecen alguna enfermedad o están en tratamiento, el cáncer infantil es una de las enfermedades más presentes entre los estudiantes, sobre todo entre aquellos quienes están matriculados. Al ser una enfermedad que afecta por mucho tiempo, y de modo transversal e impactante la vida del niño o adolescente, es muy difícil la asistencia a un establecimiento de educación formal, y las escuelas hospitalarias se presentan muchas veces como la mejor alternativa para la continuación de la educación.

El cáncer es una enfermedad crónica, la que al igual que otras enfermedades crónicas en general se vive por los niños y adolescentes como una amenaza, produciendo muchas veces ansiedad, estrés y depresión, los que pueden ser negativos para su evolución (Violant, Molina & Pastor, 2009).

Es entonces que en escuelas hospitalarias muchos de los estudiantes se ven afectados no sólo por las consecuencias psicológicas y físicas descritas de tener una enfermedad, sino que también lo que implica que la enfermedad sea crónica, lo cual tiene repercusiones en el paciente y así mismo en su entorno, incluyendo el contexto escolar.

A nivel familiar el diagnóstico de una enfermedad crónica produce un gran impacto, y de acuerdo a Lizasoain (en Violant, Molina & Pastor, 2009) se pasará generalmente por tres etapas: Negación de la realidad (etapa de gran sufrimiento emocional, aparecen emociones y sentimientos de ira rebeldía e incredulidad), frustración (etapa de aceptación en la cual aparecen sentimientos de tristeza, depresión y culpa) y finalmente la etapa de enfrentamiento del problema (ocurre un restablecimiento gradual del equilibrio psicológico y emocional, se reconoce y acepta la gravedad del problema, las posibilidades de tratamiento, secuelas, y se inician acciones médicas).

Por otra parte, el diagnóstico suele alterar violentamente la dinámica familiar cotidiana, tendiéndose a interrumpir y desajustarse los roles familiares (Rodríguez y Zurriaga, en Serradas, 2003). Para Serradas (2003) las reacciones emocionales al diagnóstico son sentimientos muy intensos de incredulidad, rabia, temor, culpa y dolor.

Con respecto a la cronicidad de la enfermedad, Lizasoáin (2007) plantea que debido al carácter del tratamiento, los niños no sólo deben enfrentarse a los procedimientos médicos, que muchas veces traen miedo y dolor, sino que también a largas hospitalizaciones, lo cual implica para el niño la ausencia de una vida normal.

En relación a la interrupción de la vida normal, Serradas (2003) plantea que la enfermedad hace patente diversos límites, pues se interrumpen proyectos biográficos y se restringe la independencia, la libertad y la autonomía.

El cáncer es un crecimiento rápido e incontrolado de tejidos celulares, lo cual puede incurrir en metástasis que significa un desplazamiento de éstos a otros órganos a través de la corriente sanguínea, las causas de éste resultan de la interacción entre factores genéticos ambientales y conductuales, pues hábitos o estilos de vida pueden favorecer o proteger frente a éste (Violant, Molina & Pastor, 2009).

En Chile se encuentran entre 12 y 14 casos por cada 100.000 niños menores de 15 años, y se configura como la quinta causa de muerte en la infancia (Ministerio de Salud, en Violant, Molina & Pastor, 2009).

En general el tratamiento del cáncer es a través de Cirugía, Radioterapia y/o Quimioterapia, los cuales tienen además de repercusiones físicas, repercusiones psicosociales. La cirugía por ejemplo que es curativa o paliativa puede tener importantes efectos psicológicos, sobre todo cuando hay consecuencias físicas como la amputación de órganos. La radioterapia por otra parte si bien actúa sobre el tumor, también actúa sobre células sanas destruyéndolas o causando trastornos inflamatorios. La quimioterapia en tercer lugar impide la reproducción de células tumorales, sin embargo tiene efectos secundarios como la alopecia, astenia, anorexia, insomnio, náuseas y vómito (Violant, Molina & Pastor, 2009).

Jennifer Middleton (2011) señala que las consecuencias físicas y psicológicas al tratamiento del cáncer contribuyen a que el paciente se sienta discriminado y estigmatizado, sintiéndose diferente al resto de la gente que no tiene cáncer, y llegando a identificarse con la enfermedad.

Por otra parte la enfermedad en el paciente pediátrico está asociada con una baja autoestima, especialmente cuando el tratamiento de la enfermedad es largo y conlleva un cambio físico visible (Lizasoáin, 2007), lo que es propio de la enfermedad del cáncer.

Las consecuencias del tratamiento, sumadas a todas las otras implicancias de la enfermedad, producen una respuesta de estrés psíquico, que puede manifestarse en forma de ansiedad o depresión debido a factores como la idea de muerte próxima, la incertidumbre en cuanto al diagnóstico y pronóstico entre otras, la falta de control a nivel personal, familiar y social, el deterioro físico y el cambio de imagen. La expresión de esta ansiedad o depresión puede ser en relación a un estado anímico de tristeza, alteraciones en el apetito, en el sueño, inactividad o pro actividad, pérdida de interés por las actividades normales, mucho cansancio, dificultad de concentración, pensamientos negativos hacia la muerte, entre otros (Violant, Molina & Pastor, 2009). El cáncer amenaza aspectos como la belleza, la identidad, la sexualidad y la integridad y la vida en general, es una desorganización biológica, social, emocional, cognitiva, espiritual, laboral y familiar (Middleton, 2011).

Por otra parte, se han establecido como principales síntomas en pacientes pediátricos: alteraciones conductuales, déficit de atención, ansiedad (de separación, miedos y tensión) y depresión. La enfermedad infantil se presenta como un fenómeno complejo, con un fuerte impacto social, psicológico y pedagógico sobre el niño y su familia (Lizasoáin, 2007).

Sobre las intervenciones dirigidas a reducir el impacto biopsicosocial, el Ministerio de Sanidad y Consumo de España (en Violant, Molina & Pastor, 2009) plantea la necesidad de atención psicosocial al niño y su familia desde el momento del diagnóstico, por lo que es importante apoyar iniciativas relativas a la escolarización, información sobre la enfermedad y su tratamiento, garantizar la atención psicológica y atención social, rehabilitación y por último creación de un mecanismo de apoyo económico para las familias.

Enfermedades como el cáncer, son conceptualizadas por niños y adolescentes de forma distinta, y algunos autores coinciden en que hay una relación entre la forma de entenderla y el tipo de pensamiento que se tiene en las distintas etapas del desarrollo cognitivo propuestas por Piaget. La conceptualización de cada estudiante de su propia enfermedad, y el nivel de conocimiento que tengan de ésta es importante, pues puede afectar la forma en que se enfrentan a ésta, como también la relación que establezcan con el hospital y el personal de éste.

En la etapa preoperatoria, en la cual generalmente se ubican los niños de edades alrededor de los dos y siete años, los niños suelen explicar la enfermedad por fenomenismo y contagio (Riquelme, 2006). Para los niños con este pensamiento no

habría diferencia entre enfermedad y síntoma o padecimiento (Violant, Molina & Pastor, 2009).

En la etapa de operaciones concretas, la cual tiende a presentarse entre los siete y diez años, los niños ya pueden hacer diferencia entre la enfermedad y síntoma, y explican la primera por interiorización y contaminación (Riquelme, 2006). En esta etapa los niños sienten mayor curiosidad por su enfermedad y mayor preocupación por las consecuencias en el aspecto físico y las opiniones de sus compañeros (Violant, Molina & Pastor, 2009).

Cuando se alcanza un pensamiento de operaciones formales que permite la abstracción, los adolescentes explican su enfermedad por la interacción de procesos internos y externos, y hay preocupación por el propio funcionamiento y mayor adherencia al tratamiento (Riquelme, 2006). Es recurrente que los adolescentes enfermos tengan muchos cambios de humor y estado de ánimo, pueden manifestarse expresiones de ira y rechazo, o pasividad, sumisión y depresión (Violant, Molina & Pastor, 2009).

Si se considera que en una escuela hospitalaria asisten niños de distintos niveles escolares, es probable que en ese espacio conviva más de una conceptualización de enfermedad, y que los estudiantes tengan muy variadas repercusiones emocionales.

El campo de la psicología que se especializa en pacientes con cáncer es la psico-oncología, la cual en su carácter reactivo se preocupa de dar al paciente con cáncer y a su familia y equipo un apoyo psicológico, trabajando aspectos como la psicoprofilaxis de los tratamientos, manejo del dolor, asistencia al paciente en estados avanzados de la enfermedad, elaboración del duelo y asesoría y apoyo a la familia y equipo de salud (Middleton, 2002).

Para la psico-oncología es importante trabajar con la familia, y sobre todo con el cuidador directo del paciente, pues necesitan ayuda para comprender el significado que le da el paciente a su enfermedad y la forma en la cual la viven. En este sentido, el psico-oncólogo es un mediador entre paciente y entorno (Middleton, 2011).

Con respecto al manejo del dolor, las intervenciones se relacionan con un diagnóstico diferencial del dolor, su evaluación y tratamiento. De acuerdo a Middleton (2002) el dolor clínico es una manifestación subjetiva resultante de la interacción de factores físicos, psicológicos, espirituales, sociales y culturales, por lo que debe trabajarse desde distintos aspectos y no sólo desde el área de la medicina.

Por otra parte, durante los estados más críticos del cáncer, es decir, durante los cuidados paliativos, es importante el trabajo con el paciente, su familia, y el equipo de salud, con el objetivo de apoyar y entregar herramientas que ayuden a sobrellevar el sufrimiento y desarrollen estrategias de autocuidado que permitan trabajar y dar lo mejor de sí sin que esto lleve a un desgaste emocional (Middleton, 2002).

Durante la etapa de los cuidados paliativos, el equipo docente del paciente-estudiante realiza al igual que el equipo de salud, un trabajo tanto con la familia como con los niños o adolescentes, y por ser éste un trabajo fundamentalmente afectivo, lo que se profundizará más adelante, es también muy importante un apoyo psicológico y estrategias de autocuidado que eviten un desgaste emocional y puedan ayudar a enfrentar la situación adversa.

Por otra parte, la psico-oncología en su carácter proactivo busca desarrollar políticas de prevención del cáncer buscando descubrir características de estilo de vida que puedan haber incidido en la aparición o evolución del cáncer en los pacientes (Middleton, 2002).

1.2 Aulas Hospitalarias

Las aulas o escuelas hospitalarias son escuelas de educación básica instaladas en centros de salud, en sus dependencias o en su cercanía. El objetivo de éstas es atacar la problemática de la interrupción del proceso escolar de niños o adolescentes debido a periodos prolongados de hospitalización o tratamiento ambulatorio (Ministerio de Educación, 2003).

En Chile la primera experiencia de educación hospitalaria fue en 1946, con la escuela del hospital regional en Concepción (Riquelme, 2006), sin embargo comenzaron a ser reconocidas oficialmente por el Ministerio de Educación en el año 1999, llegando a existir al 2011 a lo largo del país 35 escuelas o aulas hospitalarias oficialmente reconocidas, presentes en varias regiones, aunque con mayor concentración en Santiago (Corporación Educacional para el Desarrollo de Aulas Hospitalarias [CEDAUH], 2011). Este reconocimiento permite que los estudiantes validen sus estudios, se normalice el proceso educativo de niños con enfermedades crónicas, y facilita el contacto y continuidad con las escuelas de origen (Riquelme, 2007).

Estas escuelas están a cargo de diferentes organizaciones sin fines de lucro, una de las más importantes fundaciones en Chile es la Fundación Educacional

Carolina Labra Riquelme (Guillén y Mejía, en Riquelme, 2006), que funciona desde 1997. Actualmente tiene once aulas hospitalarias, nueve de ellas en Santiago, una en Copiapó y otra en Curicó (Fundación Carolina Labra Riquelme [FCLR], 2012). La Misión del Proyecto Educativo se resume en “Educación, formación y reinserción del niño hospitalizado y/o en tratamiento ambulatorio” (Riquelme, 2007).

En términos legales, las escuelas hospitalarias responden a la Constitución Política, a la ley de instrucción Primaria Obligatoria, a la Ley de Integración Social, a la Declaración de los Derechos del niño, a la Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado, a la Declaración Universal de los Derechos humanos y a la Declaración Mundial sobre Educación para todos (Riquelme, 2007).

Cumplen el rol de educación compensatoria para aquellos niños o jóvenes hospitalizados o en tratamiento ambulatorio de educación regular o educación especial, y buscan responder a las necesidades educativas, garantizar la continuidad de los estudios, y evitar deserción o retraso, teniendo como fin último la reinserción al sistema de educación formal (Ministerio de Educación, 2003).

En complemento, Riquelme (2007) afirma que el objetivo de la acción educativa es que la ruptura con lo cotidiano sea con el menor grado e impacto posible en el desarrollo y funcionamiento del niño o adolescente, por lo que la pedagogía debe reorientarse a desarrollar potencialidades intelectuales y personales del sujeto, con el fin de que no se vean mermados el rendimiento, estabilidad emocional, valores y sentido del humor.

Como se menciona anteriormente, el fin último de las escuelas hospitalarias es la reinserción del estudiante al sistema de educación formal, el cuál es un proceso que implica una comunicación entre los distintos establecimientos. Entre los factores a tomar en cuenta para que el proceso sea óptimo es el nivel de conocimiento por parte del niño de su enfermedad, una actitud optimista y honesta ante las inquietudes del estudiante, los cambios en la apariencia física y las posibles consecuencias, el posible retraso en el trabajo y las limitaciones físicas y sus medidas preventivas correspondientes (Ministerio de Educación, 2003).

Actualmente existen proyecciones y revisiones en cuanto al funcionamiento técnico pedagógico y administrativo, que buscan ampliar los objetivos de las aulas hospitalarias en distintos aspectos, entre ellos ampliar la atención pedagógica a niños en tratamiento ambulatorio y/o en reposo médico domiciliario, contemplar otros niveles escolares como enseñanza media y pre-básica, considerar propuesta curricular

personalizada para cada estudiante, ampliar la infraestructura de los espacios educativos, establecer coordinación con la escuela de origen, entre otras (Violant, Molina & Pastor, 2009).

Los estudiantes realizan las actividades escolares en un espacio en el cual comparten con compañeros con distintas edades, enfermedades y niveles educativos. Los estudiantes suelen ser atendidos en aulas multigrado, sin embargo es recurrente la necesidad de traslado del docente al lugar del reposo hospitalario del estudiante, para que pueda ahí atenderse pedagógicamente. Los procesos de aprendizaje en este contexto tienen a la base una atención personalizada y una organización necesariamente muy flexible (Riquelme, 2006).

De acuerdo al Ministerio de educación (2003) el rol de los docentes es además de educar, prestar ayuda y apoyo tanto al paciente como a la familia, pues la enseñanza en este contexto además de ser una oportunidad de aprendizaje es una forma de sobrellevar mejor la enfermedad, por esto el Ministerio postula que la pedagogía hospitalaria requiere por parte del docente un continuo perfeccionamiento, para lo que se realizan jornadas de capacitación e intercambio de experiencias, donde participan equipos multidisciplinarios.

Para el Ministerio (2003) la función del docente es doble, pues por una parte debe educar al niño hospitalizado tomando en cuenta su estado psicobiológico, y por otra debe colaborar con el personal de salud, pues la meta prioritaria es la mejoría del estado de salud del estudiante y el aprendizaje debe subordinarse a éste.

Se plantea además que los profesores que se desempeñen en aulas hospitalarias deben tener una variedad de características personales específicas que los ayuden a sobrellevar el contexto, entre ellas ser personas equilibradas emocionalmente, creativas, empáticas, con capacidad de adaptación y comunicación, que sean facilitadoras del trabajo en equipo y las relaciones personales positivas, además de desarrollar las capacidades para comprender y solucionar cualquier situación emocional del escolar (Ministerio de Educación, 2003).

La Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal de México (2009) plantea que las principales áreas de competencias que el docente de aula hospitalaria debe desarrollar en base a las principales actividades de su práctica son: pedagogía curricular, vinculación e integración con la comunidad, organización y planeación, seguimiento y evaluación, y actualización e iniciativa.

Se afirma que una de las labores más importantes del docente es en relación al establecimiento de relaciones interpersonales con aquellos actores que son relevantes para el escolar hospitalizado o en tratamiento, entre ellas los padres o familiares, el personal médico y de salud y el profesorado de la escuela de origen. El objetivo de estas relaciones es obtener la mayor cantidad de información y comunicación en pos del proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2003).

Dadas las características del contexto y de las labores docentes de estas escuelas, es que los profesores de estas escuelas se ven insertos en un ambiente pedagógico totalmente diferente al de una escuela tradicional, y se ven en un aislamiento en relación a otros docentes del sistema de educación formal, pues la retroalimentación de sus colegas está lejos de encontrar puntos de convergencia y canales inmediatos de comunicación (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 2009).

La Pedagogía Hospitalaria corresponde a una intervención no formal del campo educacional, y a la vez, se plantea como un trabajo dentro de la pedagogía social, pues la escolarización ha sido un factor que ha demostrado ser una ayuda significativa en la recuperación del paciente-estudiante en la terapia, y por tanto en su mejoría (Riquelme, 2006).

Violant, Molina y Pastor (2009) definen la Pedagogía Hospitalaria como:

La acción pedagógica que se desarrolla durante los procesos de enfermedad, para dar respuesta a las necesidades biopsicosociales derivadas de dicha situación, con el fin de mejorar el bienestar y la calidad de vida, garantizando los derechos con relación a la función educativa (p, 63).

Con el fin de coordinar y promover acciones de perfeccionamiento, investigación y desarrollo de la pedagogía hospitalaria, en Chile se creó la Corporación Educacional para el desarrollo de Aulas Hospitalarias (CEDAUH), inspirada en la Organización Europea de Pedagogos Hospitalarios (HOPE), y surge a partir de la asociación de ésta con la Fundación Carolina Labra Riquelme. Al igual que HOPE, CEDAUH busca apoyo para la práctica de los docentes, y fomentar la investigación, desarrollo, y el intercambio de prácticas docentes exitosas (Riquelme, 2007).

2. SENTIDO DEL TRABAJO E IDENTIDAD SOCIO LABORAL DOCENTE

El trabajo docente se realiza en distintos escenarios. Las aulas hospitalarias, tal como se describe en el capítulo anterior, son un contexto nuevo para el trabajo docente en Chile, y la pedagogía adquiere características específicas al contexto hospitalario. Sin embargo, no debe obviarse que a nivel macro las aulas hospitalarias están insertas en un contexto social determinado, en donde ha habido grandes cambios sociales que tienen repercusiones en las distintas instituciones. Bajo esta premisa, es que en este capítulo se revisarán algunos cambios sociales y sus repercusiones en el trabajo docente y la escuela en general.

El acercamiento a la labor docente en este contexto específico se realizará dándole valor a cómo los docentes, en este nuevo escenario significan su trabajo, y qué propósitos le otorgan a la pedagogía hospitalaria, desde la concepción del trabajo docente como inherentemente inmaterial y afectivo. Por otra parte se considerarán las construcciones sociales con respecto a la profesión docente, cómo ésta se vive, y cómo pueden afectar en los sentidos que se otorgan. En función de esto, en el presente capítulo se profundizará en cambios socioculturales, en los conceptos de sentidos de trabajo, en el cuál se hará mayor énfasis, e identidad socio laboral docente.

2.1 Cambios sociales en el contexto del trabajo docente

Por primera vez en la historia la educación se emplea conscientemente en preparar a los hombres para tipos de sociedades que todavía no existen.

(Fauré et al, 1973, p.62)

Muchos pueden ser testigo de la gran cantidad de cambios que ha tenido la sociedad en los últimos años, lo que se hace patente en distintos ámbitos de nuestra vida, y se puede reducir en términos generales como un paso de la modernidad a la postmodernidad.

Los cambios en la sociedad impactan en las distintas instituciones, y por ende en la escuela, produciendo cambios en las prácticas y en las subjetividades de los docentes, y a la vez emergen necesidades atinentes a los procesos históricos de la

escuela, entre ellas una profunda reflexión sobre la manera en la cual la identidad y sentido de trabajo se han visto transformados.

Hoy las instituciones escolares son visiblemente una realidad distinta a la que eran veinte años atrás, sin embargo los sistemas de enseñanza no han cambiado a la misma velocidad, lo que implica la necesidad de remodelaciones que permitan mejor adaptación a la nueva realidad de las escuelas (Esteve, Franco & Vera, 1997).

Una tendencia que caracteriza al sistema escolar de estos tiempos es el paso de una educación de élite a una educación de masas, la participación en las enseñanzas secundarias es un número creciente, y la escolarización definida como obligatoria alcanza prácticamente el cien por ciento (Esteve, Franco & Vera, 1997).

Para Esteve, Franco y Vera (1997) el cambio que implica la educación de masas es de dimensión tanto cuantitativa como cualitativa, pues el paso de tener un grupo de estudiantes homogéneos a un grupo heterogéneo conlleva variadas dificultades y reclama a los profesores nuevas competencias y la necesidad de redefinir su papel en este nuevo contexto.

Algo que caracteriza las vivencias de los docentes en relación al cambio social es el llamado “malestar docente”, que abarca las reacciones que tienen los educadores en el nuevo contexto, pues entre otros elementos se les adjudica la responsabilidad de los fallos del sistema de enseñanza, viéndose constantemente enfrentados a una crítica generalizada. Este malestar dice relación con aquellos efectos permanentes y negativos del cambio social acelerado que ubican al profesor en condiciones psicológicas y sociales que afectan su identidad (Esteve, Franco & Vera, 1997).

Mejía (2010) plantea que estamos viviendo en la llamada “sociedad del conocimiento” en donde los bienes inmateriales se convierten en el fundamento que reorganiza el mundo social y productivo. Según el autor, en estas sociedades emerge el “capitalismo cognitivo”, nueva forma de capitalismo que está fundado en los bienes inmateriales, y el conocimiento y la tecnología se convierten en factores generadores de riqueza. Los recursos cognitivos, culturales, afectivos, comunicativos, y en síntesis, toda la vida se ve sometida a los procesos deslocalizados de apropiación de esta nueva forma de capitalismo. Se deshace la vieja separación aristotélica entre trabajo, intelecto y política, integrándose en una nueva subjetividad gestada en el trabajo inmaterial.

La escuela en esta sociedad del conocimiento pasa de ser un aparato ideológico del Estado, a ser central en el modelo de capitalismo cognitivo, pues transformada en sus fundamentos, modificándose el proyecto escolar y educativo, genera una adaptación mental a las formas del control desde el conocimiento, dando a la pedagogía un carácter político como nunca antes, y despojando además al docente de su función crítica y pública, y de agente democratizador (Mejía, 2010).

Variados autores han descrito diferentes factores de cambio presentes en la sociedad y en la institución escolar en el contexto de la postmodernidad, existiendo factores de distinta índole (material, actitudinal, curricular, legal, etc.), no obstante cada uno de ellos atañe al trabajo y la identidad de los educadores.

Un factor de cambio que plantea Esteve, Franco y Vera (1997) en relación a la educación de masas y a la socialización divergente es la ruptura del consenso social sobre la educación, pues en la escuela nos encontramos con valores contradictorios, modelos educativos contrapuestos, y una multiculturalidad, lo que obliga a una diversificación de los programas de enseñanza y de la labor a desarrollar en la función docente. El profesor en la escuela de hoy debe pensar y explicitar los valores y objetivos educativos.

Uno de los factores de cambio descritos por Hargreaves (1996) son las economías de carácter flexible, como modelo de producción consumo y vida económica, que tienen a la base el principio de acumulación flexible. Estas economías se definen por técnicas de trabajo y procesos laborales flexibles, una articulación y aceleración de las interacciones entre productores y consumidores, y una comercialización parcelada, personalizada, dirigida a grupos específicos con la capacidad tecnológica de adaptarse a las preferencias individuales y a los cambios en la demanda. La flexibilidad permite crear trabajos más significativos, autónomos y holísticos para una parte de la sociedad, pero genera ambientes laborales y estructuras sociales elitistas y segregadores, reservando este tipo de trabajo para élites técnicas y un trabajo de bajo nivel para el resto de la mano de obra.

Ante estas características en la economía, Hargreaves (1996) identifica la necesidad de que la escuela eduque en cuanto a adaptabilidad, responsabilidad, flexibilidad, trabajo en equipo y tecnología a través de un ambiente que promueva un aprendizaje autónomo, individualizado y significativamente cooperativo, que contrasta con el modelo existente de clase única y profesor único. Al mismo tiempo, en función de los trabajadores segregados, debe educar para el entretenimiento y el ocio constructivo.

Con respecto a las necesidades diversas de educación mencionadas, para Esteve, Franco y Vera (1997), esto puede conducir a un cambio en cuanto al aumento de las exigencias sobre el profesor, pues las necesidades educativas requieren al profesor ser facilitador del aprendizaje, organizador de trabajo en grupo, pedagogo eficaz, que cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus estudiantes, la integración social, formación sexual, etc. Sin embargo, la formación del docente no ha cambiado y se le prepara para ser competente en cuanto a la materia que enseña, pero no para asumir las diversas responsabilidades y exigencias que lo llevan a una confusión con respecto a su rol y a las necesidades específicas de conocimiento que necesita.

Hargreaves (1996) también habla de la postmodernidad como un momento en el cual se acaban las certezas, pues hay una incertidumbre producto del colapso de las formas de adquirir conocimiento, y un derrumbe de las más arraigadas certezas. Si en la modernidad había credibilidad en las certezas morales y científicas y las ideologías políticas, la postmodernidad se caracteriza por una pluralidad fluctuante en tanto a lo cierto y al conocimiento. Esto repercute en la escuela, pues un currículum que tenga a la base un saber dado y hechos indiscutibles ya no tiene sentido, por tanto el trabajo de los profesores se debiera direccionar hacia el aprendizaje crítico y comprometido de procesos de investigación, análisis y obtención de información entre otros, y por otro lado, a una búsqueda generalizada de misiones y visiones para la escuela.

Este momento de incertidumbre es descrito por Mejía (2010) como una crisis de la matriz epistémica sobre la cual ha estado fundado el conocimiento de la modernidad. Hay un quiebre del llamado conocimiento universal, y la pluralidad respecto al conocimiento trae consigo un cuestionamiento sobre la manera de ser y la forma de existencia de un conocimiento como realidad dada. Hoy la ciencia y la tecnología toman el carácter de construcción cultural, es decir, el conocimiento generado a partir de intuición, experiencia y experimentación no tiene una verdad absoluta y cerrada.

Estos cambios en los contenidos curriculares descritos por Hargreaves ubican al profesor en una posición difícil, pues el cambio constante respecto a las certezas llega al punto de afectar la seguridad en sí mismo del profesor. Se genera un conflicto entre aquellos contenidos a incorporar, pues pueden ser imprescindibles para la sociedad futura, y aquellos que se deben abandonar. Los cambios y la diversificación del currículum como demanda social pueden causar recelos, inseguridades y desconfianzas en el docente, lo que está dado por diversas razones (Esteve, Franco & Vera, 1997).

De acuerdo a esto, existe una crisis educativa que es respuesta al colapso de la escuela común, pues se ha desvanecido la objetividad en tanto a valores sociales y morales a enseñar, lo que se suma a un currículum muy diverso, consiguiéndose una incoherencia en la experiencia curricular y la pérdida de un sentido de comunidad u objetivo común en las fragmentadas escuelas postmodernas (Hargreaves, 1996).

Esta crisis no sería simplemente al interior de la comunidad educativa, sino que también en la sociedad hay cambios respecto a la valoración del profesor y del sistema educativo.

Relacionado al bajo nivel de ingresos que tiene un educador, se ha producido una desvalorización de la imagen social de éste, convirtiéndose el salario en uno de los elementos de la crisis de identidad del profesorado, pues incide en la baja en el estatus social. Por otra parte también hay una desvalorización de la institución escolar en general, lo que conlleva la retirada del apoyo unánime de la sociedad dejando de lado la idea de la escuela como promesa de un futuro mejor, lo cual a nivel social se ha explicado como un fracaso de los profesores, adjudicándoles la total responsabilidad. Frente a esto hay una disminución de expectativas respecto al sistema educativo. (Esteve, Franco & Vera, 1997).

Respecto a identidad, se plantean cambios relacionados con la postmodernidad en relación a el cómo experimentamos las organizaciones, lo que Hargreaves (1996) describe como una identidad que no tiene consistencia, debido a la relación con un mundo inestable y cambiante. Este tipo de construcción de identidad, en dónde no pueden darse por supuestas y deben rehacerse y confirmarse constantemente, tiene un aspecto positivo en tanto fuente de creatividad y potenciación profesional, y una menor dependencia a la figura de experticia, responsabilizando al profesorado de su potenciación personal y generación de conocimiento, y por otra parte un aspecto negativo, en tanto sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad y abandono social, riesgo de que la potenciación personal se convierta en autoindulgencia y una orientación narcisista, o un desarrollo personal políticamente ingenuo.

Sumado a los cambios en relación a cómo experimentamos las organizaciones, Esteve, Franco y Vera (1997) nos hablan de cambios en la forma de experimentar el ejercicio de la docencia, pues en el contexto de modelos educativos diferentes, los docentes no se encuentran exentos de contradicciones, pues los modelos educativos además de ser diferentes, muchas veces son contradictorios, lo que implica una elección, y si el profesor no la tiene clara y consciente, se agudiza la confusión respecto al sentido de trabajo, y sobre aquellos valores que desea fomentar. Las

distintas exigencias al profesor parecen incompatibles, y aunque muchas de estas contradicciones ya estaban presentes en la modernidad, se agudizan ante los cambios acelerados de la sociedad en la posmodernidad.

Respecto al ejercicio de la docencia, Mejía (2010) plantea que entre los cambios en relación a la docencia hay transformaciones en la pedagogía, pues desde las lógicas del capitalismo globalizado se ha intentado adecuar la escuela para que sea funcional al sistema. Los cambios implicarían fundamentalmente una despedagogización, desprofesionalización docente y pauperización docente.

La despedagogización de la formación docente implica la introducción de procesos de organización y racionalización neoliberal a la escuela, y se reduce la pedagogía a técnicas para la enseñanza. El currículum actual trae consigo una reestructuración de los procesos de gestión que se dan al interior de la educación al reducirse a planes de estudio en términos de una cultura de ciencia, tecnología e innovación. La pedagogía se convierte en un nuevo espacio social y profesional de lucha. La desprofesionalización en este contexto refiere a que el maestro se reduce a un simple operador de la enseñanza a través de estas nuevas técnicas, pues no necesita de la concepción pedagógica y la reflexión y el trabajo práctico se reemplaza por las modernas tecnologías. El énfasis en el proceso escolar se pone en el estudiante, y el maestro es un insumo más del proceso. Finalmente la pauperización docente es parte de la desprofesionalización, lo que se manifiesta en el ámbito económico, social, cultural ideológico y personal (Mejía 2010).

Entre los cambios propuestos por Hargreaves (1996), un otro elemento sería una simulación segura, que refiere a un contexto social en donde la imagen visual de alta tecnología rodea a cada estudiante de forma inquebrantable. Ante este contexto, se plantea la necesidad de que los profesores puedan utilizar las imágenes como herramientas que dispongan experiencia y aprendizaje con una modalidad compleja e instantánea, al mismo tiempo que promuevan y validen su aporte. Sin embargo, el docente tendrá además la responsabilidad de visibilizar los efectos superficiales y trivializadores de la tecnología, dando espacio a un análisis y reflexión sobre éstas.

Los estudiantes rodeados de imágenes y tecnología, son estudiantes rodeados de diversa información, la que compite con la información entregada en la escuela. En este punto, Esteve, Franco y Vera (1997) coinciden con Hargreaves en que el profesor debe integrar las imágenes como nuevas fuentes de conocimiento a su trabajo, cambiando el papel de transmisión oral de conocimiento por una forma audiovisual, dejando espacio para la discusión de la información recibida.

Para Mejía (2010), estas nuevas formas tecnológicas de conocimiento promueven un cambio en las figuras de razón, pues las formas de aprendizaje de los saberes existentes están en múltiples lugares de la sociedad, no únicamente en la escuela, y al igual como lo plantean los autores mencionados, hay un cambio en el modelo de comunicación escolar, que Mejía lo califica como una ampliación desde lo sensorio-motriz a lo sensorio-simbólico. Para el autor los cambios en los procesos comunicativos exigen un esfuerzo para no reducir la educación a medios, ni comunicación y educación a tecnología educativa, lo que implica pensar lo comunicativo, lo tecnológico y lo educativo como tres procesos lógicos con racionalidades propias. Esto se complejiza cuando surge la dificultad de construir una mediación en su uso, sin embargo para Mejía urge una reflexión educativa y pedagógica sobre la tecnología para llegar a una diferencia entre el conocimiento y la información.

A pesar de que la información audiovisual rodee a los estudiantes y tengan distintas formas de acceder al conocimiento en distintos espacios, hoy existe una inhibición educativa de otros agentes de socialización, es decir, se deja la responsabilidad de la labor educativa a la escuela y directamente al profesor, produciéndose lagunas cuando la institución descuida algún campo educativo. Esto se ha relacionado con cambios sociales como la incorporación masiva de la mujer al trabajo, la reducción de horas de convivencia y familias más pequeñas (Esteve, Franco & Vera, 1997).

Esteve Franco y Vera (1997) para el estudio de la presión del cambio social sobre la función docente hacen la distinción entre factores de primer orden, que serían aquellos que inciden directamente en las condiciones de la práctica docente, y de segundo orden, que serían aquellos que inciden indirectamente y refieren al contexto en el que se ejerce la docencia.

Los descritos anteriormente caben dentro de la categoría de segundo orden, pues hacen mayor referencia al contexto, mientras que en factores de primer orden podemos incluir (Esteve, Franco & Vera, 1997) la escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo, cambios en las relaciones profesor-alumno, y fragmentación del trabajo del profesor, relacionada con la falta de tiempo para realizar las diversas funciones que se le encomiendan.

Sobre la relación profesor – alumno, en el contexto actual, el segundo tiene mayores posibilidades de permitirse agresiones físicas, verbales y psicológicas a los profesores y compañeros, sin que los mecanismos de control sean eficientes. Las

relaciones hoy se caracterizan por ser más conflictivas, lo que lleva a que incluso profesores que no han sido agredidos tengan un sentimiento constante de intranquilidad y malestar más o menos difuso. El aumento de las relaciones conflictivas se ha relacionado con la violencia institucional que implica la escolaridad obligatoria, la que se vuelca en el representante más cercano, que termina siendo el profesor (Esteve, Franco & Vera, 1997).

Los distintos cambios sociales ponen al profesor en un lugar distinto al que posiblemente se pudo imaginar en su formación inicial, la cual tiende a fomentar una enseñanza idealizada, lo que hace comprensible el llamado “choque con la realidad” que describiría la ruptura por la realidad cotidiana de la imagen ideal de enseñanza (Esteve, Franco & Vera, 1997).

Ante esta situación y los diversos cambios sociales, se ha visto que el profesorado toma distintas actitudes, entre las que se han encontrado, en primer lugar, una aceptación positiva de la idea del cambio como una necesidad, y como una realidad; en segundo lugar, una inhibición por la ansiedad que provoca lo desconocido y la idea de cambio; en tercer lugar, una actitud contradictoria que va de la aceptación a desencanto; y en cuarto lugar, un miedo al cambio y una visión ansiosa de éste, visto como amenazante. Por otra parte, independiente de las actitudes, se ha visto que hay repercusiones concretas del cambio social sobre la personalidad de los profesores, que dan índices de un malestar docente que va desde sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza, hasta ansiedad como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental (Esteve, Franco & Vera, 1997).

Se argumenta que ante los grandes cambios en materia de educación en los últimos veinte años es preciso redefinir el papel del profesor, y adaptar el sistema de educación a la nueva situación de enseñanza, lo que implica además un cambio y mayor flexibilización del currículum, mejoras en los procesos de formación inicial y por otra parte la necesidad de mayores recursos materiales y humanos en las escuelas (Esteve, Franco & Vera, 1997).

En el contexto social descrito, Mejías (2010) afirma la necesidad de construir proyectos educativos y pedagógicos alternativos, de modo que se haga visible el proyecto transnacionalizado y multilateral que está en el sistema educativo al servicio del capitalismo cognitivo, que se ha instalado en el discurso de un fracaso escolar. Se necesita construcción y desarrollo de nuevas pedagogías críticas, que sean un campo

de investigación práctico, político y pedagógico, que tengan como horizonte la transformación social.

Hay muchas pedagogías que se inscriben como críticas y transformadoras, entre las cuales no será posible llegar a un proyecto único consensuado, sin embargo se hace de vital importancia un diálogo permanente, que enriquezca las distintas concepciones. El nuevo escenario contextual de acelerados cambios exige una reestructuración y ampliación de las pedagogías críticas existentes, que haga real en los procedimientos la metodología concreta mediante la cual se construya el empoderamiento y las propuestas de transformación de la realidad social. El movimiento pedagógico debe responder, según Mejías a las preguntas sobre educación ¿para qué? educación ¿por qué?, educación ¿para quién?, educación ¿en dónde? (Mejía, 2010).

2.2 La identidad socio laboral docente

La identidad docente es un concepto el cual tiene historicidad y múltiples significados, pues a la identidad de los profesores se le han atribuido distintas conceptualizaciones en función de distintos enfoques y momentos históricos. En palabras de Nuñez (2004, p.66) “Desde un punto de vista histórico, no tiene sentido pensar en una identidad magisterial. Las diversas identidades existentes no son inmutables”. Por tanto, la identidad socio laboral docente, como identidad mutable, es sensible a los cambios y procesos sociales, políticos y económicos.

Por ejemplo, se ha planteado que en el período de construcción del Estado nación el rol del docente es definido principalmente como autoridad responsable de la socialización, y quien debe transmitir los saberes culturalmente legitimados y validados por los sectores de poder (OPECH, 2009). En esta época, en la cual la Asociación de Profesores de Chile luchó por la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, fue la Reforma educativa de los años 30 y las propuestas en educación iban en la perspectiva de la democratización educativa, el rol del profesor se cumplía en la medida en que los estudiantes sean capaces de integrarse exitosamente a la sociedad imperante (OPECH, 2009) En esta época, y de acuerdo a la identidad docente construida, la autoridad docente se constituye como eje central del proceso pedagógico, pues como transmisor de la cultura dominante y los saberes, valores y normas legitimadas, se vuelve el protagonista en la construcción del saber pedagógico y de políticas educacionales (OPECH, 2009).

Por otra parte, a mediados del siglo XX, en donde adquiere relevancia el conductismo en la psicología del aprendizaje y en la tecnología educativa, los procesos pedagógicos se asimilan a la producción industrial, ocupando el docente un rol de técnico que aplica metodologías y técnicas de enseñanza. En este periodo hay una tendencia a la homogenización de los sujetos, por lo que hay tendencia a la estandarización de los procesos pedagógicos (OPECH, 2009).

Finalmente, se ha planteado que a finales del siglo XX a partir del análisis de la relación entre el sistema escolar y la sociedad, el docente se ha visto como un profesional reflexivo y crítico o transformativo, pues existe una reflexión sobre políticas y prácticas escolares contextualizadas socialmente (OPECH, 2009).

Lo que en estos ejemplos puede entreverse, es que la identidad y el rol que ocupa el docente en la escuela tienen relación con un modelo imperante (social, político y/o económico). Sin embargo, la identidad no cambia de una a otra a lo largo de la historia, sino que las diferentes formas identitarias van formando parte de la construcción de cada nueva identidad.

Como plantea Núñez (2004), en las condiciones objetivas y en la subjetividad de los docentes se encuentran rasgos propios de momentos históricos e identidades colectivas construidas en el pasado.

Tomando esto en cuenta, interesa para el presente trabajo las formas identitarias y los procesos de construcción de identidad, en donde los elementos que la constituyen tienen que ver con lo que está pasando en nuestra sociedad posmoderna. Con todos los cambios anteriormente descritos, y en un contexto de aula hospitalaria que además de ser nuevo es muy diferente a la escolaridad formal ¿Cómo opera esta identidad en el sentido de trabajo?

La construcción de la identidad docente es un proceso que relaciona elementos individuales y sociales del profesorado, los cuales se han concebido de distintas formas.

Bolívar, Fernández y Molina (2005) plantean que la identidad profesional se relaciona con la imagen y definición que tienen los docentes de sí mismos en tanto docentes como en relación al trabajo profesional que realizan.

La construcción de ésta, sería un proceso social y relacional, que involucra identificaciones, diferenciaciones, atribuciones y el reconocimiento del otro. La identidad para sí necesita de una confirmación de otros, existiendo una transacción

recíproca entre la identidad asumida, y la identidad atribuida por otros (Bolívar, Fernández & Molina, 2005).

La identidad profesional, en este sentido, estaría situada en medio de la identidad personal y la identidad social, y representaría un espacio que es común para él, su entorno profesional y social, y la institución en la cuál trabaja (Cattonar, en Bolívar, Fernández y Molina, 2005).

Bajo una visión muy parecida, Johnson (2010, p.6) postula:

La identidad colectiva, profesional, no es algo ajeno de lo personal. Muy por el contrario esta identidad profesional se sitúa a medio camino entre la identidad social y la identidad personal, entre la historia social y la historia individual, entre el proyecto de sociedad y el proyecto de vida.

Si bien la identidad profesional docente no se reduce a la identidad de los profesores en el trabajo, la imagen que existe en relación a la práctica profesional va a estar siempre en relación a un contexto y espacio social determinado, con relaciones sociales interpersonales específicas. En este espacio, la identidad permite un reconocimiento mutuo (Bolívar, Fernández & Molina, 2005).

La identidad profesional sería “una vivencia socialmente construida y personalmente recreada con significados, sentidos e intencionalidad propios” (Bolívar, Fernández & Molina, 2005, p.7).

Claude Dubar (en Bolívar, Fernández & Molina, 2005) por otra parte, en cuánto a la construcción de identidad, articula los elementos personales y los sociales en base a trayectorias, y ejes de identificación.

El primer eje sería el diacrónico, el cual se relaciona con una trayectoria subjetiva, es decir, relatos biográficos que dan cuenta de la reconstrucción subjetiva que los sujetos realizan acerca de la vivencia de su historia personal, aquellas significaciones que se atribuyen a los acontecimientos.

El segundo eje corresponde al sincrónico, el cual se relaciona con el contexto social y cultural, la situación y el espacio determinado.

La trayectoria objetiva, la cual se concibe como el conjunto de posiciones sociales ocupadas en la vida, articula lo biográfico singular en una estructura más amplia. Y la conjunción de la trayectoria biográfica, y la interacción social, dará lugar a “formas identitarias” (Dubar, en Bolívar, Fernández & Molina, 2005).

