



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Magister en Psicología Educacional

Reglas Emocionales en el Trabajo Docente

Un estudio sobre las reglas emocionales docentes que identifican
profesoras de primer ciclo en una escuela municipal

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Autor
Rodrigo Araya Moreno

Profesor Guía
Dr. Rodrigo Cornejo Chávez

Profesora Colaboradora
Jenny Assaél Budnik

Marzo, 2021

Esta investigación forma parte y cuenta con el apoyo del proyecto FONDECYT Regular N° 1180801 “Dimensiones emocionales del Trabajo Docente” dirigido por el profesor Dr. Rodrigo Cornejo Chávez.

A su vez, esta investigación se realiza con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnológica CONICYT Programa de Formación de Capital Humano Avanzado a través de la adjudicación de la Beca de Magíster Nacional CONICYT N° 22181675.

“No es la conciencia del hombre la que determina su ser sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia”

Karl Marx

Prólogo a la Contribución a la crítica de la economía política (1859)

Agradecimientos

En primer lugar quisiera agradecer a mi compañera de vida Lisette, por el amor infinito, el apoyo incondicional entregado, las enseñanzas y toda la ruta de vida que hemos construido
juntxs

A mi hijo Pablo, por toda su sabiduría, por siempre incitarme y darme fuerza para terminar este
proceso

A mi hija Antonia, por la alegría, la fuerza y la ternura de su día a día

A mi padre, madre y hermano, por todo su apoyo, amor y confianza permanente

A mi profesor guía, amigo y compañero Rodrigo Cornejo, por guiarme y enseñarme lo
importante de luchar por una humanidad libre y justa

A la maestra Jenny Assaél, por el apoyo constante, la amistad, el consejo preciso y las palabras
de aliento en el momento justo.

Al equipo de investigación del equipo del FONDECYT, especialmente a Gabriel y Sebastián,
por el regalo de su amistad y ser compañeros y cómplices de esta búsqueda

A lxs profesorxs y compañerxs de mi generación de estudio, sobre todo a mi amiga Lorena
Castañeda

Con especial cariño, dedicado a las docentes que me regalaron su tiempo, palabras y
convicciones

Y a todas las y los profesores que luchan día a día por enseñar, construir un buen vivir y una
sociedad más justa.

Índice

1. Resumen	7
2. Presentación	8
3. Introducción	9
4. Marco Teórico	18
4.1 Emociones y docencia desde la perspectiva interaccionista	18
4.2. Teoría de la Labor Emocional y las Reglas Emocionales	20
4.2.1 Labor Emocional desde la Teoría de Hochschild.....	20
4.2.2 Reglas Emocionales desde la Teoría de Hochschild.....	23
4.3 Reglas Emocionales en el Trabajo Docente	28
4.3.1 Identificación de Reglas Emocionales en el Trabajo Docente.....	28
4.3.2 Caracterización de las Reglas Emocionales Docentes.....	32
4.3.3 Sentidos de las Reglas Emocionales Docentes.....	38
5. Objetivos	40
6. Marco Metodológico.....	40
6.1 Enfoque de Investigación	40
6.2 Técnica de Recolección de Datos	41
6.3 Muestra	43
6.4 Contexto Educativo	45
6.5 Procedimiento de Análisis de datos	46
7. Resultados.....	46
7.1 Identificación de las reglas emocionales del trabajo docente	46
7.1.1 Las docentes deben sentir pasión por su trabajo	47
7.1.2 Las docentes deben mantener el equilibrio emocional en su trabajo	50
7.1.3 Las docentes deben vincularse afectivamente y ser empática en la relación con los estudiantes.....	56
7.1.4. La docente debe regular entre el cariño y las normas en la relación con los estudiantes.....	69
7.2 Descripción de las características de las reglas emocionales del trabajo docente	75
7.2.1 Las reglas emocionales docentes son principios implícitos	75
7.2.2 Las reglas emocionales docentes son principios personales	77
7.2.3 Fidelidad por las reglas emocionales docentes.....	78
7.2.4 Control externo para el cumplimiento de las reglas emocionales docentes	81
7.2.5 El cumplimiento de las reglas emocionales docentes se adaptan a las características del curso y la dependencia del establecimiento educativo	85
7.3 Sentidos de las reglas emocionales del trabajo docente	88

7.3.1 Las reglas emocionales docentes son importantes porque se trabaja con seres humanos.....	88
7.3.2 Las reglas emocionales docentes son necesarias por el contexto de vulnerabilidad social	90
7.3.3 Las reglas emocionales docentes favorecen el aprendizaje.....	93
8. Discusión y Conclusiones.....	95
9. Referencias Bibliográficas.....	111
10. Anexo	117

1. Resumen

Este estudio tiene el propósito de investigar la dimensión normativa de la experiencia emocional docente basándose en la Teoría de Emotional Labor (Hochschild, 1983). Para ello, el objetivo de la investigación fue comprender las reglas emocionales docentes que reconocen profesoras de primer ciclo básico en su trabajo pertenecientes a una escuela municipal de la región metropolitana, identificando cuales son estas reglas emocionales, describiendo sus características y analizando los sentidos que las docentes le atribuyen a estas reglas emocionales.

Desde un enfoque cualitativo se realizaron entrevistas en profundidad y episódicas a cuatro docentes de un mismo establecimiento educativo. A partir de un análisis de contenido se logra reconocer cuatro reglas emocionales docentes: 1) Las docentes deben sentir pasión por su trabajo; 2) Las docentes deben mantener equilibrio emocional en su trabajo; 3) Las docentes deben vincularse afectivamente y ser empática en la relación con sus estudiantes; 4) Las docentes deben regular entre el cariño y las normas en la relación con los estudiantes.

En relación a las características de estas reglas emocionales se logra identificar que las reglas emocionales docentes son percibidas como principios implícitos y personales de su trabajo; establecen una relación de fidelidad con estas; evidencian formas de control de las jefaturas para el cumplimiento de ellas y reconocen diferentes maneras de cumplir estas reglas según las características del curso y la dependencia del establecimiento educativo.

Por último, se logra identificar tres sentidos que las docentes le atribuyen a las reglas emocionales de su trabajo: 1) Las reglas emocionales son importantes porque se trabaja con seres humanos; 2) Las reglas emocionales son necesarias por el contexto de vulnerabilidad social; 3) Las reglas emocionales favorecen el aprendizaje.

Palabras claves: emociones en el trabajo docente; reglas emocionales docentes; labor emocional docente.

2. Presentación

El presente estudio se origina a partir del proyecto FONDECYT Regular N° 1180801 “Dimensiones emocionales del Trabajo Docente”. Equipo de investigación dirigido por el Profesor Rodrigo Cornejo e integrado por la académica Jenny Assaél y los investigadores Gabriel Etcheberrigaray y Sebastián Vargas, además de otras/os investigadoras/as que han sido parte del proyecto.

A su vez, este estudio se enmarca en una línea de trabajo e investigación más amplia que conforma el Equipo de Psicología y Educación EPES de la Universidad de Chile. Espacio colectivo en el que han participado una serie de investigadoras/es, académicas/os y compañeras/os comprometidos con una educación pública que, sin lugar a duda, son parte de esta construcción colectiva.

En relación a la organización de los contenidos del estudio, en primer lugar presentamos una introducción que contiene la problematización de la investigación; en segundo lugar se presenta el marco teórico desde el cual se sitúa teórica y empíricamente el estudio; en tercer lugar se señalan los objetivos que guiaron la investigación; en cuarto lugar se presenta el marco metodológico; en quinto lugar; se evidencian los resultados del estudio abordados de acuerdo a los objetivos y por último, se presenta la discusión y conclusiones de la investigación.

Por último, es importante mencionar que para evitar tener que referirse constantemente a las y los docentes, se utilizó un lenguaje de género femenino a lo largo de la investigación.

3. Introducción

Durante las últimas décadas ha existido un mayor auge en el estudio y las investigaciones sobre el trabajo docente, pues diversas organizaciones internacionales han señalado a las docentes como factor clave para el mejoramiento de los sistemas educativos y los procesos de aprendizajes en los estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2011; Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe [PRELAC], 2005).

Dentro de esta línea de investigación, uno de los ámbitos que ha presentado un crecimiento considerable son los estudios que abordan las dimensiones emocionales del trabajo docente (e.g. Hargreaves, 2000; Sutton y Wheatley, 2003; Zembylas 2005; Schutz y Pekrun 2007; Fried, 2015). Este crecimiento surge a partir del Giro Afectivo (Ahmed, 2004) que han tenido las ciencias sociales en el estudio de las emociones. Proceso que, según Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2014) ha relevado el estudio de las emociones desde diferentes disciplinas como la psicología, sociología, filosofía, antropología, ciencias del trabajo, historia, entre otras (Zembylas, 2007b).

En la actualidad, se han realizado, al menos, cinco revisiones sistemáticas sobre las emociones en el trabajo docente (e. g. Uitto, Jokikokko & Estola, 2015; Fried, Mansfield & Dobozy, 2015; Saric, 2015; Tsang, 2011; Sutton & Wheatly, 2003). Diversas investigaciones (Hargreaves, 1998; Sutton y Wheatley, 2003; Day, 2011) han mostrado el papel esencial que cumplen las emociones en la comprensión de la labor docente y los procesos de enseñanza, señalando que las emociones de las maestras se relacionan con los estados emocionales de los estudiantes (Perry, Turner y Meyer, 2006; Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002); afectando su motivación (Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002) y los procesos de enseñanza-aprendizajes (Saric, 2015). Otras investigaciones han mostrado cómo las emociones en las docentes funcionan como filtros emocionales en las relaciones con sus estudiantes. (Hargreaves, 2000)

Una de las complejidades de los estudios de las emociones en el trabajo docente es la existencia de una gran diversidad de perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas que dificultan su ordenamiento y comprensión. (Schutz & Zembylas, 2016; Saric, 2015; Fried, 2015).

Tsang (2015) en su revisión teórica señala que existen cuatro grandes enfoques en el campo de los estudios del trabajo docente y las emociones en la educación: 1) teorías que estudian las transformaciones y el impacto en las docentes de las reformas educativas y las políticas gerenciales desde la teoría del proceso laboral (e. g. Apple, 1982; Ball, 1994). 2) teorías que indagan en el proceso de construcción social de las emociones de las docentes de acuerdo a sus interacciones en los contextos escolares (e. g. Yin & Lee, 2011; Hargreaves, 1998). 3) teorías que estudian la relación entre las emociones y la construcción de identidad de las docentes (e. g. Day,

2011; Lasky, 2005; Zembylas, 2003). 4) Las teorías que estudian las emociones en la docencia desde la perspectiva de la Labor Emocional. (e. g. Ye & Chen, 2015; Isenbarger & Zembylas, 2006; Winograd, 2003) Justamente, desde este último enfoque, es desde donde se sitúa esta investigación. A continuación profundizaremos en esta línea de estudio.

Este enfoque surge desde la sociología de las emociones y se basa conceptualmente en la Teoría de Emotional Labor de Arlie Hochschild (1983). Esta autora se refiere a “Labor Emocional” como el proceso que ocurre cuando los/as empleados/as de una organización particular gestionan sus emociones para cumplir con las necesidades, expectativas y obligaciones de su trabajo, lo que está orientado por reglas emocionales.

Las reglas emocionales, de acuerdo a Hochschild (1983), son pautas determinadas culturalmente que norman las emociones en una situación concreta. Estas pautas son implícitas y compartidas socialmente. Incluyen las reglas del sentir, que norman lo que se puede sentir en un determinado entorno social y las reglas de expresión, que proporcionan estructuras sobre qué sentimientos se pueden expresar abiertamente en un entorno social determinado.

Esta teoría enfatiza que todos los actores sociales tienen la necesidad de ajustar sus emociones y exhibiciones emocionales de acuerdo con las reglas del sentir y de expresión emocional en cada situación social. Este acto de gestión (o elaboración) de las emociones es llamado “emotion work” (Hochschild, 1979; 1990). En este sentido, todos los actores de una sociedad realizan “emotion work” a lo largo de su vida (Hochschild, 1979).

Sin embargo, lo que le interesó a Hochschild fue reconocer cómo estas reglas emocionales operan también en el mundo laboral, en forma de regulaciones que buscan cambiar y administrar las emociones y la expresión de ellas de una manera apropiada y conveniente para la empresa. Hochschild (1983), desde una perspectiva marxista, muestra que en las sociedades postindustriales, la gestión emocional ya no solo es un acto de la vida privada, sino que es usado para cumplir con un determinado trabajo y obtener un salario por ello. Este tipo de gestión específica de la emoción la denomina “Emotional Labor”.

De este modo, las emociones se transforman en una mercancía. Pues las empresas (principalmente del área de servicio) obtienen ganancias gracias a la gestión de las emociones (y sus expresiones) de sus empleados, quienes ya no pueden ejercer control sobre ellas (Hochschild, 1983). Siguiendo lo expuesto por Hochschild, D’Oliveira-Martins (2018), afirma que en la labor emocional las reglas emocionales se hacen aún más específicas, subordinándose a las necesidades, prescripciones y control de las empresas, convirtiéndose en reglas emocionales laborales que delimitan un rol profesional específico. En el caso de las reglas emocionales, éstas pasan a ser definidas o delimitadas por las empresas privadas, los gerentes y los empleadores. Se comienza a marcar un rol laboral que delimita lo que se espera en torno a cómo deber sentirse y expresarse

emocionalmente, configurándose reglas emocionales específicas para esa labor. (D'Oliveira-Martins, 2018).

Desde esta perspectiva, son varios los autores que, tomando lo planteado por Hochschild, estudian desde la perspectiva de la labor emocional el trabajo docente. Diversos investigadores han mostrado que la labor emocional docente conlleva consecuencias negativas pues las docentes, que pueden estar potencialmente alienadas (Zembylas, 2002) pueden afectarse en su desempeño laboral, compromiso y entusiasmo (Hulsheger et al., 2010; Naring et al., 2006; Philipp y Schupbach, 2010 en Zembylas 2002). En cambio, otras investigaciones identifican que la labor emocional en la docencia puede tener consecuencias positivas, promoviendo emociones como el amor, la pasión y el cuidado (Tsang 2011).

En la revisión sistemática que realiza Tsang (2011) sobre Labor emocional docente señala que la mayoría de las investigaciones aceptan que la docencia implica una Labor Emocional, puesto que su labor se rige por reglas emocionales específicas de la enseñanza (Winograd, 2003; Zembylas, 2002, 2005). Este autor reconoce cómo las reformas educativas aplicadas en el mundo han tendido a transformar la educación para que sea un servicio industrial (Hargreaves, 2003). Por tal contexto, las docentes de escuela podrían ser similares a los trabajadores de servicios que tienen que responder a las demandas emocionales y necesidades de una educación para consumidores. De esta manera, las docentes guiados por reglas emociones particulares de la enseñanza necesitarían controlar y gestionar sus emociones para cumplir con su trabajo. (Zembylas, 2002).

En este sentido, el foco de la presente investigación será, desde la Teoría de Hochschild, indagar en las reglas emocionales que profesoras reconocen en su trabajo docente.

A continuación revisaremos, sintéticamente, la evidencia teórica y empírica que se ha logrado consolidar en las investigaciones de esta perspectiva. Posteriormente presentaremos cuales son las tensiones y debates actuales en esta línea de investigación, para luego mostrar de qué manera esta investigación intentará aportar a estas tensiones.

Distintas investigaciones (Winograd, 2003; Ye & Chen, 2015; Zembylas, 2002, 2004; Oplatka, 2007; Tsang, 2011; Yin & Lee, 2012) identifican, caracterizan y describen los sentidos de las reglas emocionales de la docencia.

En relación a la identificación de las reglas emocionales docentes, Winograd (2003) a partir de una auto- etnografía identifica cinco reglas emocionales que rigen su manejo emocional en el trabajo: (1) Los maestros tienen afecto e incluso amor por sus alumnos. (2) Los maestros tienen entusiasmo o incluso pasión por su tema, y los estudiantes. (3) Los maestros evitan

manifestaciones de emociones extremas, especialmente enojo y otras emociones oscuras. (4) Los maestros aman su trabajo. (5) Los maestros tienen sentido del humor y se ríen de sus propios errores, así como de las travesuras de los estudiantes.

Por su parte, Yin, H. B., & Lee, J. C. K. (2011) identifican cuatro reglas emocionales de los maestros chinos: 1) Comprometerse a enseñar con pasión; 2) Esconder emociones negativas; 3) Mostrar las emociones positivas; 4) Utilizar las emociones para alcanzar los objetivos de enseñanza. En tanto, Liu Ch. (2012) propone que los maestros deben tratar a los padres de los estudiantes con empatía, cuidado, escucha atenta, lidiar con los colegas con amor y cuidado, escuchar y responder adecuadamente, abordar a los estudiantes con aceptación y mantener la distancia adecuada.

Zembylas (2002) señala que una regla emocional de la docencia que puede inferirse es que los docentes no deben expresar sus emociones de forma extrema, es decir, deben evitar expresar de manera excesiva la tristeza o rabia y también deben evitar expresar demasiado la alegría o felicidad en su trabajo.

A su vez, Oplatka (2007) refiere que existirían dos reglas emocionales para docentes del sistema educativo israelí. La primera establece que los docentes deben estar atentas a las necesidades emocionales y personales de los estudiantes. La segunda regla señala que los docentes deben ser activos en la búsqueda de responder a las problemáticas de los y las estudiantes.

En relación a las características de las reglas emocionales docentes, Zembylas (2004) plantea que son reglas implícitas, pues no están codificadas en ningún documento oficial. A su vez, estas reglas emocionales son contingentes históricamente, ya que cambian en el tiempo. Estas reglas emocionales se llevan a cabo por demandas basadas en la cultura escolar (Oplatka; 2007) y el trabajo de los maestros por cumplir o no con estas reglas, representaría la Labor emocional docente (Winograd, 2003)

Liu Ch. (2012), propone que las reglas emocionales de los docentes están influenciadas por los antecedentes culturales, sociales y las prácticas educativas de la escuela, además señala que pueden formularse en base a la meta de la organización y pueden ayudar a los docentes a lograr sus metas de enseñanza. Ye & Chen, (2015) sugiere que las reglas emocionales de los docentes son diferentes de acuerdo a si surgen en interacciones con estudiantes, padres o colegas. Por tanto existirían distintas reglas normando cada una de estas interacciones.

Zembylas (2002; 2004), por su parte, plantea que las reglas emocionales se relacionan con la construcción de identidad de los docentes, operando como dispositivos disciplinadores que reflejan las relaciones de poder dentro del establecimiento educativo, por tanto, dan cuenta de la función política de las emociones en la enseñanza.

En relación a los sentidos de las reglas emocionales docentes, se ha podido reconocer la relación entre las reglas emocionales docentes y los discursos de competencia profesional (Yin, H. B., & Lee, J. C. K., 2011; Winograd, 2002). A su vez, también hay coincidencia dentro de los investigadores respecto a que las reglas pueden operar en función de los discursos éticos de la enseñanza (Oplatka, 2007; Zembylas, 2002; Yin, H. B., & Lee, J. C. K., 2011)

De esta manera, a partir de la revisión de la evidencia teórica y empírica sobre las reglas emocionales docentes, se pueden identificar dos grandes tensiones dentro de esta línea investigativa: 1) las dificultades para el reconocimiento de las reglas emocionales docentes y 2) las formas de control para el cumplimiento de las reglas emocionales.

En relación a la identificación de las reglas emocionales docentes, Zembylas (2002, 2004) refiere que estas dificultades para identificar las reglas emocionales en la escuela o el aula se debe a que estas se pueden presentar disfrazadas como códigos éticos, aspectos técnicos de la profesión y conocimiento especializado (Zembylas, 2002). Por tanto, es posible que algunas reglas emocionales pueden presentarse de manera implícita o de forma disimulada como identidad o profesionalismo docente (Tsang, 2011).

Por otro lado, Oplatka (2007), plantea que la regulación de las emociones que se da en los procesos de enseñanza pueden ocurrir tanto en la vida pública (por ejemplo, la gestión de la emoción en la enseñanza en el aula por un salario) como en la vida privada (como por ejemplo la gestión emocional en la relación de amistad entre profesores y alumnos fuera del aula). Así, el trabajo docente estaría cruzado por reglas emocionales específicas de su trabajo y otras reglas emocionales más generales.

Otra tensión que se logra identificar desde este campo investigativo, tiene relación con una de las característica que presentan las reglas emocionales (Hochschild, 2008) que refieren al grado mayor o menor de control para el cumplimiento de esta regla.

Esta tensión se produce pues existen visiones diferentes en los estudios sobre el grado voluntariedad/obligatoriedad en el cumplimiento de estas reglas emocionales docentes.

Por un lado, para Oplatka (2004), no existirían formas de control ni obligación para el cumplimiento de estas reglas emocionales, tampoco reconocimientos o castigos, por lo que el cumplimiento de estas sería discrecional y voluntario. Según sus resultados, por ejemplo, las obligaciones de “amar a los estudiantes” o de “tratarlos como si fueran tus hijos” son percibidas por las docentes como obligaciones morales, más que como obligación formal de su rol como docentes. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de O’Connor (2008), quien plantea que las decisiones de cuidado de las docentes en su trabajo son personales y discrecionales.

Para Zembylas (2004) y Winograd (2003), en cambio, las reglas emocionales docentes se pueden presentar como “presiones externas” que los fuerzan a mostrar o suprimir algunas emociones.

Este desacuerdo ha implicado un debate en torno a si el trabajo docente cumple con los criterios para definirse como Labor emocional o solo sería Trabajo emocional, según la Teoría de Hochschild. (Tsang, 2011) Para Winograd (2003) la docencia si constituye un proceso de Labor emocional, pues cumple con los dos primeros criterios que define Hochschild (1983) para que un trabajo puede ser definido como Labor emocional. Cumple con el primer criterio pues el trabajo docente implica contacto con el público. También cumple con el segundo criterio pues señala que el trabajo debe producir estados emocionales en otras personas. El tercer criterio, sobre el grado de control que debe ejercer el empleador, se realiza pero bajo la modalidad de expectativas culturales. Por el contrario, para Oplatka (2007), la gestión de las emociones docentes, corresponderían a un proceso de Trabajo Emocional o regulación emocional (Gross, 1998) más que a un proceso de Labor Emocional.

Por su parte, Zembylas (2005), desde la perspectiva postestructuralista, postula que debemos ir más allá de las dicotomías privado/público; decisión personal/imposición institucional, planteando que pueden existir formas de interiorización de estas reglas emocionales según el grado de acuerdo que exista con ellas, por tanto, las docentes podrían tener un rol en el autocontrol o auto vigilancia en el cumplimiento de estas reglas emocionales docentes. En consecuencia, este autor plantea la necesidad de investigar cuales son las funciones o sentidos que tienen estas reglas emocionales para las docentes (Zembylas, 2005).

En síntesis, como hemos revisado hasta ahora, hay evidencias sobre la identificación de reglas emocionales específicas para la docencia, sin embargo, existen dificultades para reconocerlas debido a su carácter implícito. A su vez, existen visiones diferentes en torno al grado de control y voluntariedad/obligatoriedad de las reglas emocionales. Por otra parte, el estudio de las funciones o sentidos atribuidos a las reglas emocionales podría dar luces sobre el grado de acuerdo e interiorización que tienen las reglas emocionales, contribuyendo a reconocer el papel que pueden tener las docentes en el autocontrol para el cumplimiento de estas reglas emocionales.

En este sentido, para contribuir a esta línea investigativa, el presente estudio busca comprender las reglas emocionales docentes, indagando en cuáles son las reglas emocionales que docentes de primer ciclo básico de un establecimiento educativo municipal reconocen en su trabajo; buscando caracterizar estas reglas emocionales docentes y describiendo los sentidos que las docentes le atribuyen a las mismas.

Es importante señalar que este estudio se sustenta en, al menos, dos posicionamientos teóricos que deben ser explicitados. Por un lado, este estudio se enmarca dentro de una línea de

investigación en educación latinoamericana que pretende visibilizar la docencia desde la perspectiva del trabajo docente. (Martínez, 2001; Cornejo, 2012; Oliveira, D. Gonçalves, G. y Melo, S.; 2004)¹. Desde esta perspectiva se plantea la necesidad de visibilizar el trabajo real de las y los docentes, el proceso de trabajo y las condiciones de su realización, las cuales generalmente son invisibilizadas (Cornejo, 2012). En este sentido, en la docencia por ser un trabajo inmaterial y afectivo, puede existir un mayor distanciamiento entre el trabajo prescrito (regulaciones formales y oficiales) y el trabajo que realmente realizan las docentes en su cotidiano (Dejours, 1998 citado en Cornejo, et al, 2020). Por tanto, desde este estudio nos interesa investigar en el trabajo real y cotidiano de las docentes, indagando específicamente en cómo sus experiencias emocionales en el trabajo pueden estar siendo guiadas o normadas por reglas emocionales implícitas en su trabajo.

Por otro lado, es relevante explicitar desde qué perspectiva estamos comprendiendo la emoción y cuáles son las implicancias para esta investigación. Zembylas (2007) considera que existen tres grandes enfoques teóricos para el estudio de las emociones en el campo educativo. El primero, se denomina Enfoque Psicodinámico, perspectiva que considera la emoción como experiencia individual, comprendiéndola principalmente como un fenómeno fisiológico. Este enfoque es el más antiguo y tiene como argumento teórico principal que las emociones son esencialmente fenómenos intrapsíquicos (Parkinson, 1995 en Zembylas, 2007). El segundo, se denomina Enfoque Construccionalista, y comprende las emociones como construcciones socioculturales, como artefactos culturales y por tanto discursivos. Este enfoque considera el aspecto relacional de las emociones y cómo éstas emergen en contexto de interacción con otros, condicionadas por normas sociales y culturales que determinan su expresión y comunicación. De esta manera, se pone la atención en el discurso, las interpretaciones y las emociones como experiencias sociales y comunicativas. (Savage, 2004; Hargreaves, 1998, 2000, 2001, Nias, 1996) Y el tercero, se denomina Enfoque interaccionista, perspectiva que busca la convergencia entre los dos anteriores, pretendiendo volver a unir sentimiento y significado (Leavitt, 1996 en Zembylas 2007) y restaurar el cuerpo a la experiencia de la emoción (Lyon & Barbalet, 2000). Así, estudios de diversas disciplinas como la sociología, antropología y comunicaciones han articulado teorías de la emoción que incorporan los aspectos sociales, culturales y políticos sin dejar de lado los componentes intrapersonales de las emociones (e.g Rosaldo, 1984, Woodward, 1991; Game y Metcalfe, 1996; Lupton, 1998 en Zembylas, 2007). Este enfoque sugiere que somos cuerpos socializados que se desenvuelven en interacciones y situaciones que provocan respuestas de significados /sentimientos que reconocemos como emociones. (Zembylas, 2007). Para nuestra investigación utilizaremos esta última perspectiva teórica, pues el enfoque interaccionista permite

¹ Para profundizar en esta línea crítica de investigación en Latinoamérica se sugiere buscar la red de investigadoras e investigadores llamada Red de Estudios del Trabajo Docente (www.redeestrado.org).

considerar un diálogo entre el individuo y la sociedad, concibiendo las emociones como un puente entre lo individual y social de la experiencia (Zembylas, 2007). Esta perspectiva dialoga con los estudios sobre trabajo docente que reconocen la centralidad de los vínculos afectivos en la docencia (Martínez et al, 2009). En consecuencia, en la presente investigación indagaremos cómo las reglas emocionales docentes pueden regular las formas en que las profesoras pueden sentir, expresar las emociones y relacionarse afectivamente con sus estudiantes.