Para Dubar por una parte la identidad resulta de un sistema de relaciones entre quienes comparten un mismo sistema de acción, y por otra es resultado de un proceso histórico (estructura) que conlleva una transmisión intergeneracional, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales (Dubar; en Vaillant, 2007). En este sentido, aquellos elementos de la historia personal de cada docente vinculados al contexto en el cuál trabaja se construyen colectivamente, y la estructura frente a la cuál se articula lo biográfico singular se interioriza individualmente.

Patricia Guerrero (2005) define la identidad profesional como “La representación de sí mismo que se construye a partir de la pertenencia a un grupo” (p.122). En dónde hay dos componentes importantes, por un lado lo psíquico, que refiere a las emociones asociadas a la profesión, la historia personal y los deseos preconscientes entre otros, y por otro lado habría un componente social, relacionado con la institución en la cual se trabaja, y la posición o status social entre otros.

En esta conceptualización, la identidad tiene componentes sociales e individuales, pero la construcción de ésta es un proceso individual.

Para Guerrero (2005) el trabajo sería “un lugar privilegiado para la construcción de identidad y moviliza los planos cognitivos, emocionales, imaginarios y simbólicos” (p.122).

En una visión similar a Guerrero, Paul Ricoeur (en Johnson, 2010) afirma que la identidad es un autorelato en el cual cada individuo cuenta y se cuenta su propia historia, constituyéndose en sujeto en el ejercicio narrativo, siendo entonces un proceso de construcción individual.

Sobre el relato de vida, éste también se ha planteado como una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida seguida (Bolívar, en Johnson, 2010). Bajo estos términos, en el relato de vida de los profesores se encuentra en primer lugar el sentido del trabajo docente.

Denisse Vaillant (2007), por otra parte, apunta a una visión diferente del proceso de construcción de identidad, pues ésta no se construye individualmente, ni es

relacional en el sentido que necesita de la confirmación de otros, sino que la identidad profesional docente, en tanto configuración de representaciones subjetivas de la profesión, conlleva un proceso que es al mismo tiempo individual y colectivo, de naturaleza compleja y dinámica.

De la identidad profesional docente, existe una parte que es común a todos los docentes, un componente social de construcción colectiva relacionado con el papel que le es reconocido en la sociedad, y por otro lado existe una parte específica a cada profesional relacionado con la experiencia personal cuya construcción es tanto individual como colectiva. Lo individual del proceso tiene relación con la historia personal de cada docente y sus características sociales, y lo colectivo refiere a los elementos de la construcción de identidad que están vinculadas al contexto socio histórico y profesional en el cual se desempeñan (Vaillant, 2007). Debido a las características del proceso, las identidades profesionales son múltiples y diversas.

Para la autora, la identidad docente responde a “cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción” (Vaillant, 2007, p.3) La identidad permite al grupo profesional docente una identificación en donde hay reconocimiento mutuo, y una diferenciación con aquellos que no pertenecen al rubro.

Acerca de la profesión docente se ha postulado que en un contexto en el cuál la escolaridad es una institución propiamente moderna, se producirá la institucionalización de la formación docente (Bolívar, en Johnson, 2010). Bajo esta tesis, la identidad docente y el proceso formativo de los profesores están vinculados al Estado docente y la Escuela como institución moderna.

Las reformas en educación en esta sociedad moderna ponen énfasis en el rol que debe jugar el docente en este contexto, y el sentido de su práctica profesional, y la formación docente es vista como un elemento central en la definición del rol docente y su identidad profesional (Johnson, 2010).

En cuanto a la formación docente, el acento en cuanto a lo que define el sentido de trabajo y la identidad se ha puesto sobre todo en la formación inicial docente, la cual juega el papel de una socialización secundaria. Hay determinadas maneras de entender lo que es ser profesor, lo cual conforma las “teorías personales” de cada docente. El rol del docente comienza a ser aprendido e interiorizado a partir del rol de alumno (Johnson, 2010).

Se propone que en esta formación inicial, debiese existir una orientación en torno a tres puntos centrales: una orientación vinculada a la construcción de la identidad docente, conocimientos y habilidades para ejercer la docencia, y que sea un proceso situado, colaborativo y mediado (Putman & Borko en Johnson, 2010).

Se han propuesto cinco factores que operan como fuente de la construcción identitaria en docentes principiantes: factores biográficos familiares, biografía escolar, experiencia en la formación profesional, impacto del contexto y socialización profesional en las primeras experiencias (Knowles, en Johnson, 2010).

Para Knowles (en Johnson, 2010) estos factores, y las experiencias formativas del profesorado constituirían marcos de interpretación de la práctica y el sentido de la práctica que estarían a la base de la construcción de la identidad docente.

En la presente investigación la identidad se entiende desde lo que propone Vaillant (2007, p. 4) en donde “la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (sociohistórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben.

2.3 Sentido de trabajo y trabajo inmaterial afectivo

En la concepción del trabajo docente no pueden desconsiderarse las emociones que tiñen la vida laboral del docente, pues son un elemento central y constantemente presente en el aula. Si se habla de un aula hospitalaria, es fácil imaginar que las emociones se vuelven aún más importantes, pues el contexto y la situación de enfermedad de los estudiantes lleva a la escuela diversas situaciones de alta carga afectiva. Ante esto se instala la importancia de considerar el plano afectivo del trabajo docente, y así también el sentido de trabajo, lo que se plantea como íntimamente ligado a la experiencia emocional docente, y que en el caso de las aulas hospitalarias nos puede llevar a preguntarnos: ante la enfermedad y las consecuencias emocionales que ésta conlleva, ¿Qué sentido tiene el trabajo escolar?

El trabajo docente tiene un aspecto central que es la producción de subjetividad (Kohen, en Cornejo, 2012). La experiencia escolar produce subjetividad y nuevas formas de significar el mundo y relacionarse con los demás. El proceso de este trabajo se organiza en torno a un núcleo afectivo, en torno a las relaciones que establece y las características de éstas definirán la forma en que vivencian su trabajo (Martínez, en Cornejo, 2012).

Respecto al proceso de trabajo docente, Deolidia Martínez (2001) plantea que hay escasa investigación, que en general hay estudios mayormente centrados en la relación de los sistemas educativos con los mercados de trabajo, y con referencia más a estudiantes que a maestros, quedando el factor humano del proceso de trabajo negado u oculto.

Con respecto a este proceso de trabajo, se caracteriza por tener como base las relaciones interpersonales con los alumnos, y con otros compañeros. Como tal, las experiencias personales son permanentes (Marchesi, 2007), lo que define a la práctica docente como un trabajo inherentemente inmaterial y afectivo.

De la Garza define el trabajo inmaterial como aquel que, “se refiere a las actividades en las cuales el ejercicio de producción concentra las etapas de circulación y consumo en un mismo acto” (De la Garza, 2001, p. 24). Tanto el producto como el proceso de producción inmaterial son intangibles, por lo tanto nunca se puede establecer con certeza qué tipo y cantidad de acciones son necesarias para producir un objetivo deseado. Para el autor, la inmaterialidad de producto y proceso de trabajo lleva a que éstos tiendan a invisibilizarse y como tal a devaluarse (De la Garza, 2001).

Como trabajo inmaterial afectivo, el trabajo docente adquiere ciertas características que son generales a los trabajos en donde las relaciones interpersonales y las emociones son parte integral y articuladora.

Cuatro características han sido descritas de manera coincidente por distintos autores acerca de los procesos de trabajo afectivos:

- 1.- Difusión de la separación entre tiempo de trabajo y tiempo libre o vida cotidiana. Los docentes involucran afectos, cuerpos, vínculos y pensamiento (Lazzaratto & Negri, en Cornejo, 2012), llegando a ser un involucramiento a tal nivel, que desemboca en un control total del tiempo de los trabajadores.
- 2.- Homogenización de los puestos de trabajo, estandarización, medición y control del trabajo a partir de procesos controlados, vigilados y normalizados (Cornejo, 2012).
- 3.- “paradoja de la autonomía” o jerarquización heterogénea (Lazzaratto & Negri en Cornejo, 2012), lo que refiere a un paso del control externo al autocontrol, por medio de nuevas y múltiples formas de competencia individual.
- 4.- Proceso de producción como una compleja red lingüística, comunicativa y vincular, la cual se vivencia en el plano físico (Virno, en Cornejo, 2012).

En la escuela los profesores se ven expuestos a sentir emociones de distinta índole, siendo el enfado, la alegría, ansiedad, afecto, preocupación, tristeza, frustración, etc., sentimientos con los cuales se encuentra constantemente con mayor o menor intensidad y amplitud (Marchesi, 2007).

Marchesi (2007) plantea que en la sociedad actual las emociones en el profesorado se han vuelto aún más relevantes que en otros tiempos, pues hoy la escuela tiene cambios que conllevan tensiones emocionales. Muchos de estos cambios fueron abordados anteriormente, entre los cuales pueden mencionarse las crecientes exigencias sociales, incorporación de nuevos colectivos de estudiantes, nuevos tipos de relaciones sociales entre los actores educativos, ampliación de los objetivos en la enseñanza, nuevas exigencias a los profesores, entre otros.

Frente a los cambios, los docentes deben reestructurar su trabajo, lo cual es en parte un proceso racional, que por otra parte tiene repercusiones en la esfera de lo afectivo, generando reacciones de angustia, inseguridad, esperanza, ilusión, compromiso, apatía, perplejidad, entre otras (Marchesi, 2007).

Con respecto a las emociones en el trabajo docente, los planteamientos de Hargreaves (2000) coinciden con los de Marchesi en que están constantemente presentes en la labor educativa, ubicándolas como parte integral de la educación y de las organizaciones en general. Para el autor, tanto docentes como estudiantes se emocionan, por tanto se preocupan, tienen esperanza, se aburren, se entusiasman, sienten envidia, se sienten orgullosos, aman, dudan, se sienten ansiosos, abatidos, frustrados, etc., todo lo cual está presente en la escuela.

Para Hargreaves (2000) las emociones no son periféricas a la vida, y no se pueden compartimentalizar y separar de las acciones o la reflexión racional, sino que emoción, cognición y acción están estrechamente conectadas. Enseñar, aprender y liderar, como otras actividades que involucran relaciones humanas, despiertan emociones en ellos y en quienes los rodean, lo que Hargreaves identifica como un trabajo emocional, y como profesionales emocionales.

La enseñanza (así como el aprendizaje) es por tanto un trabajo afectivo o emocional, no por eso es exclusivamente emocional, sin embargo tiene un carácter emocional inherente, sea eso positivo o negativo, por diseño o por defecto (Hargreaves, 2000).

El trabajo de los docentes, basado en relaciones sociales con los estudiantes y otros actores del sistema educativo, también tiene un sentido a la base, un propósito

que orienta el trabajo, y define los objetivos a perseguir. Así como las relaciones sociales dan origen a diversas emociones, también el sentido de trabajo y la manera en que éste se concreta o no en la práctica, se relaciona íntimamente con los estados emocionales de los profesores.

Las emociones son experiencias subjetivas asociadas a cambios fisiológicos, pero además éstas derivan de la percepción e interpretación que las personas tengan de una situación o suceso en función de sus metas y proyectos personales, los que además guardan estrecha relación con el carácter positivo o negativo de la emoción (Marchesi, 2006). Los profesores cuyo sentido de trabajo se ve realizado, tendrán tendencia a experimentar emociones positivas y gratificantes en su labor, mientras que si el sentido se ve mermado, tenderá a experimentar sentimientos negativos en su práctica cotidiana. Por lo mismo es que se hace relevante considerar cuál es, para los profesores, el sentido de enseñar, lo que da un acercamiento a la experiencia emocional vivenciada.

Para abordar el sentido del trabajo para los profesores, Fullan (1993) utiliza el término propósito moral, que tiene relación con el porqué de querer ser profesor.

A partir de trabajo de Goodlad (en Fullan), se reconocen en la escuela tres imperativos morales:

- Facilitar una enculturación crítica, enculturación de los jóvenes en una democracia política.
- Proporcionar acceso al conocimiento, es decir, dar a los jóvenes el espacio en el cual haya un contacto con todas las materias del diálogo humano.
- Tener una buena dirección.

Fullan (1993), a partir de los resultados que arrojó un estudio realizado con aspirantes a profesores, manifiesta que el propósito moral que mayor recurrencia tenía en la decisión de ser enseñantes era el deseo de instalar un cambio.

Fullan (1993) argumenta que para lograr un cambio exitoso en la escuela, el propósito moral individual debe reestructurarse en términos sociales y morales más amplios que desde la acción individual, por tanto el propósito moral debe estar unido a un propósito social y público, e impulsado por la capacidad de acción para el cambio. Desde esta mirada, el profesor se sitúa de modo inconfundible como un agente del cambio educativo y de la mejora de la sociedad.

Lamentablemente, la práctica no ha dado luces muy prometedoras para el propósito moral del cambio. En palabras de Fullan (1993, p.2):

A aquellos cuyo propósito moral es inexistente o muy limitado nunca se les pide que muestren un compromiso. Los que tienen un potencial moral, aunque sea incipiente, nunca lo desarrollan. Los que presentan un sentido más claro de propósito ven sus intenciones frustradas.

Una investigación reciente plantea que el sentido de trabajo de los docentes en general se define desde denominaciones universalistas o genéricas, las cuales tienen relación con la inserción social y la formación valórica y de saberes de los estudiantes. No obstante, en el discurso estos sentidos encontrarían un choque en la realidad, en donde diversos cambios sociales acelerados se presentarían como obstáculos que imposibilitan el cumplimiento del sentido de trabajo (Cornejo, 2012). Estas investigaciones coinciden en la frustración del sentido de trabajo docente.

Hargreaves y Tucker (en Fullan, 1993) refieren a esto en el plano emocional como un sentimiento de culpabilidad relacionado con la decepción de uno mismo y la percepción de haberse equivocado, fallado, y haber traicionado algo en lo que creían, un ideal o meta.

Sin embargo, el propósito moral es fundamental para que en la enseñanza prevalezcan objetivos y no se produzca una fragmentación. Así también, el propósito moral necesita de acciones para el cambio, ambas interrelacionadas dinámicamente, de modo que propósito moral y acciones para el cambio se definan dialécticamente y se necesiten mutuamente (Fullan, 1993).

La capacidad para el cambio es una toma de consciencia de la naturaleza y del proceso de cambio, lo cual se puede llevar a cabo con cuatro capacidades, las cuales están interrelacionadas e inter reforzadas: visión personal, investigación, maestría y colaboración (Fullan, 1993).

Por otra parte, también para Marchesi (2007) la docencia es una profesión moral, pues la consciencia por parte del profesor de los objetivos que se pretenden alcanzar es indispensable para una relación personal satisfactoria, estrecha y confiada entre el docente y el estudiante.

La relación que se establece entre el docente y el estudiante no es espontánea ni natural. La relación no es libremente elegida ni voluntaria, sino que aparece dada de manera impuesta, como parte de los roles y obligaciones que cumplen cada uno. Es mérito del docente que las relaciones sean positivas, constructivas, basadas en la confianza, el afecto y el respeto mutuo, lo cual además han de ser capaces de volver a hacer año tras año con los diferentes estudiantes, tanto con aquellos interesados como los desinteresados, los tranquilos como los conflictivos, los cercanos y los distantes, etc. (Marchesi, 2007).

Para un buen entendimiento emocional entre profesores y estudiantes, es necesario que existan relaciones continuas entre ellos, lo que les permite mayor lectura e interpretación emocional, sin embargo, esto se ve amenazado en el marco de las escuelas de hoy, pues la escuela lleva un ritmo frenético de la enseñanza que no deja tiempo para las relaciones y entendimientos. (Gutiérrez en Hargreaves, 2000), Las relaciones entre profesores y estudiantes se ven fragmentadas, mientras que la comprensión emocional frustrada.

Un estudio reciente muestra que en escuelas en donde hay altos índices de bienestar, en comparación con escuelas donde hay bajos índices de bienestar, es posible encontrar una variabilidad discursiva respecto al vínculo afectivo establecido con los estudiantes. Es posible encontrar en establecimientos con bajos índices de bienestar que el vínculo docente-estudiante es visto por un lado como una dificultad en tanto sobre involucramiento afectivo, o bien aparece un rechazo activo frente a esta relación, fenómenos que pueden responder a un agotamiento o distanciamiento emocional (Cornejo, 2012).

Por otra parte en los establecimientos en los cuales se encuentran altos índices de bienestar aparece un discurso en el cual hay un intento de elaborar formas de vincularse con los estudiantes, buscando que exista un manejo del límite en éste vínculo (Cornejo, 2012).

De acuerdo a Hargreaves (2000), resultados de distintos estudios muestran que la recompensa más grande para los maestros de básica se obtiene de las relaciones con los estudiantes, manifestándose que muchas veces se establecen relaciones no sólo de afecto, sino que también de amor. Esto ha sido concebido como una recompensa psíquica, la cual gira en torno a los acontecimientos del aula y las relaciones que se establecen con los estudiantes, sobre todo cuando estas relaciones están teñidas por el afecto, la alegría y el respeto, lo cual es un signo de que los objetivos están siendo alcanzados.

Un estudio de Lortie (en Hargreaves, 2000), arrojó en sus resultados que los docentes de escuelas tienen tres principales formas de recompensas psíquicas: que los estudiantes graduados volvieran a modo de agradecimiento, los espectáculos y celebraciones, y éxitos individuales de sus estudiantes. Por otra parte, Hargreaves propone que los profesores hoy en día valoran más los agradecimientos y muestras de afecto directas, lo que marca diferencias con el estudio de Lortie, lo que podría explicarse por una mejora en la calidad de las relaciones.

Por otro lado, Marchesi (2007) destaca dos experiencias emocionales positivas importantes en la relación profesor-estudiante: el afecto hacia ellos y la satisfacción por sus logros, mientras que dentro de las experiencias emocionales negativas destacan la frustración y el enfado.

El carácter moral de la profesión implica razonamiento y juicio moral, así como sensibilidad, empatía y afecto. En palabras de Marchesi (2007; p.12) “La moralidad hunde sus raíces en la experiencia afectiva de las personas, por lo que no es posible separar radicalmente la dimensión cognitiva de la dimensión emocional en la actividad moral y, por tanto, en la actividad educadora”, en este sentido, una desmoralización conduce a un excesivo desgaste emocional que impide conseguir satisfacción en lo laboral.

Los sentimientos y afectos, son un componente del trabajo docente, que por tanto es trabajo afectivo, y como tal es necesario que los sentimientos se tomen en cuenta y se eduquen, dando la posibilidad de aprovechar la dinámica convergente entre razón, emoción y compromiso (Marchesi, 2007).

Pese al evidente carácter emocional del trabajo docente, en general, las emociones son dejadas de lado y apartadas de la labor docente. En las escuelas es frecuente que se considere lo racional y cognitivo como lo propio de la escuela, dejando las sensaciones, los sentidos, los afectos y el movimiento fuera de la trama educativa, deshistorizando la enseñanza y vaciando el cuerpo del docente, volviéndose fragmentado, sin afectividad (Martínez, Valles & Kohen, 1997).

Sin embargo, para Mestrovic (en Hargreaves, 2000) es válido cuestionarse si esto es algo positivo o negativo, pues en un contexto en donde el mundo es cada vez más racional, burocrático y desalentador, los intentos por considerar los afectos en lo referente a la docencia toman un giro hacia lo que Mestrovic llama una “pos emocionalidad”, la cual sería una emoción artificial, en donde por ejemplo se pueden realizar reconocimientos ostentosos a los profesores desde lo emocional, al mismo

tiempo que la profesión está más regulada y reglamentada que nunca. Por tanto para Mestrovic (en Hargreaves, 2000) más emoción puede convertirse en indulgencia y diversión.

Dado que la docencia es una profesión emocional, para Hargreaves (2000) es importante abordar las áreas emocionales en educación, pero aún más importante es hacerlo sin sentimentalismo o auto indulgencia.

Por otro lado, Hargreaves (2000) plantea que hay una decisión consciente de desplazar las emociones del estudio del trabajo docente. Aun cuando en los últimos años se han hecho esfuerzos para remediar la negación de las emociones en los profesores y la enseñanza, se han realizado investigaciones que han resaltado virtudes de profesores como ser cuidadoso, apasionado, con tacto y reflexivo, lo cual denota una concepción de la emoción en términos personales psicológicos e individuales.

Por el contrario, el autor propone en su trabajo una visión más social y contextual de la emoción, desde una perspectiva construccionista social que permita comprender la forma en que la emoción existe entre las personas en las relaciones e interacciones. Dentro de éste marco de investigación, se ha estudiado cómo el carácter emocional de la enseñanza se ve influenciado y moldeado por la vida e identidades de los profesores por un lado, y los cambios en las condiciones de trabajo, por otro (Hargreaves, 2000).

Más allá de algunas investigaciones puntuales, no se ha sistematizado una comprensión de cómo las emociones de los maestros están determinadas por las condiciones variables y cambiantes de su trabajo, ni de cómo estas emociones son puestas de manifiesto en interacciones de maestros con estudiantes, padres, administradores y entre sí (Hargreaves, 2000).

Sutton y Wheatley (en Marchesi, 2007) explican la exclusión de la emoción en investigaciones por el reducido tiempo de vigencia de la revolución emocional en psicología y por las creencias de las emociones en la cultura occidental, las cuales son una desvalorización de la emoción considerándola como un peligro en la dicotomía emoción razón. Bajo estas creencias, un buen profesor es aquel que tiene bajo control sus emociones, mientras que cuando no se logra la emoción es destructiva, originando conflictos e injusticias.

Sin embargo, la preocupación por el bienestar emocional docente no es una simple ocurrencia, sino que es una condición necesaria para una óptima actividad educativa. En palabras de Marchesi (2006, p.141):

Es una necesidad que procede del sentido mismo de la actividad docente y de la constatación de que la fuerza de la educación reside en gran medida en el encuentro, en la comunicación, en la complicidad, en los proyectos compartidos, en la sensibilidad, en los logros alcanzados y en la preocupación por los otros.

Se ha planteado que hay muchas profesiones que están asociadas con ciertos estados emocionales, y los profesores no escapan de esto, pues deben mostrarse entusiasmados con una nueva iniciativa, encantados con el descubrimiento de un estudiante, mostrar paciencia con un colega frustrante, o calmados frente a críticas de los padres. Esto evidencia que las emociones no siempre surgen espontáneamente, y crear y mantener una dinámica de enseñanza requiere mucho trabajo y desgaste emocional, al igual que el trabajo emocional que requiere poder mantener la calma en situaciones conflictivas con estudiantes (Hargreaves, 2000).

Hochschild argumenta que la reacción emocional acorde a lo que se espera de la profesión, es una forma de vender la propia emocionalidad a la organización, mientras que por el contrario para autores como Goleman, sería una alta competencia en lo que respecta a inteligencia emocional (Hargreaves, 2000).

El trabajo afectivo del docente puede ser gratificante y placentero si las condiciones permiten hacerlo bien y lograr objetivos a través de éste, sin embargo si la emoción parece estar al servicio de otros, el trabajo emocional es sentido de forma negativa, como un trabajo que enmascara y fabrica emociones artificiales. En este contexto el trabajo emocional aparece como una cuestión política (Hargreaves, 2000).

Con respecto a esto, Marchesi (2007) plantea que cuando las emociones negativas son predominantes, se producen situaciones de excesiva carga emocional, lo que incide en que los docentes se sientan quemados, desvalorizados, agobiados o desfondados.

Si existe la imposibilidad de llevar a cabo los objetivos que se trazan en el trabajo, es decir, el propósito moral del docente, hay una diferencia entre lo prescrito y la realidad concreta del trabajo del profesor.

Malestar docente en el trabajo inmaterial afectivo

Para Martínez (2001) la imposibilidad de realizar lo prescrito es uno de los núcleos del sufrimiento psíquico de los docentes, lo que se estudia desde la psicología como el “burnout”, el “desistimiento” o el “malestar docente”, cuyos ejes de aproximación al trabajo son el sufrimiento y la subjetividad.

El malestar docente es definido por Martínez, Valles y Kohen (1997, p.111) como “un complejo proceso en el cual los maestros van expresando sus marcas subjetivas y corporales producidas en un proceso laboral soportado a costa de un importante desgaste y sufrimiento”

Se ha podido inferir una relación entre las condiciones institucionales en las que trabaja un docente, y el devenir de sus procesos de salud, y en casos en donde el conflicto es recurrente, y se suma la auto exigencia, el docente se puede ver afectado en el plano psíquico y presentar un desgaste emocional importante (Martínez, Valles & Kohen, 1997). Según Cornejo (2012, p.74), las distintas corrientes de investigación afirman la existencia de “intensas relaciones entre el nivel de bienestar/malestar y de enfermedad/salud de los trabajadores y las condiciones concretas de trabajo”.

Respecto a las condiciones de trabajo, éstas pueden ser materiales, es decir, aquellas más concretas y observables, o psicosociales, es decir, aquellas “relacionadas con la forma en que se organiza el proceso de trabajo, así como las relaciones laborales y de poder que se establecen en las instituciones educativas entendidas como locales de trabajo” (Cornejo & Parra, Martínez, Parra; en Cornejo, 2012).

Dentro de las primeras se pueden considerar importantes en términos de salud y seguridad docente las condiciones de empleo y precariedad, jornada laboral, exigencias ergonómicas e infraestructura (UNESCO, van der Doef & Maes, Martínez; en Cornejo, 2012). Mientras que dentro de las segundas, se pueden considerar importantes las demandas de trabajo, el nivel de control sobre el proceso de trabajo, los niveles de significatividad en el trabajo, las condiciones institucionales para las prácticas reflexivas, entre otros (SUSESO, Cornejo & Parra, UNESCO, en Cornejo, 2012).

Las vinculaciones entre trabajo y salud han sido objeto de estudio desde hace años, para Parra (2001), desde que comenzaron las transformaciones del trabajo en la sociedad capitalista, desarrollándose con el tiempo distintas teorías y modelos explicativos. Por la relación establecida entre las condiciones de trabajo y la salud de los trabajadores, es que las condiciones de trabajo han sido y siguen siendo objeto de estudio e investigación. De acuerdo a Cornejo y Parra (2010) la salud ocupacional es la disciplina que más ha difundido conocimiento con respecto al tema, focalizando la investigación en la búsqueda de factores de riesgo para la salud y bienestar de los trabajadores.

Cornejo (2008) plantea que el campo de estudio sobre la salud laboral de los docentes es reciente y está en pleno desarrollo, no obstante ya es posible encontrar ciertas tendencias, entre éstas, que los docentes presentan altos niveles de malestar y prevalencia de trastornos de salud mental.

Algunos de los problemas que han sido relacionados en estos estudios con la profesión docente son problemas de salud física, de salud mental y malestar psicológico, destacándose entre estos últimos el estrés, “burnout”, diversas descripciones de “malestar docente” y sufrimiento psíquico (Cornejo, 2008).

El estrés como uno de los problemas de salud relacionado con el trabajo, ha sido bastante estudiado, y en términos de sus efectos se ha planteado un impacto en el sistema cardiovascular, sistema musculoesquelético, en la presentación de trastornos psicológicos, accidentes de trabajo y relaciones sugeridas con el suicidio, cáncer, úlceras y alteraciones inmunológicas, siendo relaciones que necesitan de mayor investigación (Parra, 2001).

El estrés en el trabajo y los riesgos psicosociales se han estudiado desde distintos modelos explicativos, entre ellos: el modelo de control/demandas de Karasek y Theorell, el modelo de ajuste persona – entorno, el modelo dinámico de Cooper de estrés en el trabajo (Parra, 2001).

De acuerdo a Martínez, Valles y Kohen (1997) algunos indicadores de sufrimiento psíquico asociado al trabajo son el insomnio, la pérdida de memoria, el dolor de espalda, la angustia y el desinterés sexual, los cuales serían los síntomas iniciales de cuadros como la fatiga crónica o burnout, siendo las relaciones sociales reparadoras, superadoras de aislamiento, los elementos más significativos para una superación de este sufrimiento.

Por otro lado, Freudenberg (en Cornejo & Quiñónez, 2007) en 1974 propone el concepto de “*burnout*” el que define como un síndrome de carácter psicológico, que sufren profesionales que trabajan en relaciones de ayuda hacia otras personas.

Maslach, uno de los principales autores contemporáneos que estudian el *burnout* y cuyo modelo es el más utilizado, lo define como:

Un síndrome psicológico que se debe a un estresor interpersonal, que aparecería en el contexto laboral y que se le describe como un constructo trifactorial. Dichos factores son el “Agotamiento Emocional”, conductas de “Despersonalización o Cinismo” hacia las personas que el profesional atiende y una sensación de ineffectividad o falta de “Realización Personal” (Maslach y otros, en Buzzetti, 2005, p.19)

En tanto a los factores del constructo descritos por Maslach, se ha entendido el Agotamiento Emocional como la falta de energía, desmotivación, y la sensación de que los recursos emocionales se han agotado, sintiéndose además incapaces de recuperarse (Cordes y Dougherty, en Buzzetti, 2005).

De acuerdo a Maslach (en Buzzetti, 2005) el Agotamiento Emocional (y físico además) gatilla en las personas la necesidad de distanciarse emocional y cognitivamente del trabajo, como una forma de lidiar con éste, lo que puede mermar la empatía y la capacidad de respuesta a las necesidades de las personas con las cuales se trabaja.

La Despersonalización por otra parte se relaciona con un trato impersonal y distante en las relaciones interpersonales, produciéndose una “deshumanización del individuo” que desemboca frecuentemente en actitudes negativas y conflictos laborales con distintos miembros de la organización laboral (Maslach, en Buzzetti, 2005).

Finalmente la dimensión de falta de Realización Personal alude a una autocalificación negativa con respecto a los logros laborales, lo que lleva a la sensación de falta de progreso e ineficiencia en el contexto laboral (Maslach, en Buzzetti, 2005). No obstante, esta dimensión ha sido cuestionada en algunas investigaciones, relacionándose con la falta de recursos para la práctica pedagógica (Parra, Codo, Buzzetti; en Cornejo & Quiñónez, 2007).

Respecto a la temática de salud docente, existen distintas aproximaciones, entre ellas el malestar docente y el *burnout*, no obstante, muchas de las investigaciones han sido cuestionadas y criticadas en cuanto a su implementación, y por lo mismo respecto a sus resultados, lo que deja ver la necesidad de generar mayor conocimiento con respecto a esta temática, mediante un análisis más detallado respecto a los cambios en el contexto y en la organización del trabajo, y mayor profundidad en el análisis teórico empírico (Cornejo, 2012).

3. TENSIONES DEL SENTIDO DE TRABAJO EN AULAS HOSPITALARIAS

El trabajo de profesores en escuelas hospitalarias adquiere características que son específicas al contexto. En las escuelas hospitalarias, y en específico en aquellas en donde gran parte de los estudiantes son niños derivados de la unidad de oncología, hay experiencias correspondidas con la enfermedad (características de su curso y tratamiento) que van a teñir la experiencia laboral de los profesores y las relaciones afectivas que establecen con apoderados y personal médico, pero sobre todo las relaciones establecidas con los estudiantes.

Tal como se menciona en el capítulo de Aulas Hospitalarias, el ambiente pedagógico de estos profesores es totalmente diferente al de una escuela tradicional (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 2009) y las diferencias contextuales darán origen a una pedagogía diferente, lo que incita a pensar en que también la experiencia y sentido de trabajo de los profesores tendrá características que se diferenciarán de otros profesores que ejercen en otros contextos.

El contexto de la Pedagogía Hospitalaria tiene una función nuclear y vertebradora de toda la experiencia pedagógica, pues en torno a él se configura, gira y se articula la tarea pedagógica, pues debe integrarse la experiencia hospitalaria de cada día, conformándose en un ámbito propio con una significación específica (Lizasoain & Polaino en Riquelme, 2006). Esta pedagogía se configura como pedagogía del presente, pues está:

parcialmente liberada de los planes de estudio (pasado), y desformalizada del sistema curricular diseñado para acceder a cursos superiores (futuro), se centra única y exclusivamente en la situación presente del educando (niño hospitalizado), se nos revela como la más actual de las pedagogías posibles, porque todas las actividades que a través de ellas se despliegan, han de satisfacer y optimizar, en primer

lugar y sobre todo, la situación presente en que el niño se encuentra (Riquelme, 2006, p.41).

González-Simancas (en Riquelme, 2006) le da tres enfoques a la acción pedagógica en este contexto. En primer lugar un enfoque formativo, relacionado con el perfeccionamiento integral y autodesarrollo de la persona cuyo principio operativo es la autonomía. El segundo un enfoque instructivo o didáctico, centrado en las tareas de enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo es mantener y potenciar los hábitos propios de la educación intelectual y el aprendizaje cultural necesarios en la edad escolar, los principios a la base son la individualización, socialización y autonomía. Por último psicopedagógico, el cual es una intervención preventiva y terapéutica que posibilita una mejor preparación para enfrentar la hospitalización y las condiciones y conflictos psíquicos que ésta conlleva, su objetivo es el restablecimiento de la salud física y psíquica.

A partir de esto puede verse que el trabajo no sólo se ve afectado por el contexto en el cual se desarrolla, sino que es el contexto el que configura el trabajo del docente, al cual se le otorgan funciones múltiples que no sólo derivan de la acción pedagógica, sino que derivan en gran parte de las necesidades emocionales del estudiante y su familia, las cuales son importantes, pues la experiencia de enfermedad crónica tiene un impacto en la afectividad del niño y su entorno.

Docentes deben encontrar un equilibrio y priorizar entre aquello que el paciente-estudiante necesita médica, escolar y emocionalmente. La salud se plantea como prioridad frente al estudio, por lo que las actividades enmarcadas en el contexto de la escuela van a estar subordinadas a los exámenes médicos, las quimioterapias, los controles, los fármacos o cualquier indicación de las enfermeras o médicos tratantes, lo cual reorganizará constantemente la labor docente.

No obstante, las necesidades escolares frente a las necesidades emocionales no tienen una distinción tan precisa. Recogiendo el planteamiento de Violant, Molina y Pastor (2009), la acción pedagógica contribuye a una mejor respuesta emocional ante la situación de enfermedad, lo que fomenta una conducta activa, movilización de recursos personales, búsqueda de apoyo social, y la utilización de estrategias de afrontamiento adecuadas que potencian la resiliencia. De acuerdo a esto, la acción pedagógica responde tanto a las necesidades emocionales como a las necesidades educativas de los estudiantes, sin embargo, es de esperar que los docentes se enfrenten a situaciones en las cuales los estudiantes no quieren trabajar porque se

sienten tristes, cansados, enojados, con miedo, o con una variedad de sentimientos que puede que ellos mismos no puedan identificar y menos expresar verbalmente, y el cómo enfrentar estas situaciones y cómo responder a las necesidades de los niños es complejo.

Por otra parte, en situaciones en donde los estudiantes tienen pésimo pronóstico, no tienen posibilidades de tratamiento o trasplante o están desahuciados, ¿Qué sentido tiene la educación escolar? ¿Con qué sentido se realizan actividades pedagógicas? Mientras más se reconocen las situaciones frecuentes en la experiencia del docente de aula hospitalaria, más parece patente que responder a las distintas funciones del contexto parece tarea de elevada complejidad y que además requiere mucho del docente, pues se involucra de forma intensa y de distintas maneras.

Más allá de la medida en la cual se cumplen las funciones de los docentes, es importante considerar las experiencias a las cuáles el docente de aula hospitalaria que trabaja con niños con cáncer está expuesto. Si tan sólo consideramos el sufrimiento del niño por el tratamiento, la impotencia de las familias frente a la enfermedad, o la muerte frecuente de estudiantes, podemos imaginar o al menos hacernos la idea de la intensidad de estas experiencias emocionales. Si el trabajo docente ya es inherentemente afectivo, y se define en gran medida por las relaciones interpersonales que se establecen, ¿cómo es la emocionalidad de los docentes en este contexto? ¿Cómo se expresa, cómo se vive?

En este contexto las emociones no sólo son intensas para los profesores o profesionales que trabajan con los niños, sino que la familia y los mismos estudiantes viven experiencias emocionales intensas día a día, con las cuales deben aprender a convivir.

En un trabajo donde hay un fuerte involucramiento afectivo de los profesores, un contexto que requiere del profesor contención emocional para sus estudiantes, los que viven situaciones extremas y con los que además establecen fuertes vínculos interpersonales, ¿Cómo es el desgaste emocional del docente?

González Barón, Lacasta y Ordóñez (2008) escriben sobre factores de riesgo para presentar burnout asociados al entorno oncológico, que si bien son descritos en referencia al personal médico, algunos también son pertinentes para los distintos profesionales que trabajan con personas con cáncer además de ser factores estresantes para las personas que lo padecen. Entre los factores está la naturaleza de la enfermedad, que frecuentemente es impredecible y mortal; la naturaleza del

tratamiento, el cual se asocia a grandes temores y malestares por parte de los pacientes; el impacto de los efectos secundarios, como alopecia, náuseas o vómito; las distintas respuestas emocionales del paciente y su manejo (negación, anestesia emocional, pánico, duelo, etc.), las respuestas conscientes e inconscientes frente al cáncer; y el aislamiento social vivenciado ligado a los mitos sociales con respecto al cáncer y la dificultad para hablar de aquel.

Si bien en el trabajo con niños oncológico, y en escuelas hospitalarias en general hay muchos factores de riesgo de malestar asociados, hay otros factores que son asociados a un bienestar laboral, pero de manera independiente, y considerando todos los factores descritos, es válido cuestionarse qué es lo que motiva a los profesores continuar en ese contexto, y de qué manera significan el “para qué” de su trabajo.

IV. OBJETIVOS

Objetivo General

- Comprender los sentidos de trabajo de profesoras que trabajan con niños con cáncer en aulas hospitalarias

Objetivos específicos

- Comprender cómo significan su trabajo profesoras que trabajan con niños con cáncer en escuelas hospitalarias.
- Comprender cómo vivencian la dimensión afectiva del trabajo profesoras que trabajan con niños con cáncer en escuelas hospitalarias

V. MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación tiene como objetivo conocer cómo significan su trabajo y cómo viven los afectos profesoras que trabajan con niños con cáncer en aulas hospitalarias. El enfoque utilizado para responder a estos objetivos es la teoría fundamentada.

Este enfoque, creado inicialmente por Glaser y Strauss, arraiga la teoría en la realidad y otorga importancia a la observación in situ para la comprensión de fenómenos, mientras se intenta poner entre paréntesis las nociones preexistentes a un fenómeno para observarlo sin tentaciones deductivas y así dejarlo hablar por sí mismo (Raymond, 2005). De esta manera, y como lo plantean Jones, Manzelli y Pecheny (2004) este enfoque de investigación requiere un acercamiento íntimo al área de estudio y lleva esta apreciación a términos de análisis teórico, siguiendo un procedimiento de análisis inductivo.

1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio es de tipo cualitativo, pues busca indagar en una situación natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos de los distintos significados que construyen las propias personas (Denzin y Lincoln, en Vasilachis de Gialdino, 2006) y como plantea Taylor y Bodgan (1986), “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20).

Jiménez-Domínguez (1999) plantea que el supuesto básico de los métodos cualitativos es que el mundo social está construido de significados y símbolos, siendo la intersubjetividad esencial para la investigación y para captar reflexivamente los significados sociales. Por tanto, la presente investigación se considera de tipo cualitativa en tanto pretende conocer los significados construidos por las profesoras a partir de sus propias palabras.

Por otra parte, cabe destacar que en tanto metodología cualitativa, en la relación investigador-investigado el investigador no sólo tiene efecto en aquello que investiga, sino que tiene creencias que debe apartar, todo de lo cual el investigador tiene que hacerse cargo (Sandoval, Taylor & Bodgan; en Gálvez, 2012).

2. TIPO DE MUESTREO

El tipo de muestreo a utilizar será el muestreo teórico, desarrollado por Glaser y Strauss, el cual describen como un proceso de recogida de datos para generar teoría, en donde se recogen, codifican y analizan los datos conjuntamente, desarrollando así la teoría a medida que surge, es decir, la recogida de datos es controlada por la teoría emergente (Glaser y Strauss, en Flick, 2004).

De acuerdo a Laperrière (en Raymond, 2005) el muestreo teórico inicialmente se determina por la pregunta de investigación, y es remodelado continuamente a partir de interrogantes que puedan surgir en el análisis. Por otra parte, Flick (2004) sostiene que el principio básico de este tipo de muestreo es que los casos se seleccionan según su relevancia en ciertos criterios concretos, en lugar de su representatividad.

Por último, el muestreo finaliza cuando en la producción de datos se alcanza la saturación teórica, es decir, se cuenta con toda la información necesaria y los datos no arrojan información adicional (Glaser y Strauss, en Gálvez, 2012).

3. MUESTRA

La muestra seleccionada para esta investigación fueron equipos docentes de dos Escuelas Hospitalarias (Escuela 1 y 2). El primer equipo está integrado por tres docentes, y el equipo docente de la Escuela 2 es integrado por cuatro docentes. Esta muestra se determinó a partir de la pregunta de investigación, pues son relevantes ya que ambos equipos docentes trabajan en escuelas hospitalarias en las cuales la mayoría de los estudiantes matriculados y los estudiantes atendidos son niños con algún tipo de cáncer.

Las escuelas seleccionadas forman parte de una fundación, por lo que luego de realizada la selección, se realizó una reunión con la directora y la subdirectora académica de la fundación, con el fin de ser autorizados para invitar a los equipos docentes de ambas escuelas a participar de la investigación.

Luego de obtenida la autorización, se realizaron reuniones con ambos equipos docentes por separado, en las cuales se invitó a los docentes a formar parte de la investigación por medio de su participación en grupos focales y entrevistas individuales de ser necesario. En estas reuniones se fijaron las fechas de los grupos

focales y se explica que cada docente firmará un consentimiento informado sobre la participación en la investigación.

4. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La técnica de recolección de información utilizada en este estudio fue el grupo focal. Para Korman (en Aigner, 2002) el grupo focal es una reunión de personas, previamente seleccionadas por el investigador, convocadas para discutir y elaborar desde la experiencia, una temática o hecho social el cual es objeto de investigación.

Para la presente investigación se utiliza ésta técnica, pues como lo plantea Aigner (2002) interesa registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y su experiencia. En este sentido, para Aigner se entiende el grupo focal como una modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada que permite un real intercambio de experiencias, pues las palabras de un interlocutor cuyas vivencias son similares, generan una reacción positiva y un interés por el tema en discusión.

Por otra parte, de acuerdo a Canales (2006) el grupo focal permite investigar los relatos de las acciones, los sentidos típicos de acción, y así encontrar la experiencia típica, en otras palabras, entrega información sobre las racionalidades que organizan la acción.

Se realizaron dos grupos focales, uno en la Escuela 1, y otro en la Escuela 2, los cuales fueron guiados por una pauta orientadora de preguntas (ver Anexo 1). Los grupos estuvieron compuestos por un investigador y un equipo docente compuesto de tres a cuatro personas.

Luego de realizados y analizados los grupos focales se concluyó que estaban logrados los objetivos y alcanzada la saturación teórica, por lo que se decide no realizar las entrevistas individuales contempladas como un posible segunda técnica de recolección de datos.

5. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de los datos del presente estudio se realizó desde el enfoque de la teoría fundamentada, siguiendo los pasos que en ésta se proponen. Los datos se generaron a partir de los grupos focales, los cuales fueron grabados y transcritos (ver Anexo 2 y 3).

Bajo este enfoque, se utilizó el método de comparación constante, el cual pretende comparar los datos para así descubrir las similitudes y contrastes entre éstos, con el fin de identificar sus características, sus relaciones, y los determinantes de sus variaciones. Este método se utiliza en las distintas etapas de la construcción de la teoría (Laperrière, en Raymond, 2005). Es también mediante éste método que se alcanza la saturación teórica de los datos (Hernández et. al., en Gálvez, 2012).

La propuesta del método de comparación constante es realizar de forma simultánea procesos de codificación y análisis, con el objetivo de que la teoría se genere sistemáticamente (Hernández, Herrera, Martínez; Páez & Páez, en Fierro & Pérez, 2012).

En la aplicación del método de comparación constante se distinguen cuatro etapas de trabajo con los datos (Hernández et. Al., Rodríguez et.al., Glaser y Strauss, en Gálvez, 2012):

La primera etapa es la codificación sustantiva o abierta, etapa en la cual se construyen los códigos y al mismo tiempo emergen las categorías. Luego se realiza la codificación axial, correspondiente a la segunda etapa, en donde se realiza una integración de cada categoría con sus códigos. La tercera etapa es la codificación selectiva, en donde las categorías se reúnen en categorías centrales. Finalmente la última etapa es la codificación teórica, donde luego de un proceso de saturación de los códigos pertenecientes a cada categoría se comienza la redacción de la teoría.

6. VALIDEZ Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El problema de la validez en la investigación cualitativa se ha planteado en pocas palabras como “una cuestión de si el investigador ve lo que piensa que ve” (Kirk y Miller, en Flick, 2004). Con respecto a esta temática, en la presente investigación se tomaron acciones con la intención de resguardar la sobre interpretación de los datos.

En primer lugar, se realizó una pronta transcripción de las grabaciones de cada grupo focal, las cuales fueron leídas y analizadas en repetidas ocasiones por la investigadora y por el profesor patrocinante de la investigación. La pronta transcripción permitió además un primer análisis del primer grupo focal previo a la realización del segundo grupo focal.

Por otra parte, en el proceso de análisis se trabajó con el texto de cada grupo focal en la construcción de códigos, los cuales fueron complementados y dieron lugar

a un primer levantamiento de códigos (Ver Anexo 4), a partir de los cuales se trabajó con el método de comparación constante descrito anteriormente para dar lugar a los códigos y categorías finales.

Cabe destacar que en cada etapa del procedimiento de análisis y del método de comparación constante hubo continuas conversaciones, discusiones y análisis con el profesor patrocinante de la presente investigación.

Finalmente, deben considerarse las limitaciones del presente estudio, entre las cuales destacan por una parte que la muestra escogida por la investigación da cuenta de equipos docentes que eran conocidos y accesibles, los cuales podrían presentar ciertas particularidades en comparación a otros equipos docentes de otras escuelas hospitalarias. En segundo lugar, cabe destacar que la presente investigación abarca el discurso sobre el trabajo realizado en las aulas, limitando la posibilidad de conocer más allá de las palabras, las acciones concretas y reales existentes en el trabajo.

VI. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación se presentarán de acuerdo a cada objetivo específico planteado.

1. SIGNIFICADOS EN TORNO AL SENTIDO DE TRABAJO

En las palabras de las docentes respecto a los sentidos otorgados a su trabajo, sobresalen dos propósitos, los cuales son que sus estudiantes puedan lograr una reinserción exitosa en el sistema de educación formal, y por otra parte lograr que la escuela hospitalaria se viva como un espacio de normalidad en el cual haya un disfrute del tiempo presente.

1.1 Facilitar Reinserción

Para las docentes, uno de los sentidos de su trabajo es que una vez que los estudiantes estén en condiciones de volver a asistir regularmente a un establecimiento educacional, ya sea porque ha finalizado su hospitalización o porque el tratamiento así lo permite, éstos puedan reinsertarse de manera exitosa al sistema de educación formal.

Para las docentes, una reinserción exitosa se logra a través de un aprendizaje integral y de calidad, tanto de contenidos curriculares académicos, como de habilidades sociales y de aprendizajes de otros contextos distintos al escolar, de modo que puedan volver a su escuela de origen sin atrasarse de curso, sin cambiar de compañeros, y con la mayor cantidad de herramientas posibles para enfrentar el retorno a un sistema de educación formal, como también herramientas que les permitan sobrellevar situaciones o dificultades derivadas de su enfermedad.

Dos elementos que se destacan como claves para el logro de una reinserción exitosa son otorgar herramientas y lograr aprendizajes.

1.1.1 Dar herramientas para una reinserción en el sistema educacional formal

En los siguientes fragmentos se puede ver en las palabras de las docentes la importancia de que como profesoras puedan entregarles a los estudiantes herramientas que les permitan ser capaces de volver a estudiar en una escuela regular:

Fragmento 1: Grupo Focal Escuela 1

“obviamente que implica pa nosotros que un niño se reinserte exitosamente en una escuela regular, nosotras haberle entregado, que él haya aprendido la educación que nosotras le estamos dando, las herramientas que le estamos entregando pa que pueda salir adelante, eso, a eso yo creo que nosotras le llamamos reinsertarse, que el niño pueda aprender las herramientas que nosotras pudimos entregarle pa que se pueda reinsertar, y de repente pa sobrevivir este minuto, y eso implica todo (D3)”

Fragmento 2: Grupo Focal Escuela 2

“Para que a pesar de todo lo que viven, la enfermedad no sea algo que se diga “ya, me atrasó en toda mi vida” “perdí a mis compañeros del colegio, perdí mi colegio y repetí” porque eso sería... igual es súper fuerte emocionalmente cuando un niño repite, un niño cualquiera, a él le afecta mucho, y si estás pasando por algo complicado y más encima el próximo año cuando ya estés en mantención y ya estés mejor vai a decir “chuta, pero perdí todo lo que tenía” entonces va a ser peor, entonces la escuela hospitalaria, o sea el objetivo es que ellos se puedan reinsertar, de nuevo en su mismo mundo (D4)”

A partir de lo manifestado en estos fragmentos, puede apreciarse respecto a la reinscripción, que lo que realmente importa a las docentes no es que el estudiante esté dentro del sistema de educación formal como una finalidad en sí misma, si no que el reingreso a este sistema opere como un resguardo emocional para el estudiante, pues se considera que volver al establecimiento del que formaban parte antes de estar enfermos es una forma de mitigar el impacto que tiene la enfermedad en la vida cotidiana, y por otro lado tener la posibilidad de reintegrarse con los mismos compañeros y al mismo curso es una forma de mantener las redes del estudiante y además evitar que la enfermedad traiga nuevos cambios y consecuencias, como podría ser repetir de curso o cambiar de compañeros.

1.1.2 Lograr aprendizajes

Por otra parte, en los siguientes fragmentos se puede ver la importancia otorgada al logro de aprendizajes significativos:

Fragmento 3: Grupo Focal Escuela 1

“Que en el fondo lo que hacemos, lo que tú dices que es más que educar, porque, cuando, tú te refieres porque acompañamos a los niños, porque los ayudamos, porque de repente los vamos viendo, en eso estamos educando po, en el fondo es estar logrando que el niño aprenda, distintas situaciones, que puede ser tanto aprendizaje como de contenidos como de situaciones de vida... (D3)”

Fragmento 4: Grupo Focal Escuela 2

“Yo creo que también lo central en este contexto, ehm... lograr que los niños aprendan, y que sus aprendizajes sean de calidad, o sea, no porque estén hospitalizados sus aprendizajes van a ser en disminución con el colegio o los niños que están en el mismo curso en el nivel de Chile, entonces yo creo que eso es para mí lo fundamental, que aprendan, que sea de calidad, y que tengan las mismas oportunidades...(D7)”

Respecto al aprendizaje, cabe destacar que las docentes manifiestan que es importante tanto el aprendizaje con respecto a los contenidos académicos, como el aprendizaje de contenidos extracurriculares, y al igual que con las herramientas que se otorgan, se destaca la necesidad de que el niño pueda no solo integrarse a una escuela, sino que tenga las capacidades para desenvolverse de manera óptima en los distintos ámbitos de la vida, tomando en cuenta que la enfermedad del cáncer tiene un impacto que trasciende mucho más allá del ámbito académico.

1.2 Que la escuela se viva como un espacio de normalidad en donde hay un disfrute del tiempo presente y relaciones emocionales

Otro de los significados otorgados al trabajo realizado por las docentes es que en el marco de la situación de enfermedad y de hospitalización, la escuela y la educación sean elementos que los niños identifiquen como cotidianos y normales, de los que no son marginados o excluidos por estar enfermos.

Por otra parte, también se busca que en este espacio los niños puedan disfrutar el tiempo que pasan, y que sea disfrutado desde el presente, lo que implica que los niños

puedan pasarlo bien, sentirse escuchados, comprendidos y contenidos, que puedan compartir experiencias, que se puedan identificar con otros niños que estén pasando por lo mismo, y que puedan establecer relaciones gratas de amistad y compañerismo. La escuela en este sentido, se significa como un espacio agradable y de libertad, en donde ante la incertidumbre del futuro y la inseguridad de la continuación de los procesos educativos, es el presente y los vínculos que ahí se generan lo que realmente importa y donde está el foco.

Cabe destacar que también se busca que la escuela sea un lugar de afecto y contención no sólo para los estudiantes, sino que para toda la familia de estos.

1.2.1 Construir un espacio conocido y de normalidad

En los siguientes fragmentos se aprecia la visión de las docentes de la escuela como un espacio de normalidad:

Fragmento 5: Grupo Focal Escuela 1

“es un espacio también para... para que puedan seguir siendo niños normales, y no el niño enfermo que le ponen y le sacan un montón de cosas (D2)”

Fragmento 6: Grupo Focal Escuela 2

“Lo otro también el objetivo de que existan las escuelas hospitalarias, por lo menos las de la fundación, es que normalice al niño, porque la escuela es parte de la vida de todos los niños, si estás enfermo la escuela desaparece, pero al estar la escuela dentro del hospital, va normalizando su vida, y es un lugar donde se acoge, cierto, al niño, y el niño empieza a tener compañeros, de nuevo empieza a tener... no se aleja, y de nuevo va trabajando con ustedes, habilidades con otros, distintas cosas, entonces se acerca a la vida, en el fondo yo creo que es lo único que lo acerca un poco a la vida que tenía antes, porque ya no puede tener los amigos, no puede salir a jugar, no puede correr, no puede jugar a la pelota, no puede andar en bicicleta, no puede ir al cine, no puede nada...(D7)”

Con esto se hace referencia a que una enfermedad crónica como el cáncer coarta muchas de las posibilidades de los niños, y se ven impedidos de realizar la mayor parte de las actividades que hacían cotidianamente antes de estar enfermos, entre ellas, asistir a la escuela. Es entonces que la escuela hospitalaria aparece como una posibilidad de educación que es compatible con la enfermedad, y que las

docentes buscan que se viva como un espacio distinto e independiente a los servicios del hospital, en el cuál los estudiantes puedan actuar y sentirse como niños “normales”, iguales a cualquier otro niño que asiste a una escuela.

1.2.2 Que los niños lo “pasen bien”

Las docentes hacen hincapié en la importancia de que los estudiantes disfruten los momentos que pasan en la escuela, lo que se aprecia en los siguientes fragmentos:

Fragmento 7: Grupo Focal Escuela 1

“Yo creo que una de las cosas que es como, nuestra misión, como profesores de escuela hospitalaria, es principalmente tratar de darle, aunque sea en este espacio que vienen, de un año, o de medio año, el que puedan disfrutar este momento, en que ahora salieron, están saliendo del tratamiento y le esta... están mejor, ehm que si de repente tenemos que suspender una clase porque hay que hacer una celebración, hacemos la celebración y la clase se dará después, la recuperaremos después, porque hay otras cosas que son muy importantes, no solamente, porque nadie conoce el futuro tampoco, no sabemos qué va a pasar con nosotras que estamos relativamente sanas... así que nuestra misión es, como transmitir eso, disfrutar el hoy (D2)”

Fragmento 8: Grupo Focal Escuela 2

“O cuando por ejemplo están mal, nosotros ya, “¿qué podemos llevarle? ¿Qué podemos hacer? Eh ¿qué le gusta? ¿Querrá el computador? Llémosle... “O sea nosotras, el período que están los niños antes que se vayan a sus casas, tratamos que, las cosas que uno eh haga con él, sean lo más entretenidas posibles, que se diviertan, acompañarlo y que se divierta, ese en nuestro objetivo, entonces los chicos que están, que llegaron hoy día que están, así van también po, o sea ¿qué podemos hacer por ellos? En el fondo es eso de que lo pasen bien, para que se le hagan los días más especiales, entonces, esas son como nuestras, o sea, nuestro foco va ahí, a eso (D7)”

En estas palabras, puede apreciarse en primer lugar, que el estado anímico de los estudiantes es considerado no sólo importante, sino que fundamental, llegando a instalarse el estado anímico positivo como uno de los objetivos del trabajo. En

segundo lugar, se aprecia la consciencia de que la situación por la que pasan los niños no permite tener el foco en proyecciones a futuro, sino que el pasarlo bien se focaliza en el aquí y el ahora, lo cual se intenta transmitir y dejar como enseñanza a los estudiantes.

1.2.3 Acompañar y Contener emocionalmente

La escuela, además de tener como objetivo ser un espacio agradable para los estudiantes, también busca ser un lugar en el que haya espacio para la expresión emocional y el desahogo, en este sentido busca ser un lugar de contención y acompañamiento, lo cual se aprecia en los siguientes fragmentos:

Fragmento 9: Grupo Focal Escuela 1

“Yo creo que también, en parte es como brindarle un espacio de contención, de amor, de felicidad, de libertad, de confianza, que no tienen en otro lado, en el momento que están pasando aquí, porque quizás en el colegio lo pueden tener con sus amigos y todo eso... (D2)”

Fragmento 10: Grupo Focal Escuela 1

“y también yo creo que uno está en eh, en este constante tratar de sacar de cierto estado de ánimo cuando el estado de ánimo es malo, de tratar de revertir esa emoción a otra más positiva, porque con toda la situación que están viviendo los chiquillos, bien cargados de malas sensaciones, perciben las cosas distintas, la gente que los atiende no siempre es atinada entonces también les hace cambiar su humor, le hace, y no tienen como siempre el espacio, como que “oye pero hoy día te pasa algo” “no, nada” “pero tú no eres así” y también uno aprende como a contener un poco esa emoción de los chiquillos y tratar de revertir esa situación, o sea, esa emoción un poco pesimista (D2)”

Fragmento 11: Grupo Focal Escuela 2

“Al final este espacio se transforma en un espacio de contención por para ellos, es el espacio que pueden llegar, que saben que se salen de este espacio de hospitalario, de agujas, de... y pasa po, que muchas veces se arrancan para acá, se desahogan acá, los mismos papás también este es su espacio que los contiene (D5)”

Como puede verse, la contención es una tarea importante para las profesoras, que buscan ser un apoyo para los estudiantes, un apoyo que muchas veces no encuentran en otro contexto del hospital. Esta tarea, la logran con una actitud cercana y empática, y mediante la comprensión de sus estudiantes y de ponerse en su lugar, es que pueden contenerlos y acompañarlos, lo cual queda patente en la siguiente cita:

Fragmento 12: Grupo Focal Escuela 2

“También la cercanía yo creo, o sea, como eso de acompañar como decía la D6 es súper importante y quizás una persona que sea más o menos fría, no, no creo que sea como algo que al niño le provoque sentirse acompañado, tiene que ser alguien que siempre esté cerca de él y que el niño sienta que está cerca de él, no tan sólo que lo piense (D4)”

En este sentido, la acción pedagógica es también una metodología mediante la cual se acercan al niño para abordar contenidos no académicos sino que emocionales.

1.2.4 Dar contención a la familia

Por otra parte, la contención también incluye al núcleo familiar del estudiante, lo que puede verse en los siguientes fragmentos:

Fragmento 13: Grupo Focal 2

“Eso es lo bonito porque por lo menos acá las veces que han ocurrido fallecimientos de los niños, y hemos estado acá, hemos ido donde la familia, hemos estado acompañándole, haciendo cosas bonitas, como con música, cosas que, que también a ellos les haga quizás más, menos doloroso el momento y que sea como un ritual po, se forma como un ritual, que es un ritual que al final la familia siente que se sienten acompañados (D5)”

Fragmento 14: Grupo Focal 2

“...Claro entonces como eso duele, está como eso, siempre el dolor, independiente que uno sepa que es lo mejor, eh siempre hay esa angustia, sobre todo cuando me ha tocado ir al cementerio, ehm. me provoca ganas de llorar así como fuerte, puede ser porque están todos llorando, o cuando me ha tocado acompañar a la familia en la UCI antes que fallezcan, cuando van a fallecer, estar ahí también, porque nosotros en ese momento no lloramos, cae una lagrima uno hace así (gesto de limpiar la lagrima)”

ya, uno dice, “vamos a comprar agua mineral, vamos a comprar vasos” nosotros como que nos restamos de la emoción en ese momento, como que la guardamos porque tenemos que acoger (D7)”

1.2.5 Formar vínculos con los estudiantes

Para las profesoras de estas escuelas, formar vínculos es una de las cosas que les da sentido a su trabajo, viéndose el vínculo como una finalidad en sí misma. Es entonces que se busca formar vínculos con los estudiantes, los cuales se reconocen y además son vistos como fundamentales para poder generar aprendizajes, lo cual se logra ver en el siguiente fragmento:

Fragmento 15: Grupo Focal Escuela 1

“nosotras no solamente, no es como un médico que solamente, que el médico ve un cuerpo, no se involucra más allá, nosotros convivimos con los niños que es distinto, y generalmente cuando hay un proceso de enseñanza, que no me estoy refiriendo a contenido, cuando uno está enseñando algo, el niño está aprendiendo algo, como acá se hace casi individual, se va creando vínculo, quiera uno o no lo quiera, uno va creando vínculo que tal vez un médico no crea con un niño, los médicos son desatinados, son súper poco asertivos, miran al niño como un cuerpo, nosotros no, es un niño que le estamos enseñando, aunque sea enseñándole a cerrar la llave, enseñándole no se po, las reglas ortográficas, lo que sea pero le estamos enseñando, uno le enseña, va a entregar, y el niño a recibir, se va creando un vínculo, y esos vínculos traen emociones (D3)”

Como es referido en el fragmento, los vínculos además de ser vistos como un objetivo para las profesoras, son además vistos como algo inevitable, como parte del trabajo, pues es se consideran un componente de la relación docente-estudiante y por tanto de la enseñanza.

1.2.6 Formar vínculos con el equipo de trabajo

El vínculo con el equipo de trabajo, visto como un objetivo, aparece como una necesidad y un requisito para lograr un trabajo exitoso en el contexto hospitalario. Entre las ideas que aparecen a la base de un trabajo docente exitoso, se encuentran la colaboración entre las profesionales, y la formación de un buen equipo de trabajo:

Fragmento 16: Grupo Focal Escuela 1

“Eso permite el trabajar aquí, bueno por eso que tiene que tener un perfil especial, o sea no especial sino que un cierto perfil, tiene que cumplir con ciertos requisitos para poder trabajar acá, acá las personas, los profesores que quieren, buscan éxito, acá no lo van a encontrar, que buscan excelencia académica, no lo van a encontrar, si buscan competir con los demás, no lo van a encontrar porque acá no puedes competir, acá tienes que trabajar en equipo, tienes que hacer equipo, no puedes competir con el otro, porque ya competir con el otro es empezar a entrar en disputa, y acá no, uno no puede entrar en disputa, tienes que ser colaborador de tu compañero de trabajo, tienes que colaborar para que todo salga, para que sea pro...de la educación de los chiquillos, tiene que ser en colaboración (D2)”

En estas palabras se logra apreciar que existe un reconocimiento de la importancia del colega y de la relación que se establece con éste, planteándose la colaboración como la única forma de realizar el trabajo, reconociéndose la inutilidad de la competencia en un contexto en el cual el soporte mutuo es fundamental. Por otra parte, también se reconoce la necesidad del otro como contención emocional, lo cual se refleja en las siguientes palabras:

Fragmento 17: Grupo Focal Escuela 2

“Es que también hay un buen equipo, y de confianza, porque, lo que decía D6, ehm no se podría trabajar, o sea en una escuela hospitalaria donde no se diera eso, uno no pudiera compartir las emociones, decir “hoy día estamos tristes, hoy día no nos sentimos bien, quedémonos un rato más, o vamos a hacer otra cosa para salir un poco de esto, hoy día estamos contentas, nos ha ido bien, tal persona vino, la vimos” uno va comentando y va alegrando a los otros con buenas noticias o con las noticias que hoy día estuvimos comentando, entonces el decir bueno “no ando bien, o sea, me afectó, me quedé mal, no pensé que iba a ser tan luego esto” o al revés “oh, como se recuperó tal persona, o que lindo está” es como un clima de confianza (D7)”

Se denota entonces, la necesidad no sólo de un trabajo en equipo, sino la necesidad de poder contar con el colega, y contarle al colega aquello que impacta en el plano de las emociones. Las docentes hospitalarias reconocen que trabajan en un contexto difícil emocionalmente, y como se ha mencionado, uno de los sentidos de su trabajo es contener aquella emoción que acontece a sus estudiantes y apoderados; y

así también reconocen que para lograr llegar a ese objetivo necesitan ellas mismas una contención, la cual encuentran y demandan a su equipo de trabajo.

Por otra parte, se plantea que el contexto del trabajo realizado, el cual implica que haya una convivencia constante entre las docentes, permite y requiere del trabajo colaborativo, el cual facilita el trabajo académico:

Fragmento 18: Grupo Focal Escuela 1

“también hay un contacto entre los profesores más fuerte que en una escuela normal, nosotros trabajamos el día a día, podemos conversar, discutir, analizar cada uno de los casos y cada uno de los pasos a seguir con los niños, si es que lo necesitamos (D3)”

Fragmento 19: Grupo Focal Escuela 2

“aquí uno tiene el compañero que está viviendo lo mismo, estamos todos viviendo lo mismo, cada uno desde su, eh, punto de vista, entonces, por eso es más fácil que el otro te pueda entender, porque vio la situación, o te puede mostrar la situación desde otro punto de vista, en cambio en una escuela regular uno está solo, no tienes la contención, o sea no tienes un compañero que te apoye en el momento y te diga “ ay ya, no te preocupís, yo me encargo, ya mira tú dedícate a eso, yo me encargo de esto otro” (D2)“

En estos fragmentos puede apreciarse que para las docentes, el trabajo realizado es un trabajo colectivo, en el cual el colega juega el papel de acompañar y complementar la labor realizada. Las docentes al trabajar en un mismo espacio y con los mismos niños, pueden tener y compartir diferentes perspectivas, lo que enriquece el trabajo.

Como se ha visto, en el trabajo docente tanto producto como proceso de trabajo son inmateriales e intangibles, y como tales tienden a ser difícil de ser vistos (De la Garza, 2001). Sin embargo, llama la atención que en estas escuelas aparece una clara consciencia por parte de las docentes de su proceso de trabajo, definiéndolo desde las características netamente afectivas y relacionales.

En primer lugar aparece una consciencia del proceso de trabajo como relacional pues las docentes reconocen que las relaciones interpersonales son parte integral y articuladora del proceso de enseñanza, mostrándose en la manifestación de

la necesidad de establecer vínculos positivos con el equipo de trabajo, como también con los estudiantes.

La necesidad de los vínculos con el equipo de trabajo se manifiesta explícitamente cuando se dice “tienes que hacer equipo” (fragmento 16) o “no se podría trabajar en una escuela hospitalaria donde no se diera eso” (fragmento 17, respecto a un buen equipo). Es entonces que hay una visualización por parte de las docentes que un clima laboral con relaciones positivas no es un plus o una característica del trabajo, sino que es la base y el camino mediante el cual lograrán cumplir con sus objetivos laborales. Se sabe que no existe una disociación entre trabajo y relaciones, aceptando que el trabajo es relacional, y por lo mismo, hay consciencia de que la competencia, la disputa, el individualismo y el egoísmo no tienen sentido ni cabida en la escuela.

Las docentes reconocen el lugar del colega, reconocen una convivencia, es decir, que las vivencias en la escuela son compartidas en colectivo, lo que las lleva a afirmar que la mejor forma de realizar el trabajo es en colaboración, pues saben que en un mismo contexto la integración de distintos puntos de vista y experiencias va a mejorar y facilitar el trabajo.

Por otra parte se reconoce también la importancia de establecer relaciones interpersonales y vínculos con los estudiantes como parte del proceso de trabajo. Las docentes mencionan “se va creando vínculo, quiera uno o no lo quiera (Fragmento 15)”, tal como Hargreaves (2000) plantea que la enseñanza y el aprendizaje son emocionales, “por diseño o por defecto”. Frente a la inevitabilidad del vínculo, éste se convierte en un fin en sí mismo, y el propósito de estas docentes es establecerlo de la mejor manera, contrario a lo que ocurre en las escuelas regulares, donde de acuerdo a lo que plantean Martínez Valles y Kohen, (1997) las emociones y los afectos en la relación con los estudiantes tienden a ser marginados, considerándose únicamente lo racional y cognitivo, mientras se excluyen sensaciones sentidos y afectos, provocando una deshistorización de la enseñanza y un vacío en el cuerpo docente.

En segundo lugar, aparece una consciencia del proceso de trabajo como emocional, pues las docentes reconocen, tal como se ha planteado en la literatura, que las emociones son parte integral de la labor educativa, pues están constantemente presentes, estando los docentes expuestos durante su jornada a una gama de emociones de distinta índole (Marchesi, 2007; Hargreaves, 2000). La consciencia de que las emociones y los estados anímicos interfieren en la pedagogía, pues afectan el desempeño del profesor en el aula, la emoción del estudiante en su

aprendizaje, y las emociones determinan las relaciones estudiante-docente, entre otras cosas, llevan a las docentes a reconocer su trabajo como inherentemente emocional.

Frente a este conocimiento hay un discurso de un actuar consistente, pues las docentes plantean la necesidad de trabajar desde los afectos, por ejemplo cuando una de las funciones adjudicadas al equipo de trabajo es contener y dar soporte emocional a quien lo necesite, lo cual no se plantea como una manera más afectiva de trabajar, sino como la única manera, frente a la necesidad por un lado del docente de estar en una estabilidad emocional para enseñar, y la necesidad del estudiante de tener estabilidad emocional para la posibilidad de aprendizaje.

El trabajo desde los afectos también se puede ver en la flexibilidad de las docentes en lo relativo a la enseñanza. Cuando mencionan: “cuando por ejemplo están mal, nosotros ya, “¿qué podemos llevarle? ¿Qué podemos hacer? Eh ¿qué le gusta? ¿Querrá el computador? (Fragmento 8)” lo que se deja ver es que entienden la necesidad de cambiar la metodología o el contenido de la clase frente a un suceso en particular, en este caso, que el niño “está mal”, saben que el dolor o el sufrimiento pueden además de entorpecer el aprendizaje, imposibilitarlo, lo cual es coherente con lo que postula Hargreaves (2000), cuando afirma que la emoción cognición y acción están estrechamente conectadas. Cuando mencionan “¿Qué le gusta?” denota que la aproximación al estudiante es por la dimensión afectiva, y por lo mismo es coherente que uno de los principales objetivos de su trabajo es que los estudiantes “lo pasen bien” y como ellas mismas dicen “si de repente tenemos que suspender una clase porque hay que hacer una celebración, hacemos la celebración y la clase se dará después (Fragmento 7)”. Como se menciona anteriormente, la enseñanza es una metodología mediante la cual se acercan a las vivencias afectivas del estudiante, pero también es el afecto la metodología mediante la cual producen la enseñanza.

Al existir la concepción del plano emocional como un elemento del proceso de trabajo, en el establecimiento de las relaciones con los estudiantes, en el discurso las docentes tienen una aceptación total de las emociones de los estudiantes, llevándolas a una aceptación total del estudiante, sin esperar que sólo venga a aprender, aceptan sus miedos, sus alegrías, sus rabias y todo aquello que lo hace ser antes de estudiante, persona. Se visualiza la enseñanza como una convivencia con los estudiantes, lo que las lleva a comprenderlos y a potenciar los vínculos. En este sentido, se puede mencionar que las relaciones interpersonales y los afectos como

componentes del proceso de trabajo lejos de estar aislados están interrelacionados y se definen mutuamente.

Por otra parte, llama la atención además de la consciencia del proceso de trabajo, el carácter presente de la pedagogía, pues con respecto a los sentidos de trabajo mencionados, se puede señalar que todos ellos están puestos en el presente. Las herramientas, los aprendizajes, la forma en que se vive la escuela, la contención, el pasarlo bien y sobre todo los vínculos son objetivos del ahora, del día a día. La pedagogía hospitalaria se muestra como una pedagogía del presente, ¿Y cómo podría ser de otra forma? ¿Cómo ubicar el sentido de trabajo pedagógico en el futuro cuando éste es incierto y la mayor parte de las veces de mal pronóstico? El propósito es que los estudiantes lo pasen bien ahora, que puedan llorar o reír hoy, que cada día y cada momento sea disfrutado desde lo que es, desde el presente. Tal como plantea Riquelme (2006) la pedagogía hospitalaria se presenta como la más actual de las pedagogías posibles, pues el foco está en satisfacer y optimizar la situación presente en la que el niño se encuentra. Es entonces que la pedagogía hospitalaria se desprende tanto del pasado como del futuro, marginando cursos escolares y etapas de sus enfermedades tanto anteriores como superiores, llevando la atención al aquí y el ahora.

En la medida que los profesores logran cumplir con sus propósitos en el trabajo, las emociones tienden a ser positivas y generar sentimientos de gratificación personal (Fullan, 1993; Marchesi, 2006). Sin embargo, se ha planteado que el sentido de trabajo docente tiende a tener definiciones puestas en el futuro, las cuales tienen relación con la formación de los estudiantes en cuanto a saberes y valores, y cómo estos pueden insertarse en una sociedad futura. No obstante, estos sentidos tienden a verse frustrados, pues los docentes identifican distintos obstáculos sociales que imposibilitan el cumplimiento de su sentido de trabajo (Cornejo, 2012), tomando en cuenta además, que al estar el sentido puesto en el futuro, es más difícil visualizar su cumplimiento.

Lo que nos lleva a pensar que un propósito puesto en el presente es mucho más fácil de verse logrado que uno puesto en el futuro, lo que le significaría que las profesoras hospitalarias tienen mayor tendencia a experimentar emociones positivas y de gratificación y realización personal a partir de la interpretación de sucesos en función de las propias metas. En términos simples, si el propósito es que los estudiantes lo pasen bien, cada sonrisa puede interpretarse como el logro de una meta, y el producto del trabajo aunque sigue siendo inmaterial, no es invisibilizado.

2. SIGNIFICADOS EN TORNO A LA VIVENCIA DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA DEL TRABAJO

Respecto al segundo objetivo de esta investigación, el cual hace referencia a los afectos en el trabajo, de las palabras de las docentes se desprenden cuatro núcleos de significados en cuanto a cómo viven la dimensión afectiva del trabajo: existe una validación de las emociones, las emociones se viven de manera intensa extrema y oscilante, se forman vínculos afectivos intensos y el trabajo se vive como un lugar privilegiado.

2.1 Validación de las emociones

Para las docentes, en consistencia con el reconocimiento de la afectividad como parte inherente del trabajo, las emociones se viven en primer lugar desde la validación, es decir, en el trabajo existe la oportunidad y necesidad de que las emociones puedan reconocerse, aceptarse y expresarse. La escuela se vive entonces como un lugar en donde las emociones son respetadas y tomadas en cuenta. Esto implica un gran autoconocimiento de las formas de sentir y actuar frente al amplio espectro de emociones, y que éstas no sean negadas ni rechazadas, sino que incorporadas y reconocidas en toda su intensidad, para que luego sean expresadas de una manera adaptativa al contexto, lo cual es posible debido al papel de apoyo y contención que juega el equipo de trabajo. Hay un reconocimiento de que el trabajo es afectivo, lo que implica trabajar desde la emoción.

2.1.1 Autoconocimiento emocional

Se hace una referencia a la importancia de conocer las propias emociones y estados de ánimo al momento de trabajar. Para las docentes es importante conocerse a sí mismas y reconocer cuando tienen rabia, miedo, alegría, etc., pues saben que están insertas en un contexto en donde hay un ir y venir de emociones que de distintas maneras les afecta, pero que al mismo tiempo, deben encontrar la forma de realizar su trabajo, lo cual puede verse en la siguiente cita:

Fragmento 20: Grupo Focal Escuela 1
--

“Porque uno también tiene que aprender a conocerse, uno también es persona y uno de repente igual tiene un desgaste, o otra preocupación y no está en el minuto para hacerlo, y ahí viene la relación que tienes con tus colegas, entonces “sabis que yo
--

hoy día no estoy pa esto, anda a verla tú y ve qué le pasa” porque uno tiene que aprender a conocerse (D3)”

Se aprecia que frente al reconocimiento de la emoción, hay una acción de ocuparse de ésta. No basta con saber “¿cómo me siento?”, sino también reconocer cómo se debe actuar frente a esta emoción, o si la emoción afecta el trabajo. La forma de ocuparse de la emoción es en colaboración, pues tal como se ve en el fragmento, si un estado emocional no da las mejores condiciones para realizar cierta labor, se pide ayuda al colega.

2.1.2 Aceptación de las emociones

Como parte de la validación de las emociones, y luego de reconocerlas, las emociones se aceptan incuestionablemente. En este sentido, las emociones llamadas negativas como la ira o la tristeza, no son malas sino que simplemente son. Cabe destacar que esta aceptación de emociones implica tanto las emociones propias como las emociones de los otros, como se aprecia en los siguientes fragmentos:

Fragmento 21: Grupo Focal Escuela 1

“Yo creo que infl... o sea estamos, bueno somos ehm... seres que tenemos la capacidad de ehm, como de expresar nuestras emociones, a veces uno no sabe de qué forma, y por eso dice D3 que a veces uno anda como bien atravesao que uno ve chiquillos que no están muy bien y yo creo que lo que uno hace aquí es validar también esas emociones, no negarlas, no negarlas al otro ni tampoco a uno mismo (D2)”

Fragmento 22: Grupo Focal Escuela 1

“o vivir el dolor darse el derecho y el espacio para poder expresar el dolor es tan rico, porque después viene el alivio, entonces se, es sentir eso que no es perpetuo el dolor, que va a haber otra situación que te va a cambiar esa emoción a otra más positiva porque el niño se está mejorando o porque hay otro que dieron de alta, es súper intenso (D2)”

Como se puede apreciar, la aceptación de las emociones, tal cual sean, va de la mano con la expresión de la emoción, y recogiendo las palabras de las docentes, se

interpreta la emoción como un derecho, y como tal, existe la necesidad de que tenga un espacio. Ante esto, se identifica la:

2.1.3 Necesidad de expresión emocional en el equipo, como un espacio de contención.

Como se ha visto, para las docentes de escuela hospitalaria formar equipo es uno de los sentidos del trabajo, además de posibilitarlo. En conjunto con el reconocimiento del lugar del colega como elemento importante en los sentidos del trabajo, el lugar del colega también juega un papel fundamental en la vivencia de la dimensión afectiva del trabajo. Es entonces que el equipo, y cada uno de los colegas, conforman el lugar de libertad de expresión emocional, cumpliendo fundamentalmente un rol de escucha, contención y apoyo mutuo, tomando en cuenta que gran parte de las veces la emoción es compartida. En los siguientes fragmentos puede verse la importancia del equipo de trabajo como contención:

Fragmento 23 Grupo Focal Escuela 2

“Yo creo que lo principal, característica de esta escuela, no sé el resto de las escuelas de Chile, pero es una instancia donde se nos permite expresarnos, nuestras emociones, nuestros temores, no tenemos miedo de ocultar un día que uno llega mal, o alguna cosa te causa, te afecta, yo creo que eso es súper valorable, o sea mucho, si no fuera así, sería difícil seguir en este sistema, o sea hay una contención súper grande entre el equipo, y mucha, tenemos miles, hay miles de características súper positivas (D6)”

Fragmento 24 Grupo Focal Escuela 1

“que si nosotros no tuviéramos un espacio donde nos pudiéramos contener, no aguantaríamos po, yo, o sea, si le encuentro razón a D2, que este es un lugar donde hay mucha contención, además yo también pienso que a través de los talleres y todo eso, también nos han entregado muchas herramientas para nosotros aprender a contenernos, y también pa aprender a reaccionar ante...(D3)”

Queda explícita la importancia del equipo como lugar de contención, pero también es importante considerar que la expresión de la emoción en el equipo es funcional al trabajo, pues les permite que en otros momentos puedan reprimir y contener la emoción en función de la contención que ellas mismas deben ser para los

estudiantes o apoderados. En otras palabras, en el trabajo hay momentos en donde la emoción debe ser controlada y manejada en función de algunos sentidos de trabajo, como lo es contener y acompañar a los estudiantes, pero también deben haber dentro del mismo trabajo momentos en el cual la emoción pueda ser expresada con el equipo. Se destaca entonces que no es la escuela sino el equipo el lugar de contención docente, todo lo cual queda explícito en los siguientes fragmentos:

Fragmento 25 Grupo Focal Escuela 2

“Además que uno vive la emoción en algún momento y cuando es triste, y uno no puede comentarla con nadie hasta que uno llega acá, y tienes que esperar que se vayan, y tienes que comentarla porque si no cómo.... No puedes ir con algo así tan duro, tan fuerte de repente pa la casa, entonces, eh, porque no puedes hacer mucho eh, de, en el servicio, o sea aquí en el hospital son pocas las personas a las que uno le tiene confianza y le puede decir “oh si yo también estoy triste, estoy preocupada” entonces ¿con quién es? Con tu equipo, donde tú puedes.... Porque uno ¿qué hace con los papás y con los niños? Es contener... entonces en el fondo ¿quién nos contiene a nosotros? El equipo, el equipo porque no es la idea de que no tuviéramos un equipo y uno irse mal a la casa, no es esa la idea, o sea la idea es uno contar con un buen equipo donde uno pueda sacar todas sus emociones y sin miedo (D7)”

Fragmento 26 Grupo Focal Escuela 2

“después cuando uno llega a la casa, o a veces nos vamos a comer algo, a tomar algo, y ahí como que uno va botando las cosas, eh, en la medida que va conversándolas, porque hay un momento en que la emoción queda así como paralizada por las cosas que nos tocan hacer en esos momentos, hay otros momentos en que uno recibe la noticia y ya listo, te poni a llorar si tenís ganas, tai sola, estamos con las chiquillas, no hay problema (D7)”

Como vemos existe un discurso de autocuidado por parte de las docentes, así como también un cuidado a las colegas y al equipo en general, pues saben que si se guardan la emoción no van a estar bien, y por otra parte si no están ellas bien tampoco pueden desempeñarse bien laboralmente. Esta actitud coincide con lo que plantea Marchesi (2006) en tanto que la preocupación por el bienestar emocional docente no es una simple ocurrencia, sino que es una condición necesaria para una óptima actividad educativa.

2.1.4 Trabajo desde los afectos

Tal como se menciona en los significados en torno a los sentidos de trabajo, las docentes tienen gran consciencia de los procesos de trabajo como relacionales y emocionales, es por eso que en la aceptación de las emociones como parte del trabajo, y la validación incuestionable de la emoción, hay una decisión consciente de realizar el trabajo desde los afectos, de moverse dentro de ese plano, lo cual puede verse en las palabras de las docentes:

Fragmento 27: Grupo Focal Escuela 2
--

<p>“Y nosotros somos emociones, somos seres, somos emociones, cómo la expresemos, va a depender, pero somos emociones, todo lo que hagamos es nuestro emocionar cómo nos paremos frente al chico, cómo le hablemos, el tono que usemos, cómo nos movemos, lo que seleccionamos, todo es emoción, todo es como... uno trabaja desde ahí, entonces son principales en el trabajo de los chicos... (D5)”</p>

Fragmento 28: Grupo Focal Escuela 1
--

<p>“Yo creo que este trabajo es un trabajo personal, este trabajo es un trabajo donde tú te mueves con sentimientos, con afectos, con emociones, con lo más personal tuyo y del otro yo creo que eso, esa es nuestra pega (D3)”</p>

Se puede apreciar que no sólo se incorporan las emociones al trabajo, sino que finalmente el trabajo se explica desde la dimensión afectiva.

2.2 Emociones intensas extremas y oscilantes

Las emociones en este contexto se caracterizan por vivirse como intensas y extremas, es decir, aparecen emociones que van desde lo extremadamente positivo como la alegría y una realización intensas, hasta lo extremadamente negativo como una inmensa tristeza o frustración. Esta característica de las emociones se relaciona con los distintos sucesos que ocurren en el contexto hospitalario, especialmente respecto a los estados de salud de los estudiantes. Estas emociones son vividas de esta forma por todos los actores del sistema escolar, es decir, tanto profesoras como estudiantes y apoderados, entre los cuales también se habla que hay un contagio emocional. Por otra parte, también se presenta una labilidad emocional, pues los

estados emocionales cambian con facilidad y rapidez, lo cual también se asocia con las distintas noticias médicas de los estudiantes.