En relación a la relevancia de la investigación, creemos que es necesario seguir profundizando en los aspectos emocionales del trabajo, pues a pesar de la gran cantidad de conocimiento generado durante las últimas décadas respecto de la labor docente, diversos estudios internacionales (Schleicher, 2016; Poggi, 2013 citados en Cornejo et al, 2020) muestran cómo aspectos centrales del trabajo docente, como los emocionales, no han sido lo suficientemente investigados.

Por otro lado, esta investigación es relevante pues, según Zembylas (2007), una perspectiva de las investigaciones sobre trabajo emocional docente se ha centrado en estudiar las distintas estrategias individuales que los docentes utilizan para la regulación emocional (Gross, 1998), dejando de lado los aspectos normativos, sociales y culturales, como las reglas emocionales de la enseñanza, que condicionan esas experiencias y regulaciones emocionales. (Tsang, 2011; Zembylas, 2007).

Por último, creemos que es relevante y novedoso indagar en las reglas emocionales docentes que regulan las relaciones de las docentes con sus estudiantes, pues aporta en la comprensión de la emoción desde la interacción social y en las formas en que estas interacciones pueden estar guiadas por pautas o normas implícitas de su trabajo. A su vez, siguiendo la perspectiva de Zembylas (2005) creemos que el estudio de los sentidos que las docentes le atribuyen a las reglas emocionales puede contribuir a comprender las formas en que se cumplen estas reglas emocionales docentes, aportando en un conocimiento necesario para esta línea de investigación.

En este mismo sentido, debemos reconocer una limitación de este estudio, pues no pudimos indagar en la cultura escolar de la institución educativa. Reconocemos esta limitación ya que según la evidencia revisada, el análisis de la cultura escolar hubiera aportado en la comprensión de las reglas emocionales y en el reconocimiento de los mecanismos de control institucional que operan para su cumplimiento.

En relación a la pertinencia de la investigación, creemos que este estudio es pertinente a la realidad chilena pues existe una ausencia de estudios que indaguen sobre las reglas emocionales para los docentes en Chile y una escasa evidencia en el contexto latinoamericano sobre esta temática. (e. g. Abramowski, 2010; 2018). Esto es concordante con lo que afirman algunos autores sobre la poca evidencia que existe sobre las emociones docentes en contexto el sudamericano (Uitto et al, 2015, en Cornejo, et al, 2020)

A su vez, creemos relevante transparentar las motivaciones personales y la intencionalidad política de esta acción investigativa, respondiendo a la pregunta axiológica de la investigación sobre el ¿Para qué quiero conocer? (Zemelman, 2006 en Cornejo, 2012)

Aunque esta pregunta remite a una valoración y posicionamiento personal, creemos importante contestarla. En ese sentido, como investigadorxs buscamos contribuir a criticar la mirada psicologicista, culpabilizadora y disciplinadora que está teniendo el discurso hegemónico y mercantil sobre la emocionalidad en la educación. Discurso que prescribe estados emocionales para mejorar la productividad; invisibiliza las condiciones de trabajo y responsabiliza a las docentes. (Cornejo, et al, 2021), negando, el carácter social, cultural y político de la experiencia emocional en el trabajo.

El problema es que, según mi experiencia trabajando en contextos educativos vulnerabilizados, este discurso se ha ido convirtiendo, en el transcurso del tiempo, en sentido común para una parte importante de docentes. Docentes con los cuales nos sentimos profundamente comprometidos, siendo muchas veces, nosotros mismos, las y los psicólogos educativos quienes contribuimos a instalar este discurso. Es fácil confundirse pues las emociones realmente tienen un potencial humanizador impresionante.

Por ello, creemos que un aporte relevante puede ser intentar mostrar lo real del trabajo docente y cómo estas experiencias emocionales de las profesoras pueden estar permeadas por discursos normativos que operan, desde diversos sentidos, en su trabajo cotidiano.

Por último, es sumamente relevante destacar que este proyecto de investigación se hace colectivamente, pues se enmarca, dialoga, se nutre y agradece al equipo de trabajo e investigación que conforma el FONDECYT Regular 1180801 Dimensiones emocionales del Trabajo Docente.

En base a lo expuesto anteriormente, podemos señalar que el propósito de nuestra investigación es: Comprender las reglas emocionales docentes que identifican profesoras de primer ciclo básico en su trabajo pertenecientes a una escuela municipal de la región metropolitana.

Las preguntas que guían nuestra investigación son:

- ¿Cuáles son las reglas emocionales que las docentes de primer ciclo básico reconocen en su trabajo?
- ¿Cuáles son las características de las reglas emocionales que las docentes de primer ciclo básico reconocen en su trabajo?
- ¿Cuáles son los sentidos que le atribuyen las docentes de primer ciclo básico a las reglas emocionales que reconocen en su trabajo?

4. Marco Teórico

Este Marco Teórico consta de tres apartados distintos. En primer lugar, se presentan estudios desde el enfoque interaccionista que apuntan a mostrar la docencia como una práctica afectiva, enfatizando en los conceptos de comprensión emocional y estudios de la teoría del cuidado en la docencia. Ambos enfoques se consideran relevantes a partir de las evidencias encontradas sobre los estudios de reglas emocionales docentes.

En un segundo apartado se realiza, desde la sociología del trabajo y de las emociones, una revisión conceptual sobre la Teoría de Labor Emocional, elaborada por la socióloga Arlie Russell Hochschild (1983) que constituye el marco conceptual amplio de esta investigación y desde la cual se presenta una propuesta para comprender la relación entre las emociones, el proceso de trabajo y las normas sociales y culturales. Posteriormente, se profundiza específicamente en el concepto de reglas emocionales, constructo teórico que será el objeto de estudio de nuestra investigación

En un tercer apartado, revisamos la evidencia teórica y empírica sobre reglas emocionales en el trabajo docente, a fin de explicitar cuáles han sido los principales hallazgos en esta área de estudio.

4.1 Emociones y docencia desde la perspectiva interaccionista

*“La emoción está en el corazón de la enseñanza”
(Hargreaves, 1998 pp. 835).*

Siguiendo el planteamiento de Tsang (2011), revisaremos brevemente el enfoque interaccionista de las emociones en la educación. Este enfoque pone el énfasis en indagar como el proceso de construcción social de emociones de los profesores se pone en juego en sus interacciones sociales. (Yin & Lee, 2011).

El autor más reconocido desde esta perspectiva es Andy Hargreaves. (1998, 2001). Para este autor la docencia es una práctica social que se caracteriza por ser contextualizada y estar profundamente arraigada en las experiencias emocionales. (Hargreaves, 1998). Como práctica emocional afecta los sentimientos y acciones, tanto del /la docente como de aquellos con quienes trabaja y establece relaciones.

En este sentido, Denzin (1994) describe la práctica emocional como una *“práctica integrada que produce para la persona, una alteración emocional esperada o inesperada en las corrientes internas y externas de la experiencia. ... dando una irradiación emocional hacia sus pensamientos, sentimientos y acciones* (Denzin, 1994, p. 89). A su vez, para que esta práctica

emocional pueda manifestarse, es necesaria la comprensión emocional. La comprensión emocional es “un *proceso intersubjetivo que requiere que una persona entre en el campo de la experiencia de otra y experimente por sí misma las mismas experiencias o experiencias similares experimentadas por otra*” (Pág. 137). Este proceso intersubjetivo es el que posibilita la interpretación de la experiencia de un otro desde el propio punto de vista, teniendo como base las emociones que se manifiestan y guían la comprensión. Este proceso, de acuerdo con Hargreaves (2001) es fundamental en la docencia, pues permite reconocer si lo que vemos es miedo, orgullo, vergüenza o disgusto, ayuda a comprender que las emociones en cuestión están justificadas o mal ubicadas en un contexto determinado; y habilita una respuesta en consecuencia, según nuestra interpretación. Así, la naturaleza de la enseñanza no puede ser expresada solo desde las "competencias técnicas" de la enseñanza, ya que se centra en la interacción humana y la comprensión emocional (Hargreaves, 1998).

Otra perspectiva teórica que permite comprender la docencia como práctica emocional es la teoría de Kate O'Connor (2008). En sus investigaciones indaga en las maneras en que los docentes usan y administran sus emociones para generar relaciones de cuidado con sus estudiantes, comprendiendo cómo las experiencias emocionales de los docentes pueden estar limitadas y guiadas por los requisitos de su rol o identidad (O'Connor, 2008). Para esta autora, el cuidado se define como “*aquellas emociones, acciones y reflexiones que resultan del deseo de un maestro de motivar, ayudar o inspirar a sus estudiantes*” (O'Connor, 2008, Pag. 118). La autora, identifica tres formas de comprender las distintas relaciones de cuidado que establecen las docentes:

1) Performativo: se refiere al cuidado orientado a motivar a los estudiantes para alcanzar objetivos pedagógicos. 2) Profesional: relaciones de cuidado con los estudiantes de acuerdo al rol profesional del docente. 3) Filosófica Humanista: generar una relación de cuidado con algún estudiante, a partir de una decisión personal en concordancia con algún sentido ético o filosófico compartido. (O'Connor, 2008).

En ese sentido, esta autora muestra cómo las y los docentes deben transitar entre estar emocionalmente comprometidos con los estudiantes a nivel personal y el deber de realizar trabajos emocionales para satisfacer las demandas que su rol profesional les impone. Evidenciando que cuando las docentes pueden elegir y tomar la decisión de cuidar a sus estudiantes, y no solo realizarlo porque se sientan obligados, presionados o lo ven como parte de su rol, estos pueden construir y mantener un sentido de identidad profesional que confluye con sus creencias filosóficas o humanista sobre el sentido de la enseñanza (O'Connor, 2008). A su vez, es relevante distinguir entre las relaciones de cuidado que se establecen por una responsabilidad o deber ético, y las que se originan de forma innata y placentera (Newberry, 2010).

Sin embargo, diversos estudios plantean una crítica a las investigaciones que consideran el estudio de las emociones de los docentes solo como cuestiones de elecciones personales, ya sean morales, sin tomar en cuenta también cómo estas experiencias emocionales pueden ser producto de las circunstancias en las que trabajan los docentes, en tanto, son también las fuerzas de las políticas públicas y de las mismas escuelas las que van a ir dando forma y moldeando los paisajes emocionales de la enseñanza (Hargreaves 1998). De acuerdo a O'Connor (2008) las prácticas y los valores de la escuela pueden reforzar o restringir las relaciones de cuidado que establecen los docentes.

Esto configura el rol docente a nivel profesional como prácticas complejas, que están socialmente situadas dentro de las experiencias emocionales vividas. (O'Connor, 2008). Por ello, no se deben subestimar las fuerzas normalizadoras y reguladoras a nivel de la cultura imperante, las condiciones de trabajo y las prácticas y valores compartidos de la escuela para acercarse a una mirada entorno a las emociones de los y las docentes.

A continuación abordaremos la Teoría de la Labor emocional, que desde la sociología de las emociones, intenta colaborar en la comprensión de estas fuerzas normalizadoras y regularizadoras que pueden operar en el trabajo.

4.2. Teoría de la Labor Emocional y las Reglas Emocionales

4.2.1 Labor Emocional desde la Teoría de Hochschild

La Teoría de la Emotional Labor nace al alero de la socióloga norteamericana Arlie Hochschild (1983), quien inauguró un nuevo sub campo de investigación denominado “sociología de las emociones” (D'Oliveira-Martins, 2018) reconociendo una nueva forma de organizar el trabajo llamada “Labor Emotional”. Este fenómeno, define la autora, sucede cuando los/as empleados/as de una organización particular gestionan sus emociones para cumplir con las necesidades de su trabajo siguiendo ciertas reglas emocionales definidas en el lugar de trabajo, recibiendo un salario por ello y generando ganancias para la organización.