2.2.1 Emociones intensas

Las emociones, valoradas en este contexto, se viven intensamente por las docentes, pues se dan el espacio de vivir las distintas emociones en su plenitud, tal como lo refieren en las siguientes citas:

Fragmento 29: Grupo Focal Escuela 1

“Yo creo que uno vive intensamente las emociones aquí... el, cuando hay pérdida de los chiquillos es doloroso, porque uno, no solamente te da pena el niño sino que ver sufrir a los papás, entonces como ponerse en el lugar de de del papá, o intentar ponerse en el lugar del papá y de la mamá es súper difícil, y es doloroso, pero también, y es, es extremo, y en otras oportunidades cuando el niño está bien, “ay, lo dieron de alta, por fin está bien” entonces como que, la mamá muy gozosa, el niño igual, y uno también disfruta eso, esos momentos, entonces yo creo que son muy intensas las emociones que uno, que uno logra vivir acá, que uno tiene la posibilidad de vivir aquí, yo creo que eso es un regalo, el poder disfrutar de esas cosas, aprender eh, aunque suene como extraño pero disfrutar del dolor (D2)”

Fragmento 30: Grupo Focal Escuela 2

“Vivirla en el fondo, vivirla a concho, si vai a llorar, llora con ganas, y si vai a reír, ríe hasta llorar también (D4)”

La intensidad de las emociones está muy asociada a las diferentes noticias que reciben en el hospital, y tal como las noticias son extremas, las emociones junto con ser intensas, son:

2.2.2 Emociones extremas, las cuales viven en su mayor intensidad:

Fragmento 31: Grupo Focal Escuela 1

“En un día, podís vivir la vida y la muerte aquí, aquí en un día se vive la vida y la muerte, por eso es que es tan intenso (D2)”

Fragmento 32: Grupo Focal Escuela 1

“Si, por ejemplo yo hoy día vi al X que es un alumno que se fue con cuidados paliativos pa la casa, y después, al rato después, la mamá del X feliz porque le salieron todos los exámenes buenos, y se va a mantención, y estaba pero radiante, entonces ahí tenís, como dice D2, la vida y la muerte (D3)”

Tal como se relata en estas palabras, el contexto de escuela hospitalaria, y especialmente cuando se trata de estudiantes de la unidad de oncología, se caracteriza por tener noticias muy distintas con respecto al estado de salud de los estudiantes, pues la salud es siempre incierta e inestable. Es así, que noticias como la muerte de un estudiante, o una posible recuperación, pasan a ser cotidianas en este contexto, pero pese al carácter de cotidianidad, las noticias se reciben con gran impacto, generando emociones intensas en la comunidad educativa. Es por esto, que frente a las distintas noticias de los estudiantes, pues estos están en distintas etapas de la enfermedad y del tratamiento, y considerando que cada noticia se vive en intensidad, es que las emociones son:

2.2.3 Emociones oscilantes

Siendo recurrente pasar de un estado emocional a otro varias veces durante el día, como se manifiesta en las siguientes palabras:

Fragmento 33: Grupo Focal Escuela 2

“Aunque aquí tú vives mil emociones en un día, o sea puedes pasar de la risa al llanto rápidamente, especialmente porque nosotras no sólo realizamos el trabajo en la sala, o sea si bien ya esto es un espacio donde hay muchas emociones, uno también va a los servicios, entonces en los servicios tú puedes, nunca sabes lo que puedes esperar en los servicios, puedes recibir o muy buenas noticias y puedes andar muy feliz, o puedes recibir noticias un poco más tristes y puedes ese día andar más triste, después vuelves acá abajo recibes una noticia buena, y así se van combinando una mezcla de emociones, todo el día estás en un ir y venir de emociones, entre todos, los niños, todos, a ellos también les pasa (D5)”

No sólo las docentes viven este ir y venir de emociones, sino que también se reconoce que los estudiantes, al vivir ellos mismos estos distintos estados de salud, o al ver que sus compañeros están pasando por una situación difícil o se están

mejorando, ellos también experimentan esta labilidad emocional, la cual es totalmente comprendida por las docentes:

Fragmento 34: Grupo Focal Escuela 1

“porque están pasando por situaciones más complicadas, porque una semana están adorables y la otra semana son un demonio de Tasmania, o una semana están súper ehm, receptivos... motivados, receptivos, ya tía, hagamos tareas, la otra semana te miran así, ¡se hacen los dormidos! (risas) Porque esa semana están apestados (D3)”

Esta labilidad emocional es no sólo comprendida, sino que también esperada por las docentes, lo cual se relaciona con los sentidos de trabajo puestos en el presente, pues no sólo el estado de salud es inestable, sino que también los estados emocionales, y ante el conocimiento que la educación debe considerar los afectos, hay una flexibilidad ante este ir y venir de emociones de los estudiantes, adaptándose a ellos y trabajando desde la empatía.

2.3 Vínculos afectivos intensos en las relaciones

En la escuela hospitalaria la cantidad de niños en aula es baja, y las docentes tienen la oportunidad de relacionarse de manera personalizada, muchas veces de uno a uno con cada uno de sus estudiantes. Para las docentes en la escuela se convive tanto con los niños y como con su familia, compartiendo situaciones cotidianas, al mismo tiempo que situaciones muy intensas que son tanto escolares como no, lo que lleva a un conocimiento importante del niño, en donde éste no sólo es visto como estudiante, sino que se ve en todos los aspectos de su persona, lo que genera un fuerte vínculo con él. Estos vínculos se viven como muy intensos y cercanos y al mismo tiempo con reciprocidad, en los que hay mucho afecto involucrado, lo que también sucede con la familia del niño.

2.3.1 Vínculos afectivos intensos y cercanos con los estudiantes

En cuanto al vínculo establecido con los estudiantes, en primer lugar es un vínculo que se logra reconocer, y lo que resaltan las docentes es que la vinculación se caracteriza por ser cercana y recíproca, y se tiende a comparar con los vínculos establecidos en una escuela regular, en donde se plantea que las condiciones de

trabajo no permiten establecer relaciones significativas con los estudiantes como se hace en la escuela hospitalaria, lo cual se puede ver en los siguientes fragmentos:

Fragmento 35: Grupo Focal Escuela 1

D2: Y la, eso, la relación es mucho más cercana, hay mucho más vínculo... entre un alumno de colegio regular con... que el vínculo que hace un niño de escuela hospitalaria con... bueno eso es lo que creemos en realidad (se ríe) tampoco lo hemos evaluado, eso es lo que uno cree

D1: Y con la familia igual po

D3: Yo creo que...

D2: Y con la familia, no sólo con el niño, con la familia entera

D1: Yo creo que eso favorece también al vínculo que existe con el niño es con la familia

D3: Y hay una entrega encuentro yo, hay una mayor entrega que, porque uno tiene más, por el vínculo lo va creando una mayor entrega, y que muchas veces es recíproca, del niño hacia nosotras y de nosotras hacia el niño, y eso también nos da la instancia acá porque somos muchos menos, obviamente, porque además están en una situación especial, en clínica...

Fragmento 36: Grupo Focal Escuela 1

“Y yo creo que aquí por toda la convivencia que hay, que es mucho más cercana con los niños, que los niños no te ven como una profe no más porque igual te cuentan cosas de su vida entonces, eso lo hace diferente y eso te hace ver esto, este trabajo de otra forma, y es imposible compararlo con lo que uno ve en una escuela regular, por todo lo que han dicho las chiquillas, o sea, y por todo lo que también uno conoce (D1)”

Se aprecia que parte de la vinculación con los estudiantes es conocer su mundo, su historia, su contexto, es por eso que se reconocen también la existencia de:

2.3.2 Vínculos afectivos intensos con las familias de los estudiantes

Los cuales también son vistos como parte de la educación:

Fragmento 37: Grupo Focal Escuela 2

“Que aquí se crea una relación no solamente con los niños, con los papás también es

bien cercana, uno educa aquí con la familia, o sea, es un trabajo que se hace más integral, más cercano... uno conoce al chico que tiene, no es como en el colegio que es uno más en la lista, acá nosotros sabemos su historia, sabemos por antecedentes de los papás, es mucho más cercano el trato también con ellos, como un vínculo que se forma (D5)”

Se puede ver entonces una apertura de las profesoras a conocer más de los niños, sin que esto se signifique como actividades extra laborales, sino que tal como se menciona “uno educa aquí con la familia” dedican tiempo de la jornada a vincularse con los apoderados, por lo mismo que la contención a la familia es vista como uno de los sentidos del trabajo.

2.3.3 Visión del niño como persona, no sólo como estudiante

En la relación docente-estudiante que se establece, se logra ver al estudiante más allá de lo académico, en una aceptación real de éste como persona, lo cual también se contrasta con lo que ocurre en la escuela regular, en donde algunas docentes plantean que existe una parcialización del estudiante, viéndose únicamente desde las capacidades intelectuales, o bien otras plantean que no importa el contexto, un profesor siempre debiese ver al estudiante como persona. El reconocimiento de la importancia de la afectividad, trae consigo el interés en el mundo emocional del niño, y motiva a las docentes a relacionarse con él desde la comprensión de éste en su totalidad, lo cual se refleja en las siguientes palabras:

Fragmento 38: Grupo Focal Escuela 1

“...yo creo que esas son las cosas que uno, que hacen la diferencia aquí, uno se enfrenta a lo más humano del, que en una escuela regular, por el sistema en que estamos inmersos, se deja de ver al niño, ya no se ve al niño como persona, se ve un, un ser, que tiene que rendir, cierta cantidad (D2)”

En este fragmento se aprecia una visión en donde la escuela regular en contraste con las escuelas hospitalarias deja de ver al niño, y coincide con lo que se plantea en el fragmento 37 en donde se piensa que los estudiantes pasan a ser “uno más en la lista”. Por el contrario, la visión de la escuela hospitalaria es que en ellas hay una visión integral de los estudiantes. En el siguiente fragmento, a diferencia del anterior no hay una visión negativa de la escuela regular, sino que se plantea que igual

hay un conocimiento de los estudiantes, pero aun así, el conocimiento de los estudiantes en la escuela hospitalaria es mayor:

Fragmento 39: Grupo Focal escuela 2

“Es que independiente que sea acá o allá, para un educador nunca un niño tiene que ser uno más en la lista, o sea, trabajar en una escuela regular, uno está involucrada con los niños cuando faltan, lo que les pasa, por lo menos yo he trabajado y me involucro tanto como acá, lo que pasa es que acá son menos, entonces uno abarca otros espacios, no está, no tienes a cargo 30 niños, ni mucho menos... pero es importante, aparte de lo que decía que los niños aprendan, es obviamente lo que dice la D5, conocer, siempre es importante conocer a los niños, conocer a su familia, y saber cuál es su medio en donde se desenvuelven y lo que les pasa, que así uno también puede entender por qué no rinden en alguna cosa, por qué están tristes o están alegres, entonces si uno no conoce un poco de ellos, es difícil que pueda uno entenderlos (D7)”

Por otra parte, es importante destacar que si bien no son las características intelectuales únicamente las que se toman en cuenta, tampoco se cae en ver al niño sólo como un enfermo, sino que la enfermedad es una característica de la vida del niño, una entre otras tantas:

Fragmento 40: Grupo Focal escuela 2

“Si, es súper importante la empatía, ponerse en el lugar del otro, pero sin dejar de verlo como estudiante con las capacidades, como cualquier otro, aunque esté desfigurado, esté en muy malas condiciones físicas, uno al principio a lo mejor se impacta pero luego ves que es un niño como cualquier otro, que le gustan las bromas, que le gusta reírse, que tiene todas las virtudes y capacidades de cualquier otro niño, entonces hay que ser empático, pero sin dejar de lado que es un niño, que necesita, con necesidades como cualquier otro... (D6)”

Es posible cultivar el vínculo docente-estudiante en primer lugar porque se reconoce como algo positivo, a diferencia de lo que se ha encontrado recientemente en escuelas regulares, en donde, como fue visto, en establecimientos con bajos índices de bienestar el vínculo docente-estudiante es percibido por un lado como una dificultad en tanto sobre involucramiento afectivo, o bien aparece un rechazo activo frente a ésta relación, mientras que en los establecimientos en los cuales se

encuentran altos índices de bienestar aparece un discurso en el cual hay un intento de elaborar formas de vincularse con los estudiantes, buscando que exista un manejo del límite en este vínculo (Cornejo, 2012). En ambos casos, el vínculo con los estudiantes no es reconocido como parte del trabajo, sino como un posible obstaculizador, que incluso cuando es reconocido, se intenta mantener a raya.

Por el contrario, en estas escuelas el vínculo es visto como un elemento facilitador, pues ante la concepción de los vínculos como algo inminente en la escuela, establecer una relación empática y cercana con los estudiantes facilita el logro de los distintos objetivos propuestos, además de hacer más grato el ambiente para ambos.

En la teoría se ha planteado que para un buen entendimiento emocional entre profesores y estudiantes es necesario que existan relaciones continuas entre ellos, lo que les permite mayor lectura e interpretación emocional, sin embargo, se plantea que esto se ve amenazado en el marco de las escuelas de hoy, pues la escuela lleva un ritmo frenético de la enseñanza que no deja tiempo para las relaciones y entendimientos. (Gutiérrez en Hargreaves, 2000). Bajo estos conceptos, las escuelas hospitalarias marcan una diferencia con las “escuelas de hoy”, pues discursivamente si hay tiempo para las relaciones y entendimientos, un tiempo que es destinado de forma consciente y con un propósito, por lo cual las relaciones entre profesoras y estudiantes no se ven fragmentadas, ni la comprensión emocional frustrada, sino que son altos los niveles de entendimiento e interpretación emocional, lo cual permite un gran conocimiento tanto desde el estudiante hacia el docente, como a la inversa, lo cual genera vínculos significativos recíprocos.

2.4 Escuela hospitalaria como lugar privilegiado para trabajar y aprender

Las docentes significan la escuela como un lugar privilegiado, manifestando que tienen oportunidades que no se dan en otras escuelas, de las cuales se sienten agradecidas. Una de estas oportunidades es la posibilidad de gran aprendizaje emocional, lo que se relaciona principalmente con la gran gama e intensidad de emociones que se viven, lo cual es tomado como una experiencia que permite desarrollar la regulación y expresión de emociones, como también desarrollar mayores herramientas para sobrepasar futuras situaciones de alta carga emocional. Hay una gran valorización de la escuela como lugar de trabajo, pues es vista como un lugar que lleva tanto a un crecimiento profesional como a un crecimiento personal, en donde se despliegan y potencian ciertas capacidades como la resiliencia, que les permite tolerar

distintas emociones, poder reaccionar adecuadamente ante ellas, y luego de sentir la emoción en profundidad, lograr convertirla en otra más positiva, sea esto en la escuela o en otro contexto. En este sentido, tener un espacio en donde las emociones se viven con gran intensidad y se viven constantemente situaciones de alta carga emocional, se significa como una oportunidad y un privilegio.

2.4.1 Valoración consciente del lugar de trabajo

Ante la visión de la escuela como lugar privilegiado, es importante destacar que hay una valoración consciente y permanente del lugar de trabajo. Las docentes manifiestan abiertamente que poder trabajar en la escuela es una tremenda oportunidad de la cual se sienten agradecidas y además son conscientes, lo que les permite disfrutar y aprovechar al máximo las oportunidades y experiencias que ahí se les presenten. Esto puede verse en las siguientes citas:

Fragmento 41: Grupo Focal Escuela 1

“Enfrentarse a la muerte, a vivir un duelo, a acompañar el duelo de otros, que en parte uno también lo vive, la capacidad que tiene el ser humano pa sobreponerse a las cosas más complejas, esa yo creo que es una de las cosas que hace que también te cambie la forma de vivir, o sea uno está consciente, de esas cosas, del valor que tiene trabajar en un lugar como este, y no estamos hablando de hacer el apostolado, ni ser el pobre profesor mártir, porque uno cumple su función como profesor igual, pero si estás más cercano a ver la parte humana del alumno y su familia, y eso mismo te hace también como que uno se auto revise...(D2)”

Si volvemos al Fragmento 29, puede verse la valoración de la escuela, en donde las experiencias emocionales se ven como un “regalo”:

Fragmento 29: Grupo Focal Escuela 1

“entonces yo creo que son muy intensas las emociones que uno, que uno logra vivir acá, que uno tiene la posibilidad de vivir aquí, yo creo que eso es un regalo, el poder disfrutar de esas cosas, aprender eh, aunque suene como extraño pero disfrutar del dolor (D2)”

Por otra parte, se puede ver en el siguiente fragmento, al igual que en los fragmentos 35, 37, 38 y 39 que hay una comparación con las escuelas formales, frente a las cuales se sienten privilegiadas:

Fragmento 42: Grupo Focal Escuela 1

“no tienen una visión con la que nosotros trabajamos, que es de un solo día la vida y la muerte, no tienen acceso a eso, y en eso nosotras, en ese aspecto a lo mejor somos más privilegiadas que ellos, porque además lo que uno aprende aquí lo puede trasladar a su vida personal, y eso también es súper importante para nosotros (D3)”

Gran parte de esta valorización se relaciona con la visión de la

2.4.2 Escuela como un lugar de aprendizaje emocional

Un aprendizaje sobre las emociones principalmente referente al manejo emocional, lo cual puede verse en las palabras de las docentes en los siguientes fragmentos:

Fragmento 43: Grupo Focal Escuela 1

“No sé cómo se llamará la palabra, pero nosotros yo creo que aprendimos, en este trabajo con las emociones a ser súper tolerantes y además con tus propias emociones reconvertirlas, no sé, hay un término, o sea, tu podís masticar tus emociones y sentirlas y no dejar que a lo mejor esa pena inmensa, te dañe, ¿me entiendes? O sea, reconvertirla en otra cosa, o tu frustración, o tu impotencia así, te deje ligado y digai así “sabis que más, me voy”, no ¿qué hacís con eso? Porque uno de repente queda impotente, o sea, súper frustrado, yo pensé que esto lo habían entendido, no, que me equivoqué, o una situación de salud también de los niños puntual, o de repente por los papás que vienen acá, que tu quedai así como súper impotente, que no, que voy a decirle a tal persona que qué se cree, que no tiene educación o que se yo, cualquier situación, y tú, toda esa rabia, reconvertirla en el fondo, nosotros no nos quedamos, porque si nos quedáramos con toda esa rabia, con toda esa pena, con toda esa frustración, adentro... (D3)”

Fragmento 44: Grupo Focal Escuela 2

“Además se aprende harto de las emociones acá, estando en la escuela hospitalaria, es esta escuela hospitalaria, a lo mejor es ésta, no sé las otras, porque uno aprende

como a, más que a controlarlas yo creo que no sé si es la palabra, pero sí como conocerse uno, y lo que te pasa, y lo que se siente y el cómo solucionarlo, yo creo que eso es súper valorable porque te sirve para la vida, en cualquier parte, como controlar por ejemplo la rabia, ehm, la tristeza, son cosas que tenís que hacerlas porque vai, después vai a llegar a la sala y van a estar los niños, y tú tenís que aprender a hacerlo (D4)”

Además de este manejo emocional, las docentes hacen referencia a la

2.4.3 Escuela como un lugar de aprendizaje de los estudiantes

Así también de las situaciones por las que ellos pasan, lo cual se puede ver en los siguientes fragmentos:

Fragmento 45: Grupo Focal Escuela 1

“entonces uno ve como llegan, como pasan el proceso, a veces bien mal, más o menos, hasta que algunos se pueden mejorar y reinsertar, o algunos van... fallecen en el camino, y aprender a vivir con... a disfrutar, el, lo que uno vive al día, porque a veces uno ve a los chiquillos bien, y al otro día están mal, y a veces, están los niños mal, y se va a morir, le quedan pocos días de vida, y de ahí, revive, y después uno los ve, y están bien, conversan, y empiezan a tirar pa arriba, entonces uno empieza a tomar consciencia.. (D2)”

Fragmento 46: Grupo Focal Escuela 2

“Algunos son dignos de admirar, o sea, porque una fortaleza impresionante, y en general, con ese aprendizaje que uno siempre va quedando, aunque después fallecen y todo siempre uno queda con un aprendizaje de cada uno de ellos, que... ¡las ganas de vivir! Las ganas de vivir que tienen, el, las ganas de reírse el... (D7)”

Fragmento 47: Grupo Focal Escuela 2

“Yo creo que también eh, para mí, trabajar en este ámbito no es solamente que los niños aprendan tan solo, también aprender con ellos, porque para uno, la experiencia de ellos, ellos también son grandes profesores de uno, te entregan muchas herramientas para tú también poder realizarlo después quizás en otros lugares (D5)”

En estos fragmentos puede apreciarse la valorización del estudiante como fuente de conocimiento, convirtiendo los procesos que ocurren en el aula como procesos de aprendizaje bidireccional, en donde las relaciones con los estudiantes les entregan distintos conocimientos, dentro de los cuales se hace referencia a aprender a disfrutar el hoy, aprender a vivir en el presente. Cabe destacar, que esta valorización al presente que rescatan de los estudiantes, es también, como se menciona en los sentidos de trabajo, algo que ellas desean devolverles a los estudiantes a modo de enseñanza, devolver el aprendizaje, para que éste sea compartido.

Finalmente, un aspecto que convierte totalmente a la escuela como un lugar privilegiado de trabajo es la:

2.4.4 Posibilidad de llevar el aprendizaje en la escuela a la vida personal.

La posibilidad de aprender del trabajo y poder llevarlo a distintos ámbitos de la vida cotidiana es una apreciación que trasciende los distintos aspectos de la concepción del trabajo como lugar privilegiado, y es algo que las docentes abarcan de forma directa, por ejemplo cuando dicen “lo que uno aprende aquí lo puede trasladar a su vida personal (Fragmento 42)”, “yo creo que eso es súper valorable porque te sirve para la vida (Fragmento 44)”, o bien cuando plantean que los sucesos de la escuela hacen que “uno se auto revise (fragmento 41)”, lo que lleva a las docentes a significar la escuela hospitalaria como una escuela de emociones, lo cual se refleja en el siguiente fragmento:

Fragmento 48: Grupo Focal Escuela 1

D2: Si, porque en algún momento vamos a estar enfrentadas a una situación como esa, con seres más cercanos, entonces yo creo que esto es una escuela pa nosotras, como la escuela de las emociones

D1 y D3: Si...

D2: Porque a todos en algún momento se nos va a morir alguien querido, o va a pasar por una situación...

D3: O hemos pasado... porque yo ya...

D2: O hemos pasado... por una situación de enfermedad o de pérdida de alguien muy querido, entonces acá uno, si ya la hai vivido, y no la hai cerrado, acá aprendís a cerrarla, aprendís a cerrar el... a terminar con el, a cerrar el capítulo

D3: Y si no lo cerraste, te vas ligerito...

D2: Y claro, y si no te prepara pa cuando... aunque uno nunca está preparado pero como que igual, hai vivido esa situación, hai estado cerca de una situación muy

dolorosa, tal vez no se siente lo mismo, ahí uno lo siente mucho más, pero yo creo que ayuda a que uno se reponga más sanamente.

Por otra parte, también se habla de un cambio de actitud con respecto a la vida:

Fragmento 49: Grupo Focal Escuela 1

“Yo creo que trabajar con niños con, que tienen o que están pasando por la enfermedad del cáncer te cambia la visión de la vida, no sólo de la educación sino que de la vida, estás enfrentado a ver el sufrimiento, porque uno que ve por la tele, sabe que a alguien le pasa algo malo, pero estás viendo todos los días el sufrimiento de una familia como decía D3, de toda su vida, del niño que sufre también con los tratamientos, enfrentar...enfrentarse a la muerte, a vivir un duelo, a acompañar el duelo de otros, que en parte uno también lo vive, la capacidad que tiene el ser humano para sobreponerse a las cosas más complejas, esa yo creo que es una de las que hace que también te cambie la forma de vivir (D2)”

La escuela es vista como un espacio que permite crear una visión distinta de la vida, lo cual no se logra en una escuela regular, sino que se logra en una escuela hospitalaria, la que se caracteriza por atender estudiantes con enfermedades como el cáncer.

Como se ha revisado, enfermedades pediátricas crónicas como el cáncer están asociadas a un fuerte impacto para los pacientes a nivel social, físico y psicológico, provocando una desorganización tanto en el niño como en su entorno (Lizasoáin, 2007; Middleton, 2011; Violant, Molina & Pastor, 2009). Ante la imagen de una escuela en donde todos los estudiantes están pasando por un tratamiento intensivo, o una hospitalización, y en donde los malos pronósticos y la muerte de estudiantes son recurrentes, es fácil imaginarse un montón de obstáculos en la labor docente, y suponer que tantas situaciones de alta carga emocional puedan tener efectos negativos en la salud docente.

Distintas investigaciones han relacionado a la docencia con altas problemáticas en la salud física, y en la salud mental, además de estar relacionada con un alto malestar psicológico en comparación a otras profesiones (Cornejo, 2008). Sin embargo, en las escuelas hospitalarias investigadas los resultados difieren y dan cuenta de una tendencia distinta.

Pese a las dificultades del contexto, en la escuela hospitalaria encontramos profesoras que son mucho más conscientes del trabajo que realizan y de las implicancias que esto tiene para su emocionalidad. Las muertes o recaídas sí tienen un gran impacto en el equipo docente, no obstante es posible ver que las docentes se hacen cargo de su emocionalidad y no caen en la segregación cognición – emoción – acción, sino que por el contrario, la aceptación de la afectividad en el trabajo racional les permite sobrellevar las dificultades y finalmente realizar un trabajo que disfrutan, viendo las dificultades del contexto hospitalario como una tremenda oportunidad frente a la cual se sienten privilegiadas.

Se plantea que la experiencia escolar produce subjetividad y nuevas formas de significar el mundo y relacionarse con los demás, y que el proceso de trabajo docente se organiza en torno a un núcleo afectivo, en torno a las relaciones que establece y las características de éstas definirán la forma en que profesores vivencian su trabajo (Martínez, en Cornejo, 2012). Tomando en cuenta esto, las relaciones establecidas en estas aulas, las cuales se han descrito como significativas y valiosas tanto con los colegas como con los estudiantes, llevan a las docentes a significar el trabajo de manera positiva, mientras que también plantean nuevas formas de significar el mundo, lo cual es visto como un regalo.

V. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio nos permiten extraer distintas conclusiones respecto a las preguntas y objetivos planteados acerca de los sentidos de trabajo de profesoras que trabajan con niños con cáncer en aulas hospitalarias.

Con respecto al primer objetivo específico, que busca responder a cómo significan su trabajo estas profesoras, se puede decir que el trabajo se significa en torno a dos ejes centrales: En primer lugar, facilitar la reinserción del estudiante a la escuela regular formal a través de la entrega de herramientas y el logro de aprendizajes. En segundo lugar, se busca que la escuela se viva como un espacio de normalidad en el cual hay un disfrute del tiempo presente.

En cuanto a los significados que aparecen en torno a los sentidos de trabajo, se puede concluir que en las profesoras hay una gran consciencia del proceso de trabajo, en tanto al carácter relacional de éste, y así también el carácter emocional y afectivo, llevando a que el propio trabajo se organice en torno a la formación de vínculos y una pedagogía desde los afectos.

Por otra parte, se puede concluir que es un trabajo del presente, pues es ahí donde están puestos los sentidos de trabajo y el foco de la pedagogía, marginando de los significados tanto el pasado como el futuro.

Con respecto al segundo objetivo específico que plantea cómo se vive la dimensión afectiva del trabajo, se desprenden cuatro núcleos de significado: la validación de las emociones, las emociones vividas de manera intensa extrema y oscilante, la formación de vínculos afectivos intensos y la visión del trabajo en la escuela hospitalaria como un trabajo privilegiado.

Cabe destacar que en la vivencia afectiva el vínculo con los estudiantes y los colegas se reconoce y se potencia, ya que es visto como parte del trabajo y como propósito, siendo los vínculos establecidos muy intensos y significativos, además de ser un elemento facilitador de la enseñanza y del aprendizaje.

Por otro lado llama la atención que el trabajo se significa de manera muy positiva, y al ponerse en comparación con docentes que trabajan en una escuela regular las docentes se sienten agradecidas y privilegiadas de poder trabajar en una escuela hospitalaria.

Es entonces que podemos ver que la escuela hospitalaria se configura como una entidad muy diferente a las escuelas formales.

Se plantea que las escuelas posmodernas son una realidad muy distinta a la de las escuelas modernas, pues la escuela se ve enfrentada a variados factores de cambios sociales, y que es el malestar docente el que caracteriza las vivencias en relación al cambio social, surgiendo la inquietud de que la escuela necesita remodelaciones que permitan mayor adaptación a esta nueva realidad (Esteve, Franco & Vera, 1997). Entre algunas de estas remodelaciones se reconoce la necesidad de que la escuela eduque en cuanto a adaptabilidad, responsabilidad, flexibilidad, trabajo en equipo, tecnología y aprendizaje individualizado (Hargreaves, 1996).

Sin embargo, vemos que la realidad de las profesoras de la escuela hospitalaria no coincide con la descrita en referencia a las escuelas modernas, pues cuando se habla respecto a los sentidos de trabajo no aparece en el discurso el concepto de malestar ligado a estas escuelas, escuelas en donde hay consciencia del proceso de trabajo, hay un cumplimiento de los sentidos de trabajo y además se vive el lugar de trabajo como privilegiado pues permite vivir experiencias y tener aprendizajes que se pueden extrapolar a la vida personal.

Por otra parte, si consideramos las necesidades planteadas para las escuelas, pareciera que al menos las necesidades en cuanto a adaptabilidad, flexibilidad, aprendizaje individualizado y trabajo en equipo están plenamente resueltas.

Nos podemos preguntar entonces, ¿Qué hace que estas escuelas sean así? ¿La educación personalizada? ¿El sentido de trabajo puesto en el presente? ¿La enfermedad de los estudiantes?

Vemos además una paradoja, pues es gracias a los cambios sociales, y entre ellos a la masificación de la educación que se crean las escuelas hospitalarias, pues se busca que todos los niños, incluso aquellos gravemente enfermos tengan la oportunidad de escolarización. Sin embargo, la escuela hospitalaria se vive como un espacio cuya construcción está ajena a los impactos que comúnmente tienen los cambios sociales en la escuela regular.

Y entonces, ¿Qué pasa en el sistema educativo formal? ¿Qué enfermedad, aún más grave que el cáncer acecha al sistema educativo formal y enferma a nuestros profesores?

¿Qué hay en la educación regular que empuja al docente a disociar sus emociones? ¿Qué padecimiento entorpece los vínculos entre docentes y estudiantes? ¿Qué dolencia impide la consciencia sobre el proceso de trabajo? ¿A qué enfermedad adjudicar el malestar docente?

Los resultados encontrados en este estudio dan pie para futuras investigaciones que puedan indagar si estos resultados aparecen en distintas escuelas hospitalarias con distintas condiciones, o bien podría estudiarse la escuela hospitalaria desde un punto de vista comparativo con la escuela formal, con la intención de comparar constructos como consciencia de proceso de trabajo o sentidos de trabajo, u otros conceptos que no fueron abordados en esta investigación como las condiciones de trabajo.

VI. REFERENCIAS

- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal** (2009). *Orientaciones para el desarrollo de competencias docentes hospitalarias* (1ª Ed.). Distrito Federal: Gobierno Federal.
- Aignerren, M.** (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *CEO, Revista electrónica* (7). Disponible en: www.aprendeonline.udea.edu.com/revistas
- Bolívar, A; Fernández, M. & Molina, E.** (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: qualitative social research, Vol 6, (1), Art. Enero 2005.*
- Buzzetti, M.** (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile.* Memoria para optar al título de psicólogo. Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Disponible en: www.tesis.uchile.cl
- Canales, M.** (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. *Metodología de Investigación social.* Santiago: LOM.
- Cornejo, R.** (2008). Salud laboral docente y condiciones de trabajo: entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos. *Revista Docencia Vol. XIII (35).*
- Cornejo, R.** (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal.* Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Disponible en: www.tesis.uchile.cl
- Cornejo, R. & Parra, M.** (2010). Condiciones psicosociales de trabajo docente. En *Oliveira, D.; Duarte, A. y Vieira, L. "Dicionário trabalho, profissão e condição docente"*. Universidad Federal de Minas Gerais.

Cornejo, R. & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE. Vol. 5 (5e), 2007.*

Corporación Educacional para el Desarrollo de Aulas Hospitalarias [CEDAUH]. (2011). Recuperado el 23 de Agosto del 2012 del sitio web de CEDAUH: http://www.cedauh.cl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=57

De la Garza, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. *En De la Garza, E. y Neffa, J. (Ed.). El Futuro del Trabajo -El Trabajo del Futuro (pp.11-31).* Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO].

Esteve, J., Franco, S & Vera, J. (1997). *Los profesores ante el cambio social.* Madrid: Anthropos.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., et al. (1973). *Aprender a ser.* Madrid: Alianza.

Fierro, C. & Pérez, C. (2012). *Concepciones sobre su puesto de trabajo en docentes de enseñanza media de establecimientos con alto y bajo nivel de bienestar de la región metropolitana.* Memoria para optar al Título de Psicólogas. Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Disponible en: www.tesis.uchile.cl

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa.* Madrid, España: Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.

Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa.* Madrid: Editorial Akal.

Fundación Carolina Labra Riquelme [FCLR]. (2013). Recuperado el 31 de Mayo del 2013 del sitio web de FCLR: www.fclr.cl

- Gálvez, V.** (2012). *Significados sobre el control del trabajo en docentes de enseñanza media de establecimientos con alto y bajo nivel de bienestar de la región metropolitana*. Tesis para optar al Grado de Magíster en Psicología Educacional. Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Disponible en: www.tesis.uchile.cl
- Guerrero, P.** (2005). Algunas reflexiones sobre identidad y sentido del trabajo de docentes que trabajan en sectores populares. *Revista Investigaciones en Educación, Vol.5 (2):117-136*
- González, M., Lacasta, M.A. & Ordóñez, A.** (2008). *El síndrome de agotamiento profesional en oncología*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Hargreaves, A.** (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A.** (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education 16 (2000) 811-826*
- Jiménez-Domínguez, B.** (1999). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de pobreza. *Revista Universidad de Guadalajara Dossier (17), Invierno 1999-2000, 1-17.*
- Johnson, D.** (2010). *Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes: Un enfoque biográfico narrativo*. Tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención en currículum y comunidad educativa. Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Disponible en: www.tesis.uchile.cl
- Jones, D., Mancelli, H. & Pecheny, M.** (2004). Grounded Theory Una aplicación de la teoría fundamentada a la salud. *Cinta de Moebio, N°19, Marzo 2004.*

- Lizasoáin, O.** (2007). *Hacia un modo conjunto de entender la Pedagogía Hospitalaria. Primera Jornada Nacional de Pedagogía Hospitalaria en Venezuela “La educación: prioridad de vida”*. Recuperado el 11 de marzo de 2013 del sitio web de Asociación Civil el Aula de los Sueños: http://www.pedagogiahospitalaria.net/jornadas/2007/ponencias/Dra_Olga_Lizasoain.pdf
- Marchesi, A.** (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza editorial.
- Martínez, D.** (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Viltre de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- Martínez, D. Valles, I. & Kohen, J.** (1997). *Salud y trabajo docente: tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Mejía, M.R.** (2010). Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual. *Ponencia presentada al Encuentro Nacional de Movimiento Pedagógico. Santiago, Chile*.
- Middleton, J.** (2002). Psico-oncología en el siglo XXI. *Actualidad Psicológica* (298).
- Middleton, J.** (2011). El lugar existencial del paciente oncológico. *Actualidad Psicológica* (398).
- Ministerio de Educación** (2003). *Escuelas y aulas hospitalarias: Programa de educación especial*. Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Núñez, I.** (2004). La identidad de los docentes una mirada histórica en Chile. *Revista Docencia* (23) 65-75.
- OPECH** (2009). *Tensiones de la profesión docente y sus políticas de desarrollo*. Documento de trabajo N°5. Versión electrónica. Disponible en www.opech.cl

- Parra, M.** (2001). *Salud Mental y trabajo*. Monografías de gestión en Psiquiatría y salud mental. Universidad de Santiago de Chile. Disponible en: www.psiquiatriasur.cl
- Raymond, E.**, (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio, N°23, Septiembre 2005*.
- Riquelme, S.** (2006). *Aulas y Pedagogía Hospitalaria en Chile*. Santiago: Gafimpres.
- Riquelme, S.** (2007). *La pedagogía Hospitalaria en Chile y la red Latinoamericana y el Caribe de Pedagogía Hospitalaria*. Recuperado el 11 de marzo de 2013 del sitio web de Asociación Civil el Aula de los Sueños: http://www.pedagogiahospitalaria.net/jornadas/2007/ponencias/Sylvia_Riquelme_Acuna.pdf
- Serradas, M.** (2003). La pedagogía hospitalaria y el niño enfermo: Un aspecto más en la intervención socio-familiar. *Revista Pedagogía, Vol 24 (71)*, 447-468.
- Taylor, S. & Bogdan, R.** (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Vaillant, D.** (2007). *La identidad docente*. Ponencia al primer congreso internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”. Barcelona. Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina (GTD). PREAL – ORT.
- Vasilachis de Gialdino, I.** (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Cap. 1. Barcelona, España: Gedisa.
- Violant, V., Molina, M. & Pastor, C.** (2009). *Pedagogía Hospitalaria: Necesidades, ámbitos y metodología de intervención* (1ª. Ed.). Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de educación.

VII. ANEXOS

ÍNDICE ANEXOS

1. **Pauta grupos focales**
2. **Transcripción y contexto grupo focal Escuela 1**
3. **Transcripción y contexto grupo focal Escuela 2**
4. **Primer levantamiento de códigos y categorías**

ANEXO 1: PAUTA GRUPOS FOCALES

Preguntas Eje I: Comprender cómo significan su trabajo
1.- ¿Qué es lo central de su trabajo como docentes? ¿Qué es lo más importante?
2.- ¿Qué es ser docente de aula hospitalaria? ¿Qué los diferencia de los docentes de otro tipo de escuelas?
3.- ¿Qué implica trabajar con niños con cáncer? ¿En qué cosas influye que los niños tengan cáncer? ¿Qué cosas se vuelven distintas?
4.- ¿Cuál es el objetivo del trabajo que realizan? ¿Para qué? ¿Cuál es el propósito?
Preguntas Eje II: Comprender cómo vivencian la dimensión afectiva del trabajo
5.- ¿Cómo influyen los afectos en la labor educativa? ¿Cómo influye la relación de afecto que tienen con los niños? ¿Cómo se puede ver afectado su trabajo con las distintas emociones? ¿Cómo pueden influir los distintos estados de ánimo de los niños, o de los apoderados?
6.- ¿Cómo se viven los afectos, las emociones en la escuela? ¿Cómo se vive por ejemplo la muerte de un estudiante, el duelo, o por el contrario la reinscripción de éste a su escuela de origen?
7.- ¿Cuál es la importancia de los afectos en su trabajo?
Preguntas Eje III: Condiciones de Trabajo
8.- ¿Qué obstáculos o elementos facilitadores encuentran en la realización de su trabajo?

ANEXO 2: TRANSCRIPCIÓN Y CONTEXTO GRUPO FOCAL ESCUELA 1

Contexto

El grupo focal fue realizado en la Escuela Hospitalaria 1, el día martes 13 de noviembre del 2012. La reunión fue fijada para las 14:00 hrs, momento en el cual todas las docentes se encuentran en la escuela. La reunión comienza alrededor de las 14:15, en un primer momento se vuelve a explicar a las docentes cuál es el objetivo del estudio y se les entrega un consentimiento que explica los objetivos y las características prácticas de la investigación, entre ellas que será grabada en formato digital y luego transcrita. Las docentes leen el documento y lo firman. Luego, alrededor de las 14:30 se da inicio al grupo focal, en donde participan tres profesoras y la moderadora a cargo, ubicadas todas alrededor de una mesa redonda. El grupo focal tiene una extensión aproximada de 1 hora y 20 minutos.

Transcripción

(Entrevistador: E, Docentes: D1, D2 y D3)

E: Para comenzar este Focus, la primera pregunta que les quiero hacer es: Para ustedes, ¿Qué es lo central de su trabajo como docentes? ¿Qué es lo más importante del trabajo como profesoras?

D3: ¿Qué es lo más importante del trabajo como profesora? Es lograr que el niño aprenda...

D2: Educar

D3: Que aprenda, educar, eso.

E: ¿Y a qué se refieren específicamente con educar?

D1: Yo creo que en este contexto es más que educar también, siento yo, que lo que se hace aquí es más que educar, no sé si opinan lo mismo...

D3: Yo creo que... si, yo te entiendo, pero es que yo creo que en el fondo lo que hacemos, lo que tú dices que es más que educar, porque, cuando, tú te refieres porque acompañamos a los niños, porque los ayudamos, porque de repente los vamos viendo, en eso estamos educando po, en el fondo es estar logrando que el niño

aprenda, distintas situaciones, que puede ser tanto aprendizaje como de contenidos como de situaciones de vida...

D2: Claro, cuando yo menciono la palabra educar, me refiero como a, no solamente las materias de colegio sino que como a tratar de ser un puente entre los aprendizajes de la vida y el niño. Que aprenda...

D3: ¿En sentido amplio de la palabra?

D2: Exacto

D3: Yo también pienso que cuando uno

D2: Cuando hablamos de educar es todo

D3: O que el niño aprenda es como lo amplio

D2: Valores...

D3: Valores, principios...

D2: Conducta, contenido...

D3: Habilidades, apoyo

D2: Apoyarlo para que se vaya desarrollando integralmente

E: Y específicamente en este contexto... ¿Qué es ser docente de aula hospitalaria? ¿Qué los diferencia de otros docentes que trabajan en otro tipo de instituciones?

D2: La visión sobre la educación

E: ¿En qué sentido?

D2: Por lo que hablábamos denante porque no solamente está en nuestra labor...

D3: Es entregar...

D2: Depositar contenido en un niño, sino que pueda aprender, aprehender de... en el fondo entregarle herramientas para que se pueda desenvolver en la vida, no solamente en el contexto

D3: Escolar

D2: Escolar, del contenido. No tenemos la presión que tienen los colegios sobre la cantidad de contenidos que tiene que aprender un niño en tal nivel, podemos trabajar de persona a persona y no en masa, de persona a masa,

D3: Podemos hacer adaptaciones curriculares que eso nos ha dado una flexibilidad súper grande en...

D2: Estamos obligadas a hacer las adaptaciones curriculares

D3: Entonces eso nos da una flexibilidad, y... y también hay un contacto entre los profesores más fuerte que en una escuela normal, nosotros trabajamos el día a día, podemos conversar, discutir, analizar cada uno de los casos y cada uno de los pasos a seguir con los niños, si es que lo necesitamos... eso...

D2: Y la, eso, la relación es mucho más cercana, hay mucho más vínculo... entre un alumno de colegio regular con... que el vínculo que hace un niño de escuela hospitalaria con... bueno eso es lo que creemos en realidad (se ríe) tampoco lo hemos evaluado, eso es lo que uno cree

D1: Y con la familia igual po

D3: Yo creo que...

D2: Y con la familia, no sólo con el niño, con la familia entera

D1: Yo creo que eso favorece también al vínculo que existe con el niño es con la familia

D3: Y hay una entrega encuentro yo, hay una mayor entrega que, porque uno tiene más, por el vínculo lo va creando una mayor entrega, y que muchas veces es recíproca, del niño hacia nosotras y de nosotras hacia el niño, y eso también nos da la instancia acá porque somos muchos menos, obviamente, porque además están en una situación especial, en clínica, y están fuera, ellos además se sienten fuera del contexto regular y esto les da un toque de regularidad, y es algo que ellos conocen, entonces, y... y la disposición y la inducción también encuentro que tiene que traer, tener el maestro que llega acá, que trabaja en aula hospitalaria, tiene que tener una disposición, inducción que no todos los profesores la tienen desarrollada, que la pueden desarrollar obviamente, pero no todos la tienen desarrollada, por eso no todos los profesores sirven para trabajar en este contexto laboral

E: Sobre esto que mencionas, que no todos los profesores trabajarían acá, ¿Qué creen que es lo fundamental que las distingue a ustedes?