Según Tsang (2011) la teoría del “Emotional Labor” o Labor emocional de Hochschild tiene, al menos, dos fuentes de origen: La teoría dramática de Goffman y la teoría marxista de la alienación (Turner y Stets, 2005). Desde la teoría dramática, Hochschild (1979, 1983) demuestra que hay reglas de sentimientos o reglas emocionales en la vida social. Estas incluyen las reglas del sentir, que especifican lo que se puede sentir en un determinado entorno social y las reglas de expresión que sirven como guías sobre los sentimientos que se pueden expresar abiertamente y mostrar en un entorno social determinado. De esta manera, todos los actores

sociales tienen la necesidad de ajustar sus emociones y exhibiciones emocionales de acuerdo con las reglas del sentir y expresión emocional en cada situación social. Si no lo hacen, se podrían convertir en desviados emocionales (Thoits, 1990). Es necesario, por tanto, tratar de cambiar y administrar las emociones y la expresión de ellas de una manera apropiada. Este acto de gestión (o elaboración) de las emociones es llamado “emotion work” (Hochschild, 1979; 1990). En este sentido, todos los actores de una sociedad realizan este “emotion work” a lo largo de su vida. (Hochschild, 1979).

Desde la Teoría Marxista, Hochschild (1983) muestra que lo característico de las sociedades postindustriales, es que la gestión emocional ya no solo es un acto de la vida privada, sino que es usado para cumplir con un determinado trabajo y obtener un salario por ello. Este tipo de gestión específica de la emoción la denomina “Emotional Labor”. De esta manera, las empresas (principalmente del área de servicio) venden la gestión de las emociones (y sus expresiones) de los empleados y obtienen ganancias de ellos. Sus emociones se transforman en una mercancía. Por tanto, los empleados ya no pueden ejercer control sobre ellas (Hochschild, 1983).

De acuerdo a esta teoría, existen dos tipos de regulación emocional:

“Utilizo el término de emotional labor para referirme al manejo del sentimiento para crear un exhibición facial y corporal públicamente observable; el emotion labor se vende por un salario y por lo tanto tiene valor de cambio. También utilizo los términos sinónimos de emotional work o emotion management para referirme a estos mismos actos realizados en un contexto privado donde tienen valor de uso” (Hochschild, 1983 Pag 20.)²

En este sentido, para la autora, la gran mayoría de nosotros, durante nuestra vida diaria, gestionamos nuestras emociones utilizando diversas estrategias; actuándola superficialmente, evocándola cognitivamente para que esta pueda manifestarse; inhibiéndola para suprimir el estado emocional; entre otras. Esta elaboración o trabajo emocional es guiada por reglas emocionales o de sentimientos que guían y modulan lo que se debe sentir en cada situación.

Las reglas de los sentimientos son normas usadas en la conversaciones para determinar aquello que se debe sentir A través

² Para generar una mayor claridad, el término de Labor Emotional será traducido como Labor Emocional y el termino Work Emotional será traducido como Trabajo Emocional. Reconocemos que hay autoras como Madalena d’ Oliveira-Marins (2008) que realizan otra traducción, sin embargo, creemos que la traducción presentada aporta a la claridad del lenguaje en la investigación.

de ellas, podemos saber lo que es adecuado en cada relación y en cada rol. (Hochschild, 1983 Pág. 18.)

Estas reglas de sentimientos, son construidas y varían social y culturalmente de acuerdo a las diferentes sociedades.

Lo particular de esta perspectiva, es reconocer cuándo este trabajo emocional se realiza con el fin de acumular riqueza, es decir, cuando se provoca cierta emoción para alcanzar un beneficio económico o plusvalía, convirtiéndose en Labor emocional, a diferencia del trabajo emocional que sirve fundamentalmente como herramienta de intercambio social y busca beneficios personales y sociales. (D'Oliveira-Martins, 2018).

De este modo, el trabajo emocional que cada persona realiza en su vida privada, guiada por reglas de sentimientos sociales y culturales, son apropiadas por la racionalidad mercantil de las nuevas empresas, propias del capitalismo contemporáneo, en un proceso que se denomina “*transmutación*” (Hochschild, 1983). Este proceso se refiere principalmente a cómo el trabajo emocional y las reglas emocionales dejan de ser referidas sólo a las esferas privadas o personales y pasan a ser parte de las demandas y normativas del espacio público/laboral, generando que las personas deban ir cambiando, mediana o totalmente, sus maneras de gestionar las emociones y comenzando a ponerlas al servicio de un rol profesional específico. (D'Oliveira-Martins, 2018)

En este sentido, Hochschild propone tres características que permiten delimitar las profesiones que ejecutan Labor emocional: 1) Requieren contacto cara a cara o voz a voz con el público. 2) Requieren del trabajador la capacidad de producir un estado emocional en otra persona; 3) Permiten al empleador, a través de entrenamiento y supervisión, ejercer un grado de control sobre las actividades emocionales de los empleados (D'Oliveira-Martins, 2018).

De esta manera, para Hochschild, las empresas logran una trasmutación totalmente exitosa, cuando se apoderan y controlan los tres elementos básicos del sistema emocional: la gestión de las emociones y su expresión; las reglas emocionales; las interacciones del trabajador con el cliente. (D'Oliveira-Martins, 2018).

En la Labor emocional, las reglas emocionales se hacen aún más específicas, subordinándose a las necesidades, prescripciones y control de las empresas, siendo reglas emocionales laborales que delimitan un rol profesional específico. (D'Oliveira-Martins, 2018). En el caso de las reglas emocionales, éstas pasan a ser definidas o delimitadas por las empresas privadas, los gerentes y los empleadores. Se comienza a marcar un rol laboral que delimita lo que se espera en torno a cómo deber sentirse y expresarse emocionalmente, configurándose reglas emocionales laborales. (D'Oliveira-Martins, 2018). Esto no quiere decir que no haya espacio o posibilidad de no seguir totalmente las demandas y normativas empresariales. Siempre hay capacidad creativa desde los

individuos que puede ser utilizada (D'Oliveira-Martins, 2018). Sin embargo, en la Labor emocional esa capacidad de maniobra es mucho más limitada y controlada por el empleador, dependiendo de las reglas de la empresa o de la profesión.

Durante su investigación Hochschild (1979) menciona al menos tres técnicas de trabajo emocional: la estrategia cognitiva (el intento de cambiar ideas o pensamientos cambiando la emoción asociada con ellos), la estrategia corporal (el intento de cambiar los síntomas físicos de las emociones) y la estrategia expresiva (el intento de cambiar los gestos expresivos para cambiar cómo uno se siente) (Zembylas, 2002). Por otro lado, esta autora describe dos tipos de actuaciones: la actuación superficial, que implica un manejo de la expresión conductual de la emoción (como sonreír) y una actuación profunda, que refiere a un proceso más reflexivo, desde el cual no solo cambia la expresión de la emoción sino que se modifica la experiencia emocional en sí misma.

A su vez, Hochschild (1983) describe el deterioro que puede sufrir el bienestar de las trabajadoras como consecuencia de las demandas de la organización para que ajusten su expresión y experiencia emocional a un conjunto de pautas laborales. En este sentido, el “emotional labor” puede generar disonancia emocional pues produce incongruencia entre los sentimientos y sus exhibiciones, además de grados de alienación, deshumanización y despersonalización (Ashforth y Tomiuk, 2000; Diefendorff, et al, 2008; Hochschild, 1983; Hopfl y Linstead, 1993; Lewig y Dollard, 2003 en Tsang, 2011)

El aporte de este enfoque para la presente investigación, es que permite comprender la manera en que interactúa la experiencia íntima y aparentemente individual de la emoción en la docencia con la dimensión más social y política en el estudio de las emociones en un espacio laboral. A su vez, nos posibilita comprender las experiencias emocionales de los docentes como parte de su proceso de trabajo, guiado por normas o pautas del rol profesional que no siempre se logran visualizar de manera explícita (D'Oliveira-Martins, 2018).

4.2.2 Reglas Emocionales desde la Teoría de Hochschild

4.2.2.1 Definiendo las Reglas Emocionales

Para Hochschild (1979), las reglas emocionales son las normas que delimitan el manejo y la expresión emocional adecuada en cada situación y establecen los márgenes dentro de los que debe moverse la emoción. Estas pautas sociales que dirigen cómo debemos sentirnos pueden describirse como un conjunto de reglas socialmente compartidas, aunque a menudo se mantienen latentes y funcionan de manera implícita (Hochschild, 1979), pudiendo ser difíciles de codificar

e identificar formalmente. Sin embargo, pueden ser identificables en mayor o menor grado al preguntarse y reflexionar acerca de la convención socialmente compartida sobre lo que se debe (o no) sentir en alguna situación particular (D'Oliveira-Martins, 2018).

Hochschild (1983) describe dos tipos de reglas emocionales: las reglas de sentimiento y las reglas de expresión. La primera de ellas “*definen lo que deberíamos y no deberíamos sentir y lo que nos gustaría sentir de una gama de circunstancias: muestran como juzgamos el sentimiento.*”; “*las reglas de los sentimientos gobiernan nuestra manera de sentir*”, en cambio “*una regla de la expresión gobierna la manera en que expresamos ese sentimiento*” (Hochschild, 2008, pág. 121)

Por tanto, las reglas de sentimientos apuntan a regular lo que sentimos (o no) en un determinado contexto, en cambio, las reglas de expresión se enfocan en aquello que podemos (o no) expresar, según este contexto.

A su vez, estas reglas emocionales son parte de lo que la autora denomina “dimensión normativa” de los contextos sociales en los que los sentimientos adquieren su significado. Esta dimensión normativa

“se refiere a nuestro sentido de lo que creemos apropiado y/o incorrecto. Dirige nuestra atención hacia la relación entre el sentimiento y las reglas del sentimiento. Es así que podríamos decir: esta situación me pone contento, pero yo no debería sentirme tan contento. Tanto los sentimientos como sus reglas son inducidos socialmente, y lo mismo ocurre con el conflicto potencial entre ambos factores.” (Hochschild, 2008, pág. 121)

Hochschild identifica, al menos, tres formas de determinar los mecanismos de juicios de los sujetos con respecto a sus emociones según un criterio que responde al “tipo de adecuación” realizada:

a) Adecuación clínica; se refiere a lo que se espera de las personas normales y saludables (la persona piensa que su emoción es saludable, aunque moralmente es incorrecto).

b) Adecuación moral: se refiere a lo que es legítimo desde el punto de vista moral (la persona se enfurece con un niño indefenso, pero ese sentimiento puede ser moralmente inapropiado)

c) Adecuación socio-situacional: se refiere a lo que requieren las normas específicas de una situación (por ejemplo, sentirse exaltado en una fiesta). (Hochschild, 2008, pág. 122)

Estos tipos de adecuaciones corresponden a *“los roles del clínico, el prospecto moral y el experto en etiqueta (sociales), y a menudo, aunque no siempre, los tres sentidos del término se refuerzan mutuamente o se fusionan en la práctica”*. (Hochschild, 2008, pág. 123)

Por tanto, existen diferentes tipos de adecuaciones que apuntan a los distintos roles desde los cuales nos referenciamos para juzgar la relación entre nuestros sentimientos, sus expresiones y las pautas sociales que delimitan aquello que deberíamos sentir.

4.2.2.2 Descripción de las Reglas Emocionales

Como ya hemos mencionado, una característica fundamental de las reglas emocionales es que son normas implícitas, es decir, no necesariamente están visualizadas o codificadas en algún lugar específico, sino más bien, se deben inferir a partir de las convenciones sociales que guían nuestro trabajo emocional. (D'Oliveira-Martins, 2018).

Es importante destacar otros cinco elementos que, según la autora, caracterizan las reglas emocionales.

En primer lugar, las reglas se utilizan en los intercambios sociales para valorizar los gestos y expresiones emocionales. Para la autora es muy importante remarcar que la gestión o elaboración emocional y la expresión deben analizarse considerando el intercambio social, así *“en un intercambio social, la elaboración de las emociones es un gesto, tiene una función en ese contexto, y no debe entenderse como una mera faceta de la personalidad”* (Hochschild, 2008, pág. 149).

Una segunda característica que hace distinguible estas reglas es que ellas pueden operar “antes” de las acciones y no solo para juzgarlas durante o posterior a la elaboración emocional o la expresión de emociones.

“las reglas del sentimiento difieren curiosamente de otros tipos de reglas en que no son aplicables a la acción sino a lo que suele tomarse como factor – pre cursor de la acción. Como consecuencia, tienden a ser latentes y resistentes a la codificación formal. (Hochschild, 2008, pág. 146)

Otra característica, es que estas reglas presentan diversos grados de obediencia o subordinación frente a las reglas emocionales *“las reglas del sentimiento pueden obedecerse totalmente, a medias o violarse audazmente, esto último con diversos costos”*. (Hochschild, 2008, pág. 146). Existirían diferentes grados de obediencia a estas reglas emocionales:

“Al parecer, las reglas del sentimiento entran en juego en el intercambio social de dos maneras. De acuerdo con la primera, el individuo se toma a pecho o en serio, el sentimiento “debido”... la segunda manera en que las reglas del sentimiento participan en el intercambio social tiene lugar cuando el individuo no toma en serio la convención afectiva, sino que juega con ella. (Hochschild, 2008 Pág. 150)

Este grado de obediencia o resistencia a las convenciones afectivas en los intercambios sociales no solo depende de la voluntad del individuo. Para Hochschild es importante recalcar que en el ámbito social, no somos totalmente autónomos o libres pues nuestras decisiones están influenciadas por diversos factores sociales, culturales y políticos (D'Oliveira-Martins, 2018). La diferencia fundamental, es que en la Labor emocional contemporáneo, las reglas emocionales del contexto laboral, restringen y controlan aún más lo que debemos o no sentir en un determinado trabajo, con el propósito de obtener una ganancia por ello.