D3: Yo creo que los profesores de aula hospitalaria tienen, la gran mayoría, una inducción súper desarrollada, yo lo he visto por lo menos acá con mis colegas, con muchas que he trabajado. Además también tienen un poder para no sobre involucrarnos también, o sea, uno se encariña con los niños, uno trabaja con niños, pero también nosotros no nos sobre vinculamos con los niños, o sea, mantenemos, de repente cuesta, mantenemos la brecha, así como, si, es verdad, somos las profesoras, somos las maestras, hemos vivido, porque acá uno vive cosas complicadas, con los niños y con las familias de los niños, pero siempre mantenemos un margen para no sobre vincularnos, porque también eso es nefasto, para una profesora de aula hospitalaria, yo creo que sobre involucrarse, o sea viviríamos todas con depresión, con burnout, y con todo lo demás porque igual la carga emocional que uno vive adentro de un hospital y sobre todo con los niños oncológicos es súper fuerte, entonces yo creo que también hay una parte de los profesores que trabajamos de saber hasta dónde podemos involucrarnos y también emocionalmente somos bastante estables, o sino no podríamos trabajar en esto, o sea, D1, ¿Cuántos años llevas tu trabajando?

D1: Dos

D3: Dos años

D1: Más la práctica

D3: Más la práctica, o sea, 2 años y medio, no tal vez con el contrato, pero 2 años y medio, ¿Cuántos niños has perdido en este trabajo?

D1: Mmm muchos

D3: Muchos, imagínate, y aquí está, uno no se deja devastar, porque sabes que hay otros que te necesitan, entonces esa es una fortaleza también que tenemos, yo llevo 11 años, voy a cumplir 12 años, he perdido un... el otro día estaba sacando la cuenta, tengo varias fotos de varios años y son un montón, no lo podía creer, tantos niños que han pasado por mi vida, que yo he conocido y ya no están, y también eso es una fortaleza, eso es súper importante, una gran característica nuestra, y flexibilidad, también somos flexibles, súper flexibles.

D1: Yo creo que algo importante igual es conocer lo que se hace en un aula hospitalaria, saber el contexto, porque así uno llega más preparado también al lugar, ya no te toman tan de sorpresa las cosas que pueden pasar.

E: Y esto que mencionas tú, cuando dices sobre todo cuando uno trabaja con niños oncológicos, en ese sentido, ¿qué implica trabajar con niños con cáncer?

D3: Tú me preguntas, para mí, de hecho el otro día lo conversamos, lo conversamos con D2 el otro día, que en realidad la enfermedad de, cuando hablábamos qué significa estar enfermo de cáncer, el cáncer es una enfermedad catastrófica, catastrófica de todo, por algo está dentro de catastrófica

D2: Deteriora toda la familia

D3: ¡Todo! Todo, o sea, le deteriora toda la vida a la familia, la rutina familiar, te destruye todo, en un, tu vez acá y la familia después de un diagnóstico así se tienen que volver a construir, porque le deja, es como un maremoto cachay, vuela con todo, y tú no sabes cuál es el destino que vas a tener, entonces imagínate lo que es trabajar con niños así, pucha uno tiene la mejor disposición, trata de ayudarlo en lo que más puede, a ellos, a la familia, a las mamás sobre todo porque lo que más se ve acá son mamás, son bien pocos los papás que se ven, generalmente uno ve acá, cuando hay una enfermedad así, como que la madre es la que más... la que lleva todo el peso, se ve mucho eso, son muy pocas las parejas que se ven, generalmente esto trae un trastorno matrimonial, o sea, todo un, todo lo que implica la enfermedad, tanto para el niño social y emocionalmente, familiarmente.

D2: Yo creo que trabajar con niños con, que tienen o que están pasando por la enfermedad del cáncer te cambia la visión de la vida, no sólo de la educación sino que de la vida, estai enfrentado a ver el sufrimiento, porque uno que ve por la tele, sabe que a alguien le pasa algo malo pero estai viendo todos los días el sufrimiento de una familia como decía D3, de toda su vida, del niño que sufre también con los tratamientos, enfrentar...

D3: Como luchan también por, por salir adelante, por rearmarse

D2: Enfrentarse a la muerte, a vivir un duelo, a acompañar el duelo de otros, que en parte uno también lo vive, la capacidad que tiene el ser humano pa sobreponerse a las cosas más complejas, esa yo creo que es una de las cosas que hace que también te cambie la forma de vivir, o sea, uno está consciente, de esas cosas, del valor que tiene trabajar en un lugar como este, y no estamos hablando de hacer el apostolado, ni ser el pobre profesor mártir, porque uno cumple su función como profesor igual, pero si estás más cercano a ver la parte humana del alumno y su familia, y eso mismo te hace también como que uno se auto revise...

D3: Si

D2: Uno toma consciencia

D3: Real

D2: Claro, de los procesos, que son procesos naturales, que están siempre. Yo creo que eso es lo que marca la diferencia en este trabajo y con los niños con cáncer, porque están además un año con nosotros, están hartos tiempo, entonces uno ve como llegan, como pasan el proceso, a veces bien mal, más o menos, hasta que algunos se pueden mejorar y reinsertar, o algunos van... fallecen en el camino, y aprender a vivir con... a disfrutar, el, lo que uno vive al día, porque a veces uno ve a los chiquillos bien, y al otro día están mal, y a veces, están los niños mal, y se va a morir, le quedan pocos días de vida, y de ahí, revive, y después uno los ve, y están bien, conversan, y empiezan a tirar pa arriba, entonces uno empieza a tomar consciencia..

D3: O de repente te dicen, “está súper mal”, y uno lo ve, y está súper bien, o sea tu lo ves físicamente bien, está con ánimo, y resulta que su diagnóstico es pésimo, y el niño ahí está po, riéndose, haciendo las tareas, reclamando...

D2: Esas mismas cosas yo, como que a uno, no sé, como tomar más consciencia de lo, de que, ¡la vida es tan frágil!, ¡es tan corta!, y somos tan vulnerables los seres humanos, y que de repente nos creemos tan poderosos...

D3: No somos nada...

D2: No, ¡si somos hartos yo creo! Pero somos vulnerables, de repente esa parte se... se... se pierde. Uno como que la borra, la borra...no, poderosos, yo creo que esas son las cosas que uno, que hacen la diferencia aquí, uno se enfrenta a lo más humano del, que en una escuela regular, por el sistema en que estamos inmersos, se deja de ver al niño, ya no se ve al niño como persona, se ve un, un ser, que tiene que rendir, cierta cantidad, para que podamos tener éxito y eso nos reporta prestigio, y eso nos va dejando cada vez más invencibles, y estamos por sobre el resto, y somos admirados por los demás...

D3: Porque le estamos creando un futuro esplendor

D2: Entonces acá no po

D3: Un futuro exitoso, ¿qué es lo que es exitoso? Universidad, pos título, y etcétera, porque así como, no te percipiona la visión que hay de la educación, si no aprendes más contenido, más contenido, más contenido, no eres nadie.

D2: Eso permite el trabajar aquí, bueno por eso que tiene que tener un perfil especial, o sea no especial sino que un cierto perfil, tiene que cumplir con ciertos requisitos para poder trabajar acá, acá las personas, los profesores que quieren, buscan éxito, acá no lo van a encontrar, que buscan excelencia académica, no lo van a encontrar, si buscan competir con los demás, no lo van a encontrar porque acá no puedes competir, acá tienes que trabajar en equipo, tienes que hacer equipo, no puedes competir con el otro, porque ya competir con el otro es empezar a entrar en disputa, y acá no, uno no puede entrar en disputa, tienes que ser colaborador de tu compañero de trabajo, tienes que colaborar para que todo salga, para que sea pro...

D3: Proactivo

D2: Claro, en pro de la educación de los chiquillos, tiene que ser en colaboración, y eso no significa que nosotros tengamos puros alumnos que tengan problemas académicos, porque tenemos alumnos brillantes, hemos tenido alumnos muy brillantes, de colegios prestigiosos, pero están en, pasando un proceso distinto

D3: Diferente

D2: Y logran brillar igual

E: Respecto a lo que mencionas, de que en una escuela regular hay una preocupación por el futuro, ¿Cómo se vive eso acá?

D3: Nosotros nuestra meta, cuál es, poder reinsertarlo, lo mejor posible, que el niño, si sus condiciones de salud lo ameritan, cuál es el fin nuestro, que pueda reinsertarse al sistema regular, en las mejores condiciones posibles, en cambio en la escuela regular es que sus alumnos manejen la mayor cantidad de contenidos posibles, cosa como decía D2, de tener los mejores resultados visibles posibles, para tener una escuela bien calificada, honrada, honrosa con menciones honrosas y con todo lo que se usa ahora de las clasificaciones que se están usando para las escuelas, esa yo creo que es la gran diferencia, y obviamente que implica pa nosotros que un niño se reinserte exitosamente en una escuela regular, nosotras haberle entregado, que el haya aprendido la educación que nosotras le estamos dando, las herramientas que le estamos entregando pa que pueda salir adelante, eso, a eso yo creo que nosotras llamamos reinsertarse, que el niño pueda aprender las herramientas que nosotras

podimos entregarle pa que se pueda reinsertar, y de repente pa sobrevivir este minuto, y eso implica todo,

D2: Yo creo que eso, ver a futuro acá es difícil, por lo que decía delante, a veces están bien y a veces están mal, y a veces un niño que uno ve muy bien, en algún minuto está muy mal y fallece, como que “pero si ese niño estaba tan bien, qué le pasó”, y falleció. Entonces yo creo que eh... como lo que decía antes también, y más que, y una cosa que yo creo que también yo la he aprendido aquí, bueno y también un poco en algunos espacios que no tengan que ver con el trabajo, en que cuando uno pasa pensando en que qué va a ser para el futuro, no disfrutai el presente, entonces en la escuela por eso los niños están tan estresados, por eso muchos niños detestan la escuela, por eso hay tanto bulling en las escuelas, porque se desahogan con los compañeros (ríe), o con los profesores, es esta situación de estrés que viven, porque no les permiten disfrutar el momento de ahora, disfrutar ahora, porque siempre se estaba proyectando hacia el futuro, porque cuando usted salga de aquí y vaya a la universidad, y después trabaje, y vaya a una empresa, y tenga hijos, y tenga e auto y el departamento, ¡pero ahora tiene 10 años! (ríe) y no puede disfrutar sus 10 años porque ya está pensando en qué es lo que va a pasar más adelante. Yo creo que una de las cosas que es como, nuestra misión, como profesores de escuela hospitalaria, es principalmente tratar de darle, aunque sea en este espacio que vienen, de un año, o de medio año, el que puedan disfrutar este momento, en que ahora salieron, están saliendo del tratamiento y le esta... están mejor, ehm que si de repente tenemos que suspender una clase porque hay que hacer una celebración, hacemos la celebración y la clase se dará después, la recuperaremos después, porque hay otras cosas que son muy importantes, no solamente, porque nadie conoce el futuro tampoco, no sabemos qué va a pasar con nosotras que estamos relativamente sanas... así que nuestra misión es, como transmitir eso, disfrutar el hoy.

D1: Yo también siento que otra cosa que le da la escuela es como el espacio, de que ellos puedan sentirse de igual con sus compañeros, porque a veces cuando conversan, conversan de sus enfermedades, y algo parecido que viven entonces yo creo que la sensación de sentirse en un lugar donde se sienten comprendidos, se sienten cómodos, también es importante

D2: Y que no son los únicos que les está pasando eso, sino que hay hartos más

D3: Si, ya no es “¿Por qué a mí no más?”

E: Con todo esto que hemos conversado, ¿cuál dirían ustedes que es el objetivo del trabajo que realizan? ¿Cuál es el propósito, para qué realizan este trabajo? Ser docente aquí, en esta escuela

D1: Yo creo que eso que dice D3, que es como entregarle las herramientas, o, para que los niños sean capaces el día de mañana poder integrarse a una escuela regular, yo creo que ese es el objetivo de la escuela, como institución

D3: Que no se sientan excluidos y marginados por estar enfermos

D2: Que valoren sus capacidades, y les cuesta mucho.

D3: Eso en esencia, yo creo que...

D2: Yo creo que también, en parte es como brindarle un espacio de contención, de amor, de felicidad, de libertad, de confianza, que no tienen en otro lado, en el momento que están pasando aquí, porque quizás en el colegio lo pueden tener con sus amigos y todo eso...

D3: Pero están en otra...

D2: Están en el hospital o están viviendo una enfermedad que te coarta de muchas cosas, desde lo que comes, hasta donde sales, es como que este espacio te puede dar la libertad de hacer algunas cosas que no las pueden hacer solo en la casa, entonces yo creo que eso también es uno, es una cosa súper importante, yo creo que tan importante como la reinserción escolar, que el niño tenga el espacio por lo menos de pasarlo bien, de normalizar un poco más su vida porque un niño que está enfermo no va al colegio, porque está enfermo, y cuando uno está enfermo no va a trabajar, entonces ellos están casi un año enfermos, entonces que puedan venir al colegio es como ya, ya se están mejorando, no están tan enfermos, porque ya pueden venir al colegio, entonces están en proceso de, están cada vez mejor, entonces ese yo creo que también es uno de los propósitos que tiene... bueno ese es como el por qué nace la escuela hospitalaria, para darle educación, a los niños que están ehh...

D3: En estado de...

D2: Privados de asistir al colegio por una situación de enfermedad, ese es el objetivo madre de la pedagogía hospitalaria, después nace la reinserción, bueno y primero viene acompañado de la normalidad que tiene un niño, que pueda tener un niño dentro de todo este proceso, y de ahí viene la reinserción, entonces esa es una de las cosas que yo creo que uno no tiene que olvidar, porque es un espacio también para... para

que puedan seguir siendo niños normales, y no el niño enfermo que le ponen y le sacan un montón de cosas

D3: Bueno yo creo que todos esos pasos son los que se van cumpliendo para hacer una reinserción en el fondo, que el niño tenga un espacio, donde pueda ser acogido, donde pueda ser contenido, donde pueda disfrutar de una normalidad, son pasos que uno va siguiendo en el fondo, porque van también acompañados de su mejoría, y si no, también, un espacio, o sea, aquí está.

E: Y en esta labor que mencionan, ¿cómo influyen los afectos? Todos los afectos que se viven dentro de la escuela, ¿cómo pueden influir, para bien o para mal, en la labor que ustedes hacen?

Por ejemplo, cómo influye la relación de afecto que tienen con los niños en el trabajo, cómo influyen las emociones que viven con los distintos sucesos, cómo influyen en el trabajo los distintos estados de ánimo de los niños...

D3: No sé si te entiendo bien la pregunta, pero así como lo que yo entiendo es que uno va también aprendiendo a manejar los sentimientos, ¿A eso vas tú? ¿A cómo uno maneja los sentimientos? Como decirlo, porque uno igual quiere a todos sus alumnos, igual hay niños que tienen un carácter más complicado, porque están pasando por situaciones más complicadas, porque una semana están adorables y la otra semana son un demonio de Tasmania, o una semana están súper ehm, receptivos...

D1: Sí, motivados...

D3: Motivados, receptivos, ya tía, hagamos tareas, la otra semana te miran así, ¡se hacen los dormidos! (risas) Porque esa semana están apestados, entonces uno también, no sé, como yo lo entiendo, uno aprende a manejar esas cosas, como también con los años aprendes a, además que los niños son como bien traslucidos en esas cosas, uno se da cuenta, cuando, en que, en que...

D2: Que algo les pasa

D3: Que algo les pasa, que algo les está molestando, ehm, y uno aprende también a no encerrarse en un puro sentimiento por algo puntual que pasó hoy día. O sea yo por ejemplo hoy día yo le hice, por una niña que, ni siquiera le dije, la saludé, porque estaba densa, densa, densa, densa, y no tenía yo ánimo tampoco y no estaba en las mejores condiciones como para ir a transar con ella, ver qué le pasaba, porque uno también tiene que aprender a conocerse, uno también es persona y uno de repente igual tiene un desgaste, o otra preocupación y no está en el minuto para hacerlo, y ahí

viene la relación que tienes con tus colegas, entonces “sabis que yo hoy día no estoy pa esto, anda a verla tú y ve qué le pasa” porque uno tiene que aprender a conocerse, ¿o no? O cuando te dicen “me tiene hasta acá, que opinai tú” y uno le dice “que a lo mejor, míralo por este lado” “Ah verdad, no lo había visto de ese punto de vista” Entonces por eso es un trabajo, este es un trabajo donde el trabajo en equipo es súper importante, la confianza con tus colegas, con tus pares, es súper importante, porque uno es ser humano y uno también pasa por altos y bajos, y también es conocerse uno, saber también, porque de repente uno también tiene limitaciones, una semana así y otra no porque uno es persona y va cambiando, entonces tener la confianza como pa, con tu par, es decirle “sabis que hoy día yo no estoy pa eso, velo tú” eso se adquiere con la confianza, el trabajo en equipo y también el conocerse, entonces también eso influye mucho en nuestras emociones

D1: ¿Era así la pregunta? (risas)

D3: ¿Era así la pregunta?

D2: Yo creo que infl... o sea estamos, bueno somos ehm... seres que tenemos la capacidad de ehm, como de expresar nuestras emociones, a veces uno no sabe de qué forma, y por eso dice D3 que a veces uno anda como bien atravesao que uno ve chiquillos que no están muy bien y yo creo que lo que uno hace aquí es validar también esas emociones, no negarlas, no negarlas al otro ni tampoco a uno mismo, que es lo que decía D3 con esto de, con el ejemplo que daba, y también yo creo que uno está en eh, en este constante tratar de sacar de cierto estado de ánimo cuando el estado de ánimo es malo, de tratar de revertir esa emoción a otra más positiva, porque con toda la situación que están viviendo los chiquillos, bien cargados de malas sensaciones, perciben las cosas distintas, la gente que los atiende no siempre es atinada entonces también les hace cambiar su humor, le hace, y no tienen como siempre el espacio, como que “oye pero hoy día te pasa algo” “no, nada” “pero tú no eres así” y también uno aprende como a contener un poco esa emoción de los chiquillos y tratar de revertir esa situación, o sea, esa emoción un poco pesimista y también a auto controlarse, porque no, y eso yo creo que se puede también dar porque uno tiene el apoyo de tus compañeros de trabajo, porque si uno estuviese solo, no tuviese con quién de repente desahogarse y decirle “oye, hoy día terminé así como muy mal” y que el otro esté ahí como bueno, solamente escuchándote, dándote una palabra de apoyo, ehm, a uno lo hace ya bajar esa sensación de desagrado. Y también pasa que hemos eh, muchas veces quedamos cargados con las emociones de los, de los apoderados de los chiquillos, y hace también que tengamos un desgaste, de repente

llego a la casa, uuh súper cansada, y uno empieza a revisar, bueno, en realidad hice un montón de cosas, claro, pero es que, vino una mamá, se puso a llorar, y la escuchamos, y tuvimos que contenerla, fuimos a ver a este otro niño que no está bien, entonces, es como bastante el desgaste emocional que uno tiene, pero también, creo que está por un lado el desgaste pero por otro lado esta sensación de que uno se carga de pilas cuando uno ve que las cosas van evolucionando... van evolucionando. Y saber que tienes gente que te acompaña en esto...

E: Tú mencionas varias situaciones que son como las emociones que pasan con sucesos como cuando un estudiante anda de malas, o de buenas... pero pensando en las situaciones extremas que también se viven acá, por ejemplo la muerte de un estudiante, o un mal diagnóstico, ¿De qué forma viven esas emociones?

D3: No sé, yo creo que la muerte de, cuando uno tiene la muerte de un alumno, sin duda es súper doloroso, porque generalmente uno tiene un proceso con ese alumno, con ese niño, y con su familia además, un proceso de haberlos conocido, un proceso de acompañamiento, un proceso de todo lo que se vive acá dentro y uno no sé, por lo menos yo tengo como pequeños rituales que los he ido aprendiendo también, porque yo no llegué con la varita mágica, yo llevo muchos años trabajando acá, y he pasado por muchas de las escuelas, y una de las cosas que aprendí fue aprender a hacer rituales, de, de despedida, que igual te ayuda mucho, porque no se fue así no más, o sea tu hiciste algo, aunque sea muy pequeño, yo creo que eso te apoya, y cuando los niños están mal, o están en crisis, también buscar el sentido a lo que, no perder de vista el sentido que tú tienes que es lo que estás haciendo acá, que si bien es cierto él está mal, que es doloroso, que es doloroso pa ti, que es doloroso pa tus colegas, que es doloroso pa su familia obviamente, que es doloroso pa sus compañeros de curso, hay más niños, no es el único, entonces no perder de vista cuál es tu misión en este trabajo, y si bien es cierto sentir el dolor porque uno, uno es humano, ehm, y yo he llorado, y he tenido muchos alumnos que he llorado, he ido al cementerio, los he acompañado a la familia, los he ido a dejar, yo creo que es eso, o sea ante las dificultades que uno pueda tener en este trabajo, yo creo que lo que a mí personalmente me ha mantenido es no perder la visión de la misión que tengo acá, pensar que hay más niños, y también pequeños rituales de despedida, también entender que es parte de la vida, y nos guste o no nos guste lamentablemente es la enfermedad y como le enseñé al X y nunca más se le olvidó (ríe), nacimos crecemos y morimos, nacemos crecemos y después nos reproducimos y morimos, es parte de

nuestro proceso, y no perder de vista que hay más niños, hay más niños... entonces despedirlos como corresponde, y seguir adelante... eso.

D2: Yo creo que uno vive intensamente las emociones aquí... el, cuando hay pérdida de los chiquillos es doloroso, porque uno, no solamente te da pena el niño sino que ver sufrir a los papás, entonces como ponerse en el lugar de de del papá, o intentar ponerse en el lugar del papá y de la mamá es súper difícil, y es doloroso, pero también, y es, es extremo, y en otras oportunidades cuando el niño está bien, “ay, lo dieron de alta, por fin está bien” entonces como que, la mamá muy gozosa, el niño igual, y uno también disfruta eso, esos momentos, entonces yo creo que son muy intensas las emociones que uno, que uno logra vivir acá, que uno tiene la posibilidad de vivir aquí, yo creo que eso es un regalo, el poder disfrutar de esas cosas, aprender eh, aunque suene como extraño pero disfrutar del dolor, o vivir el dolor darse el derecho y el espacio para poder expresar el dolor es tan rico, porque después viene el alivio, entonces se, es sentir eso que no es perpetuo el dolor, que va a haber otra situación que te va a cambiar esa emoción a otra más positiva porque el niño se está mejorando o porque hay otro que dieron de alta, es súper intenso

E: D1, ¿y tú que piensas?

D1: Yo comparto mucho lo que dicen mis compañeras, yo creo que son situaciones que uno aprende, y no solamente como grupo de trabajo porque igual uno aprende, cómo tiene que reaccionar, cómo ayudar también, porque también es difícil dar, o sea, entregar apoyo en esos momentos, es difícil, y también de manera personal, también uno aprende mucho.

D2: Si, porque en algún momento vamos a estar enfrentadas a una situación como esa, con seres más cercanos, entonces yo creo que esto es una escuela pa nosotras, como la escuela de las emociones

D1 y D3: Si...

D2: Porque a todos en algún momento se nos va a morir alguien querido, o va a pasar por una situación...

D3: O hemos pasado... porque yo ya...

D2: O hemos pasado... por una situación de enfermedad o de pérdida de alguien muy querido, entonces acá uno, si ya la hai vivido, y no la hai cerrado, acá aprendís a cerrarla, aprendís a cerrar el... a terminar con el, a cerrar el capítulo

D3: Y si no lo cerraste, te vas ligerito...

D2: Y claro, y si no te prepara pa cuando... aunque uno nunca está preparado pero como que igual, hai vivido esa situación, hai estado cerca de una situación muy dolorosa, tal vez no se siente lo mismo, ahí uno lo siente mucho más, pero yo creo que ayuda a que uno se reponga más sanamente.

E: Interesante el concepto de escuela de emociones...

D3: Ehm, si po, acá es una escuela de emociones, uno vive hartas cosas, vive la vida misma aquí

D2: En un día, podís vivir la vida y la muerte aquí, aquí en un día se vive la vida y la muerte, por eso es que es tan intenso

D3: Si, por ejemplo yo hoy día vi al X que es un alumno que se fue con cuidados paliativos pa la casa, y después, al rato después, la mamá del X feliz porque le salieron todos los exámenes buenos, y se va a mantención, y estaba pero radiante, entonces ahí tenís, como dice D2, la vida y la muerte.

D2: La vida y la muerte. Un niño desahuciado y un niño que está con muy buen pronóstico,

D3: Con muy buen pronóstico y le están diciendo váyase pa la casa, tiene que venir una vez al mes, y fue en una mañana

D2: mm, en una mañana.... Niños que empiezan el tratamiento también po, niños que están como debutando el tratamiento

D3: Y tú ves el negro de los papás, el negro de los niños, el susto, la inocencia también del niño, tú ves un niño que todavía no ha vivido cosas como los otros, porque los niños cuando llegan acá son como súper ingenuos, súper, tú te vas dando cuenta el niño, que va pasando el tiempo, y los niños empiezan a manejar un montón de conceptos que jamás en su vida los iban a manejar, y términos, y cuando están recién empezando son unos pajaritos. Y los padres agradecidos de todo y después al cierto tiempo ya empezando a ver, y con todo derecho a exigir, y tú vas viendo cómo van evolucionando

D2: Y bueno, nosotras hemos mencionado como dos emociones no más, que es como la tristeza y la alegría, pero también hay otras emociones que siempre están circundando el lugar, que es la impotencia, la rabia, la desilusión, la decepción

D3: La frustración, un montón de cosas

D2: Que no solamente da pena, también está todo eso otro eh, que uno también tiene que aprender a modular eso

D3: No sé cómo se llamará la palabra, pero nosotros yo creo que aprendimos, en este trabajo con las emociones a ser súper tolerantes y además con tus propias emociones reconvertirlas, no sé, hay un término, o sea, tu podís masticar tus emociones y sentirlas y no dejar que a lo mejor esa pena inmensa, te dañe, ¿me entiendes? O sea, reconvertirla en otra cosa, o tu frustración, o tu impotencia así, te deje ligado y digai así “sabis que más, me voy”, no ¿qué hacís con eso? Porque uno de repente queda impotente, o sea, súper frustrado, yo pensé que esto lo habían entendido, no, que me equivoqué, o una situación de salud también de los niños puntual, o de repente por los papás que vienen acá, que tú quedai así como súper impotente, que no, que voy a decirle a tal persona que qué se cree, que no tiene educación o que se yo, cualquier situación, y tú, toda esa rabia, reconvertirla en el fondo, nosotros no nos quedamos, porque si nos quedáramos con toda esa rabia, con toda esa pena, con toda esa frustración, adentro...

D2: Nos va a dar cáncer

D3: (risas) Nos va a dar cáncer, estaríamos en el oncólogo, estaríamos con burnout, estaríamos con cualquier cosa. Entonces, yo creo que esa también es una de las grandes capacidades que tenemos nosotros, a reinventarnos, en el fondo. No sé si...

D1: Resiliencia, ¿no?

D3: Resiliencia, si

D2: Resiliencia, si, ser resiliente

D3: Ser resiliente, si, o sino, estaríamos destruidos, en esta pega, o sea, al nivel que se trabajan las emociones, estaríamos destruidos

D2: Aunque yo creo que de repente, este espacio es más contenedor que la escuela regular

E: ¿Por qué?

D2: Porque, por ejemplo, un colegio común y corriente, tu trabajas con una masa de niños, que también tienen hartos problemas, que tienen hartos problemas de comportamiento, y te da rabia, y te dan un montón de cosas y tú no tienes con quién

desahogarte porque no existe tu compañero de... pueden haber muchos profesores pero cada uno se defiende como puede, y no podís como “oye sabís” porque no estaba al lado tuyo como viendo cómo era la situación, está en la sala de al lado, de afuera, en cambio aquí uno tiene el compañero que está viviendo lo mismo, estamos todos viviendo lo mismo, cada uno desde su, eh, punto de vista, entonces, por eso es más fácil que el otro te pueda entender, porque vio la situación, o te puede mostrar la situación desde otro punto de vista, en cambio en una escuela regular uno está solo, no tienes la contención, o sea no tienes un compañero que te apoye en el momento y te diga “ ay ya, no te preocupís, yo me encargo, ya mira tú dedícate a eso, yo me encargo de esto otro” “¿Oye me podís ayudar en esto?” No po, en una escuela regular no, tampoco tienen el apoyo que tenemos de las psicólogas, que también es un gran apoyo, porque nos van ayudando, orientando de repente, orientaciones con el manejo de los chiquillos, que eso es fundamental, que de repente, los mismos talleres de autocuidado que se hacen a nosotros, que tenemos un espacio como para nosotras, que en una escuela no hay. Que además, acá hay un buen trato entre profesores y alumnos, entre profesores, eh, entre colegas, existe un buen trato, en el colegio no, si uno empieza a mirar, o uno pasa por fuera de un colegio, está la profesora “blaablaablaablaa (imitando gritos)” y solo, así como contra la adversidad. Uno tiene conocidos profes, y salen destruidos del colegio a su casa... nosotras no salimos destruidas, salimos cansadas, agotadas, pero no destruidas, ellos salen destruidos, porque no tienen contención, entonces yo creo que este es un, es un espacio también bien protegido para los profes que trabajan acá, porque no tienes que enfrentarte a las exigencias del sistema, que no importa lo que pase porque usted tiene que cumplir, acá nosotros podemos “oye, pasó esto” “ya, cambio” Se flexibiliza y se cambia el esquema del día que se tenía preparado, en cambio en una escuela no, el show debe continuar, se están cayendo todos a pedazos pero hay que seguir igual, porque, y llegar al final de la meta que es obtener buenos resultados para el colegio. Entonces en cierto modo yo creo que, o sea, por eso yo decía en un principio, mirar como que este “ay que linda labor, la que hacen los profesores, ay yo no podría trabajar en un lugar como este, porque se sufre tanto” Aquí uno no sufre, uno comparte la tristeza, pero uno no sufre, yo creo que en el colegio uno sufre, en el colegio regular

D3: Bueno depende, pero es que lo que pasa es que uno ha aprendido a vivir esta realidad en el fondo po, pero la gente que no está inserta...

D2: Si, ¡pero no sufrimos! Porque si sufriéramos todos los días, o sea porque si uno sufriera no tendría ganas de venir

D3: No, lo que pasa es que la gente lo que cree que porque uno trabaja muy cerca del dolor...

D2: Si, pero eso no significa que nosotras suframos...

D3: No, lo que pasa es que no lo expresan de manera correcta yo creo...

D2: Si, pero yo creo que hay mucha gente en la escuela regular que sufre po, por eso hay tanto profe, o primero que le muere es la voz, y es tu herramienta de trabajo

D3; Si...

D2: Acá a nosotros no se nos muere la voz...

D3: Se nos muere la guata (risas) casi todas las profes de nosotros pasan enfermas del estómago

D2: Si, pero también tenemos ¡hartas satisfacciones!

D3: Pero la guata... (Ríe) ese era un chiste

D2: Pero, pero a las profes de colegio también se les jode la voz, y la guata igual, porque las rabias las pasan igual,

D3: Pero no sé cómo estará... cómo se ve en los colegios, bueno, depende, hace muchos años que no trabajo en un...

D2: No, pero uno ve de los conocidos, a mí no me gustaría ir a probar como, bueno, trabajé un mes en un colegio... en un colegio, y no volvería.

D3: Yo trabajé varios años...

D2: No volvería a trabajar ahí, a lo mejor uno puede ganar más plata, porque podís postular a la excelencia académica y podís postular a mil cosas, podís ganar más plata, pero el costo, el sacrificio versus la plata, no, desde mi punto de vista no, no vale la pena

E: Y ustedes, ¿qué opinan?

D1: ¿Cuál es la pregunta?

D3: ¿De volver a una escuela regular?

D2: No, de lo que se vive

D3: Yo creo que, obviamente este es un lugar de mucha contención, sino fuera un lugar de mucha contención, ningún profesor sobreviviría, ninguna persona sobreviviría a este trabajo, porque nosotras no solamente, no es como un médico que solamente, que el médico ve un cuerpo, no se involucra más allá, nosotros convivimos con los niños que es distinto, y generalmente cuando hay un proceso de enseñanza, que no me estoy refiriendo a contenido, cuando uno está enseñando algo, el niño está aprendiendo algo, como acá se hace casi individual, se va creando vínculo, quiera uno o no lo quiera, uno va creando vínculo que tal vez un médico no crea con un niño, los médicos son desatinados, son súper poco asertivos, miran al niño como un cuerpo, nosotros no, es un niño que le estamos enseñando, aunque sea enseñándole a cerrar la llave, enseñándole no se po, las reglas ortográficas, lo que sea pero le estamos enseñando, uno le enseña, va a entregar, y el niño a recibir, se va creando un vínculo, y esos vínculos traen emociones, que si nosotros no tuviéramos un espacio donde nos pudiéramos contener, no aguantaríamos po, yo, o sea, si le encuentro razón a D2, que este es un lugar donde hay mucha contención, además yo también pienso que a través de los talleres y todo eso, también nos han entregado muchas herramientas para nosotros aprender a contenernos, y también pa aprender a reaccionar ante...

D2: Autocuidarse

D3: Autocuidarnos, y también a reaccionar ante determinadas situaciones, y también buscar el camino propio a uno como, como autocuidarte tú también porque uno se puede, podemos hacernos autocuidado en grupo pero uno también necesita un autocuidado personal, y si yo creo que en eso, en eso, estamos en ventaja a una escuela regular, porque en una escuela regular no le dan eso, esas herramientas, y los profesores no tienen acceso a eso, y tampoco no tienen una visión, ¿de qué te reís? (a D2) no tienen una visión con la que nosotros trabajamos, que es de un solo día la vida y la muerte, no tienen acceso a eso, y en eso nosotras, en ese aspecto a lo mejor somos más privilegiadas que ellos, porque además lo que uno aprende aquí lo puede trasladar a su vida personal, y eso también es súper importante para nosotros

D2: Me dio risa porque yo canto con hartos profes po, entonces, como que todos los profes se quejan (ríe) todos los profesores se quejan “ay, estoy destruida” ”estos cabros, se portan tan mal que el director me trató mal, que no sé qué” Puro se quejan, por eso yo veo sufrimiento en sus vidas, yo no veo felicidad. Y es como, D3 decía, los doctores ven sólo cuerpo, en los colegios, no todos, porque igual hay gente que no, pero es como, ellos ven sólo cerebros, el cual hay que llenarlo porque vienen vacíos, hay que llenarlo de cosas adentro, mientras más cosas tenga...

D3: Después ese cerebro tiene que pasar un examen, y tiene que pasarlo con éxito sino estai frito

D2: Y me daba risa también, porque yo creo que el ser humano busca en algún momento poder sacar lo que le está pasando, y el X me contaba que, que trabaja en una escuela también, que en la sala de profes, todas en catarsis (ríe) consejo de profesores y ya “curso primero medio” y todos “¡Ah! Blabla” puro reclamar, y ya “el niño tanto” y todos en contra de ese niño, (ríe) las profesoras todas desahogándose, hacen catarsis ahí, porque no tienen el espacio que tenemos nosotros po, si, por eso considero que este es un espacio privilegiado,

D3: Si, en muchos aspectos si

D2: Si, es privilegiado, tenemos cosas como buenas y malas po, acá claro uno está como enfrentado al dolor, y todo el sufrimiento... pero también a la alegría... y en las otras escuelas ehh... están expuestos a mucha presión, de cumplir, de rendir, de ser mejor, y mmm, no están enfrentados a la muerte entonces como

D3: Es una presión de cifras también tienen ellos, de cantidad, de número, de estadística

D2: Bueno que acá también las tenemos

D3: Si, también, últimamente (risas)

D2: Si no nos hagamos las muy hippies (risas)

D3: Si, no, porque también últimamente que nosotros igual nos hemos ido regularizando harto también acá, igual nos estamos como de repente cayendo y que, y eso igual aumenta un poco, una dosis de estrés, porque yo creo que los últimos años nosotros nos hemos ido como estandarizando y regularizando mucho y eso connota más estrés, porque es estadística, estamos, muy coleg... no, nos estamos estructurando mucho, y eso también...

D2: En términos administrativos, si claro, pero no, porque yo creo que, la escuela hospitalaria tiene que tratar de ser lo más escolarizada posible, para que el niño se pueda reinsertar, porque si es como una burbuja, el niño le va a costar mucho reinsertarse, entonces tiene que ser lo más escolarizado posible, pero en términos administrativos no se puede, y en términos administrativos es donde estamos sufriendo la presión

D3: Si, últimamente si, se está.... Yo creo que viene del año pasado más o menos

D2; Una gran presión

D3 Si, se está aumentando mucho la parte administrativa, tenemos muchas cosas administrativas que llenar y somos muy pocas, entonces ahí, yo creo que esa parte está presionando mucho, ahora igual es una cuestión por el sistema, no sé cómo se podrá manejar, hay que verlo, pero yo creo que sí está aumentando...

D2: Entramos a la matrix

D3: Si, estamos entrando a la matrix, lamentablemente, bueno

E: ¿Con esto se refieren al sige?

D3: A todo...

D2: Al innombrable

D3: Al innombrable... a las estadísticas...

D2: Porque si... es que tampoco, o sea, uno lo entiende, porque igual nosotros somos escuela subvencionada, no hay una persona millonaria que nos esté dando su dinero, dependemos de la subvención escolar que nos da el gobierno, y acá los niños son pocos, pero uno hace un trabajo muy personalizado, entonces no es que como son pocos niños uno trabaja menos, porque tenemos varios cursos en uno, ehm... y acomodarnos a las que vienen y vienen y acomodarnos, el trabajo, las planificaciones que uno tiene, entonces, dependemos de la subvención y que es un tremendo estrés, porque se nos exigen cifras, y uno lo entiende hasta cierto punto, y pasa también que no se ha luchado porque esto tiene que ser distinto, no puede ser igual que una escuela regular, no puede ser igual, y la gente no entiende y quiere que se regularice también po. O sea que se regularice, y que sea como, estandarice, como por así decirlo, el sistema, y no se puede.

D3: O sea imposible que seamos como una escuela regular

D2: Gente que está luchando porque los niños den SIMCE, porque quieren medirse con otros colegios entonces

D3: Tu decís "¡perdón!"

D2: Y ahí que uno dice, esa persona que está trabajando en una escuela hospitalaria está perdida, o sea, ya no debiera trabajar en una escuela hospitalaria, debiera

trabajar en el Nido de Águilas, en el San Ignacio, pero no en una escuela hospitalaria, o sea, el estrés que sufren los chiquillos con la enfermedad, sumado a que tengan que rendir un buen SIMCE

D3: Imagínate

D2: Entonces el sistema educativo chileno, está, nos está exigiendo que funcionemos como escuela regular y no se puede po, en términos de asistencia, y eso, es complicado

D3: Y en términos de financiamiento también, porque nos está exigiendo que nos autofinancemos, y eso es, súper difícil, pa tener tres profesionales, con la cantidad de niños que vemos nosotros, no sé, yo no manejo cifras pero...

D2: Bueno las cifras que nos dieron en algún momento eran que un profesor se subvencionaba con 7 alumnos

D3: Ahora se bajó a 5

D2: Si, porque era muy alto, así como que un profesor, se podía pagar el sueldo de u profesor con 7 alumnos, que era como excesivo, que bueno que lo bajaron a 5, con 5 con 5 alumnos, y aquí en una escuela, en esta escuela de repente hay 5 alumnos, y no hay más y somos 3, pero no estamos, no tenemos secretaria, no tenemos técnico, no tenemos director encargado solamente de la parte administrativa, sino que tenemos que hacer todo todos. Entonces, eh, por eso se necesita más gente, no porque se saque la vuelta, sino porque no... se llena la administración de una escuela, si esta es una escuela pero chica

D3: Yo creo que en ninguna de las escuelas en las que yo he trabajado en la fundación hay alguna docente que alguna vez saque la vuelta, o sea, cuando no puede estar trabajando es porque se siente mal, o por una situación... pero todas siempre están haciendo algo porque siempre el tiempo se nos hace poco, o pa ordenar, o porque hay que archivar, porque hay que mandar correos, yo hoy estuve una hora mandando correos, que tenía que mandarlos, que responder, que la reunión esta, confirmar la asistencia, pedir esto, después que llenando lo, un montón de cuestiones, la D2 haciendo pruebas la D1 en servicio, y siempre estamos como siempre uno se va con la idea como "ay no terminé esto, no terminé esto otro, que mañana lo hago, que no llamé acá, que no alcancé, que llamé 3 veces y no estaba, no alcancé a llamar de nuevo" porque no tenemos secretaria para decirle "oye, recuérdame, llama, mira me comuniqué con tal persona no estaba, la he llamado 3

veces, tú podías volver a llamarla y me avisai cuando haga“ yo no tengo alguien que se quede ahí, “mándame estos memos, respóndeme esto, escanea esto otro, porque tengo que mandarlo, que me pidieron una cosa”, aquí no hay alguien que te pueda hacer eso, que esté de punto fijo, entonces igual eso, como nos hemos estado como regularizando, cada vez eso va aumentando más

D2: Esa sensación de que siempre te falta

D3: Siempre te falta

D2: Y estás cada vez más cansado

D3: Bueno y a estas alturas del año, el día lunes parece día viernes yo diría

E: Frente a esto que mencionan, elementos que dificultan el trabajo, ¿Qué otros elementos obstaculizadores pueden encontrar, o por el contrario, facilitadores en la realización de su sentido de trabajo?

D2: Obstaculizadores yo creo que el , la intermitencia de los chiquillos respecto a la asistencia, tanto por el tema financiero pero también del tema del trabajo que uno hace a diario con ellos, ehm, el tratamiento que o sea, no se puede sacar, no es una cuestión como que electivo, pero el tratamiento, que implica controles, aplicar medicamentos,

D3: Implica también estados de salud de también que de repente su salud no, están poniéndole quimio, están con náuseas, con vómito, con colitis...

D2: También obstaculizadores de repente el personal que trabaja, no todos, pero algunos, que no comprenden que el trabajo que nosotras hacemos es profesional, tan profesional como el que hacen ellos, esto también de tener tanto trámite administrativo, eso también obstaculiza nuestro trabajo. Y lo que facilita yo creo que, la buena relación que existe al interior del equipo, el tener la consciencia del trabajo en equipo, el tener el apoyo de ustedes (refiriéndose al equipo de psicología) eso es facilitador, yo creo.