Otra característica descrita por la autora norteamericana, es que las reglas emocionales pueden referirse a distintos aspectos de la experiencia emocional en la interacción social: *“establecen propiedades en cuanto a la medida (uno puede sentirse demasiado enojado o insuficientemente enojado), la dirección (uno puede sentirse triste cuando debería sentirse feliz) y la duración de un sentimiento, dada la situación con respecto a la cual se evalúa”*. (Hochschild, 2008, pág. 145)

Por último, otra característica de las reglas emocionales tiene relación con el grado de generalidad o especificidad de la norma. Para esta autora, existen reglas emocionales que reflejan formas de pertenencia social y cultural amplias o universales, por ejemplo *“la que ordena no disfrutar matando u observando el asesinato de un ser humano”* (Hochschild, 2008).

A su vez, existen reglas emocionales más específicas, que tienen relación con un grupo social; étnico y cultural particular. Estas reglas emocionales *“pertenecen exclusivamente a grupos sociales particulares”* (Hochschild, 2008, pág. 147) Dentro de estas reglas más específicas, puede haber reglas emocionales que atañen a un grupo de personas que comparten características comunes (étnicas, culturales, laborales, geográficas, etc.) (D'Oliveira-Martins, 2018). En el caso de la labor emocional, estas reglas emocionales laborales son aún más específicas, pues atañen a un grupo de trabajadores/ras de una empresa particular que para vender su fuerza de trabajo, debe regular sus emociones según un rol profesional particular.

4.2.2.3 Formas de conocer las Reglas Emocionales

Para Hochschild (2008), las reglas emocionales son un conocimiento implícito que muchas veces no es consciente en el cotidiano. Sin embargo, a partir de la reflexión sobre nuestra experiencia emocional, la gestión de nuestras emociones y las pautas que guían nuestro accionar, es posible ir infiriendo e identificando estas reglas emocionales. (D'Oliveira-Martins, 2018).

Existen varias formas para ir identificando estas reglas emocionales. Como refiere la autora, *“a menudo hablamos sobre nuestros sentimientos o los de otras personas como si fuera posible relacionarlos de manera directa con ciertos deberes y derechos.* (Hochschild, 2008, pág. 144).

Otra forma de conocer las reglas es *“a partir de la manera en que reaccionan los demás ante lo que infieren de nuestra manifestación emotiva: alguien podría decirnos: no deberías sentirte tan culpable...o los llamados a dar explicaciones pueden considerarse un recordatorio de reglas.* (Hochschild, 2008, pág. 145) Por tanto, a partir de las reacciones o juicios que otros realizan de mi o de las emociones que expreso, se podrían inferir las reglas emocionales de este contexto.

También se pueden conocer las reglas emocionales reconociendo el conflicto o la disonancia emotiva y sus formas de abordarla. *“Los intentos de reducir la disonancia emotiva funcionan como indicios periódicos de las reglas de sentimientos.* (Hochschild, 2008, pág. 146) Aquello que me genera disonancia entre el querer y el deber emocional o entre la elaboración emocional y su expresión, son indicios de reglas emocionales que pueden estar operando.

A su vez, aquellas experiencias emocionales en que nos sentimos *“libres de preocupaciones, culpa o vergüenza en relación con los sentimientos”* (Hochschild, 2008, pág. 146) también pueden darnos indicios sobre reglas emocionales pues, como ya hemos mencionado, las reglas de sentimiento delinear *“una zona o un marco metafórico dentro de cuyas fronteras hay espacio para el movimiento y el juego”.* (Hochschild, 2008, pág. 147)

Por otro lado, Hochschild nos advierte sobre una posible distinción entre las motivaciones o deseos personales y las reglas de sentimientos. *“Corresponde a la motivación (lo que quiero sentir) mediar entre la regla del sentimiento (lo que debería sentir) y el trabajo emocional (lo que trato de sentir)* (Hochschild, 2008, pág. 146) En este sentido, ir delimitando mis motivaciones más personales, frente a las demandas normativas del contexto, pueden ir clarificando ciertas reglas del sentir, considerando siempre que esta distinción es difusa, pues nuestro querer también esta permeado por la normatividad social. (D'Oliveira-Martins, 2018).

Como hemos revisado en este apartado, las reglas emocionales son normas implícitas que regulan nuestra experiencia emocional y la expresión de nuestras emociones en las interacciones sociales. Hochschild identifica cómo estas pautas operan en la sociedad según los diversos contextos,

reconociendo características distintas como: el grado de obediencia/resistencia; reglas de sentimiento y reglas de expresión; las diferentes propiedades que regulan de la experiencia emocional (intensidad, dirección y duración). A su vez, la autora nos da indicios sobre las formas de identificar e inferir estas reglas emocionales, que en general, se presentan de manera implícita y difusa. Este proceso lo podemos realizar por medio de la identificación sobre cómo debemos ser y sentirnos en determinados contextos; conociendo los juicios de los demás sobre nuestro comportamiento; reconociendo conflictos o disonancias entre nuestros deseos y lo que creemos debemos sentir en determinados momentos; reconociendo las experiencias emocionales donde nos sentimos libres o sin preocupaciones sobre lo que sentimos.

A su vez, la autora identifica cómo estas reglas emocionales pueden delimitar un rol profesional específico, caracterizando las maneras de sentir, expresar e interactuar de un determinado empleo. Estas reglas emocionales laborales son las normas que nos proponemos identificar en esta investigación, específicamente, las reglas emocionales propias del trabajo docente.

A continuación realizaremos una revisión teórica y empírica de los estudios e investigaciones sobre reglas emocionales docentes, enfocándonos en reconocer cuáles reglas emocionales han identificado los docentes en su trabajo, cómo se han descrito estas reglas y los debates y tensiones que han surgido a partir de estos estudios.

4.3 Reglas Emocionales en el Trabajo Docente

Los estudios acerca de las reglas emocionales en el trabajo docente (Winograd, 2003; Ye Chen, 2015; Zembylas, 2002, 2004; Oplatka, 2007; Tsang, 2011; Yin & Lee, 2012) han hecho una importante labor para comprender cómo se expresan los aspectos normativos, identitarios, culturales y políticos de la emoción en el trabajo docente. (Tsang 2011; Zembylas, 2002)

A continuación, presentaremos la evidencia encontrada sobre reglas emocionales docentes en el siguiente ordenamiento: 1) Estudios que han identificado cuáles son las reglas emocionales que rigen la docencia; 2) Investigaciones teóricas y empíricas que caracterizan las reglas emocionales y 3) Estudios que abordan los sentidos de las reglas emocionales docentes.

4.3.1 Identificación de Reglas Emocionales en el Trabajo Docente

Un primero estudio que identifica reglas emocionales docentes fue realizado por Ken Winograd (2003), docente norteamericano, quien realiza una investigación auto etnográfica durante un tiempo aproximado de 12 meses. A partir de la indagación y reflexión sobre su propia experiencia de varios años de servicio como docente en un establecimiento educativo, logra identificar cinco reglas que rigen su propio manejo de las emociones como maestro.

Regla N° 1: Los maestros sienten afecto e incluso amor por sus alumnos. Esta regla, nos dice el autor, tiene dos sentidos distintos. Por un lado, un sentido instrumental: Si a los estudiantes les gusta estar con su profesor y viceversa, las clases se podrían realizar de mejor manera y los estudiantes trabajarían más arduamente. El otro sentido de esta regla emocional docente tiene relación con la identidad laboral, es decir, con el hecho de haber elegido una profesión donde necesariamente te debe gustar estar compartiendo con jóvenes.

Regla N° 2: Los maestros sienten entusiasmo o incluso pasión por la materia y los estudiantes. Para Winograd, esta regla emocional se asocia directamente a la idea de “buen maestro” consensuada en la cultura docente y a la disposición que este debe tener para su trabajo y las personas a quienes dirige su labor.

Regla N°3: Los maestros deben evitar manifestaciones de emociones extremas, especialmente enojo y otras emociones oscuras. De esta manera, los docentes deben intentar siempre mantener la calma, sobre todo en los momentos más complejos o problemáticos. Esta estrategia contribuiría a mantener una distancia emocional en la interacción con los estudiantes. Ahora bien, las emociones más oscuras solo se pueden expresar de manera táctica, es decir, para buscar algún cambio o control del aula. En los otros escenarios no debería manifestarse este tipo de emociones.

Regla N° 4: Los maestros aman su trabajo. Esta regla también apunta al sentido de identidad laboral docente. Para Winograd, esta regla fue compleja por muchos años de seguir, pues él sentía que no le gustaba ni amaba su trabajo, lo cual le producía preocupación y culpa.

Regla N° 5: Los maestros tienen sentido del humor y se ríen de sus propios errores, así como de las travesuras que hacen los estudiantes. Particularmente, respecto a esta regla emocional el autor identificó que guiaba una parte importante de su forma de ser en clases con los estudiantes y, a su vez, era utilizada como estrategia para mantener la atención de los estudiantes.

El segundo estudio encontrado en el que se identifican reglas emocionales en el trabajo docente, es el estudio etnográfico, de caso, que realiza Zembylas (2002) en el país de Chipre. En esta investigación, a partir de la experiencia emocional de una docente a la que se le realiza seguimiento por varios años, Zembylas infiere que una regla emocional de la docencia es que los/as profesores no deben expresar sus emociones de forma extrema, es decir, no deben expresar mucha tristeza o enfado, ni tampoco deben expresar demasiada alegría o felicidad en su trabajo.

Por otra parte, un tercer estudio encontrado (Yin, H. B., & Lee, J. C. K., 2011) llevan a cabo una investigación en China mediante estudios de casos, en cuatro establecimientos educativos, realizando entrevistas semi-estructuradas a veinticinco docentes y a los equipos administrativos de los cuatro establecimientos. En este estudio se identificaron cinco reglas emocionales en la

docencia: 1) Comprometerse a enseñar con pasión; 2) Esconder emociones negativas; 3) Mostrar las emociones positivas; 4) Utilizar las emociones para alcanzar los objetivos de enseñanza.

Con respecto a la Regla N° 1 *comprometerse a enseñar con pasión*. Según las docentes del estudio, los profesores deben tener pasión por la enseñanza. Comprendiendo la “pasión” como un intenso compromiso emocional que los docentes deben invertir en su trabajo. Ser apasionado, para los docentes, requiere que los maestros comprometan fuertemente sus emociones con la enseñanza en el salón de clases y establezcan una relación afectuosa entre ellos y sus estudiantes. Incorporar la pasión en el trabajo puede conducir a una experiencia alegre, porque, como refiere una docente del estudio *“la pasión da origen a la inspiración y la felicidad”*. (Pág. 23)

En relación a la Regla N°2, las docentes identifican paradójicamente que ellas *deben tener cuidado con las “emociones” en la enseñanza*. Aunque todos las docentes identifican que las emociones juegan un papel esencial en la enseñanza, hay que tener cuidado con referirse mucho a las emociones en las conversaciones diarias, pues la palabra “emoción” está asociada a connotaciones negativas y no neutrales o racionales. En gran parte de los casos, cuando se habla de emoción es para referirse a sentimientos negativos o infelices.

Para evitar este efecto negativo que la “emoción” podría tener sobre la enseñanza en el aula y el aprendizaje de los estudiantes, los profesores deben mantener bajo control sus expresiones emocionales. Por tanto, deben ocultar o reprimir sus emociones negativas en el proceso de enseñanza. Esta regla se asocia a disminuir los impactos negativos en los estudiantes y sobre todo, en no llevar tus problemas personales o preocupaciones a la sala de clases, lo cual es parte de los requisitos profesionales de la docencia. Para los autores, esta regla muestra cómo las reglas emocionales en la enseñanza están parcialmente entrelazadas con el discurso profesional que domina el trabajo de los profesores.

En relación a la Regla N° 3, es un complemento de la segunda. Excluir el impacto de las emociones negativas es una de las caras de la moneda. La otra cara es que *los profesores deben mantener emociones positivas para motivar a los estudiantes*. Deben hacerlo incluso si no sienten emociones tan positivas, porque “hacer felices a los estudiantes en el aprendizaje” no es solo un consenso entre los maestros, sino también un requisito conocido del director con respecto a las expresiones emocionales de los maestros. Es muy importante para las docentes entrevistadas, dar una “impresión positiva” a los estudiantes en la sala de clase. Incluso aunque estés con mucha presión, la idea es no contagiar negativamente esa disposición a los estudiantes, sino más bien, contagiar las emociones positivas. En este sentido, los docentes reconocen la gran influencia que tiene el estado emocional de los docentes en el estado emocional de los estudiantes, enfatizando que, como maestros, deben mantener cierta distancia de sus estudiantes en caso de que estos se

vean demasiado afectados por las emociones negativas de los maestros. Sólo se deben compartir las emociones positivas con los estudiantes.