D3: Si, eso, no sé qué más

D1: Yo creo que las clases que son más reducidas también facilitan trabajo

D3: Si, un trabajo individual también

D1: personalizado

D2: Pero el horario también obstaculiza (risas) más personalizado pero como es más reducido también...

E: Para cerrar un poco el tema que hablamos antes, de las emociones, de la intensidad que va entre la vida a la muerte, a partir de los elementos ¿Cuál sería entonces la importancia de los afectos en este trabajo?

D2: Es fundamental

D3: Si

D2: Es fundamental ser afectivos con todos po, todos con todos,

D3: Con los niños, con los papás, con tu colega, con la técnico, con la secretaria

D2: Con todos, con el guardia, con quién hace el aseo, con todos, es fundamental el ser afectivo. Bueno yo creo que nosotros al pertenecer al grupo de los mamíferos nos movemos en base a la afectividad, porque uno puede estar muy (gestos de cansancio) pero si alguien te acoge, como que ay, ya se hace más liviano, como que... es fundamental que uno sea...

D1: Yo creo que también tiene relación con querer hacer lo que uno hace (compañeras asienten) Porque mientras quieras lo que haces yo creo que es más fácil sobrellevar todo

D2: Porque uno lo hace con cariño

D1: Y yo creo que aquí por toda la convivencia que hay, que es mucho más cercana con los niños, que los niños no te ven como una profe no más, porque igual te cuentan cosas de su vida entonces, eso lo hace diferente y eso te hace ver esto, este trabajo de otra forma, y es imposible compararlo con lo que uno ve en una escuela regular, por todo lo que han dicho las chiquillas, o sea, y por todo lo que también uno conoce

D2: Y las cosas que vamos a aprender porque aquí quizás cuántas experiencias más vamos a tener que vivir, uno no sabe qué cosas vienen

D3: Si, uno siempre va aprendiendo cosas nuevas acá, siempre se va encontrando con cosas, con situaciones nuevas, situaciones distintas, y sí, yo también pienso que uno acá se mueve en el afecto, en los sentimientos, y la afectividad es todo lo que implica eso... eso...

E: ¿Algo más que quieran decir?

D2: No estás conforme con nuestras respuestas (risas)

D3: ¿Las encontraste muy pobres? No sé qué más decir, repetir algo es como estar redundando en lo mismo no más

D2: O necesitas encaminarnos más... ¿qué más quieres? Nosotras somos súper afectuosas entonces... (Risas) te vamos a dar lo que tú nos pides

E: Yo les quiero agradecer todo esto que compartieron conmigo, igual son cosas súper personales, cómo uno vive el trabajo pero no en términos tan formales sino que emocionales...

D3: Yo creo que este trabajo es un trabajo personal, este trabajo es un trabajo donde tú te mueves con sentimientos, con afectos, con emociones, con lo más personal tuyo y del otro yo creo que eso, esa es nuestra pega, a lo mejor por eso... podemos haberte dicho no, que lata pero uno sabe que tú lo necesitas, que a lo mejor esto nos va a servir, uno sabe a lo mejor estar atentos a las necesidades de otro, yo creo que también esa es nuestra pega, por eso también es importante llevar un buen trabajo en equipo pa que podamos cumplir todas esas cosas, un trabajo personal, un trabajo personal con los niños, un trabajo personal... no sé

D2: Un trabajo personal con las personas

D3: Valga la redundancia, porque yo creo que es eso, un trabajo personal con las personas humanas, y es verdad, yo creo que calza perfecto, aunque sea redundante, es súper redundante la oración, pero esa es nuestra pega yo creo

D2: Como darle valor a la humanización...

D3: Y cuando en estos trabajos se logra eso en un equipo, va a funcionar bien el equipo, se logra esa conexión, yo creo que eso hemos logrado nosotras tres en este tiempo, siendo que no nos conocíamos, o sea, yo con D2 nos conocíamos hace muchos años, pero nunca habíamos trabajado juntas, nos habíamos visto, cosas sociales, cosas... nos conocíamos pero, nos veíamos, pero no nos conocíamos, yo creo que este año, y con D1 menos, creo que la había visto dos veces antes, tres veces antes de llegar a trabajar acá y ahora nos conocemos, yo creo que nos hemos ido conociendo y hemos ido armando un buen equipo, y súper respetuoso, eso.

E: Muchas gracias

ANEXO 3: TRANSCRIPCIÓN Y CONTEXTO GRUPO FOCAL ESCUELA 2

Contexto

El grupo focal fue realizado en la Escuela Hospitalaria 2, el día lunes 19 de noviembre del 2012. La reunión fue fijada para las 14:00 hrs, momento en el cual todas las docentes se encuentran en la escuela. La reunión comienza alrededor de las 14:20, en un primer momento se vuelve a explicar a las docentes cuál es el objetivo del estudio y se les entrega un consentimiento que explica los objetivos y las características prácticas de la investigación, entre ellas que será grabada en formato digital y luego transcrita. Las docentes leen el documento y lo firman. Luego, alrededor de las 14:40 se da inicio al grupo focal, en donde participan cuatro profesoras y la moderadora a cargo, ubicadas todas alrededor de una mesa redonda. El grupo focal tiene una extensión aproximada de 1 hora y 30 minutos.

Transcripción

(Entrevistador: E, Docentes: D4, D5 y D6)

E: La primera pregunta es: ¿Qué es lo central para ustedes de su trabajo como docentes, qué es lo más importante del trabajo de ser profesoras?

D4: Yo creo que educar a la comunidad, eso es como lo central, por lo que uno estudia pedagogía, o cualquier carr...carrera relacionada con la educación, yo creo que parte porque uno piensa que quizás puede hacer un aporte en la sociedad chilena

D7: Yo creo que también lo central en este contexto, ehm... lograr que los niños aprendan, y que sus aprendizajes sean de calidad, o sea, no porque estén hospitalizados sus aprendizajes van a ser en disminución con el colegio o los niños que están en el mismo curso en el nivel de Chile, entonces yo creo que eso es para mí lo fundamental, que aprendan, que sea de calidad, y que tengan las mismas oportunidades...

D5: Yo creo que también eh, para mí, trabajar en éste ámbito no es solamente que los niños aprendan tan solo, también aprender con ellos, porque para uno, la experiencia de ellos, ellos también son grandes profesores de uno, te entregan muchas herramientas para tú también poder realizarlo después quizás en otros lugares, y además que aquí se crea una relación no solamente con los niños, con los papás también es bien cercana, uno educa aquí con la familia, o sea, es un trabajo que se hace más integral, más cercano... uno conoce al chico que tiene, no es como en el colegio que es uno más en la lista, acá nosotros sabemos su historia, sabemos por antecedentes de los papás, es mucho más cercano el trato también con ellos, como un vínculo que se forma

D7: Es que independiente que sea acá o allá, para un educador nunca un niño tiene que ser uno más en la lista, o sea, trabajar en una escuela regular, uno está involucrada con los niños cuando faltan, lo que les pasa, por lo menos yo he trabajado y me involucro tanto como acá, lo que pasa es que acá son menos, entonces uno abarca otros espacios, no está, no tienes a cargo 30 niños, ni mucho menos... pero es importante, aparte de lo que decía que los niños aprendan, es obviamente lo que dice la D5, conocer, siempre es importante conocer a los niños, conocer a su familia, y saber cuál es su medio en donde se desenvuelven y lo que les pasa, que así uno también puede entender por qué no rinden en alguna cosa, por qué están tristes o están alegres, entonces si uno no conoce un poco de ellos, es difícil que pueda uno entenderlos

D6: A mí lo que me gusta mucho de este trabajo, por sobre todo es acompañar, disfruto mucho, acompañar a los niños en una situación difícil, o sea, difícil para ellos tanto física como emocionalmente, ehm... y de una manera que les resulta conocida, que es la educación po, la escuela, con actividades que son conocidas para ellos, donde ellos se sienten más familiarizados como niños digamos, como en el mundo del niño, eso es lo que a mí me gusta de éste trabajo

E: entonces a partir de lo que han dicho, ¿Qué sería ser docente de aula hospitalaria? ¿Qué es lo que los diferencia a ustedes de un docente que trabaja en otro contexto?

D7: Yo creo que una de las cosas que quizás nos puede diferenciar es la flexibilidad, el docente de aula tiene que ser una persona sensible, eh, se tiene que conocer muy bien, porque en la medida que se conoce sabe cómo va a reaccionar ante cualquier emergencia, entonces uno se conoce, es flexible, ehm, y también comprometido, bueno, no sería, no sé si sería esa la diferencia porque en la escuela hay muchos docentes muy comprometidos, pero es importante acá el compromiso

D4: También la cercanía yo creo, o sea, como eso de acompañar como decía la D6 es súper importante y quizás una persona que sea más o menos fría, no, no creo que sea como algo que al niño le provoque sentirse acompañado, tiene que ser alguien que siempre esté cerca de él y que el niño sienta que está cerca de él, no tan sólo que lo piense

D7: Ser afectivo, la afectividad

D4: La sensibilidad como decía la D7

D5: Y ser súper consciente, porque yo por ejemplo varias veces me han preguntado mis compañeros "Oye, cómo podís trabajar ahí, yo no podría, no tengo herramientas" Y yo le digo que hay que ser súper consciente, porque cuando tú vas a trabajar acá, tú no puedes trabajar desde el dolor con los chiquillos, o sea tenís que trabajar desde la esperanza, desde la alegría, porque si tú trabajai con, desde el dolor, y ya lo estás como, pidiéndole menos, no sirve el trabajo así, o sea lo ideal es tratar de normalizar lo más posible su vida dentro de lo anormal que está haciéndolo en su último tiempo, entonces yo creo que esa es súper importante, tener bastante consciencia que el trabajo que tú estás aquí no lo estás sólo ni por caridad, sino un trabajo, es un compromiso y lo tienes que hacer como, como debe ser"

D7: ¿Qué otras cosas más nos pueden diferenciar? Es que, o sea, yo, conozco gente de afuera que trabaja así tan apasionado, bueno la pasión también yo creo (ríe) pero también hay gente que en otros lados es apasionado por lo que hace... el grupo humano también

D4: Y la tolerancia

D7: Si, lo otro también que uno conoce también, ehm, o sea, se va fortaleciendo, la fortaleza también es un, y creo que una cualidad que nosotros tenemos, cada día yo creo que uno se va fortaleciendo un poco más, y, y, dándose cuenta que puede otro poco más, o sea hay cosas que uno quizás nunca pensó que iba a hacer, pero, eh, estar abierto al crecer también, a aprender, aunque vuelvo a decir que también están relacionados con las escuelas... no sé, no sé qué cosas es tan diferente

D4: Yo creo que quizás puede ser la tolerancia, quizás un profesor de escuela regular si entra ponte tú un enfermero se muere, pero acá nosotros estamos trabajando y sabemos que lo primero es la salud, entonces si te tienen que interrumpir la clase y la tenís que hacer al otro día o más tarde, es así, no te afecta...

D7: O también lo que te decía la flexibilidad, porque el que eres flexible sabes que hoy día programaste una clase, o tienes que evaluar un alumno, y no pudiste hacerle la prueba, ya, nosotras ya no nos complicamos, es parte de nosotros porque es nuestro trabajo y primero está la salud de nuestros alumnos, pero sí ocurre, por ejemplo con alumnas en práctica que no tienen la flexibilidad y que nosotras lo hemos visto con D6 de que para ellas era un tema, el tener lista la clase preparada y que no viniera nadie ese día, o que no pudieron hacer la actividad en el servicio, porque para nosotros....

D4: ES una realidad

D7: Una cualidad y una realidad que tiene que tener el docente de aula hospitalaria, aparte de un montón de otras cosas, que tienen todos los otros profesores...

D5: Otra cualidad que yo, considero bastante, es que hay que ser bastante empático, o sea, la capacidad de colocarse en el lugar del niño, de la familia, de la mamá, porque de repente uno, como decía D7, tiene todo preparado y quiere sacar, porque es tu trabajo también po, también es tu esfuerzo, pero también tienes que estar, colocarte en el lugar del niño que quizás en ese momento no va a hacer eso, lo que tú planificaste, no lo vas a hacer, entonces yo creo que ese es un rasgo súper importante...

D6: Si, es súper importante la empatía, ponerse en el lugar del otro, pero sin dejar de verlo como estudiante con las capacidades, como cualquier otro, aunque esté desfigurado, esté en muy malas condiciones físicas, uno al principio a lo mejor se impacta pero luego ves que es un niño como cualquier otro, que le gustan las bromas, que le gusta reírse, que tiene todas las virtudes y capacidades de cualquier otro niño, entonces hay que ser empático, pero sin dejar de lado que es un niño, que necesita, con necesidades como cualquier otro... pero en general, es difícil como decir las... como decía D7 llegar a un consenso para hacer la definición de lo que es el profesor hospitalario, puedo mencionar una lista enorme de habilidades y cualidades pero la

definición está en el conjunto de todas esas cosas, la mezcla de todas esas cosas... algo como se dice para la vida... es súper difícil hacer una definición

D4: Además que es lo que tienen que tener todos los profesores

D7: Claro, y sin dejar a los demás porque uno dice bueno, pero si yo trabajo en este otro lugar, yo también voy con la pasión, yo también voy a ir con la comprensión, voy a ir como con eso... yo creo que.. son algunas cosas, que... la tolerancia al ambiente, la flexibilidad, yo creo que las ganas de luchar también... porque aquí uno está luchando día a día con los niños, tratando de sacarlos adelante, con los apoderados...

D6: Y en un medio difícil que no siempre es el ideal

D5: No es tan acogedor

D6: No es el ideal como escuela, ni como hospital, ni la familia que lo acompaña, el personal...

D4: A veces como que todo juega en contra, y es como gratificante ver que se puede quizás eso como que contrarresta lo otro. Yo creo que todos tienen que tener las mismas habilidades, trabajen aquí o en escuela regular

D7: Pero se potencian a lo mejor más algunas que se necesitan acá

D4: Yo creo que la flexibilidad como decía D7 es como lo principal

D7: La fortaleza... también

D5: Si, no cualquiera, yo he escuchado, no cualquiera tiene la capacidad

D4: Tiene que ser alguien sensible, pero no alguien hipersensible

D7: Claro, pasar al otro lado, como llegar al término medio, si no, no voy a ir así "ay pobrecito", tampoco voy a estar así "no, no"

D5: La idea tampoco es que vengan a trabajar a sufrir, o sea, trabajar sufriendo...

D7: "para de sufrir" no (ríen)

D5: No, eso no

E: Y pensando un poco en los estudiantes que tienen acá, que muchos de ellos son del servicio de oncología, ¿qué implica trabajar con niños con cáncer?

D4: Mira yo creo que, yo cuando empecé, el 2010 hice la práctica, el año pasado cuando empecé, pero lo más chocante, es verlos a ellos como empiezan a cuestionarse, porque se les cae el pelo, porque dejan de comer cosas, pero ellos son muchos más fuertes que cualquiera de nosotros, porque ellos no comen las cosas, ellos, se adecúan, y si van al patio juegan igual, y se ríen igual, y todo lo hacen igual, entonces yo creo que es al principio, y después ya uno los ve como niños normales, después, no se po, hay niños que o recaen, o están muy mal, y ahí como que uno vuelve a decir "ay, chuta, está mal" pero mientras estén con su quimio, y estén en pie,

no es como tanto, sabemos que la pasan mal, pero también sabemos que ellos igual se comportan como niños, iguales a los otros niños

D6: Y quieren que uno los trate igual, como iguales, como era en su colegio, con las pruebas, con las notas, lo más parecido a su vida normal. Por lo menos la mayoría de los niños llegan cuando ya han tenido varios años de escolaridad o un par de años por lo menos, y no sé si tiene que ver con el perfil psicológico también pero son niños exitosos, y muy inteligentes yo con tantos años de trabajo con niños de oncología, he encontrado esa característica como general

D5: Como su perfil...

D4: Como maduros... como que entienden todo

D5: Autoexigentes también

D6: Muy exigentes

D7: Lo otro que a uno le provoca también, por lo menos a mí, desde que estoy trabajando es admiración, como que uno llega a admirar a los niños, en general de oncología, bueno a los niños en general que están acá, porque yo me pongo en el lugar del otro, y yo digo, "oye que resisten, ¿cómo pueden?" y están y están viendo tele, y están escuchando música, o quieren no sé qué, y yo me descompenso, así como que a mí me sacan sangre y ya estoy mal, entonces uno dice, "oye que fuertes son" son súper fuertes, son de chiquititos algunos que están y nada, no, como que si nada les doliera...

D4: Y a veces les están pasando una bomba de quimio que nos dicen, y todos se miran y dicen "pero ¿cómo está ahí jugando?! Y tan parado"

D7: Hay una diferencia en que uno ve a los niños de escuela regulares, es que de repente se quejan por pocas cosas, y estos niños son como

D5: Viejos chicos...

D7: Algunos son dignos de admirar, o sea, porque una fortaleza impresionante, y en general, con ese aprendizaje que uno siempre va quedando, aunque después fallecen y todo siempre uno queda con un aprendizaje de cada uno de ellos, que... ¡las ganas de vivir! Las ganas de vivir que tienen, el, las ganas de reírse el...

D4: ¡Pasarlo bien!

D7: Si hay un evento ninguno falta, no vienen a la escuela pero al evento si (ríe) yo creo que son cosas como que uno va...

D4: Uno se va cuestionando a uno mismo, uno dice "sabís que más da este problemita" si uno ve al otro y está pasándolo tan mal, y puede estar tan bien... uno aprende harto

D6: Uno se cuestiona también la cuestión escolar po, uno dice "si a mí me pasara ¡yo no me levanto más!" Me quedo acostá, no voy al colegio, ¿qué guía?! Ni tarea ¡ni nada!

D4: Si muchas veces decimos, “no viene, no hace nada” pero claro po, si tu estuvieras en el lugar...

D7: Después claro, uno le busca por otro lado, claro, y le va preguntando, bueno “¿tú quieres pasar? Depende de ti... nosotros no te podemos obligar pero ¿tú quieres, qué es lo que quieres tú? Porque lo que tú quieras, en el fondo tú tienes que tomar la decisión, junto con tu familia, y nosotros vamos a entender” “No, tía no, quiero seguir adelante” ahora los que están terminando con nosotros, entonces así les digo “si quieren seguir adelante, tenemos que luchar, ya no, aunque sea la una de la mañana, tenemos que sacar adelante, porque ya nos quedan tantas semanas, y si tú quieres eso, es, tienes todo el apoyo de nosotras” pero siempre uno les pide también que ellos tienen que tomar un poco de, en conjunto con la familia de decisión, de lo que quieren

D5: A mí lo que me pasa con ellos es su forma de ver la vida tan distinta de que es pa otros y pa uno mismo de repente, eh, la relación que tienen entre ellos, son súper preocupados, que a lo mejor otro niño no estaría, pero ellos son súper preocupados, si falta uno preguntan, que si falta alguien, hasta uno mismo si la ven de repente como media distinta le preguntan de, son súper observadores, eso me llama mucho la atención, son súper observadores y son súper empáticos, hasta ellos mismos se reservan de repente tienen mucha curiosidad por preguntarle a alguien qué le pasó, pero como ellos mismos le han pasado cosas y a lo mejor no quieren que les pregunten, como que tratan de frenarse un poquito en preguntar

D7: Pero ellos no tienen problema en decir lo que tienen...

D5: No tienen problema en decir lo que tienen, pero si en preguntarle al otro...

D7: “Yo tengo cáncer, tengo esto, tengo no sé cuánto” y los nombres, y todo lo que me tienen que hacer, eso también, me llama la atención, que ellos manejan mejor que la familia, en algunos casos, su enfermedad, qué es lo que tengo, “qué es lo que tengo que hacer, cuáles son los remedios, a qué hora” es súper

D6: Hay harta madurez en el periodo de escuela hospitalaria

D4: Yo creo que eso los distingue del resto, que son muy maduros, para ser tan chicos, pero a la vez son igual de infantiles

D6: No dejan de ser niños

D5: Aunque se tienen que frenar mucho en su niñez po, o sea hay muchas cosas que a lo mejor ellos, y uno también quisiera que pudieran hacer y no pueden hacerlo po, y se han visto frenados y uno lo nota quizás en cosas súper básicas, como por ejemplo saltar, que una vez por ejemplo una anécdota nos llamó tanto la atención de que uno de los chiquititos no sabía saltar en un pie, porque en realidad nunca tuvo la libertad, claro de poder hacerlo, por su enfermedad, entonces quizás se han tenido que limitar muchas veces en muchas cosas, y por eso mismo quizás aprovechan las instancias que tienen para pasarlo bien a concho

E: Y estas características de los niños, ¿cómo influyen en el trabajo en concreto?

D5: Son súper resilientes (ríe) es como la palabra así, resilientes

D4: ¿En el trabajo docente?

E: Si

D6: Bueno, lo hace súper inestable, mucho... un periodo bien, luego decaen, otra vez suben...

D5: De repente están muy emocionales, o sea, y tú tenís que parar ahí porque ya que...sabes que están viviendo un proceso difícil, otras veces son exigentes

D7: No sabes si vas a terminar en general, sobre todo este año nos pasó eso, que nos tocó un grupo de adolescentes, entonces estaban así, y no sabes si terminar el año, una primero no sabías si terminar el año con ellos, no tomando en cuenta la parte médica, y después bueno se han dado resultados que por la parte médica tampoco iban a terminar, pero así como "no, con el colegio no, no" decían, después "sí, no, si si" entonces estábamos así...

D6: Siempre pasa, todos los años pasamos por eso

D7: Y un día, y después si pasan y no hay notas, no hay nada, ya listo, después empieza como la primavera y empiezan a repuntar y aparecer más y se logra terminar los contenidos mínimos obligatorios pero es harta pega de parte de nosotros como docentes estar pendientes, estar detrás de ellos, llamándolos por teléfono, dándoles las posibilidades de hacerlo por internet, o todas las posibilidades, también hay un desgaste en ese sentido, porque sé, no es la prioridad el colegio es decir entre comillas "no quiero repetir" pero por otro lado tampoco es entonces estamos ahí

D5: A mí me pasa mucho que depende mucho también del rendimiento de los chicos, de lo que trabajen ellos del estado emocional también de la emocionalidad de la familia, eso yo encuentro que influye mucho acá el estado emocional en el que se encuentran los papás, uno nota muy bien cuando un chico por ejemplo logra salir adelante porque también tiene una familia atrás que está bien estable, pero cuando esto se desestabiliza, la familia se desestabiliza, el niño también tiende a desestabilizarse y como que vienen los bajones, como que cuesta que, que que logren hacer quizás sus trabajos, entonces como que están muy, no sé como que, muy muy indefensos se podría decir en el sentido emocional, dependen mucho también del apoyo de los papás

D6: O sea también que hay familias, bastantes familias disfuncionales, o ha habido un quiebre importante en la familia, muchas mamás solas, muchas...

D5: Y ellos son tan maduros que saben todos

D7: Además si estaban casadas, están solas después, porque en el período de enfermedad, en un principio están los papás o los maridos, pero después, no están, porque como ellos son los proveedores, entonces al final evitan venir al hospital, evitan acompañar a los niños cuando están con sus quimioterapias, y son las mamás solas las que tienen que estar y ver lo del colegio, entonces sin, hay mamás que no tienen una red, para que la fortalezcan y la apoyen a ella, obviamente toda la parte de

colegio... y a veces hasta no solamente tienen problemas en asumir lo del colegio, la parte del colegio del niño, sino que también la parte de salud que no cumplen, los días que tienen que venir a los controles, entonces eso nos pasa

D6: y están, como las mamás generalmente son las que acompañan todo el día al niño acá, dejan las familias súper de lado, entonces se lo resienten sobre todo los hermanos más chicos, quedan súper abandonados, con una vecina, con una amiga o en el colegio todo el día

D5: Postergados...

D6: Si, si, los hermanitos sufren harto... nosotros tratamos un poquito de integrarlos cuando están acá, que se acerquen, qué se yo, pero si se da mucho que quedan muy solos, y con todos los resentimientos que puedan tener con el hermano también po, que la mamá prefiere estar allá, que está todo el día con él

D5: Y con todas las etapas del niño oncológico porque el chico oncológico vive sus procesos y sus etapas, o sea, desde que tiene la enfermedad, desde que se la detectan, hasta que va avanzando hay períodos en que la mamá no puede ni separarse del lado de ellos, que es indispensable que esté la mamá ahí, y que no quieren hacer na si no está la mamá, después pasa un período como... yo por lo m... como de rechazo

D6: De odio

D5: Claro, como rechazo, no la mamá no, le llevan toda la contra

D6: Son muy déspotas con las mamás

D5: Y después pasa un período que se normalizan y pasan a ocupar un rol más de, son adultas, de papás

D4: Yo creo que se desahogan con las mamás

D6: Se dice que son las drogas

D5: Entonces son unas etapas bien complicadas para ellos, entonces lo pedagógico obviamente afecta mucho porque va a depender de la etapa en la que se encuentre él el trabajo que tú puedas hacer con él, por ejemplo de repente...

D4: Hay meses en que uno no avanza pero nada, nada nada, y otros meses que uno avanza todo lo que no avanzó

D5: Cuando recién se les detecta entran muy bien, están como recién habituándose, están muy bien, pero después de eso, cuando empieza el proceso de quimio, y empiezan las quimio más fuerte, que son más, que los asustan po, si piensa que en el fondo son más, ellos también se asustan, les pasan cosas, entonces ahí viene un problema, un...

D4: O se aburren, al principio están como resignados, y después empieza la etapa del aburrimiento, ya de que "no quiero hospitalizarme" "es que no quiero aquí" que ya no se sienten bien, que les empieza a doler las piernas

D5: Que no quieren nada...

D4: Entonces obvio po

D7: Que después de las quimioterapias tienen que llegar a acostarse, y están una semana acostados, entonces ya, como que ya no no, "yo pensé que iba a ser más corto" y empiezan que es muy largo

D5: A cuestionarse po

D7: Que es muy largo todo

D4: Se aburren, obvio

D7: Porque en el fondo, ellos pensaban que iban a ser unos meses, y después...

D6: Hay un período en que están ansiosos también, se lo comen todo, están más irritables, más emocionales... los papás nos van comentando también

D5: Uno como que nota esos cambios que están pasando en ellos, como estas etapas que viven estos niños oncológicos, que en general se dan casi en todos

D4: Si casi todos tienen...

D5: Casi todos tienen sus etapas

E: Y ¿Cuál sería el objetivo entonces del trabajo que realizan? El ¿para qué? ¿Cuál es el propósito?

D4: Para que a pesar de todo lo que viven, la enfermedad no sea algo que se diga "ya, me atrasó en toda mi vida" "perdí a mis compañeros del colegio, perdí mi colegio y repetí" porque eso sería... igual es súper fuerte emocionalmente cuando un niño repite, un niño cualquiera, a él le afecta mucho, y si estás pasando por algo complicado y más encima el próximo año cuando ya estés en mantención y ya estés mejor vai a decir "chuta, pero perdí todo lo que tenía" entonces va a ser peor, entonces la escuela hospitalaria, o sea el objetivo es que ellos se puedan reinsertar, de nuevo en su mismo mundo

D7: Lo otro también el objetivo de que existan las escuelas hospitalarias, por lo menos las de la fundación, es que normalice al niño, porque la escuela es parte de la vida de todos los niños, si estás enfermo la escuela desaparece, pero al estar la escuela dentro del hospital, va normalizando su vida, y es un lugar donde se acoge, cierto, al niño, y el niño empieza a tener compañeros, de nuevo empieza a tener... no se aleja, y de nuevo va trabajando con ustedes, habilidades con otros, distintas cosas, entonces se acerca a la vida, en el fondo yo creo que es lo único que lo acerca un poco a la vida que tenía antes, porque ya no puede tener los amigos, no puede salir a jugar, no puede correr, no puede jugar a la pelota, no puede andar en bicicleta, no puede ir al cine, no puede nada...

D6: Y físicamente, o sea, todo el peso que tiene físicamente el cambio, de salir a la calle y la gente se da vuelta a mirar, o se te corre, es súper fuerte eso, a nosotros nos

ha tocado salir con los niños con mascarilla, y sólo por tener una mascarilla en la cara y poquito de pelo... y, y fuerte...

D4: Tienen que lidiar con la ignorancia de la gente...

D6: Para un niño, eso, para un niño pasar por eso es bien fuerte, súper, y es ignorancia no más. Bueno y el hecho de tener que volver también a sus escuelas cambiados físicamente, súper cambiados... es difícil.... Pero básicamente yo creo que el objetivo es ese, normalizar la vida, mantenerla normal...

D4: Que sea un espacio agradable aquí dentro del hospital

D7: Que vuelvan a tener compañeros, se dan cuenta de que no es el único el que está pasando, sino que los demás también, entonces se van haciendo, aunque no sean del mismo curso

D4: Empatizando

D7: Van haciendo buenos grupos de amigos, y pueden jugar, ya no hay un patio para jugar pero juegan a otras cosas, se ríen igual, hoy día tú lo viste como se reían jugando con el juego que trajiste tú, estaban pero felices, entonces los juegos van cambiando, pero, pero en el fondo, lo hacen igual...

D5: Al final este espacio se transforma en un espacio de contención para ellos, es el espacio que pueden llegar, que saben que se salen de este espacio de hospitalario, de agujas, de... y pasa po, que muchas veces se arrancan para acá, se desahogan acá, los mismos papás también este es su espacio que los contiene

D6: Y donde se aprenden otras habilidades también, a veces a lo mejor en las escuelas tradicionales no hay cabida o son más desapercibidas, y pueden aprender y desarrollarse, estresarse en un ambiente más acogedor, más positivo digamos, donde hay mucho cariño...

D7: Claro...

E: Y cuando dices que se aprenden otras habilidades, por ejemplo a cuál te refieres

D6: Sobre todo las sociales, mucho las habilidades sociales, las más de humanismo, o sea, de compañerismo

D5: Más valóricas

D6: Claro, más que a lo mejor el, bueno, si aprenden mucho y muy rápido, porque es una educación casi personalizada, a veces tenemos un puro niño en clases y con una profesora sola para él, toda la mañana, entonces obviamente que hay, se desarrolla mucho todo su potencial

D5: O aprenden potencialidades que ellos no habían descubierto, por ejemplo a veces se pensaban que eran malos para alguna cosa, o que no tenían habilidades para alguna cosa y se descubren que sí las tienen y ellos mismos las replican con los otros y ellos son súper

D6: Y como hay una convivencia súper cercana con los adultos digamos que somos nosotros, también como que se observa un poco de desarrollo en otras áreas, por ejemplo la X cuando ella llegó nunca tuvo ningún problema cognitivo ni pa aprender, siempre fue la mejor, pero era muy perfecta (ríe)

D5: La hemos ido perfeccionando

D6: Se ha ido relajando, ha ido creciendo mucho en eso, la imagen de ella, acercarse más a los demás niños

D5: Y la X que no se atrevía a hablar

D6: En ser más tolerante, perdonarse un poco más ella, entonces eso no se aprende en cualquier escuela así de un día pa otro

D4: Y a veces tampoco en la casa están esos espacios, a veces no se dan cuenta los papás ni ellos mismos

D6: O es una familia muy alto perfil, entonces siguen modelándose por siempre en esa dinámica, y son niños solos po, llegan a la casa y están por todos lados con adultos, en el policlínico

D7: No pueden jugar

D6: Quieren puro llegar a jugar aquí, quieren que uno juegue con ellos y te ven como niño a veces, igual (risas)

E: **Y ¿cómo viven ustedes las emociones acá en la escuela?, cómo podría vivirse, o influir las relaciones que establecen, pero principalmente ¿cómo se viven las distintas emociones?**

D5: ¿Las emociones propias, las emociones de los niños, en general?

E: **En general, pero considerando las de ustedes**

D6: Yo creo que lo principal, característica de esta escuela, no sé el resto de las escuelas de Chile, pero es una instancia donde se nos permite expresarnos, nuestras emociones, nuestros temores, no tenemos miedo de ocultar un día que uno llega mal, o alguna cosa te causa, te afecta, yo creo que eso es súper valorable, o sea mucho, si no fuera así, sería difícil seguir en este sistema, o sea hay una contención súper grande entre el equipo, y mucha, tenemos miles, hay miles de características súper positivas

D7: Es que también hay un buen equipo, y de confianza, porque, lo que decía D6, ehm no se podría trabajar, o sea en una escuela hospitalaria donde no se diera eso, uno no pudiera compartir las emociones, decir "hoy día estamos tristes, hoy día no nos sentimos bien, quedémonos un rato más, o vamos a hacer otra cosa para salir un poco de esto, hoy día estamos contentas, nos ha ido bien, tal persona vino, la vimos" uno va comentando y va alegrando a los otros con buenas noticias o con las noticias que hoy día estuvimos comentando, entonces el decir bueno "no ando bien, o sea, me afectó, me quedé mal, no pensé que iba a ser tan luego esto" o al revés "oh, como se recuperó tal persona, o que lindo está" es como un clima de confianza

D6: De respeto también

D7: Si alguien va a llorar, va a llorar

D5: Aunque aquí tú vives mil emociones en un día, o sea puedes pasar de la risa al llanto rápidamente, especialmente porque nosotras no sólo realizamos el trabajo en la sala, o sea si bien ya esto es un espacio donde hay muchas emociones, uno también va a los servicios, entonces en los servicios tú puedes, nunca sabes lo que puedes esperar en los servicios, puedes recibir o muy buenas noticias y puedes andar muy feliz, o puedes recibir noticias un poco más tristes y puedes ese día andar más triste, después vuelves acá abajo recibes una noticia buena, y así se van combinando una mezcla de emociones, todo el día estás en un ir y venir de emociones, entre todos, los niños, todos, a ellos también les pasa

D7: Es como una escuela viva en realidad

D4: Yo creo que esas emociones es importante decirlas porque si uno se las va guardando, yo creo que hace mal, ¿cómo vas a poder soportar todo lo demás?

D7: Además que uno vive la emoción en algún momento y cuando es triste, y uno no puede comentarla con nadie hasta que uno llega acá, y tienes que esperar que se vayan, y tienes que comentarla porque si no cómo.... No puedes ir con algo así tan duro, tan fuerte de repente pa la casa, entonces, eh, porque no puedes hacer mucho eh, de, en el servicio, o sea aquí en el hospital son pocas las personas a las que uno le tiene confianza y le puede decir "oh si yo también estoy triste, estoy preocupada" entonces ¿con quién es? Con tu equipo, donde tú puedes.... Porque uno ¿qué hace con los papás y con los niños? Es contener... entonces en el fondo ¿quién nos contiene a nosotros? El equipo, el equipo porque no es la idea de que no tuviéramos un equipo y uno irse mal a la casa, no es esa la idea, o sea la idea es uno contar con un buen equipo donde uno pueda sacar todas sus emociones y sin miedo

D5: Además que nos damos el tiempo para conversar las emo...

D4: Además se aprende harto de las emociones acá, estando en la escuela hospitalaria, es ésta escuela hospitalaria, a lo mejor es ésta, no sé las otras, porque uno aprende como a, más que a controlarlas yo creo que no sé si es la palabra, pero sí como conocerse uno, y lo que te pasa, y lo que se siente y el cómo solucionarlo, yo creo que eso es súper valorable porque te sirve para la vida, en cualquier parte, como controlar por ejemplo la rabia, ehm, la tristeza, son cosas que tenís que hacerlas porque vai, después vai a llegar a la sala y van a estar los niños, y tú tenís que aprender a hacerlo

D5: Además que los chiquillos son súper perceptivos, te conocen inmediatamente si te pasa algo

D4: Miran así, miran todo

D5: Como son tan observadores, saben todo. Y con los niños también po, con los niños también les pasa muchas emociones acá, por ejemplo tu puedes estar haciendo una clase y u niño se acuerda de algo que le dio pena y, y tienes que acogerlo no más po, porque sí, claro

D4: Como nos pasa con el X

D5: Como pasa que de repente tú paras, y los mismos chiquillos, ellos mismos apoyan, nadie te está exigiendo ni llamando la atención, son súper comprensivos, entonces ellos también dan el espacio para que el que se sienta triste sea acogido, pasa ponte tú...

D4: Ellos mismos les dan consejos a los otros, les dicen “si tienes que llorar, llora, es bueno llorar”

D5: O ellos mismos reconocen de repente el otro día me reía porque una de las chiquillas me decía “hoy día que estuvimos llorones todos” porque justo ese día habían llorado como dos o tres “uy tía que estuvimos llorones todos hoy día”

D4: Si, ellos también aprenden a ver sus emociones

D5 y D5: Si... (Sonríen)

D7: “estuvimos llorones todos” y estuvo una sola... (Ríe)

D5: No po, fueron dos po...

D7: si se... (Ríen)

E: Y pensando en las cosas que de repente pasan, por ejemplo el fallecimiento de algún estudiante, o por el contrario una buena noticia, de que los exámenes salieron bien, ¿cómo se viven esas cosas? Que son situaciones que de alguna forma son extremas, pero también son recurrentes en este contexto

D4: Yo creo que son procesos, de cada u... de cada persona porque eh, uno se encariña diferente con, con todas las personas, con nadie te encariñai de la misma forma, lo mismo pasa con los niños, entonces como somos todos únicos e irrepetibles, no va a ser lo mismo que fallezca pepito o que fallezca Juanito, vai a sufrir igual, pero yo creo que es diferente el proceso que él tiene, pero siempre a la larga uno dice “qué bueno porque ya se fue a descansar, ya estaba mal” Y la pena que queda es la pena por la familia, más que porque el niño se haya ido, además que porque uno vio todo el proceso y vio que estaba mal, y obviamente uno por el cariño no quiere que siga sufriendo, y que ya cumplió su... también se entiende que cumplió su ciclo aquí, y que todos lo vamos a cumplir, pero la familia es la que queda entonces eso es lo que duele, lo que duele harto, y entonces se trata de apoyar en lo que se pueda

D5: Eso es lo bonito porque por lo menos acá las veces que han ocurrido fallecimientos de los niños, y hemos estado acá, hemos ido donde la familia, hemos estado acompañándole, haciendo cosas bonitas, como con música, cosas que, que también a ellos les haga quizás más, menos doloroso el momento y que sea como un ritual po, se forma como un ritual, que es un ritual que al final la familia siente que se sienten acompañados, que no están solos que, que a pesar de la situación hay gente que está al lado de ellos, en un lugar que a veces les queda lejos, yo encuentro que frente a esos casos como que tenemos un ritual para afrontar por ejemplo cuando fallece un niño, siempre alguien va a ir a acompañar, si no es una, por cualquier motivo va otra...

D4: Pero es porque nace, no es porque nadie está obligado

D5: Claro, es como....

D7: Pero también las emociones, estaba pensando, que a veces claro uno dice “eh no esto es lo mejor” que se yo, pero a mí me pasa a veces cuando los niños tienen miedo, o tu habías estado conversando los días antes que fallecen entonces, también esa, hay una emoción que uno dice “que injusto, tal niño” eh “él tenía sueños, no quería irse todavía” entonces también pasan esas emociones por uno, que para mí no me las guardo, o sea si me pasa algo, si pasó esto, no me puedo así decir “ah no, si” porque a veces uno ha estado con los chicos antes y uno ha sentido que en algunos casos, uno se ha dado cuenta que los niños estaban preparados, y que no se iban por la mamá, que hay muchos casos que es así, que los niños estaban cansados, pero en otros como que tú notas como que querían...

D5: Como que luchan...

D7: Claro entonces como eso duele, está como eso, siempre el dolor, independiente que uno sepa que es lo mejor, eh siempre hay esa angustia, sobre todo cuando me ha tocado ir al cementerio, ehm. me provoca ganas de llorar así como fuerte, puede ser porque están todos llorando, o cuando me ha tocado acompañar a la familia en la UCI antes que fallezcan, cuando van a fallecer, estar ahí también, porque nosotros en ese momento no lloramos, cae una lagrima uno hace así (gesto de limpiar la lagrima) ya, uno dice, “vamos a comprar agua mineral, vamos a comprar vasos” nosotros como que nos restamos de la emoción en ese momento, como que la guardamos porque tenemos que acoger y después si es alumno de la escuela y hay fotos y todo, armar algo, ir a antes que nuestros alumnos o alumnas lleguen a necropsia, que es en el primer piso del otro edificio, nosotros estar, si podemos llevar la música, si podemos poner velitas, incienso, pensar de que sea lo más bonito para él o ella cuando lleguen y para que la familia no sea un impacto tan grande porque es un lugar muy muy...

D4: Muy feo

D7: Muy feo, así terrorífico, entonces, después cuando uno llega a la casa, o a veces nos vamos a comer algo, a tomar algo, y ahí como que uno va botando las cosas, eh, en la medida que va conversándolas, porque hay un momento en que la emoción queda así como paralizada por las cosas que nos tocan hacer en esos momentos, hay otros momentos en que uno recibe la noticia y ya listo, te poni a llorar si tienes ganas, tai sola, estamos con las chiquillas, no hay problema.

D5: Pero en el fondo las noticias se reciben como lo que son po, cuando son tristes, triste, y cuando son alegres, alegre, o sea mucha diferencia no tenemos en esas emociones ojalá fuera...

D7: si po, si tenemos, porque uno dice ¡Oh que bien!

D5: Por eso te digo, frente a otras realidades

D7: Y nos felicitamos, oh que bien, además contentos, cuando sabemos que puede venir una noticia, también estamos con las mamás, “no, si le va a ir bien, no se preocupe, tiene que estar tranquila, tiene que estar tranquila, le va a ir bien” estamos

pendientes, ya bien “¿ve?” listo, y ahí avisándonos a nosotras todas que salió bien en la resonancia, que no hay nada, el examen salió bien, sin alguna recaída, que se yo, en el fondo es de todos los alumnos que tenemos, todos pasan por períodos en que uno no sabe si es recaída, si no, qué es, apareció un tumor....

D6: Siempre está como latente también el que pueda volver a pasar, entonces... uno dice “bueno ya, si, bien, celebremos por un rato” y pasa que cuando nos vienen a visitar nuestros antiguos alumnos que están ya ingresados al colegio, y nos vienen a ver uno no sabe si es porque están enfermos, porque solo vienen a control, entonces sí, obviamente uno se pasa el rollo, o si os dejás de ver mucho tiempo, uno se preocupa, qué pasará, qué le habrá pasado

D4: Siempre hay un temor... y una esperanza. Y también yo creo que cuando fallecen los niños, eh, después viene la, después de tú, tu desahogo y todo, eh, que los compañeros, es una parte difícil porque hay mamás que deciden no contarle y mamás que sí, entonces hay que estar así como pendiente de que...

D6: Qué es lo que sabe...

D4: Claro, estar pendiente, súper cuidadoso, no decir nada imprudente, tratar de que los compañeros tampoco le den información a otros, si es como...