Con respecto a la regla N° 4, que refiere a *instrumentalizar las emociones para lograr los objetivos docentes*, para los informantes de este estudio, la emoción tiene la función de motivar a los estudiantes y potenciar la eficacia de la enseñanza. En su trabajo, a menudo usaban algunas habilidades o estrategias relacionadas con las expresiones emocionales, como el ritmo del habla, humor o bromas, rostro o gesto exagerado, para atraer la atención de los estudiantes. Durante la labor emocional realizada por estos maestros contribuyeron a que el proceso de enseñanza fuera más fluido y eficaz. Por lo tanto, instrumentalizar las emociones para lograr los objetivos docentes es otra regla para la expresión emocional de los docentes en su trabajo.

Como cuarta investigación, se encuentra el estudio del Oplatka, (2007), el cual realiza entrevistas semi-estructuradas a 50 docentes del sistema educativo israelí, indagando en las percepciones acerca de las prescripciones del rol docente para el trabajo emocional. En este estudio, se identifican dos grandes disposiciones o reglas emocionales en la docencia. En primer lugar, los docentes deben estar atentos a las necesidades emocionales y problemas personales de los estudiantes, y por tanto deben escuchar permanentemente a los estudiantes, esto coincide, para el autor, con la estrategia de comprensión emocional descrita por Hargreaves (1998). A su vez, los docentes deben realizar una indagación y atención proactiva, es decir, los docentes deben buscar distintas maneras de solicitar o averiguar la información necesaria para satisfacer las necesidades emocionales, físicas y cognitivas de los alumnos, utilizando gestos verbales y no verbales en este proceso.

Como hemos visto hasta ahora, los resultados de las evidencias encontradas presentan un alto grado de coincidencias entre ellas. Se puede observar una tendencia común de las reglas emocionales docentes que prescribe a las profesoras a deber sentir pasión, compromiso o amor por su trabajo. Estos sentimientos están relacionados, por un lado, con los discursos sobre la competencia profesional y lograr de mejor manera los objetivos de la enseñanza en la docencia. Por otro lado, estas reglas están asociadas a los propósitos morales de la enseñanza y a la ética profesional de los docentes.

A su vez, otra tendencia que se puede identificar en estos estudios es la que prescribe a los docentes a generar un alto grado de control emocional, reprimiendo emociones negativas y exacerbando o matizando las emociones positivas (según los objetivos de la enseñanza). Se reconoce que el sentido de esta regla tiene relación con el impacto que tienen las experiencias emocionales de las docentes sobre sus estudiantes. A su vez, se exige que las docentes mantengan las emociones negativas de su vida privada fuera del aula, promoviendo una escisión entre la vida emocional personal y la vida profesional de las profesoras.

Una tercera tendencia que se puede visualizar en estos estudios es la norma de la instrumentalización de la experiencia emocional de las docentes. Al reconocer el impacto que tienen las emociones sentidas y expresadas por las docentes, las profesoras deben utilizar sus emociones positivas, sus gestos corporales y las regulaciones emocionales necesarias para cumplir con los objetivos de su trabajo, buscando generar la atención de los estudiantes, su escucha, indagando en sus problemas personales y promoviendo sentimientos de felicidad en el aula para alcanzar mejores aprendizajes. Estas capacidades, también mostrarían la competencia profesional de la docente.

A continuación, revisaremos cómo los estudios sobre reglas emocionales docentes describen las características de estas reglas emocionales.

4.3.2 Caracterización de las Reglas Emocionales Docentes

Diversos estudios (Winograd, 2003; Ye Chen, 2015; Zembylas, 2002, 2004; Oplatka, 2007; Tsang, 2011; Yin & Lee, 2012) han contribuido a caracterizar las particularidades de las reglas emocionales docentes. Dentro de estos estudios, en algunas temáticas no hay total consenso ni tampoco un ordenamiento claro sobre cada uno de los aspectos presentados. Por ello, a partir del análisis de la evidencia, se propone un ordenamiento temático que permita abordar: como se definen las reglas emocionales docentes; la relación con la cultura escolar e institucional; las formas de control para el cumplimiento de las reglas emocionales docentes y la función política que cumplen las reglas emocionales docentes.

4.3.2.1 Reglas emocionales como normas implícitas y contingentes históricamente.

Zembylas (2004) nos refiere que las reglas emocionales docentes son normas de carácter implícitas que pueden ser inferidas reflexionando sobre los consensos sociales, culturales y políticos que regulan el trabajo emocional docente.

De esta manera, en su investigación, relata como en conjunto con la docente realizan una búsqueda detallada en diversos documentos oficiales de la escuela y no encuentran ninguna regla explícita que regule la expresión emocional de los maestros. Sin embargo, al reflexionar sobre los años de docencia y su experiencia emocional en el establecimiento educativo, la docente es capaz de identificar reglas emocionales docentes que rigen su trabajo. Estas reglas son difíciles de identificar en la escuela o el aula, puesto que se presentan disfrazados como códigos éticos, aspectos técnicos de la profesión y conocimiento especializado de la profesión (Zembylas, 2002).

Un segundo resultado que destaca Zembylas (2004) en su estudio, es que las reglas emocionales docentes son contingentes históricamente.

A partir del análisis de la variación del discurso oficial de la escuela donde realizó el estudio de caso, el autor identifica como las reglas emocionales de la enseñanza pueden ir variando en el tiempo, de acuerdo a la institución.

En este caso la docente entrevistada detalla cómo en un inicio se hablaba entre los colegas que era importante mantener la neutralidad emocional como profesora de esa escuela. Lo cual le generó mucho desgaste y emociones de inseguridad. Habrían presiones hacia los docentes de la escuela en la que estaba, donde mostrar emociones fuertes en la institución no se consideraba profesional. No demostrar demasiado cariño o demasiada ira era sinónimo de profesionalismo (Zembylas, 2004).

Sin embargo, esta regla emocional de la escuela fue cambiando en el tiempo, pues en el estudio de seguimiento que realiza Zembylas dos años después de realizada la primera etnografía, la docente le relata cómo esta presión se fue renegociando entre estudiantes, maestros, padres y administradores y así, al pasar de los años, en esta misma escuela se comenzó a poder hablar mucho más sobre los sentimientos, dejando expresar las emociones mucho más libremente, según la docente.

En este caso, la neutralidad emocional, que durante mucho tiempo, mantuvo a la docente frustrada y regulada emocionalmente, cambio como regla emocional en el establecimiento y la gente pudo ir expresando sus emociones más abiertamente. Sin embargo, esto ha implicado, según la docente, que las profesoras han tenido que ir aprendiendo a controlar sus emociones, instalándose, explica Zembylas, una nueva regla emocional sobre el autocontrol emocional para los docentes de ese establecimiento. Este ejemplo muestra como las reglas emocionales son históricas y puede ir cambiando dependiendo de las organizaciones escolares y las relaciones de sus actores. (Zembylas, 2004)

4.3.2.2 Reglas emocionales como parte de cultura escolar e institucional

La construcción de reglas emocionales docentes, según Oplatka (2007) pueden estar influenciadas por la cultura escolar. En este sentido, para Winograd (2003), las reglas emocionales en el trabajo docente se basan en las demandas y expectativas de la cultura escolar y las escuelas como organización reflejan esta cultura. Esto se refleja en la que las reglas N° 1 sobre el afecto de los estudiantes y la regla N° 2 sobre la pasión se relacionan directamente con la identidad profesional y la idea arraigada en la cultura docente sobre lo que significa ser “un buen docente”.

A su vez, la regla n° 4 sobre el amor que los docentes deben sentir por su trabajo, para Winograd (2003) este discurso está influenciado por el discurso corporativo de los docentes (Nias, 1996)

que se puede apreciar en la cultura docente y en el discurso oficial que promueve que a los docentes les guste su trabajo o al menos, finjan hacerlo. (Winograd, 2003),

En tanto, Liu Ch. (2012), también propone que las reglas de expresión emocional de los maestros estaban influenciadas por los antecedentes culturales, sociales y las prácticas educativas de la escuela, además que estas se pueden formular en base a las metas de la organización.

En este sentido, Winograd (2003) señala que algo característico de las reglas emocionales en docentes es que estas reglas no se enseñan formalmente a los maestros, más bien son conocidas y construidas colaborativamente en el trabajo diario de profesores, estudiantes, directores, padres y formadores de maestros. Por tanto, estas podrían ser construidas y adaptadas por los maestros de una escuela. Sin embargo, a pesar que son parte de cultura docente, estas reglas están invisibilizadas para gran parte de las docentes.

Para este autor, la cultura escolar de aislamiento de los profesores promueve este proceso y hace que sea fácil para un profesor principiante concluir que el fracaso de su trabajo, de su regulación emocional o de la relación con sus estudiantes es solo culpa suya y que las condiciones estructurales son menos influyentes que las propias fallas del individuo. Promoviendo actitudes auto acusatorias o de culpabilidad individual. Dejando de lado que, por un lado, existen convenciones o reglas emocionales que puedan ser re-elaboradas por los docentes, y por otro lado, que existen condiciones labores, a nivel local y estructural del sistema educativo, que influyen en el cumplimiento de estas reglas.

4.3.2.3 Formas de control para el cumplimiento de las Reglas Emocionales Docentes

Con respecto al grado de control que se ejerce para el cumplimiento de las reglas emocionales docentes, existen diferencias de posturas en las evidencias analizadas, por tanto, revisaremos el estudio que afirma que no hay un control externo para el cumplimiento de las reglas; los estudios que señalan que si existen formas sutiles de ejercer control sobre el cumplimiento de las reglas emocionales docentes y un tercer enfoque que señala como existen formas de interiorizar las reglas emocionales y ejercer un autocontrol sobre el cumplimiento de estas mismas.

Para Oplatka (2007), las reglas emocionales de la docencia son disposiciones voluntarias y discrecionales sobre el rol docente. Para este autor, el trabajo emocional en la docencia es un elemento deseado en la enseñanza y parte del rol subjetivo que construyen las mismas profesoras, sin embargo, según las docentes entrevistadas, estas disposiciones o reglas no son percibidas como normas o funciones prescritas y obligatorias de su rol profesional. Tampoco se sanciona en casos de no cumplimiento de esta disposición y tampoco podrían ser exigibles explícitamente por

los directivos pues, en palabras de las docentes entrevistadas, “*estas disposiciones son muy personales e internas*” (Pág., 13)

Desde otra mirada, Winograd (2003) plantea que si existe un control sobre el cumplimiento de las reglas emocionales, sin embargo, este control suele ser sutil e indirecto y se ve reflejado en determinadas reglas emocionales docentes que, a partir de la reflexión, pueden ser identificadas por los docentes.

Yin, H. B., & Lee, J. C. K. (2011) sugieren, a partir de sus resultados, que los profesores pueden ser vistos como realizadores de “labor emocional” pues sus emociones están bajo el control de un conjunto de reglas emocionales específicas de la docencia. Estas reglas de las emociones en la docencia pueden imponerse por un control externo directo en forma de consejos de directores o críticas de colegas, pero en la mayoría de los casos, estas reglas ejercen su impacto bajo la idea de la competencia profesional de los maestros y las normas éticas para la enseñanza.

Por su parte, Zembylas (2002) propone que el control de las reglas emocionales puede ser ejercido como “presiones” hacia los docentes, pues son estrategias de disciplinamiento de las diferencias humanas en la expresión y la comunicación de las emociones. Estas presiones pueden venir tanto de sus mismos colegas como de la dirección del establecimiento y reflejan las relaciones de poder que se manifiestan en un establecimiento educativo.

Ahora bien, a partir del estudio de seguimiento que realiza Zembylas (2004), el autor muestra como las reglas emocionales pueden ser interiorizadas por las profesoras llegando a la conclusión que las docentes juegan un importante rol en el propio control emocional de las reglas emocionales, el cual depende en gran parte sobre el grado de acuerdo e interiorización de las reglas emocionales del contexto en el que enseña.

De esta manera, Zembylas (2004), señala que la nueva regla emocional que identifica la docente entrevistada, que refiere a la importancia de que cada docente regule y controle sus emociones, conlleva una mayor interiorización y grado de acuerdo por parte de la docente. Pues, a diferencia de la regla anterior de la escuela que refería a un deber docente de neutralidad emocional, en este nuevo caso, la docente participa, coincide y le hace sentido la nueva regla emocional docente. A pesar de que, como señala Zembylas, esta nueva restricción implica una mayor restricción emocional, o más bien, una auto-restricción sobre las emociones.

Así, la docente relata varias situaciones donde demuestra como ella misma controla sus emociones por razones, que para ella, son justificadas y necesarias. Ocultando emociones negativas porque “era importante avanzar”; justificando la importancia de mostrar las emociones de manera “constructivas”; relatando una situación en la que durante clases oculto su emoción para no perjudicar a los estudiantes, pero en su casa pudo expresarlas libremente.

En otras palabras, el autocontrol de Catherine en este caso se justificó racionalmente sobre la base de expresar emociones negativas que eran "aceptables" (es decir, heridas), evitando al mismo tiempo la expresión de las palabras "inaceptables". (es decir, enfado) y reformular las emociones inapropiadas al servicio de las que se consideraron apropiadas. En los dos incidentes descritos anteriormente, Catherine participó en su propio autocontrol emocional al aceptar la regla emocional de que las emociones negativas ("inapropiadas") eran un problema privado. Catherine explicó que expresar u ocultar una emoción negativa tenía que ver con " si ayudaría a alguien a avanzar " y que era importante " expresar sus emociones de manera constructiva ".