D5: Aunque ellos manejan mucha información

D6: Nosotros tampoco damos información, o sea eso es parte de los papás, ellos deciden

D4: Estar preguntándoles a los papás si es que le contaron o no, entonces ahí viene la otra etapa, por eso es como un proceso

D5: Además que son sus únicos amigos, o sea son, acá son amigos amigos, son los únicos con los que pueden compartir un rato, jugar, porque muchas veces en la casa no pueden...

D4: Generalmente pasa que después que fallece uno de los niños están todos mal, o sea todos mal, porque si no les han contado los papás, ellos igual perciben que algo pasó, entonces están mal igual, súper tristes

D6: Y los papás muy asustados

D4: Claro, y los papás asustados y eso les provoca a ellos mismos una inseguridad, entonces uno los ve que están así como súper mal emocionalmente, y hay que estar así como apoyándolos, hasta que ya pasa un tiempo y vuelven a la normalidad, cuando son muy seguidas las muertes ahí es como difícil, porque más inseguros se ponen, los papás más miedo tienen, no vienen, no cumplen, no nada, no quieren nada, vienen las depresiones, entonces es como difícil

E: **Todas estas emociones que ustedes han mencionado, tanto como de las cosas que les pasan a ustedes, como las emociones que sienten los niños, ¿cómo afectan en el trabajo concreto aquí en la escuela?**

D4: Afectan... bueno de partida tienen cero motivación por estudiar, por hacer la tarea

D7: ¿A nosotros o a los niños?

E: A ustedes...

D4: Eh más que afectarnos por el tiempo que quede, o cualquier cosa, afecta por la preocupación de decir “pucha, como vamos a salir adelante si está así la situación” pero siempre teniendo como la esperanza y la confianza de que se va a poder y que los niños se van a alegrar en algún momento, van a volver a su estabilidad, bueno dentro de todo, yo creo que sí afecta hartito, estamos siempre así como en el limbo, como que sí, que no, que después hablamos con ellos y se comprometen y al otro día no cumplen...

D6: Se desaparecen...

D4: Es desgastante, es súper desgastante ese proceso para nosotras como profesoras

D7: Lo que pasa es que.... A ver si voy bien en la pregunta... ¿cómo nos afectan las emociones, estás hablando positivas y negativas en el trabajo? Yo creo que el trabajar acá, cada una de nosotras sabe que es un trabajo que va a tener todo esto... entonces lo que yo hablaba de una de lo que una tiene que tener es la fortaleza, porque eh, nosotras no nos podemos estar deprimiendo, cierto, tenemos que buscar las herramientas para poder salir adelante porque si todas estas cosas nos empiezan a provocar una depresión significa que no estamos para esto, y uno tiene que ser realista entonces por lo menos yo lo veo así, yo cuando estoy triste, alegre enojada, qué se yo, por distintas cosas del hospital, las comento con ellas, y si estoy enojada toda la tarde por algo que pasó, lo comento toda la tarde, “pucha que...” como que me voy en el fondo.... O cuando estoy preocupada por algo “oye, veamos esto” y buscar yo creo que siempre las estrategias. O sea en el fondo el ser un equipo tenemos que buscar la forma de cómo salimos de esto, si vemos que estamos nosotros, nos está afectando la parte personal, qué hacer, oye preguntar, o sea, están abiertas las posibilidades de conversarlo, eh, pero en el fondo hay que buscar la forma de ir saliendo porque nosotras no podríamos quedarnos con esa emoción y dejarnos estar en eso, sino que tenemos que levantarnos, tenemos que ver como enfrentamos, qué se yo, a nuestros alumnos, nuestros, nuestros apoderados, a la gente del hospital, por distintas cosas, lo mismo que nos está pasando al nivel qué se yo del ministerio, la misma historia... cómo nos... qué estrategias vamos a tener, qué decimos, qué no decimos, una cosa así, es como el día a día, o sea cómo nos armamos en el fondo, cuando pasan cosas lo conversamos en la tarde, qué hacemos, al otro día, quién va para allá, entonces las otras van a estar destinadas a tal cosa, entonces “tú te quedas en la escuela” la otra.... Entonces como que armamos un poco el, cuando hay algún problema, eh, cómo vamos a hacer quiénes van para allá y quiénes después, lo mismo, si hay que ir a eh, un funeral, lo mismo, lo conversamos, quiénes van, a qué hora se vienen, cómo lo hacemos, entonces yo creo eso, buscar las estrategias para salir adelante con la fortaleza de cada una de nosotras, porque las cuatro que estamos acá eh, partimos de eso, de la base que tenemos fortaleza y la verdad es que uno se da cuenta que las tenemos, y hartas, entonces eso nos va armando la escuela, porque imagina si nos embobamos con algo, al otro día ¿cómo venimos a trabajar? ¿Cómo? Si se supone que uno anda con una disposición distinta al resto del que trabaja en el

hospital, subimos lo más contento posible, lo que decía la D6, me encanta acompañar, conversar y todo, entonces tenemos que cambiar el switch, y si no sale de adentro, no podría ser de aquí para afuera, porque eso se percibe, si vamos a llegar a los niños, los niños van a percibir “ah, esta persona está súper amargada, triste y tiene la sonrisa....”

D4: Sobrepuesta

D7: Claro, entonces yo creo que eso es una cualidad bien buena que tenemos

D4: No, y además que uno no puede ir por más que vai a entregarle algo que sea divertido pa ellos, no podí ir así, porque ellos esperan alegría (ríe)

D7: Ellos estás así, uno tiene que ir a venderles algo, como venderles, convencerlos... “hagamos esto mira, te vas a entretener, ¿quieres esto?”

D4: Tirar una talla

D7: “ya ¿qué haces?” y uno le pregunta, muchas veces hay niños que se ponen a llorar, y son grandes, ya uno se queda con ellos acompañándolos y todo, entonces es, uno tiene que ir con un cambio, porque si te vas a quedar en lo mismo entonces no puedes seguir trabajando en esto, si vas a estar con la misma cara, con el mismo rollo, o sea, los dolores van quedando, de todos los alumnos que han sido significativos para mí, que han fallecido y los que he conocido, tienen un lugar, pero eso no quiere decir que yo no me voy a levantar, a salir adelante, porque me gusta lo que hago y porque si estoy aquí es porque me gusta y significa que puedo apoyar, y que uno le puede entregar una alegría a un niño, uno puede hacer alguna cosa para hacerles más fácil la vida, entonces en el fondo uno tiene que levantarse

D4: Que yo creo que es una de las cosas, todas las cosas tienen sus altos y bajos, y las de nosotras los bajos son quizás los fallecimientos, verlos mal, pero yo creo que todo tiene, entonces no creo que es algo que sea tan diferente

D7: O cuando por ejemplo están mal, nosotros ya, “¿qué podemos llevarle? ¿Qué podemos hacer? Eh ¿qué le gusta? ¿Querrá el computador? Llevémosle... “O sea nosotras, el período que están los niños antes que se vayan a sus casas, tratamos que, las cosas que uno eh haga con él, sean lo más entretenidas posibles, que se diviertan, acompañarlo y que se divierta, ese en nuestro objetivo, entonces los chicos que están, que llegaron hoy día que están, así van también po, o sea ¿qué podemos hacer por ellos? En el fondo es eso de que lo pasen bien, para que se le hagan los días más especiales, entonces, esas son como nuestras, o sea, nuestro foco va ahí, a eso

D6: Yo mientras conversábamos, esta última pregunta, eh, me surgieron dos palabras, esta... en realidad tienen que ver con lo que nos hace ser profesores hospitalarios, que estaba en la primera, como lo que nos define, y creo que es el optimismo, eso es una semilla que tu llevas y que a pesar de toda la adversidad nos hace súper resilientes y volver a pararnos, y tener confianza de que esto es lo mejor, aunque sea malo, a lo mejor en el minuto es muy malo, siempre hay, por lo menos personalmente tengo la confianza de que es lo mejor, y yo creo que eso es el optimismo...

D4: Siempre pensar que por algo pasan las cosas, como el lema... además siempre salimos adelante

D5: Además con la tranquilidad que tú fuiste algo que contribuyó en la vida de la persona que se fue po, de que algo hiciste, de que en cierto porcentaje quizás lo normalizaste como dijimos, o lo acompañaste en un momento que necesitó, o lo alegraste en el momento en que estaba triste, que algo fuiste po, que pasaste por la vida de esa persona y en ese momento fuiste importante también como él para ti, entonces eso también te da fuerza porque sabes que eso lo puedes replicar en otros niños

D7: Y además hay un crecimiento yo creo que todas nosotras ehm, vamos creciendo como personas o vamos aprendiendo, yo creo que un profesor o un maestro nunca deja de aprender, y tampoco deja de crecer, cierto... como persona entonces no hay un límite en eso

D6: Y a veces la tarea, la letra, el número, es una excusa no más, para poder acercarse y escucharlos y napo, ver si se puede hacer algo

D5: A veces los mejores aprendizajes y las mejores clases son conversando, escuchándose y sacai más aprendizaje que quizás

D7: Que tiene si está la nota, si no está la nota

D5: Y ellos mismos lo valoran, por ejemplo yo he visto cómo los chicos que, las chiquillas que llevan más años, como vuelven los chiquillos acá, con qué cariño vuelven, buscando a sus tías, si está la tía no sé cuánto, si la tía, dónde está la otra tía que le hacía clases, que la tía, porque en el fondo para ellos fue importante, fue importante, provocó cambios en su vida, entonces el venir acá, reencontrarse con las tías que lo ayudaron, es importante

D6: Eso cuando han venido tantos niños, tan antiguos, mayorcitos, me hizo pensar, de que en realidad es súper importante por lo menos en una escuela que ya lleva sus años, permanezcan las mismas personas, es importante abrir escuelas y todo, moverse pero hay que tener una parte que sea, que le conserve la identidad a esto, no están los muebles, ni están las paredes, si la escuela se trasladó...

D5: Pero están las personas

D6: Pero están las personas, entonces, eso yo creo que es importante porque siempre llegan los niños “¿y dónde está la tía, no sé qué?”

D5: Y llegan muchos

D7: Han llegado hartos

D4: Normalmente las personas hacen...

D5: Han llegado harto, alumno antiguo y también niños de servicio, que a lo mejor no hay estado mucho tiempo con ellos, que estuviste a lo mejor una semana pero vienen acá, y lo primero que vienen por lo menos a saludar a la tía que lo vio esa vez en la cama, a la tía que quizás lo escuchó cuando lloraba, la tía que quizás le ayudó, le

enseñó cuando no sabía sumar, le enseñó a sumar, que tanto le había costado y acá sintió que a lo mejor podía, entonces eso yo creo que es importante, importante si hablamos de las emociones, una emoción que gratifica y que te da fuerzas po, la fortaleza, si de ahí uno saca la fortaleza

D4, D6 y D7: ¡Sí!

D6: Si, y uno los ve de pie, los ve bien, y lo viste en un rato y te vienen a buscar qué se yo, esas también son emociones que uno vive digamos extremas, hacia el otro lado

D5: Y que te empujan po, te motivan

D7: O que uno pensó, que de repente era exigente por distintas razones y después vuelven a venir, y vuelven a venir, y te dicen “pero es que usted es mi tía” y son de veintitantos años, tremendos cabros, entonces uno dice “oh, bien, que bien eso sí” entonces yo creo que vivimos a concho las emociones y nos vamos de una emoción a otra así pero (ríe) yo creo que también esa es una diferencia entre un profesor de escuela regulares a escuela hospitalaria, como uno vive así la vida...

D4: Los contrastes

D7: si, los contrastes, los contrastes, si

D5: Muchos contrastes

D4: Y son bonitos, es súper bonito pasar de uno a otro

D7: Uno viene y no sabe qué va a pasar hoy día, supongo que yo voy a estar hoy día acá pero pasa otra cosa en otro lado, y estoy todo el día haciendo otra cosa... entonces es como eso...

D5: Bueno y pa los chiquillos también po, porque no saben quién va a venir hoy día, se han hecho grandes amigos, conocen, oye hay una diversidad tan grande cuando vienen los chiquillos, diversidad de cultura, diversidad de creencias, diversidad de todo que ellos mismos van, en esos momentos que tienen para conocerse, ellos mismos se van preguntando y viendo estas realidades distintas que tienen, o sea aquí mismo, podríamos decir que esta es una escuela multicultural, porque tenemos, tenemos colombianos, peruanos, uruguayos, chilenos, entonces uuh, una diversidad rica, de la zona norte, de la zona sur, de la centro, entonces tenemos mucha diversidad

E: Entonces pensando en todo esto que hemos hablado ¿Cuál es la importancia de las emociones es este trabajo? ¿Cuál es la importancia de los afectos?

D5: Es que yo creo que nosotros, uno trabaja desde la emoción

D7: Te hacen vivir, las emociones es lo que te mantiene con energía, con vida

D6: Hay que reconocerlas, saber reconocerlas y estar bien, estar bien parados

D5: Y nosotros somos emociones, somos seres, somos emociones, cómo la expresemos, va a depender, pero somos emociones, todo lo que hagamos es nuestro emocionar cómo nos paremos frente al chico, cómo le hablemos, el tono que usemos,

cómo nos movemos, lo que seleccionamos, todo es emoción, todo es como... uno trabaja desde ahí, entonces son principales en el trabajo de los chicos...

D7: Lo que decían ustedes también en los talleres, es importante detectar, la emoción, qué me provoca, lo que decía la D6, si uno no está bien parado, la emoción de repente te puede...

D4: Si, porque hay tantos contrastes que si no estai bien, esos contrastes no van a ser positivos

D7: Desconectarte también con la emoción po, o sea darte el tiempo de desconectarte

D5: Y con el emocionar del otro, que tenís al lado

D4: Vivirla en el fondo, vivirla a concho, si vai a llorar, llora con ganas, y si vai a reír, ríe hasta llorar también

D7: Y si te vai a enojar, te enojai no más

D4: Te enojai también con ganas, yo creo que eso es súper rescatable

D7: Porque aquí nos enojamos ah

D5: Tenemos nuestros días, ay además que somos mujeres

D7: No es por eso, porque tú a veces llegas enojada con el chofer de la micro (ríen)

D4: Siempre me acuerdo

D6: Y además porque compartimos un espacio tan chico, entonces... puede ser que existan muchas escuelas hospitalarias pero cada, el profesor a veces tiene su sala, cada profesor y su grupito, entonces son pocas las instancias en que un profe se topa con el otro, o se mete con sus niños

D7: Aquí no po, todo lo compartimos

D6: Hay que tener buen genio

D7: Que no sentir "ay, que me están llevando a pasar la clase" entran y salen, lo que hacemos nosotras...

D6: Hay que tener harto respeto también por el otro, o sea tener respeto y además de, con confianza decirse las cosas, si uno no domina un tema o algo, acá tenemos la confianza de decirlo

D4: De preguntarlo, claro, de ayudarnos

E: Quiero volver a algo que mencionaste al comienzo de la conversación, cuando mencionaste que algunos amigos te decían "yo no podría trabajar ahí"

D5: Si, mucha gente

D4: Eso es típico

E: ¿Qué les pasa a ustedes cuando les dicen eso?

D4: Lo encuentro ignorante

D5: No, yo lo encuentro comprensible, porque igual es, si uno analiza eh, es fuerte, o sea tú estás conviviendo con la vida, pero también estás conviviendo con la muerte o sea es un tema fuerte que no cualquier persona, si no cualquier persona tiene las herramientas para manejarlo, te acuerdas cuando hablamos de qué características tenían, ahí yo creo que sí los profesores hospitalarios tienen que tener una una característica especial, y no sólo los hospitalarios, yo por ejemplo trabajé también en otro lugar que era muy similar y hubo gente que fue a probarse para trabajar, fue a probarse, fue a probarse o sea, el primer día, y salió llorando, se tuvo que ir, porque no podían, no podían, no no, ellas decían “disculpen pero yo no puedo lidiar con eso, no puedo no puedo, me sobrepasa” entonces es comprensible porque la gente no conoce bien pero también hay gente que se proyecta mucho por ejemplo en sus hijos, o se proyecta mucho en otras situaciones, quizás uno está en el lugar que está porque debe estar, y porque tiene, han pasado ciertas experiencias en la vida de uno que quizás lo coloca en este lugar y aborras las cosas de la forma que las tienes que abordar, pero yo creo que es comprensible que la gente diga “¿cómo puedes trabajar ahí?” porque en realidad, no es además una educación que sea tan tan conocida, o sea, hay gente que nunca... yo el otro día fui a un médico, y un médico, me dice “¿dónde trabajas tú?” “pedagogía hospitalaria” “¿Y existe eso, qué es eso?” “Y ahí yo le explicaba y me decía “Oh, que genial”, no sabía, porque hay mucha gente que desconoce todavía

D6: Pero también está el caso de las alumnas en práctica por ejemplo que vienen acá y se van felices, y llegando a veces con cierto temor, que no me acerco mucho que no voy pa allá, no vienen pa acá pero al final se van súper contentas

D4: Es que eso pasa mucho más, por eso yo creo que la gente es un poco ignorante, y como que antes de opinar algo, yo creo que uno debe conocerlo, o sea...

D6: Se subestiman también

D4: Claro porque, si tú por ejemplo te imaginas una escuela hospitalaria, o sea de partida es una escuela, o sea si está en el hospital, ya, a lo mejor tu veis cosas terribles, pero si hay una escuela es porque tú hacís un trabajo ahí, no es que estés llorando todo el día, no podí estar llorando todo el día

D5: Pero ojo, que a mí por ejemplo las personas cuando yo manifesté eso que dije que “cómo podís trabajar ahí” nunca me lo han dicho desde el modo despreciativo, o del modo de yo.... no, sino me lo han dicho del modo de la admiración, o sea muchas personas me han dicho, nunca me han dicho así “ay, cómo podís trabajar ahí” o nadie me ha dicho así como yo ni loca, no, me lo han dicho como del modo de la admiración porque ellas mismas me manifiestan que no podrían, emocionalmente no podrían

D4: Pero es que eso es lo que a mí no me gusta, que la gente diga “yo no puedo” siendo que no lo ha vivido, si quizás si lo vive y no pueda ahí si

D5: Es que se refleja quizás en sus propias experiencias

D7: Si pero hay cosas que uno no las ha vivido pero sabes que no vas a poder y optas por “no voy a hacer esto, yo no puedo” yo cuando me han dicho así yo digo “¿Y por qué no?” yo siempre le digo por qué no, si es un trabajo profesional y yo tengo las competencias “ah sí” y quedan así como que les doy vuelta “ah ya”, es que después me dicen “es que yo pasaría todo el día llorando”

D4: No creo, yo no creo que sea así

D7: Como la, hay gente que, a nosotros nos pasó, de una alumna en practica

D5: Yo he visto también casos

D7: Que lloraba todos los días y nunca nos dijo, todos los días llegaba a llorar a su casa

D5: Que hay gente que le afecta mucho, y es normal, porque a lo mejor hay gente que el hospital le recuerda algún momento triste de su vida, hay gente que a lo mejor alguien...

D7: Además que es, no es fácil trabajar, mira no solamente es que nosotras trabajamos con los niños, también es el ambiente, las personas, cómo tratan en general al público, al resto de la gente, eh, en un principio es difícil o sea, todo lo que significa trabajar en un hospital público

D4: A veces nosotras no más también tenemos que lidiar con los malos tratos

D7: Claro, entonces, que ahora son menos, antes eran muchos más, y muy agresivos

D6: Discriminadas

D7: Y nosotros la frente siempre en alto hemos salido y hemos ido diciendo “no” pero sí era fuerte de repente, o sea

D5: Yo por ejemplo, yo estoy aquí porque yo quise estar aquí, ¿me entendís? Yo elegí el, la escuela hospitalaria, no siento que la escuela me haya elegido a mí, yo la elegí, yo cuando a mí me mostraron los lugares por ejemplo desde mi práctica, me mostraron dónde yo podía ir, yo dije yo quiero ahí, y ahí quiero, no quiero en ningún otro lado... cuando decidí volver, yo quise volver acá ¿me entiendes? No era una cuestión de “ah estoy aquí porque estoy” no es una cosa no me queda otra, no

D7: Es que yo creo que nadie de las que están acá están...

D5: Pero hay lugares que pasa...

D7: En estos trabajos....

D5: Por eso te digo...

D7: Yo creo que es difícil...

D5: Por eso te digo, en el aula hosp, por eso te digo, en el aula hospitalaria, yo por lo menos desde mi posición, y estoy aquí porque yo quise estar, no es un lugar donde tú, digan, a ya, tú acá...

D4: Porque me tocó...

D5: Claro, porque te tocó, es un lugar que uno está porque lo desea

D7: Porque uno postula, en el fondo donde quiere, uno va postulando a los trabajos donde quiere estar, particular, subvencionado, o aula hospitalaria

D5: O también conozco gente que se muere por trabajar en aula hospitalaria, que se muere, por favor, yo tengo también compañeras que me dicen "si hay un cupo por favor avísame, yo quiero trabajar aquí, yo quiero ahí, yo quiero ahí" porque han ido conociendo, porque es desconocido el trabajo "¿qué hace una escuela en un hospital?" Dice de repente la gente, "¿cómo trabajan con los, pero cómo lo hacen?"

...y uno les va explicando ahí se empiezan como a enganchar y a conocer un poquito más

E: Esto que mencionaste tú **D7**, que de repente hay que lidiar con ciertas cosas, pensando en lo que dijiste y en otros en general, ¿qué elementos obstaculizadores o facilitadores encuentran en este contexto para realizar su trabajo?

D7: Uno, o sea cada vez menos, pero un obstaculizador, que la escuela no pertenece al hospital, no somos contratadas por el ministerio de salud, y estamos en un ambiente que no es la educación, entonces partimos ya con eso, es salud, entonces lograr entrar a cada uno de los servicios pediátricos que en este momento ahora se entra con mucha facilidad, es un trabajo de 14 años, 13 años, que se ha ido cada vez demostrando lo profesional que es la escuela y validándose en el tiempo como profesionales, entonces es complicado, yo creo que casi todas las escuelas, además que ahí también depende de los lugares porque nosotros en general nos ha tocado estar con mayores problemas de relaciones de personas que en otras escuelas, que de repente hay hospitales que son más complicados, éste en general lo es, lo era, pero cada vez se va abriendo más puertas y se ha ido, o sea la escuela ya es parte en el sentido de, es parte que ocupa un espacio pero siempre es una lucha de mantenernos, mantenernos, mantenernos, mantener el espacio, los horarios, ehm, porque no es... es la salud aquí

D4: No somos la prioridad en el fondo

D7: El ir demostrando cosas, el ir viendo y buscando por un lado, buscando por el otro, es todos los años igual, cada vez más fácil si, cada vez más fácil, ahora por ejemplo qué cosas positivas, que a lo largo del tiempo los funcionarios se han dado cuenta del beneficio que es para los niños, por ejemplo el equipo de oncología, nosotros nos sentimos plenamente apoyados por ellos, eh y los médicos una encuesta que hicieron uno de los doctores, que hizo la escuela, o sea yo jamás pensé que iba a ser una encuesta tan positiva yo dije va a ser una positiva, pero nunca tan positiva, porque considera que somos un elemento que no puede faltar para los niños oncológicos en el caso de sus pacientes, estamos ahí, que estamos presentes, que estamos sacando adelante a los niños, que no podría no, es como una unidad más de oncología, la escuela, entonces súper bueno porque es una validación muy positiva

D4: Cuando el doctor X hablaba en, cuando lo grababan para el reportaje, también decía que si no estuviera la escuela, quizás los niños serían más difícil su recuperación porque no, le faltaría lo cotidiano po, lo regular, entonces eso es como bonito escucharlo, como que te da más energía, como que te validan el trabajo

D6: Es importante sentirse reconocido, a veces uno dice ya no me importa, tenemos consciencia de que lo que hacemos está bien, y que es importante, pero también uno se da cuenta en ese momento cuando uno es reconocido, que es bueno, que uno también necesita ese reconocimiento, porque es gratificante, sea de quién sea, porque a veces son los más cercanos, los tíos que hacen el aseo, los que ayudan en el traslado, qué se yo, y parte de ellos y uno dice, uno cree que es invisible a veces, todo tu trabajo, que haces el esfuerzo pa los niños, la tarea, una cosita que le dejas, y no po, hasta una persona con súper poca educación se da cuenta, en realidad pasa por las personas, ahí se da cuenta uno de que pasa por las, por la humanidad de las personas, más que por el conocimiento, el intelecto, qué se yo, es eso, hay gente muy educada, súper educada en, que, que saluda, que saluda a los niños, que les pide permiso, y tú cuando van a hacer algo, qué se yo, y sin embargo otros que nada, como si tú no estuvieras

D7: Tú estás sentada haciendo una clase, tomando una prueba pero como que no existes

D6: Como si tu no estuvieras, o que no es importante tu trabajo

D7: Ni el niño ni tú, es como que tú vienes no sé po, voy a abrir este lente, listo, no “permiso, te voy a sacar la vía, te voy a hacer tal cosa, disculpe profesora” no

D4: Es chocante pa todos

D6: Uno simplemente fuera un elemento de la entretención de los niños, todavía existe gente con esa mentalidad

D4: “Déjele un dibujito”

D7: “Pa que se entretenga”

D6: “Sabemos que es bueno que venga, pero déjele el dibujito” (ríen)... te tiran a cualquier niño, pa que vaya a la escuela, a todas las guaguas... para que se queden desocupados

D5: O hay personas que todavía, a pesar de los años, no te diferencian con otros, con otras entidades que también están acá po, con otros programas que están acá, que todavía te confunden a pesar de que uno va, hace los contactos con la escuela, habla, le explica...

D7: Todos somos lo mismo

D5: Todos somos lo mismo, todos vamos a entretener... no es igual de repente tú también vas a buscar niños y está lleno y no puedes hacer nada porque claro po, como prima la salud, de repente tienes que esperar po, y tú vas con tu tiempo y tienes que esperar, esperar, esperar y los tiempos ya no son tus tiempos, son de otros, y te

hacen esperar porque ellos no comprenden que es importante que tienen que estar a cierta hora estudiando, que tienen que cumplir un horario

D4: (Ríe) me pasó con la X hoy día, que estaba haciendo matemática con la X en cirugía y de repente como que miramos y estaba lleno, lleno, lleno de gente alrededor, porque como ella tiene algo raro, y, pero fue súper educado el doctor porque dijo “ah le están haciendo clases” yo le dije “sí, pero después voy a venir y todo” pero fue así como chocante pa las dos

D6: “no me interrumpan”

D4: Fue como “¡Oh!”

D7: “Venga en una hora más”

D4: Fue “¡Oohh!” eran muchos, eran como ocho, y todos alrededor

D5: Que es lo que pasa a veces en neuro, que de repente uno está...

D4: Y los niños quedan así (cara de sorpresa) “¿Qué me van a hacer, qué me van a hacer?”

D5: Y uno entra justo para llevarse a los chiquillos, y te dicen “no”

D4: Imagínate que si alguien no les explica que hacen ahí, o sea, qué rollos se pasan

D6: Todos po

D4: Todos po, si imagínate hasta yo estaba ahí po, imagínate ellos, pero él era súper educado

D6: ¿Qué más le van a hacer po? Si ya le traspasaron el cráneo con unos clavos, la tienen colgando, de pies a cabeza...

D4: Ay sí, me da nervio verla, yo pensé que estaba sostenida así como a presión y no

D6: Tuvimos una alumna que iba así antes a la escuela en una silla, parecía Frankenstein

D5: ¿Eso es un problema a la columna?

D7: Están hundidos ahí, como una corona, como esas coronas de cristo pero de fierro

D4: Es heavy, yo hoy día caché que eso estaba así, adentro, quede así como ¡Oh!, ¿eso se puede hacer?

D6: Se le sale la tapa

D5: Ay no, D6, me duele la rodilla (ríen)

E: ¿Hay algo más que quisieran comentar? Algo que quizás les quedó dando vueltas...

D5: Si... si... si... que yo creo que y, y, no está en todas las escuelas hospitalarias y yo creo que es una de las fortalezas que nosotros tenemos acá con la que contamos es contar con el apoyo del equipo de psicología, no porque estés tú, sino porque nosotras en la jornada que fuimos la vez anterior, y cuando nos preguntaron, estábamos haciendo reflexión, y nosotros dijimos no, nosotros por lo menos, una vez a la semana contamos con el apoyo de las psicólogas “¿en serio?” Habían escuelas que no lo tenían todavía, entonces yo creo que eso es súper importante porque también está la instancia para que también podamos nosotras, alguien nos ayuda a canalizar, o tengamos nuestro espacio de desahogo, yo creo que eso es importante, que quizás no sé si se dará en las escuelas que a lo mejor hasta sería bueno que se diera en las escuelas, a veces los profesores también tienen cosas que decirse, a veces tampoco tienen el tiempo para compartir, yo converso con compañeras que trabajan en escuela regular y no tienen tiempo, o sea, se ven chao, reuniones técnicas y, y para la casa, pero conversar de sus cosas, de sus emociones, de lo que les pasa...no, no está esa instancia...

D4: No, porque también aprendemos a reconocer nuestras emociones a través de los talleres

D5: Y eso nos ayuda también con los chicos, nos ha ayudado bastante con el trabajo con ellos

D4: Buen punto, no habíamos tomado...

E: ¿Alguien más quisiera agregar algo, comentar algo?

D4: No...

E: Entonces eso, yo les quería agradecer por su participación, su colaboración, y haber compartido todas estas cosas, muchas gracias...

D7: De nada, fue un placer, en realidad pensé que iba a ser como más complicado pero fue como entretenido, si, como que uno se va viendo, eso me gustó, nos estamos viendo y escuchando al otro, es bueno...

D4: Además uno se va acordando de las emociones...

D5: Va imaginándose la cara de los chiquillos

D7: Muchas gracias por el maní que la D5 se lo comió todo ¿viste?

D5: Ay yo, ¿y tú? Yo me comí el puro maní, las pasas no sé dónde están...

D7: Las pasas me las comí yo... (Ríen)

D4: Yo creo que fue como un barrido de emociones, uno se iba acordando de cosas...

E: Bueno, ¡muchas gracias!

ANEXO 4: PRIMER LEVANTAMIENTO DE CÓDIGOS Y CATEGORÍAS

PARA OBJETIVO SOBRE SENTIDO DE TRABAJO:

– FACILITAR REINSERCIÓN

Para las docentes, uno de los sentidos de su trabajo es facilitar una reinserción exitosa dentro del sistema educacional formal a través de un aprendizaje integral y de calidad, tanto de contenidos académicos, como de habilidades sociales y de aprendizajes de otros contextos distintos al escolar, de modo que puedan volver a su escuela de origen sin atrasarse de curso, sin cambiar de compañeros, y con las mayor cantidad de herramientas posibles para enfrentar el retorno a un sistema de educación formal, como también situaciones derivadas de su situación de enfermedad.

Dar herramientas para una reinserción en el sistema educacional formal

“Nosotros nuestra meta, cuál es, poder reinsertarlo, lo mejor posible, que el niño, si sus condiciones de salud lo ameritan, cuál es el fin nuestro, que pueda reinsertarse al sistema regular, en las mejores condiciones posibles, en cambio en la escuela regular es que sus alumnos manejen la mayor cantidad de contenidos posibles (D3, Focus 1)”

“obviamente que implica pa nosotros que un niño se reinserte exitosamente en una escuela regular, nosotras haberle entregado, que el haya aprendido la educación que nosotras le estamos dando, las herramientas que le estamos entregando pa que pueda salir adelante, eso, a eso yo creo que nosotras le llamamos reinsertarse, que el niño pueda aprender las herramientas que nosotras pudimos entregarle pa que se pueda reinsertar, y de repente pa sobrevivir este minuto, y eso implica todo (D3, Focus 1)”

“Yo creo que eso que dice D3, que es como entregarle las herramientas, o, para que los niños sean capaces el día de mañana poder integrarse a una escuela regular, yo creo que ese es el objetivo de la escuela, como institución (D1, Focus 1)”

“Apoyarlo para que se vaya desarrollando integralmente (D2, Focus 1)”

“Para que a pesar de todo lo que viven, la enfermedad no sea algo que se diga “ya, me atrasó en toda mi vida” “perdí a mis compañeros del colegio, perdí mi colegio y repetí” porque eso sería... igual es súper fuerte emocionalmente cuando un niño repite, un niño cualquiera, a él le afecta mucho, y si estás pasando por algo complicado y más encima el próximo año cuando ya estés en mantención y ya estés mejor vai a decir “chuta, pero perdí todo lo que tenía” entonces va a ser peor, entonces la escuela hospitalaria, o sea el objetivo es que ellos se puedan reinsertar, de nuevo en su mismo mundo (D4, Focus 2)”

Lograr aprendizajes

“¿Qué es lo más importante del trabajo como profesora? Es lograr que el niño aprenda... (D3, Focus 1)”

“Que en el fondo lo que hacemos, lo que tú dices que es más que educar, porque, cuando, tú te refieres porque acompañamos a los niños, porque los ayudamos, porque de repente los vamos viendo, en eso estamos educando po, en el fondo es estar logrando que el niño aprenda, distintas situaciones, que puede ser tanto aprendizaje como de contenidos como de situaciones de vida... (D3, Focus 1)”

“Cuando yo menciono la palabra educar, me refiero como a, no solamente las materias de colegio sino que como a tratar de ser un puente entre los aprendizajes de la vida y el niño. Que aprenda... (D2, Focus 1)”

“Porque no solamente está en nuestra labor... depositar contenido en un niño, sino que pueda aprender, aprehender de... en el fondo entregarle herramientas para que se pueda desenvolver en la vida, no solamente en el contexto escolar, del contenido (D2, Focus 1)”

“Yo creo que también lo central en este contexto, ehm... lograr que los niños aprendan, y que sus aprendizajes sean de calidad, o sea, no porque estén hospitalizados sus aprendizajes van a ser en disminución con el colegio o los niños que están en el mismo curso en el nivel de Chile, entonces yo creo que eso es para mí lo fundamental, que aprendan, que sea de calidad, y que tengan las mismas oportunidades... (D7, Focus 2)”

“Yo creo que también eh, para mí, trabajar en éste ámbito no es solamente que los niños aprendan tan solo, también aprender con ellos, porque para uno, la experiencia de ellos, ellos también son grandes profesores de uno te entregan muchas herramientas para tú también poder realizarlo después quizás en otros lugares (D5, Focus 2)”

– **ESPACIO DE NORMALIDAD**

Para las docentes, una de las cosas que define el sentido de su trabajo es que en el marco de la situación de enfermedad y de hospitalización, la escuela y la educación sean elementos que el niño identifique como cotidianos y normales, de los que no es marginado o excluido por estar enfermo. A sí mismo se viva como un espacio distinto e independiente a los servicios del hospital, en el cuál pueda actuar y sentirse como un niño “normal”.

Espacio conocido y cotidiano

“Además están en una situación especial, en clínica, y están fuera, ellos además se sienten fuera del contexto regular y esto les da un toque de regularidad, y es algo que ellos conocen (D3, Focus 1)”

“... que el niño tenga el espacio por lo menos de pasarlo bien, de normalizar un poco más su vida porque un niño que está enfermo no va al colegio, porque está enfermo, y cuando uno está enfermo no va a trabajar, entonces ellos están casi un año enfermos, entonces que puedan venir al colegio es como ya, ya se están mejorando, no están tan enfermos, porque ya pueden venir al colegio (D2, Focus 1)”

“es un espacio también para... para que puedan seguir siendo niños normales, y no el niño enfermo que le ponen y le sacan un montón de cosas (D2, Focus 1)”

“A mí lo que me gusta mucho de este trabajo, por sobre todo es acompañar, disfruto mucho, acompañar a los niños en una situación difícil, o sea, difícil para ellos tanto física como emocionalmente, ehm... y de una manera que les resulta conocida, que es la educación po, la escuela, con actividades que son conocidas para ellos, donde ellos se sienten más familiarizados como niños digamos, como en el mundo del niño, eso es lo que a mí me gusta de éste trabajo (D6, Focus 2)

“Lo otro también el objetivo de que existan las escuelas hospitalarias, por lo menos las de la fundación, es que normalice al niño, porque la escuela es parte de la vida de todos los niños, si estás enfermo la escuela desaparece, pero al estar la escuela dentro del hospital, va normalizando su vida, y es un lugar donde se acoge, cierto, al niño, y el niño empieza a tener compañeros, de nuevo empieza a tener... no se aleja, y de nuevo va trabajando con ustedes, habilidades con otros, distintas cosas, entonces se acerca a la vida, en el fondo yo creo que es lo único que lo acerca un poco a la vida que tenía antes, porque ya no puede tener los amigos, no puede salir a jugar, no puede correr, no puede jugar a la pelota, no puede andar en bicicleta, no puede ir al cine, no puede nada...(D7, Focus 2)”

“Y quieren que uno los trate igual, como iguales, como era en su colegio, con las pruebas, con las notas, lo más parecido a su vida normal (D6, Focus 2)”

Espacio inclusivo

“Que no se sientan excluidos y marginados por estar enfermos (D3, Focus 1)”

“Están en el hospital o están viviendo una enfermedad que te coarta de muchas cosas, desde lo que comes, hasta donde sales, es como que este espacio te puede dar la libertad de hacer algunas cosas que no las pueden hacer solo en la casa (D2, Focus 1)”

– DISFRUTE DEL TIEMPO PRESENTE

Para las docentes, como parte del sentido de su trabajo es que los niños puedan disfrutar el tiempo que pasan en la escuela, y que sea disfrutado desde el presente, lo que implica que los niños puedan pasarlo bien, sentirse escuchados, comprendidos y contenidos, que puedan compartir experiencias, que se puedan identificar con otros niños que estén pasando por lo mismo, y que puedan establecer relaciones gratas de amistad y compañerismo. Por otra parte, también se busca otorgar contención a toda la familia del estudiante.

Que los niños lo “pasen bien”

“Yo creo que una de las cosas que es como, nuestra misión, como profesores de escuela hospitalaria, es principalmente tratar de darle, aunque sea en este espacio que vienen, de un año, o de medio año, el que puedan disfrutar este momento, en que ahora salieron, están saliendo del tratamiento y le esta, están mejor, ehm que si de repente tenemos que suspender una clase porque hay que hacer una celebración, hacemos la celebración y la clase se dará después, la recuperaremos después, porque hay otras cosas que son muy importantes, no solamente, porque nadie conoce

el futuro tampoco, no sabemos qué va a pasar con nosotras que estamos relativamente sanas... así que nuestra misión es, como transmitir eso, disfrutar el hoy (D2, Focus 1)”

“Que sea un espacio agradable aquí dentro del hospital (D4, Focus 2)”

“O cuando por ejemplo están mal, nosotros ya, “¿qué podemos llevarle? ¿Qué podemos hacer? Eh ¿qué le gusta? ¿Querrá el computador? Llémosle... “O sea nosotras, el período que están los niños antes que se vayan a sus casas, tratamos que, las cosas que uno eh haga con él, sean lo más entretenidas posibles, que se diviertan, acompañarlo y que se divierta, ese en nuestro objetivo, entonces los chicos que están, que llegaron hoy día que están, así van también po, o sea ¿qué podemos hacer por ellos? En el fondo es eso de que lo pasen bien, para que se le hagan los días más especiales, entonces, esas son como nuestras, o sea, nuestro foco va ahí, a eso (D7, Focus 2)”

Acompañamiento y Contención

“Yo creo que también, en parte es como brindarle un espacio de contención, de amor, de felicidad, de libertad, de confianza, que no tienen en otro lado, en el momento que están pasando aquí, porque quizás en el colegio lo pueden tener con sus amigos y todo eso... (D2, Focus 1)”

“y también yo creo que uno está en eh, en este constante tratar de sacar de cierto estado de ánimo cuando el estado de ánimo es malo, de tratar de revertir esa emoción a otra más positiva, porque con toda la situación que están viviendo los chiquillos, bien cargados de malas sensaciones, perciben las cosas distintas, la gente que los atiende no siempre es atinada entonces también les hace cambiar su humor, le hace, y no tienen como siempre el espacio, como que “oye pero hoy día te pasa algo” “no, nada” “pero tú no eres así” y también uno aprende como a contener un poco esa emoción de los chiquillos y tratar de revertir esa situación, o sea, esa emoción un poco pesimista (D2, Focus 1)”

“Al final este espacio se transforma en un espacio de contención para ellos, es el espacio que pueden llegar, que saben que se salen de este espacio de hospitalario, de agujas, de... y pasa po, que muchas veces se arrancan para acá, se desahogan acá, los mismos papás también este es su espacio que los contiene (D5, Focus 2)”

“ “ya ¿qué haces?” y uno le pregunta, muchas veces hay niños que se ponen a llorar, y son grandes, ya uno se queda con ellos acompañándolos y todo, entonces es, uno tiene que ir con un cambio, porque si te vas a quedar en lo mismo entonces no puedes seguir trabajando en esto, si vas a estar con la misma cara, con el mismo rollo, o sea, los dolores van quedando, de todos los alumnos que han sido significativos para mí, que han fallecido y los que he conocido, tienen un lugar, pero eso no quiere decir que yo no me voy a levantar, a salir adelante, porque me gusta lo que hago y porque si estoy aquí es porque me gusta y significa que puedo apoyar, y que uno le puede entregar una alegría a un niño, uno puede hacer alguna cosa para hacerles más fácil la vida, entonces en el fondo uno tiene que levantarse (D7, Focus 2)”

“A mí lo que me gusta mucho de este trabajo, por sobre todo es acompañar, disfruto mucho, acompañar a los niños en una situación difícil, o sea, difícil para ellos tanto física como emocionalmente, ehm... y de una manera que les resulta conocida, que es la educación po, la escuela, con actividades que son conocidas para ellos, donde ellos se sienten más familiarizados como niños digamos, como en el mundo del niño, eso es lo que a mí me gusta de éste trabajo (D6, Focus 2)

Identificación con los compañeros

“Yo también siento que otra cosa que le da la escuela es como el espacio, de que ellos puedan sentirse de igual con sus compañeros, porque a veces cuando conversan, conversan de sus enfermedades, y algo parecido que viven entonces yo creo que la sensación de sentirse en un lugar donde se sienten comprendidos, se sienten cómodos, también es importante (D1, Focus 1)”

“Que vuelvan a tener compañeros, se dan cuenta de que no es el único el que está pasando, sino que los demás también, entonces se van haciendo, aunque no sean del mismo curso... van haciendo buenos grupos de amigos, y pueden jugar, ya no hay un patio para jugar pero juegan a otras cosas, se ríen igual, hoy día tú lo viste como se reían jugando con el juego que trajiste tú, estaban pero felices, entonces los juegos van cambiando, pero, pero en el fondo, lo hacen igual... (D7, Focus 2)”

Contención a la familia

“Y también pasa que hemos eh, muchas veces quedamos cargados con las emociones de los, de los apoderados de los chiquillos, y hace también que tengamos un desgaste, de repente llego a la casa, uuh súper cansada, y uno empieza a revisar, bueno, en realidad hice un montón de cosas, claro, pero es que, vino una mamá, se puso a llorar, y la escuchamos, y tuvimos que contenerla, fuimos a ver a este otro niño que no está bien, entonces, es como bastante el desgaste emocional que uno tiene, pero también, creo que está por un lado el desgaste pero por otro lado esta sensación de que uno se carga de pilas cuando uno ve que las cosas van evolucionando... van evolucionando. Y saber que tienes gente que te acompaña en esto... (D2, Focus 1)”

“Eso es lo bonito porque por lo menos acá las veces que han ocurrido fallecimientos de los niños, y hemos estado acá, hemos ido donde la familia, hemos estado acompañándole, haciendo cosas bonitas, como con música, cosas que, que también a ellos les haga quizás más, menos doloroso el momento y que sea como un ritual po, se forma como un ritual, que es un ritual que al final la familia siente que se sienten acompañados (D5, Focus 2)”

“...Claro entonces como eso duele, está como eso, siempre el dolor, independiente que uno sepa que es lo mejor, eh siempre hay esa angustia, sobre todo cuando me ha tocado ir al cementerio, ehm. me provoca ganas de llorar así como fuerte, puede ser porque están todos llorando, o cuando me ha tocado acompañar a la familia en la UCI antes que fallezcan, cuando van a fallecer, estar ahí también, porque nosotros en ese momento no lloramos, cae una lagrima uno hace así (gesto de limpiar la lagrima) ya, uno dice, “vamos a comprar agua mineral, vamos a comprar vasos” nosotros como

que nos restamos de la emoción en ese momento, como que la guardamos porque tenemos que acoger (D7, Focus 2)”

“...Claro, y los papás asustados y eso les provoca a ellos mismos una inseguridad, entonces uno los ve que están así como súper mal emocionalmente, y hay que estar así como apoyándolos, hasta que ya pasa un tiempo y vuelven a la normalidad, cuando son muy seguidas las muertes ahí es como difícil, porque más inseguros se ponen, los papás más miedo tienen, no vienen, no cumplen, no nada, no quieren nada, vienen las depresiones, entonces es como difícil (D4, Focus2)”

– **PERFIL DEL PROFESOR DE AULA HOSPITALARIA**

Para las docentes, el sentido de trabajo está definido en parte por el contexto, es decir por las características de la escuela hospitalaria y sus estudiantes, como por las características del profesor que trabaja en ésta. En este sentido, existe la concepción de un perfil del profesor hospitalario, el cual se articula con las características que son necesarias en un profesor para que pueda y quiera trabajar en una escuela hospitalaria en función de los objetivos de ésta. Las principales características descritas por las docentes para el profesor hospitalario son la flexibilidad, tolerancia, estabilidad emocional y la capacidad de trabajar en equipo.