Es interesante señalar aquí cómo Catherine conformado a lo que se consideraba expresión aceptable de la emoción, encontrando una manera de justificar esto (Zembylas, 2004, Pág., 14)

En este sentido, el autor reconoce como las reglas emocionales pueden ser interiorizadas por las docentes y, por tanto, estas podrían participar activamente en el autocontrol y vigilancia del cumplimiento de estas reglas emocionales. Por ello, el autor señala la importancia que los nuevos estudios sobre reglas emocionales intenten indagar en las funciones y los sentidos que tienen estas reglas emocionales docentes.

4.3.2.4 Reglas Emocionales y su función política.

La función política de las reglas emocionales docentes es analizada profundamente por el investigador Michalinos Zembylas (2002; 2004; 2005). A partir de una visión posestructuralista de la emoción, comprendiéndola como práctica discursiva y productiva, que no solo expresa lo que sentimos, sino que produce y es producida por nuestras subjetividades, analiza las reglas emocionales como manifestaciones de las relaciones de poder generadoras de interacciones e identidades docentes. (Cornell, 2000 ; Holstein & Gubrium, 2000 ; Nicholson y Seidman, 1995 en Zembylas, 2004)

En pertinencia a nuestra investigación, queremos solo profundizar en la visión de la regla emocional docente como parte de la función política de las emociones.

En su estudio del año 2002, este autor, identifica tres papeles principales de las emociones en el trabajo docente: evaluativo, relacional y político. A partir de su investigación etnográfica describe como la función evaluativa refiere a que las emociones que expresa la docente proporcionan evidencia acerca de lo ella valora. Así, por ejemplo, las evaluaciones sobre las emociones que experimenta en la sala de clases sirven para construir las percepciones de la Docente sobre los procesos de enseñanza. El aspecto relacional refiere a que las emociones son fundamentalmente

experiencias comunicativas. En este sentido, la docente describe la relación con sus estudiantes, identificando el papel de las emociones en la definición de cómo se abordan estas relaciones y en las temáticas que se consideran.

El aspecto político refiere a que la experiencia emocional se modela de acuerdo a las posibilidades, restricciones y convenciones del contexto escolar en el que se manifiestan. Este justamente sería el papel de las reglas emocionales docentes. Estas reglas sociales (dominantes social y culturalmente) definen cómo un maestro debe comportarse profesionalmente y explican, en parte, las experiencias emocionales de la Docente.

*“Es decir, las convenciones y políticas sobre cómo un maestro debe comportarse profesionalmente o qué estándares de enseñanza a seguir en la escuela dan forma en parte a lo que Catherine siente sobre la pedagogía. En efecto, estos aspectos políticos de las emociones de Catherine se basan en reglas emocionales y derivan, al menos en parte, de sus relaciones con los colegas y la administración de la escuela.
(Pág. 16)*

Para llegar a esta conclusión, Zembylas (2002) realiza un análisis de las creencias que la docente tiene de sí misma y presenta cómo algunos factores culturales, políticos, sociales e institucionales influyeron en las experiencias y expresiones de sus emociones. Analizando cómo estos factores desempeñaron un papel significativo en las formas en que docente construyó su sentido de identidad docente. Las reglas emocionales no solo restringen y coartan, sino que también colaboran en la producción de identidades laborales.

Específicamente, las citas analizadas apuntan a mostrar como la docente auto percibía un sentimiento de fracaso y frustración por su manera de hacer las clases y los resultados que estos tenían. La docente reflexiona sobre cómo estos sentimientos eran provocados por el énfasis en las pruebas estandarizadas, basadas en resultados y a su vez, porque se fue sintiendo rechazada por sus colegas y directivos que no aceptaban su forma particular de hacer pedagogía, específicamente una forma que involucraba las emociones y sentimientos en una área que era científica y debía ser más objetiva. A pesar de estos constantes cuestionamientos y críticas, por parte de sus colegas y jefaturas, la docente, encontró formas de subvertir estos sentimientos de frustración provocados por estas críticas, mejorando su auto-percepción y autoestima profesional y transformando las reglas emocionales asociadas con estas creencias.

De esta manera Zembylas concluye como, las emociones y sus reglas emocionales son prácticas que revelan los efectos de la relaciones de poder en el contexto de la enseñanza, tanto a nivel de la institución educativa y las relaciones de subordinación con las jefaturas, como a nivel político sobre los consensos dominantes socialmente.

Para Zembylas (2004), desde la teoría Foucaultiana (1975) las reglas emocionales constituirían discursos de verdad, que estarían incorporados en el diseño del espacio escolar, los arreglos del tiempo y la actividad institucional y el discurso oficial sobre lo que un maestro "debe hacer" y lo que uno debe evitar, y los procedimientos de recompensa y castigo de las pedagogías de los maestros. Estas reglas apuntan a dirigir la expresión emocional de los maestros bajo una racionalidad práctica dirigida hacia ciertos objetivos e intentan simultáneamente maximizar ciertas emociones de los maestros y restringir otras de acuerdo con conocimientos particulares (psicológicos, pedagógicos) y hacia fines particulares (responsabilidad, disciplina y diligencia) para que los maestros puedan mejorar a sí mismos en relación con lo que es verdadero, permitido, y deseable.

Zembylas (2005) describe como las reglas emocionales operan en términos de una estructuración detallada del espacio, el tiempo y las relaciones entre los individuos, a través de procedimientos de observación jerárquica y un juicio de normalización que cada individuo usa para manejar su propia situación. En muchos sentidos estas reglas emocionales funcionan como un texto tácito en el que los individuos experimentan, comprenden y expresan sus emociones en formas "*apropiadas*" para alcanzar un determinado comportamiento o estado que es la "*forma normal de sentir*" para el docente.

4.3.3 Sentidos de las Reglas Emocionales Docentes

Las investigaciones sobre reglas emocionales docentes coinciden en la influencia que tiene el discurso de la competencia profesional en la configuración de las reglas emocionales docentes. Para Yin, H. B., & Lee, J. C. K. (2011), la regla sobre *comprometerse a enseñar con pasión* muestra cómo, para los docentes entrevistados, este compromiso de enseñar está relacionada con la competencia profesional de los profesores pues el intenso involucramiento emocional proporciona a los maestros el impulso para la mejora incesante de su capacidad de enseñanza y mejora la calidad de ejecución de la enseñanza en el aula.

Por ejemplo, en este mismo estudio, en la opinión de los profesores entrevistados, la capacidad de controlar y utilizar las emociones, especialmente para afrontar situaciones de conflicto en la enseñanza, muestra un signo de su competencia docente. El hecho de que puedan suprimir las emociones negativas y mantener las positivas también refleja la adherencia de los profesores a los requisitos profesionales. (Yin, H. B., & Lee, J. C. K., 2011)

A su vez, la regla N° 4 sobre instrumentalizar las emociones para lograr los objetivos docentes, también apunta en esta dirección. Esta regla surge reflexivamente desde los docentes entorno a la

pregunta, ¿Por qué algunos maestros enseñan mejor para la misma lección?, reconociendo como un factor mediador importante las estrategias emocionales que se utilizan en clases para generar mejores procesos de enseñanza.

Para los docentes entrevistados (Yin, H. B., & Lee, J. C. K., 2011) un maestro “profesional” sabe cómo hacer coincidir sus expresiones emocionales con el contenido de la enseñanza y la estructura del proceso de enseñanza. Por tanto, el nivel del cumplimiento de esta regla emocional, reflejaría para ellos el "nivel" de competencia profesional de los profesores, siendo esta capacidad posible de desarrollar con una mayor experiencia docente. En sentido, los profesores novatos de "bajo nivel" a menudo pueden ser impulsados por sus emociones, pero por el contrario, los profesores experimentados de "alto nivel" pueden hacer un uso completo tanto de las emociones positivas como de las aparentemente negativas, como la ansiedad y rabia. Por ejemplo relatado por los entrevistados, relata como un docente novato, se enojara y expresará indignación si un estudiante no entrega su tarea, probablemente hasta pueda regañarlo por ello. En cambio, un docente con alta capacidad de autocontrol e instrumentalización emocional, podrá utilizar el enojo que siente cuando un estudiante no entrega su tarea, para darle a entender a los estudiantes que se preocupa por ellos, que los afecta su actuar y quiere que hagan las cosas correctamente. Por tanto, *“un maestro debe hacer uso de la emoción y no debe ser manipulado por la emoción”* (Yin, H. B., & Lee, J. C. K., 2011, Pág, 23)

A su vez, también hay coincidencia dentro de los investigadores de la relación que tienen los discursos éticos de la enseñanza en la determinación de las reglas emocionales docentes. Para Oplatka (2007), estas disposiciones están determinadas por los propósitos morales de la enseñanza, tal como lo describe Hargreaves (1998) y ligadas a su vez, a la vocación del ser docente. Según Oplatka (2007) en su investigación las reglas emocionales, se asociaron notoriamente a una determinante contextual que fue el estatus socioeconómico de los alumnos. En este sentido, de las emociones que mayormente se hacen presentes en esta investigación sobre el rol construido por las docentes son la compasión y el cuidado de estudiantes que se encuentran en apuros. Estas emociones estaban orientadas, sobre todo, a estudiantes menos privilegiados o con problemáticas más importantes. Estas demostraciones se asocian a mostrar calidez, afecto, amabilidad y empatía. (Frost, Dutton, Worline y Wilson, 2000).

Del mismo modo, Yin, H. B., & Lee, J. C. K. (2011) señala que las reglas emocionales de la docencia están relacionadas con las responsabilidades morales de los profesores. El intenso compromiso emocional al tratar a los estudiantes potencia que los maestros pongan a los estudiantes primero, promoviendo una ética solidaria en la profesión docente. Esta fuerte sentido ético promueve que la docencia sea un tipo de trabajo que exija que los maestros consuman sus corazones. Es decir, que los profesores deban dedicarse a su cuerpo y alma en su trabajo. En

palabras de un docente entrevistada, *“lo más importante para un docente es enseñar con el corazón en todo momento”* (Yin, H. B., & Lee, J. C. K., 2011, Pág., 12)

En síntesis, como hemos visto hasta ahora, podemos reconocer que los estudios sobre reglas emocionales docentes identifican cuales son estas reglas, reconociendo la pasión y el amor como las principales emociones que deben ser sentidas por las profesoras en su trabajo. A su vez, concuerdan en la importancia del control emocional y la expresión regulada de las emociones extremas.

Por otro lado, los estudios de reglas emocionales describen diversas características de estas reglas: reconociéndolas como reglas implícitas; parte de la cultura escolar e institucional; describiendo las formas de control para el cumplimiento de estas reglas e identificación su función política.

Por último, los estudios sobre reglas emocionales docentes señalan los sentidos de estas reglas reconociendo dos perspectivas: los sentidos éticos y morales de las reglas emocionales docentes y los sentidos relacionados con la competencia profesional y los objetivos de la enseñanza.

5. Objetivos

Objetivo General

Comprender las reglas emocionales docentes que identifican profesoras de primer ciclo básico en su trabajo pertenecientes a una escuela municipal de la región metropolitana.

Objetivos Específicos

- 1) Identificar las reglas emocionales que las docentes de primer ciclo básico reconocen en su trabajo.
- 2) Describir las características de las reglas emociones que identifican las docentes de primer ciclo básico en su trabajo.
- 3) Describir los sentidos de las reglas emocionales que las docentes de primer ciclo básico identifican en su trabajo.

6. Marco Metodológico

6.1 Enfoque de Investigación

En la presente investigación se utilizó un enfoque de investigación cualitativa pues este diseño pone énfasis en la descripción de los significados que los sujetos construyen en la cotidianidad de la vida social. (Denzin y Lincoln, 1998), buscando comprender e interpretar el punto de vista de los sujetos para acercarse a la realidad (Taylor & Bogdan, 1994). A su vez, la metodología cualitativa permite indagar en la forma en que el mundo es comprendido, experimentado y producido, por los contextos y los procesos sociales (Vasilachis, 2006).

En este sentido, la metodología cualitativa nos permitirá dar respuesta al desafío de indagar cómo la experiencia emocional de las docentes y sus interacciones con sus estudiantes pueden estar reguladas, normadas o guiadas por reglas emocionales de su trabajo.

6.2 Técnica de Recolección de Datos

Para estudiar las reglas emocionales del trabajo docente utilizamos la técnica de entrevistas en profundidad (Rodríguez, Gil y García, 1996). Estas entrevistas se caracterizan por no poseer una estructura rígida de antemano, sino más bien un listado de temas que se van profundizando, en modalidad libre y discrecional, con el entrevistado. En este sentido, más allá de buscar la solución específica a un problema o situación, lo que interesa es conocer cómo los entrevistados ven y significan el problema o la situación, que en este caso, fueron las reglas emocionales docentes, permitiendo focalizar y profundizar progresivamente a medida que se desarrollaba la entrevista.

Otra característica de la entrevista en profundidad que utilizamos durante la investigación es la posibilidad de presentar explícitamente el propósito de la entrevista e ir desarrollando y dirigiendo progresivamente la conversación (Spradley, 1979), entregando explicaciones al entrevistado que permitan ir desarrollando un aprendizaje mutuo, clarificando el foco y la finalidad de la entrevista (Rodríguez, Gil y García, 1996).