Estabilidad emocional

“Además también tienen un poder para no sobre involucrarnos también, o sea, uno se encariña con los niños, uno trabaja con niños, pero también nosotros no nos sobre vinculamos con los niños, o sea, mantenemos, de repente cuesta, mantenemos la brecha, así como, si, es verdad, somos las profesoras, somos las maestras, hemos vivido, porque acá uno vive cosas complicadas, con los niños y con las familias de los niños, pero siempre mantenemos un margen para no sobre vincularnos, porque también eso es nefasto, para una profesora de aula hospitalaria, yo creo que sobre involucrarse, o sea viviríamos todas con depresión, con burnout, y con todo lo demás porque igual la carga emocional que uno vive adentro de un hospital y sobre todo con los niños oncológicos es súper fuerte, entonces yo creo que también hay una parte de los profesores que trabajamos de saber hasta dónde podemos involucrarnos y también emocionalmente somos bastante estables, o sino no podríamos trabajar en esto (D3, Focus 1)”

“uno no se deja devastar, porque sabes que hay otros que te necesitan (D3, Focus 1)”

“Ser resiliente, si, o sino, estaríamos destruidos, en esta pega, o sea, al nivel que se trabajan las emociones, estaríamos destruidos (D3, Focus 1)”

“...y cuando los niños están mal, o están en crisis, también buscar el sentido a lo que, no perder de vista el sentido que tú tienes que es lo que estás haciendo acá, que si bien es cierto él está mal, que es doloroso, que es doloroso pa ti, que es doloroso pa tus colegas, que es doloroso pa su familia obviamente, que es doloroso pa sus compañeros de curso, hay más niños, no es el único, entonces no perder de vista cuál es tu misión en este trabajo, no perder de vista que hay más niños, hay más

niños... entonces despedirlos como corresponde, y seguir adelante... eso (D3, Focus 1)”

“... Si, ¡pero no sufrimos! Porque si sufriéramos todos los días, o sea porque si uno sufriera no tendría ganas de venir (D2, Focus 1)”

“Tiene que ser alguien sensible, pero no alguien hipersensible (D4, Focus 2)

“(sobre sensibilidad) Claro, pasar al otro lado, como llegar al término medio, si no, no voy a ir así “ay pobrecito”, tampoco voy a estar así “no, no” (D7, Focus 2)”

“porque imagina si nos embebimos con algo, al otro día ¿cómo venimos a trabajar? ¿Cómo? Si se supone que uno anda con una disposición distinta al resto del que trabaja en el hospital, subimos lo más contento posible, lo que decía la D6, me encanta acompañar, conversar y todo, entonces tenemos que cambiar el switch, y si no sale de adentro, no podría ser de aquí para afuera, porque eso se percibe, si vamos a llegar a los niños, los niños van a percibir “ah, esta persona está súper amargada, triste y tiene la sonrisa.... (D7, Focus 2)”

“... entonces lo que yo hablaba de una de lo que una tiene que tener es la fortaleza, porque eh, nosotras no nos podemos estar deprimiendo, cierto, tenemos que buscar las herramientas para poder salir adelante porque si todas estas cosas nos empiezan a provocar una depresión significa que no estamos para esto (D7, Focus 2)”

“Claro porque, si tú por ejemplo te imaginas una escuela hospitalaria, o sea de partida es una escuela, o sea si está en el hospital, ya, a lo mejor tu veis cosas terribles, pero si hay una escuela es porque tú hacís un trabajo ahí, no es que estés llorando todo el día, no podí estar llorando todo el día (D4, Focus 2)”

Buena inducción

“la disposición y la inducción también encuentro que tiene que traer, tener el maestro que llega acá, que trabaja en aula hospitalaria, tiene que tener una disposición, inducción que no todos los profesores la tienen desarrollada, que la pueden desarrollar obviamente, pero no todos la tienen desarrollada, por eso no todos los profesores sirven para trabajar en este contexto laboral (D3, Focus 1)”

“Yo creo que algo importante igual es conocer lo que se hace en un aula hospitalaria, saber el contexto, porque así uno llega más preparado también al lugar, ya no te toman tan de sorpresa las cosas que pueden pasar (D1, Focus 1)”

– Flexibilidad

“y flexibilidad, también somos flexibles, súper flexibles (D3, Focus 1)”

“Yo creo que una de las cosas que quizás nos puede diferenciar es la flexibilidad, el docente de aula tiene que ser una persona sensible, eh, se tiene que conocer muy bien, porque en la medida que se conoce sabe cómo va a reaccionar ante cualquier emergencia, entonces uno se conoce, es flexible, ehm, y también comprometido, bueno, no sería, no sé si sería esa la diferencia porque en la escuela hay muchos docentes muy comprometidos, pero es importante acá el compromiso (D7, Focus 2)”

“O también lo que te decía la flexibilidad, porque el que eres flexible sabes que hoy día programaste una clase, o tienes que evaluar un alumno, y no pudiste hacerle la prueba, ya, nosotras ya no nos complicamos, es parte de nosotros porque es nuestro trabajo y primero está la salud de nuestros alumnos, pero sí ocurre, por ejemplo con alumnas en práctica que no tienen la flexibilidad y que nosotras lo hemos visto con D6 de que para ellas era un tema, el tener lista la clase preparada y que no viniera nadie ese día, o que no pudieron hacer la actividad en el servicio, porque para nosotros... (D4: es una realidad)...Una cualidad y una realidad que tiene que tener el docente de aula hospitalaria, aparte de un montón de otras cosas, que tienen todos los otros profesores... (D7, Focus 2)”

“Yo creo que la flexibilidad como decía D7 es como lo principal (D4, Focus 2)”

Empatía y cercanía

“Otra cualidad que yo, considero bastante, es que hay que ser bastante empático, o sea, la capacidad de colocarse en el lugar del niño, de la familia, de la mamá, porque de repente uno, como decía D7, tiene todo preparado y quiere sacar, porque es tu trabajo también po, también es tu esfuerzo, pero también tienes que estar, colocarte en el lugar del niño que quizás en ese momento no va a hacer eso, lo que tú planificaste, no lo vas a hacer, entonces yo creo que ese es un rasgo súper importante... (D5, Focus 2)”

“También la cercanía yo creo, o sea, como eso de acompañar como decía la D6 es súper importante y quizás una persona que sea más o menos fría, no, no creo que sea como algo que al niño le provoque sentirse acompañado, tiene que ser alguien que siempre esté cerca de él y que el niño sienta que está cerca de él, no tan sólo que lo piense (D4, Focus 2)”

“Si, es súper importante la empatía, ponerse en el lugar del otro, pero sin dejar de verlo como estudiante con las capacidades, como cualquier otro, aunque esté desfigurado, esté en muy malas condiciones físicas, uno al principio a lo mejor se impacta pero luego ves que es un niño como cualquier otro, que le gustan las bromas, que le gusta reírse, que tiene todas las virtudes y capacidades de cualquier otro niño, entonces hay que ser empático, pero sin dejar de lado que es un niño, que necesita, con necesidades como cualquier otro... pero en general, es difícil como decir las... como decía D7 llegar a un consenso para hacer la definición de lo que es el profesor hospitalario, puedo mencionar una lista enorme de habilidades y cualidades pero la definición está en el conjunto de todas esas cosas, la mezcla de todas esas cosas... algo como se dice para la vida... es súper difícil hacer una definición (D6, Focus 2)”

Fortaleza

“Si, lo otro también que uno conoce también, ehm, o sea, se va fortaleciendo, la fortaleza también es un, y creo que una cualidad que nosotros tenemos, cada día yo creo que uno se va fortaleciendo un poco más, y, y, dándose cuenta que puede otro poco más, o sea hay cosas que uno quizás nunca pensó que iba a hacer, pero, eh, estar abierto al crecer también, a aprender, aunque vuelvo a decir que también están relacionados con las escuelas... no sé, no sé qué cosas es tan diferente (D7, Focus 2)”

“ya ¿qué haces?” y uno le pregunta, muchas veces hay niños que se ponen a llorar, y son grandes, ya uno se queda con ellos acompañándolos y todo, entonces es, uno tiene que ir con un cambio, porque si te vas a quedar en lo mismo entonces no puedes seguir trabajando en esto, si vas a estar con la misma cara, con el mismo rollo, o sea, los dolores van quedando, de todos los alumnos que han sido significativos para mí, que han fallecido y los que he conocido, tienen un lugar, pero eso no quiere decir que yo no me voy a levantar, a salir adelante, porque me gusta lo que hago y porque si estoy aquí es porque me gusta y significa que puedo apoyar, y que uno le puede entregar una alegría a un niño, uno puede hacer alguna cosa para hacerles más fácil la vida, entonces en el fondo uno tiene que levantarse (D7, Focus 2)”

Optimismo

“Yo mientras conversábamos, esta última pregunta, eh, me surgieron dos palabras, esta... en realidad tienen que ver con lo que nos hace ser profesores hospitalarios, que estaba en la primera, como lo que nos define, y creo que es el optimismo, eso es una semilla que tu llevas y que a pesar de toda la adversidad nos hace súper resilientes y volver a pararnos, y tener confianza de que esto es lo mejor, aunque sea malo, a lo mejor en el minuto es muy malo, siempre hay, por lo menos personalmente tengo la confianza de que es lo mejor, y yo creo que eso es el optimismo... (D6, Focus 2)”

Tolerancia

“Yo creo que quizás puede ser la tolerancia, quizás un profesor de escuela regular si entra ponte tú un enfermero se muere, pero acá nosotros estamos trabajando y sabemos que lo primero es la salud, entonces si te tienen que interrumpir la clase y la tenís que hacer al otro día o más tarde, es así, no te afecta... (D4, Focus 2)”

Querer trabajar en aula hospitalaria

“Eso permite el trabajar aquí, bueno por eso que tiene que tener un perfil especial, o sea no especial sino que un cierto perfil, tiene que cumplir con ciertos requisitos para poder trabajar acá, acá las personas, los profesores que quieren, buscan éxito, acá no lo van a encontrar, que buscan excelencia académica, no lo van a encontrar, si buscan competir con los demás, no lo van a encontrar porque acá no puedes competir, acá tienes que trabajar en equipo, tienes que hacer equipo, no puedes competir con el otro, porque ya competir con el otro es empezar a entrar en disputa, y acá no, uno no puede entrar en disputa, tienes que ser colaborador de tu compañero de trabajo, tienes que colaborar para que todo salga, para que sea pro...de la educación de los chiquillos, tiene que ser en colaboración (D2, Focus 1)”

“¿Qué otras cosas más nos pueden diferenciar? Es que, o sea, yo, conozco gente de afuera que trabaja así tan apasionado, bueno la pasión también yo creo (ríe) pero también hay gente que en otros lados es apasionado por lo que hace... el grupo humano también (D7, Focus 2)”

“Claro, y sin dejar a los demás porque uno dice bueno, pero si yo trabajo en este otro lugar, yo también voy con la pasión, yo también voy a ir con la comprensión,

voy a ir como con eso... yo creo que.. son algunas cosas, que... la tolerancia al ambiente, la flexibilidad, yo creo que las ganas de luchar también... porque aquí uno está luchando día a día con los niños, tratando de sacarlos adelante, con los apoderados... (D7, Focus 2)”

“Yo por ejemplo, yo estoy aquí porque yo quise estar aquí, ¿me entendís? Yo elegí el, la escuela hospitalaria, no siento que la escuela me haya elegido a mí, yo la elegí, yo cuando a mí me mostraron los lugares por ejemplo desde mi práctica, me mostraron dónde yo podía ir, yo dije yo quiero ahí, y ahí quiero, no quiero en ningún otro lado... cuando decidí volver, yo quise volver acá ¿me entiendes? No era una cuestión de “ah estoy aquí porque estoy” no es una cosa no me queda otra, no (D5, Focus 2)”

“Por eso te digo, en el aula hosp, por eso te digo, en el aula hospitalaria, yo por lo menos desde mi posición, y estoy aquí porque yo quise estar, no es un lugar donde tú, digan, a ya, tú acá... (D4: Porque me tocó)... Claro, porque te tocó, es un lugar que uno está porque lo desea (D5, Focus 2)

“Porque uno postula, en el fondo donde quiere, uno va postulando a los trabajos donde quiere estar, particular, subvencionado, o aula hospitalaria (D7, Focus 2)”

PARA OBJETIVOS SOBRE VIVENCIA DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA DEL TRABAJO

– VALIDACIÓN DE LAS EMOCIONES

Para las docentes, la validación de las emociones refiere a la oportunidad y necesidad de que en su trabajo las emociones puedan reconocerse, aceptarse y expresarse. Esto implica un gran autoconocimiento de las formas de sentir el amplio espectro de emociones, y que éstas no sean negadas ni rechazadas, sino que incorporadas y reconocidas en toda su intensidad, para que luego sean expresadas de una manera adaptativa al contexto, lo cual es posible debido al apoyo del equipo de trabajo. Hay un reconocimiento de que el trabajo es afectivo, lo que implica trabajar desde la emoción.

Autoconocimiento emocional

“Porque uno también tiene que aprender a conocerse, uno también es persona y uno de repente igual tiene un desgaste, o otra preocupación y no está en el minuto para hacerlo, y ahí viene la relación que tienes con tus colegas, entonces “sabis que yo hoy día no estoy pa esto, anda a verla tú y ve qué le pasa” porque uno tiene que aprender a conocerse (D3, Focus 1)”

“(Sobre la emoción) Hay que reconocerlas, saber reconocerlas y estar bien, estar bien parados (D6, Focus 2)”

“Yo creo que una de las cosas que quizás nos puede diferenciar es la flexibilidad, el docente de aula tiene que ser una persona sensible, eh, se tiene que

conocer muy bien, porque en la medida que se conoce sabe cómo va a reaccionar ante cualquier emergencia, entonces uno se conoce, es flexible, eh, y también comprometido, bueno, no sería, no sé si sería esa la diferencia porque en la escuela hay muchos docentes muy comprometidos, pero es importante acá el compromiso (D7, Focus 2)”

Aceptación de las emociones

“Yo creo que infl... o sea estamos, bueno somos eh... seres que tenemos la capacidad de eh, como de expresar nuestras emociones, a veces uno no sabe de qué forma, y por eso dice D3 que a veces uno anda como bien atravesao que uno ve chiquillos que no están muy bien y yo creo que lo que uno hace aquí es validar también esas emociones, no negarlas, no negarlas al otro ni tampoco a uno mismo (D2, Focus 1)”

“Si alguien va a llorar, va a llorar (D7, Focus 2)”

Necesidad de expresión emocional en el equipo, como un espacio de contención

“o vivir el dolor darse el derecho y el espacio para poder expresar el dolor es tan rico, porque después viene el alivio, entonces se, es sentir eso que no es perpetuo el dolor, que va a haber otra situación que te va a cambiar esa emoción a otra más positiva porque el niño se está mejorando o porque hay otro que dieron de alta, es súper intenso (D2, Focus 1)”

“también hay un contacto entre los profesores más fuerte que en una escuela normal, nosotros trabajamos el día a día, podemos conversar, discutir, analizar cada uno de los casos y cada uno de los pasos a seguir con los niños, si es que lo necesitamos (D3, Focus 1)”

“uno tiene el apoyo de tus compañeros de trabajo, porque si uno estuviese solo, no tuviese con quién de repente desahogarse y decirle “oye, hoy día terminé así como muy mal” y que el otro esté ahí como bueno, solamente escuchándote, dándote una palabra de apoyo, eh, a uno lo hace ya bajar esa sensación de desagrado (D2, Focus 1)”

“aquí uno tiene el compañero que está viviendo lo mismo, estamos todos viviendo lo mismo, cada uno desde su, eh, punto de vista, entonces, por eso es más fácil que el otro te pueda entender, porque vio la situación, o te puede mostrar la situación desde otro punto de vista, en cambio en una escuela regular uno está solo, no tienes la contención, o sea no tienes un compañero que te apoye en el momento y te diga “ ay ya, no te preocupís, yo me encargo, ya mira tú dedícate a eso, yo me encargo de esto otro” (D2, Focus 1)”

“que si nosotros no tuviéramos un espacio donde nos pudiéramos contener, no aguantaríamos po, yo, o sea, si le encuentro razón a D2, que este es un lugar donde hay mucha contención, además yo también pienso que a través de los talleres y todo eso, también nos han entregado muchas herramientas para nosotros aprender a contenernos, y también pa aprender a reaccionar ante... (D3, Focus 1)”

“Yo creo que lo principal, característica de esta escuela, no sé el resto de las escuelas de Chile, pero es una instancia donde se nos permite expresarnos, nuestras emociones, nuestros temores, no tenemos miedo de ocultar un día que uno llega mal, o alguna cosa te causa, te afecta, yo creo que eso es súper valorable, o sea mucho, si no fuera así, sería difícil seguir en este sistema, o sea hay una contención súper grande entre el equipo, y mucha, tenemos miles, hay miles de características súper positivas (D6, Focus 2)”

“Es que también hay un buen equipo, y de confianza, porque, lo que decía D6, ehm no se podría trabajar, o sea en una escuela hospitalaria donde no se diera eso, uno no pudiera compartir las emociones, decir “hoy día estamos tristes, hoy día no nos sentimos bien, quedémonos un rato más, o vamos a hacer otra cosa para salir un poco de esto, hoy día estamos contentas, nos ha ido bien, tal persona vino, la vimos” uno va comentando y va alegrando a los otros con buenas noticias o con las noticias que hoy día estuvimos comentando, entonces el decir bueno “no ando bien, o sea, me afectó, me quedé mal, no pensé que iba a ser tan luego esto” o al revés “oh, como se recuperó tal persona, o que lindo está” es como un clima de confianza (D7, Focus2)”

“Yo creo que esas emociones es importante decirlas porque si uno se las va guardando, yo creo que hace mal, ¿cómo vas a poder soportar todo lo demás? (D4, Focus 2)”

“Además que uno vive la emoción en algún momento y cuando es triste, y uno no puede comentarla con nadie hasta que uno llega acá, y tienes que esperar que se vayan, y tienes que comentarla porque si no cómo.... No puedes ir con algo así tan duro, tan fuerte de repente pa la casa, entonces, eh, porque no puedes hacer mucho eh, de, en el servicio, o sea aquí en el hospital son pocas las personas a las que uno le tiene confianza y le puede decir “oh si yo también estoy triste, estoy preocupada” entonces ¿con quién es? Con tu equipo, donde tú puedes.... Porque uno ¿qué hace con los papás y con los niños? Es contener... entonces en el fondo ¿quién nos contiene a nosotros? El equipo, el equipo porque no es la idea de que no tuviéramos un equipo y uno irse mal a la casa, no es esa la idea, o sea la idea es uno contar con un buen equipo donde uno pueda sacar todas sus emociones y sin miedo (D7, Focus 2)”

“Pero también las emociones, estaba pensando, que a veces claro uno dice “eh no esto es lo mejor” que se yo, pero a mí me pasa a veces cuando los niños tienen miedo, o tu habías estado conversando los días antes que fallecen entonces, también esa, hay una emoción que uno dice “que injusto, tal niño” eh “él tenía sueños, no quería irse todavía” entonces también pasan esas emociones por uno, que para mí no me las guardo, o sea si me pasa algo, si pasó esto, no me puedo así decir “ah no, si” porque a veces uno ha estado con los chicos antes y uno ha sentido que en algunos casos, uno se ha dado cuenta que los niños estaban preparados, y que no se iban por la mamá, que hay muchos casos que es así, que los niños estaban cansados, pero en otros como que tú notas como que querían... (D7, Focus 2)”

“después cuando uno llega a la casa, o a veces nos vamos a comer algo, a tomar algo, y ahí como que uno va botando las cosas, eh, en la medida que va conversándolas, porque hay un momento en que la emoción queda así como

paralizada por las cosas que nos tocan hacer en esos momentos, hay otros momentos en que uno recibe la noticia y ya listo, te poni a llorar si tenís ganas, tai sola, estamos con las chiquillas, no hay problema (D7, Focus 2)”

“y uno tiene que ser realista entonces por lo menos yo lo veo así, yo cuando estoy triste, alegre enojada, qué se yo, por distintas cosas del hospital, las comento con ellas, y si estoy enojada toda la tarde por algo que pasó, lo comento toda la tarde, “pucha que...” como que me voy en el fondo.... O cuando estoy preocupada por algo “oye, veamos esto” y buscar yo creo que siempre las estrategias. O sea en el fondo el ser un equipo tenemos que buscar la forma de cómo salimos de esto, si vemos que estamos nosotros, nos está afectando la parte personal, qué hacer, oye preguntar, o sea, están abiertas las posibilidades de conversarlo, eh, pero en el fondo hay que buscar la forma de ir saliendo porque nosotras no podríamos quedarnos con esa emoción y dejarnos estar en eso, sino que tenemos que levantarnos, tenemos que ver como enfrentamos (D7, Focus 2)”

“Hay que tener harto respeto también por el otro, o sea tener respeto y además de, con confianza decirse las cosas, si uno no domina un tema o algo, acá tenemos la confianza de decirlo (D6, Focus 2)”

Trabajo desde los afectos

“Si, uno siempre va aprendiendo cosas nuevas acá, siempre se va encontrando con cosas, con situaciones nuevas, situaciones distintas, y sí, yo también pienso que uno acá se mueve en el afecto, en los sentimientos, y la afectividad es todo lo que implica eso... eso... (D3, Focus 1)”

“Yo creo que este trabajo es un trabajo personal, este trabajo es un trabajo donde tú te mueves con sentimientos, con afectos, con emociones, con lo más personal tuyo y del otro yo creo que eso, esa es nuestra pega (D3, Focus 1)”

“Es que yo creo que nosotros, uno trabaja desde la emoción (D5, Focus 2)”

“Y nosotros somos emociones, somos seres, somos emociones, cómo la expresemos, va a depender, pero somos emociones, todo lo que hagamos es nuestro emocionar cómo nos paremos frente al chico, cómo le hablemos, el tono que usemos, cómo nos movemos, lo que seleccionamos, todo es emoción, todo es como... uno trabaja desde ahí, entonces son principales en el trabajo de los chicos... (D5, Focus 2)”

– EMOCIONES INTENSAS, EXTREMAS Y OSCILANTES

Las emociones en este contexto se caracterizan por vivirse como extremas e intensas, es decir, que aparecen emociones extremadamente positivas como la alegría y una realización intensas, o extremadamente negativas como una inmensa tristeza o frustración. Ésta característica de las emociones se relaciona con los distintos sucesos que ocurren en términos hospitalarios, y son vividas de esta forma por todos los actores del sistema escolar, es decir, tanto profesores como estudiantes y apoderados, entre los cuales también hay un contagio emocional. Por otra parte,

también hay una labilidad emocional, pues los estados emocionales cambian con facilidad y rapidez, lo cual también se asocia con las distintas noticias médicas de los estudiantes.

Emociones extremas

“En un día, podís vivir la vida y la muerte aquí, aquí en un día se vive la vida y la muerte, por eso es que es tan intenso (D2, Focus 1)”

“Si, por ejemplo yo hoy día vi al X que es un alumno que se fue con cuidados paliativos pa la casa, y después, al rato después, la mamá del X feliz porque le salieron todos los exámenes buenos, y se va a mantención, y estaba pero radiante, entonces ahí tenís, como dice D2, la vida y la muerte. (D3, Focus 1)”

“acá claro uno está como enfrentado al dolor, y todo el sufrimiento... pero también a la alegría... y en las otras escuelas ehh... están expuestos a mucha presión, de cumplir, de rendir, de ser mejor, y mmm, no están enfrentados a la muerte entonces como... (D2, Focus 1)”

“Los contrastes (de emociones) (...) y son bonitos, es súper bonito pasar de uno a otro (D4, Focus 2)”

Emociones intensas

“Yo creo que trabajar con niños con, que tienen o que están pasando por la enfermedad del cáncer te cambia la visión de la vida, no sólo de la educación sino que de la vida, estai enfrentado a ver el sufrimiento, porque uno que ve por la tele, sabe que a alguien le pasa algo malo, pero estai viendo todos los días el sufrimiento de una familia como decía D3, de toda su vida, del niño que sufre también con los tratamientos, enfrentar...enfrentarse a la muerte, a vivir un duelo, a acompañar el duelo de otros, que en parte uno también lo vive, la capacidad que tiene el ser humano pa sobreponerse a las cosas más complejas, esa yo creo que es una de las que hace que también te cambie la forma de vivir (D2, Focus 1)”

“Yo creo que uno vive intensamente las emociones aquí... el, cuando hay pérdida de los chiquillos es doloroso, porque uno, no solamente te da pena el niño sino que ver sufrir a los papás, entonces como ponerse en el lugar de de del papá, o intentar ponerse en el lugar del papá y de la mamá es súper difícil, y es doloroso, pero también, y es, es extremo, y en otras oportunidades cuando el niño está bien, “ay, lo dieron de alta, por fin está bien” entonces como que, la mamá muy gozosa, el niño igual, y uno también disfruta eso, esos momentos, entonces yo creo que son muy intensas las emociones que uno, que uno logra vivir acá, que uno tiene la posibilidad de vivir aquí, yo creo que eso es un regalo, el poder disfrutar de esas cosas, aprender eh, aunque suene como extraño pero disfrutar del dolor (D2, Focus 1)”

“o vivir el dolor darse el derecho y el espacio para poder expresar el dolor es tan rico, porque después viene el alivio, entonces se, es sentir eso que no es perpetuo el dolor, que va a haber otra situación que te va a cambiar esa emoción a otra más positiva porque el niño se está mejorando o porque hay otro que dieron de alta, es súper intenso (D2, Focus 1)”

“O que uno pensó, que de repente era exigente por distintas razones y después vuelven a venir, y vuelven a venir, y te dicen “pero es que usted es mi tía” y son de veintitantos años, tremendos cabros, entonces uno dice “oh, bien, que bien eso sí” entonces yo creo que vivimos a concho las emociones y nos vamos de una emoción a otra así pero (ríe) yo creo que también esa es una diferencia entre un profesor de escuela regulares a escuela hospitalaria, como uno vive así la vida... (D7, Focus 2)”

“Vivirla en el fondo, vivirla a concho, si vai a llorar, llora con ganas, y si vai a reír, ríe hasta llorar también (D4, Focus 2)”

“Claro entonces como eso duele, está como eso, siempre el dolor, independiente que uno sepa que es lo mejor, eh siempre hay esa angustia, sobre todo cuando me ha tocado ir al cementerio, ehm. me provoca ganas de llorar así como fuerte, puede ser porque están todos llorando, o cuando me ha tocado acompañar a la familia en la UCI antes que fallezcan, cuando van a fallecer, estar ahí también, porque nosotros en ese momento no lloramos, cae una lagrima uno hace así (gesto de limpiar la lagrima) ya, uno dice, “vamos a comprar agua mineral, vamos a comprar vasos” nosotros como que nos restamos de la emoción en ese momento, como que la guardamos porque tenemos que acoger (D7, Focus 2)”

Emociones oscilantes

“porque están pasando por situaciones más complicadas, porque una semana están adorables y la otra semana son un demonio de Tasmania, o una semana están súper ehm, receptivos... motivados, receptivos, ya tía, hagamos tareas, la otra semana te miran así, ¡se hacen los dormidos! (risas) Porque esa semana están apestados (D3, Focus 1)”

“Y también pasa que hemos eh, muchas veces quedamos cargados con las emociones de los, de los apoderados de los chiquillos, y hace también que tengamos un desgaste, de repente llego a la casa, uuh súper cansada, y uno empieza a revisar, bueno, en realidad hice un montón de cosas, claro, pero es que, vino una mamá, se puso a llorar, y la escuchamos, y tuvimos que contenerla, fuimos a ver a este otro niño que no está bien, entonces, es como bastante el desgaste emocional que uno tiene, pero también, creo que está por un lado el desgaste pero por otro lado esta sensación de que uno se carga de pilas cuando uno ve que as cosas van evolucionando... van evolucionando. Y saber que tienes gente que te acompaña en esto... (D2, Focus 1)”

“Y bueno, nosotras hemos mencionado como dos emociones no más, que es como la tristeza y la alegría, pero también hay otras emociones que siempre están circundando el lugar, que es la impotencia, la rabia, la desilusión, la decepción (D2, Focus 1)”

“Aunque aquí tú vives mil emociones en un día, o sea puedes pasar de la risa al llanto rápidamente, especialmente porque nosotras no sólo realizamos el trabajo en la sala, o sea si bien ya esto es un espacio donde hay muchas emociones, uno también va a los servicios, entonces en los servicios tú puedes, nunca sabes lo que puedes

esperar en los servicios, puedes recibir o muy buenas noticias y puedes andar muy feliz, o puedes recibir noticias un poco más tristes y puedes ese día andar más triste, después vuelves acá abajo recibes una noticia buena, y así se van combinando una mezcla de emociones, todo el día estás en un ir y venir de emociones, entre todos, los niños, todos, a ellos también les pasa (D5, Focus 2)”

“Siempre está como latente también el que pueda volver a pasar, entonces... uno dice “bueno ya, si, bien, celebremos por un rato” y pasa que cuando nos vienen a visitar nuestros antiguos alumnos que están ya ingresados al colegio, y nos vienen a ver uno no sabe si es porque están enfermos, porque solo vienen a control, entonces sí, obviamente uno se pasa el rollo, o si os dejás de ver mucho tiempo, uno se preocupa, qué pasará, qué le habrá pasado (D5, Focus 2)”

– VÍNCULOS AFECTIVOS INTENSOS EN LAS RELACIONES

Para las docentes, dadas las condiciones de su trabajo, en la escuela se convive con los niños y su familia situaciones cotidianas, al mismo tiempo que situaciones muy intensas que son tanto escolares como no, por lo que hay un conocimiento importante del niño, en donde éste no sólo es visto como estudiante, sino que se ve en todos los aspectos de su persona, lo que genera un fuerte vínculo con él. Estos vínculos se viven como muy intensos y cercanos y al mismo tiempo con reciprocidad, en los que hay mucho afecto involucrado, lo que también sucede con la familia del niño.

Vínculos afectivos intensos y cercanos con los estudiantes

“La relación es mucho más cercana, hay mucho más vínculo... entre un alumno de colegio regular con... que el vínculo que hace un niño de escuela hospitalaria (D2, Focus 1)”

“Hay una mayor entrega que, porque uno tiene más, por el vínculo lo va creando una mayor entrega, y que muchas veces es recíproca, del niño hacia nosotras y de nosotras hacia el niño (D3, Focus 1)”

“nosotras no solamente, no es como un médico que solamente, que el médico ve un cuerpo, no se involucra más allá, nosotros convivimos con los niños que es distinto, y generalmente cuando hay un proceso de enseñanza, que no me estoy refiriendo a contenido, cuando uno está enseñando algo, el niño está aprendiendo algo, como acá se hace casi individual, se va creando vínculo, quiera uno o no lo quiera, uno va creando vínculo que tal vez un médico no crea con un niño, los médicos son desatinados, son súper poco asertivos, miran al niño como un cuerpo, nosotros no, es un niño que le estamos enseñando, aunque sea enseñándole a cerrar la llave, enseñándole no se po, las reglas ortográficas, lo que sea pero le estamos enseñando, uno le enseña, va a entregar, y el niño a recibir, se va creando un vínculo, y esos vínculos traen emociones (D2, Focus 1)”

“Y yo creo que aquí por toda la convivencia que hay, que es mucho más cercana con los niños, que los niños no te ven como una profe no más porque igual te cuentan cosas de su vida entonces, eso lo hace diferente y eso te hace ver esto, este trabajo de otra forma, y es imposible compararlo con lo que uno ve en una escuela

regular, por todo lo que han dicho las chiquillas, o sea, y por todo lo que también uno conoce (D1, Focus 1)”

“Quieren puro llegar a jugar aquí, quieren que uno juegue con ellos y te ven como niño a veces, igual (risas) (D6, Focus 2)”

Vínculos afectivos intensos con las familias de los estudiantes

“(Respecto a los vínculos) Y con la familia, no sólo con el niño, con la familia entera (D2, Focus 1)”

“Que aquí se crea una relación no solamente con los niños, con los papás también es bien cercana, uno educa aquí con la familia, o sea, es un trabajo que se hace más integral, más cercano... uno conoce al chico que tiene, no es como en el colegio que es uno más en la lista, acá nosotros sabemos su historia, sabemos por antecedentes de los papás, es mucho más cercano el trato también con ellos, como un vínculo que se forma (D5, Focus 2)”

Visión del niño como persona, no sólo como estudiante

“...yo creo que esas son las cosas que uno, que hacen la diferencia aquí, uno se enfrenta a lo más humano del, que en una escuela regular, por el sistema en que estamos inmersos, se deja de ver al niño, ya no se ve al niño como persona, se ve un, un ser, que tiene que rendir, cierta cantidad (D2, Focus 1)”

“Es que independiente que sea acá o allá, para un educador nunca un niño tiene que ser uno más en la lista, o sea, trabajar en una escuela regular, uno está involucrada con los niños cuando faltan, lo que les pasa, por lo menos yo he trabajado y me involucro tanto como acá, lo que pasa es que acá son menos, entonces uno abarca otros espacios, no está, no tienes a cargo 30 niños, ni mucho menos... pero es importante, aparte de lo que decía que los niños aprendan, es obviamente lo que dice la D5, conocer, siempre es importante conocer a los niños, conocer a su familia, y saber cuál es su medio en donde se desenvuelven y lo que les pasa, que así uno también puede entender por qué no rinden en alguna cosa, por qué están tristes o están alegres, entonces si uno no conoce un poco de ellos, es difícil que pueda uno entenderlos (D7, Focus 2)”

– ESCUELA DE EMOCIONES

Los docentes significan la escuela como un lugar de gran aprendizaje emocional, lo que se relaciona principalmente con la gran gama e intensidad de emociones que se viven, lo cual es tomado como una experiencia que permite desarrollar la regulación y expresión de emociones, como también mayores herramientas para sobrepasar futuras situaciones de alta carga emocional, y desarrollar la capacidad de resiliencia, para así tolerar distintas emociones, poder reaccionar adecuadamente ante ellas, y

luego de sentir la emoción en profundidad, lograr convertirla en otra más positiva. En este sentido, tener un espacio en donde las emociones se viven con gran intensidad, se significa como una oportunidad y un privilegio.

Escuela como lugar privilegiado para vivir y aprender de las emociones

“uno está consciente, de esas cosas, del valor que tiene trabajar en un lugar como este, y no estamos hablando de hacer el apostolado, ni ser el pobre profesor mártir, porque uno cumple su función como profesor igual, pero si estás más cercano a ver la parte humana del alumno y su familia, y eso mismo te hace también como que uno se auto revise... (D2, Focus 1)”

“no tienen una visión con la que nosotros trabajamos, que es de un solo día la vida y la muerte, no tienen acceso a eso, y en eso nosotras, en ese aspecto a lo mejor somos más privilegiadas que ellos, porque además lo que uno aprende aquí lo puede trasladar a su vida personal, y eso también es súper importante para nosotros (D3, Focus 1)”

“entonces yo creo que son muy intensas las emociones que uno, que uno logra vivir acá, que uno tiene la posibilidad de vivir aquí, yo creo que eso es un regalo, el poder disfrutar de esas cosas, aprender eh, aunque suene como extraño pero disfrutar del dolor (D2, Focus 1)”

Aprendizajes sobre manejo emocional

“Yo comparto mucho lo que dicen mis compañeras, yo creo que son situaciones que uno aprende, y no solamente como grupo de trabajo porque igual uno aprende, cómo tiene que reaccionar, cómo ayudar también, porque también es difícil dar, o sea, entregar apoyo en esos momentos, es difícil, y también de manera personal, también uno aprende mucho (D1, Focus 1)”

“No sé cómo se llamará la palabra, pero nosotros yo creo que aprendimos, en este trabajo con las emociones a ser súper tolerantes y además con tus propias emociones reconvertirlas, no sé, hay un término, o sea, tu podís masticar tus emociones y sentirlas y no dejar que a lo mejor esa pena inmensa, te dañe, ¿me entiendes? O sea, reconvertirla en otra cosa, o tu frustración, o tu impotencia así, te deje ligado y digai así “sabis que más, me voy”, no ¿qué hacís con eso? Porque uno de repente queda impotente, o sea, súper frustrado, yo pensé que esto lo habían entendido, no, que me equivoqué, o una situación de salud también de los niños puntual, o de repente por los papás que vienen acá, que tu quedai así como súper impotente, que no, que voy a decirle a tal persona que qué se cree, que no tiene educación o que se yo, cualquier situación, y tú, toda esa rabia, reconvertirla en el fondo, nosotros no nos quedamos, porque si nos quedáramos con toda esa rabia, con toda esa pena, con toda esa frustración, adentro... (D3, Focus 1)”

“Además se aprende harto de las emociones acá, estando en la escuela hospitalaria, es ésta escuela hospitalaria, a lo mejor es ésta, no sé las otras, porque uno aprende como a, más que a controlarlas yo creo que no sé si es la palabra, pero sí como conocerse uno, y lo que te pasa, y lo que se siente y el cómo solucionarlo, yo creo que eso es súper valorable porque te sirve para la vida, en cualquier parte, como

controlar por ejemplo la rabia, ehm, la tristeza, son cosas que tenís que hacerlas porque vai, después vai a llegar a la sala y van a estar los niños, y tú tenís que aprender a hacerlo (D4, Focus 2)”

Aprendizaje emocional que se lleva a la vida personal

“Si, porque el algún momento vamos a estar enfrentadas a una situación como esa, con seres más cercanos, entonces yo creo que esto es una escuela pa nosotras, como la escuela de las emociones (D2, Focus 1)”

“O hemos pasado... por una situación de enfermedad o de pérdida de alguien muy querido, entonces acá uno, si ya la hai vivido, y no la hai cerrado, acá aprendís a cerrarla, aprendís a cerrar el... a terminar con el, a cerrar el capítulo (D3, Focus 1)”

“Y claro, y si no te prepara pa cuando... aunque uno nunca está preparado pero como que igual, hai vivido esa situación, hai estado cerca de una situación muy dolorosa, tal vez no se siente lo mismo, ahí uno lo siente mucho más, pero yo creo que ayuda a que uno se reponga más sanamente (D2, Focus 1)”

“Uno se va cuestionando a uno mismo, uno dice “sabís que más da este problemita” si uno ve al otro y está pasándolo tan mal, y puede estar tan bien... uno aprende harto (D4, Focus 2)”

“Y además hay un crecimiento yo creo que todas nosotras ehm, vamos creciendo como personas o vamos aprendiendo, yo creo que un profesor o un maestro nunca deja de aprender, y tampoco deja de crecer, cierto... como persona entonces no hay un límite en eso (D7, Focus 2)”

Aprendizajes de la situación de los estudiantes

“entonces uno ve como llegan, como pasan el proceso, a veces bien mal, más o menos, hasta que algunos se pueden mejorar y reinsertar, o algunos van... fallecen en el camino, y aprender a vivir con... a disfrutar, el, lo que uno vive al día, porque a veces uno ve a los chiquillos bien, y al otro día están mal, y a veces, están los niños mal, y se va a morir, le quedan pocos días de vida, y de ahí, revive, y después uno los ve, y están bien, conversan, y empiezan a tirar pa arriba, entonces uno empieza a tomar consciencia.. (D2, Focus 1)”

“Algunos son dignos de admirar, o sea, porque una fortaleza impresionante, y en general, con ese aprendizaje que uno siempre va quedando, aunque después fallecen y todo siempre uno queda con un aprendizaje de cada uno de ellos, que... ¡las ganas de vivir! Las ganas de vivir que tienen, el, las ganas de reírse el... (D7, Focus 2)”

“Lo otro que a uno le provoca también, por lo menos a mí, desde que estoy trabajando es admiración, como que uno llega a admirar a los niños, en general de oncología, bueno a los niños en general que están acá, porque yo me pongo en el lugar del otro, y yo digo, “oye que resisten, ¿cómo pueden?” y están y están viendo tele, y están escuchando música, o quieren no sé qué, y yo me descompenso, así como que a mí me sacan sangre y ya estoy mal, entonces uno dice, “oye que fuertes

son” son súper fuertes, son de chiquititos algunos que están y nada, no, como que si nada les doliera... (D7, Focus 2)”