A su vez, las entrevistas siguieron los principios de las entrevistas activas-reflexivas (Holstein y Gubrium, 1995, citado en Sisto y Fardella, 2008), que define las entrevistas como interacciones activas e episódicas entre el entrevistador y el entrevistado, en donde ambos se posicionan como sujetos, van interactuando y reflexionando entorno a una temática guiada, desarrollando diversos episodios o secuencias de entrevistas que permitieron ir profundizando en la temática. Enfatizamos este punto, pues debido a la naturaleza de nuestro objeto de estudio, era muy importante generar un diálogo reflexivo que permitiera conocer los juicios, las opiniones valorativas y promover una participación activa de las docentes entrevistadas.

De esta manera, cada entrevista en profundidad se realizó mediante tres o cuatro encuentros con cada docente, dependiendo de cada caso. Cada encuentro duró 60 minutos aproximadamente, con diferencias de dos o tres días entre cada encuentro. Esta modalidad permitió generar una entrevista en profundidad de larga duración (de tres a cuatro horas por entrevista) pero que a la vez fueran adaptables a las restricciones de tiempos limitados de las docentes. A su vez, permitió ir profundizando paulatinamente en cada encuentro, clarificando el foco e indagando en las reglas emocionales que las docentes fueron identificando.

Siguiendo las sugerencias de Hochschild (2008) sobre la identificación de las reglas emocionales, el proceso de recolección de información con cada docente se llevó a cabo por medio de cuatro etapas consecutivas.

En primer lugar, se indagó en la experiencia emocional de la docente en su trabajo, reconociendo las emociones que sentían en los diferentes momentos de su labor, las formas que ella tenía de expresar y regular estas emociones, los diferentes contextos en los que estas experiencias emocionales se desplegaban y las restricciones y/o limitaciones que podían estar condicionando estas experiencias emocionales en su trabajo.

Posteriormente se indagó en las relaciones que la docente experimenta con sus estudiantes, colegas y directivos, profundizando en regulaciones de las relaciones con sus estudiantes y cómo estas podían estar condicionadas por restricciones y/o limitaciones en su trabajo.

En un tercer momento, se indagó en las obligaciones, deberes y expectativas que ellas reconocían sobre su trabajo en esta institución educativa, específicamente en relación a su experiencia emocional y las relaciones con sus estudiantes.

Por último, a partir de lo reflexionado, se les solicitó si podían identificar y describir reglas emocionales en su trabajo que guíen o normen su experiencia emocional, la expresión de sus emociones y las relaciones con los estudiantes.

La construcción de este modelo de entrevista se realizó colaborativamente con el equipo FONDECYT. A su vez, se utilizó como base para la construcción de este modelo, una primera entrevista en profundidad realizada en otra investigación que buscaba indagar en reglas emocionales docentes. Esto permitió poner en práctica la técnica de investigación e ir adaptando y mejorando su aplicabilidad. ³

³ Es importante mencionar que en el diseño original de la investigación, se había planificado un grupo focal complementario como técnica de recolección de información. Sin embargo, este grupo focal fue suspendido por la institución educativa en las dos instancias en las que habían sido planificadas y acordadas con la dirección de la escuela. Durante el mes de Diciembre del año 2019 producto del estallido social y el cierre anticipado de la escuela. Y posteriormente durante el mes de Marzo del año 2020 producto de la pandemia COVID-19.

6.3 Muestra

Para la realización de este estudio sobre las reglas emocionales docentes se ha realizado un muestreo intencionado selectivo (Stake, 1998) acorde a los objetivos de la investigación. La muestra corresponde a cuatro docentes mujeres de enseñanza básica de un establecimiento municipal no – selectivo de la ciudad de Santiago. El carácter no – selectivo de la institución escolar implica que la escuela no genera barreras por motivos académicos o económicos para el ingreso de estudiantes.

En relación a la elección del establecimiento, es importante recalcar que personalmente he trabajado durante cuatro años en el establecimiento educacional seleccionado. Específicamente, me he podido desempeñar como un apoyo externo de un programa en salud mental (Habilidades para la Vida) desde el cual he podido compartir y apoyar a las docentes del establecimiento en diferentes instancias colectivas como autocuidados docentes (instancias destinadas a generar mayor bienestar psicosocial); asesorías de aula (instancias destinadas a mejorar la convivencia escolar en el aula) y talleres preventivos (instancias enfocadas en el desarrollo psicosocial con estudiantes de primer ciclo básico).

De esta manera, un criterio para la selección del establecimiento y para la elección de trabajar con docentes de primer ciclo básico fue la confianza y el trabajo en conjunto que he realizado con estas docentes durante estos cuatro años, instancias de trabajo colectivas desde las cuales, hemos compartido distintas experiencias profesionales y personales enfocadas en la promoción del bienestar psicosocial con las docentes. Creemos que este trabajo previo fue fundamental para poder profundizar, desde la cercanía y la confianza, sobre la experiencia emocional de las docentes, sus relaciones con los estudiantes, sus colegas y jefaturas.

Este elemento facilitador lo pudimos evidenciar durante el proceso de investigación de varias maneras: en primer lugar, hubo una excelente disposición para ser parte del estudio, comprometiendo tiempos de descanso y/o de planificaciones, en post de realizar las entrevistas.

A su vez, durante el proceso de entrevista se logró generar un espacio de confianza y dialogo muy fluido, en el que las mismas entrevistadas dijeron que se sentían muy cómodas hablando de estas temáticas conmigo. De hecho, dos de las entrevistadas se emocionaron en algunos momentos de las entrevistas, pudiendo expresar sus emociones libremente. En otro momento, una de las entrevistadas me comento que estaba triste por un problema personal y que prefería postergar el encuentro, lo cual se realizó sin ningún problema. De esta manera, creemos que esta confianza también sirvió para relatar las presiones externas que pueden sentir las docentes para regular sus maneras de sentir y expresar sus emociones.

Es importante recalcar la elección de una escuela municipal de una comuna de alta vulnerabilidad social. Esta elección responde, por un lado, al compromiso con la mejora de la educación pública y con el deseo de colaborar en comprender el impacto que ha provocado la privatización, mercantilización y la segmentación social del sistema educativo actual. A su vez, responde a la intencionalidad política de visibilizar y denunciar el estado crítico en el que trabajan las y los docentes en la actualidad.

Se realizó una selección específica de las cuatro docentes con las que se trabajó en la investigación, pues son seis docentes de primer ciclo básico las que trabajan en este establecimiento. Siguiendo las orientaciones de Hochschild (2008) sobre las formas de identificar las reglas emocionales, se le pidió a la encargada de convivencia escolar, profesional que tiene extensa experiencia en este establecimiento, que seleccionara las dos docentes que tenían el mejor desempeño y manejo de las emociones en su trabajo y las dos docentes que tuvieran el peor desempeño y/o mayores dificultades para el manejo de sus emociones en su trabajo.

De esta manera, la encargada de convivencia seleccionó a la docente Ana, como una docente que, según ella, era la que más le costaba el manejo de las emociones en el aula y a la docente Tamara, quien había presentado algunas dificultades en las relaciones con sus colegas.

Por otro lado, la encargada de convivencia propuso a María, quien para ella, era la más cercana y afectiva con los estudiantes. Y a la docente Romina, quien tenía un desempeño regular y según la encargada, lograba un equilibrio en su relación con los estudiantes.

Posteriormente, se procedió a conversar con las cuatro docentes seleccionadas para invitarlas a participar de la investigación y firmar el consentimiento informado.

A continuación se detallan las fechas de realización de las entrevistas y algunas características de las participantes.

Nombre Profesora ⁴	Nivel a cargo	Profesión/Especialidad	Años en la institución educativa	Fechas de realización de entrevistas
María (29 años)	1° básico	Educación Parvularia	4 años	19/11/19 21/11/19 26/11/19 28/11/19

⁴ Los nombres originales de las docentes han sido cambiados para el resguardo del anonimato.

Romina (38 años)	2° básico	Educación Básica	8 años	18/11/19 20/11/19 25/11/19
Tamara (44 años)	4° básico	Educación básica	3 años	13/8/19 15/08/19 20/08/19 22/08/19
Ana (57 años)	3° básico	Educación Parvularia Educación Básica	13 años	23/9/19 25/09/19 26/09/19 8/10/19 9/10/19

6.4 Contexto Educativo

Se presenta una breve descripción de la institución educativa en donde se realizó esta investigación. Esta institución se ubica en una comuna vulnerable de la zona sur de la región metropolitana. Según la información que señala el Proyecto Educativo Institucional, esta escuela fue fundada en el año 1971, debido a la urgente demanda de la naciente población Millalemu, de un lugar para la educación de sus hijos. Durante ese año, surge la primera escuela de la población, compuesta por ocho aulas-buses, más una mediagua que servía de oficina. Estas aulas buses dieron paso a diez salas de madera, después de cinco años, las que prestaron un adecuado servicio por otros diez años, aproximadamente, tiempo en que se dio inicio a una serie de etapas de construcción sólida y definitiva del Establecimiento que culmina en 1986.

Esta institución educativa tiene cobertura de pre-básica y enseñanza básica, primer y segundo ciclo. Está ubicada en un sector de alta vulnerabilidad social y el índice de vulnerabilidad escolar es de 81%. Actualmente asisten aproximadamente 530 estudiantes, con un promedio de 32 alumnos por sala. Gran parte de los estudiantes que asisten a este establecimiento habitan en poblaciones cercanas a la Escuela. Su planta está compuesta por 18 docentes, 12 asistentes de la educación y 4 directivos. Parte de misión institucional descrita en el Proyecto Educativo Institucional es: *“La escuela crea una identidad basada en una educación de sana convivencia escolar y buen trato; y facilita una educación armónica entre conocimientos y valores como la responsabilidad, el amor, la tolerancia, la honestidad y la lealtad, con realce en las distintas áreas del desarrollo”* (Proyecto Educativo, Pág., 9)

Una información relevante a considerar, es que dentro de las escuelas municipales de la comuna, este establecimiento ha obtenido, dos veces consecutivas, el resultado más bajo en las pruebas

estandarizadas del SIMCE. Además, la agencia de calidad ha intervenido el establecimiento en más dos ocasiones con la amenaza de cerrar el establecimiento. Esto ha provocado un clima complejo y de mucha exigencia hacia los docentes en los últimos cuatro años. También ha implicado una alta rotación en el cuerpo directivo del establecimiento, tanto del director como de las jefaturas técnicas.

6.5 Procedimiento de Análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos, se realizó un análisis de contenido de las entrevistas llevadas a cabo con las cuatro docentes. El análisis de contenido (Hernández et al, 2014) es un técnica sistemática que permite analizar significados a partir de un proceso de codificación, técnica por la cual se pueden delimitar características del contenido de un mensaje, las cuales son transformadas a unidades de análisis, sub-categorías y categorías que permitan su análisis y comprensión en profundidad.

Esta técnica de procesamiento de información se realiza mediante la construcción de categorías codificadas en distintas unidades de análisis. El análisis de contenido, en este sentido, permite la construcción de una matriz de análisis que reordena la información y permite establecer diversos valores referenciales entre la realidad y el observador. (Hernández et al, 2014)

Para llevar a cabo el análisis de contenido, se realizó un proceso de codificación en el que se identifica las unidades de muestreo, estas unidades son agrupadas inductivamente en diversas sub-categorías o categorías que describen propiedades comunes de estas unidades. Posteriormente se conforma un sistema de categorías organizado que estructura los significados anteriores y permite la construcción de categorías centrales para su análisis.

7. Resultados

A continuación se expondrán los resultados del análisis realizado a las entrevistas de las cuatro docentes que participaron del estudio. La presentación de los resultados de la investigación utilizará como referencia el mismo orden que los objetivos específicos. Por tanto, primero se presenta un apartado donde se identifican las reglas emocionales que las docentes reconocen en su trabajo. En segundo lugar, se describen las características de las reglas emocionales que las docentes reconocen en su trabajo. En tercer lugar, se describen los sentidos que las docentes le atribuyen a las reglas emocionales del trabajo docente.

7.1 Identificación de las reglas emocionales del trabajo docente

Las reglas emocionales docentes se identificaron a partir del análisis del relato de las profesoras sobre su deber ser emocional, es decir, lo que deben sentir y/o expresar en su trabajo y las expectativas, obligaciones y/o presiones que recaen desde su rol profesional y regulan su experiencia emocional. A su vez, considerando las sugerencias de Hochschild (2008), se les solicitó a las mismas docentes que pudieran identificar reglas emocionales en su trabajo, es decir, normas o pautas que guíen o delimiten la experiencia emocional en su trabajo como docentes y en sus relaciones con los estudiantes.

A partir de este análisis, es posible identificar cuatro reglas emocionales compartidas por las docentes:

- Las docentes deben sentir pasión por su trabajo
- Las docentes deben mantener el equilibrio emocional en su trabajo
- Las docentes deben vincularse afectivamente y ser empática con sus estudiantes
- Las docentes deben regular entre el cariño y las normas en la relación con sus estudiantes

A continuación presentaremos cada uno de estos resultados:

7.1.1 Las docentes deben sentir pasión por su trabajo

En la docencia uno de los principios que guía el deber ser emocional de las profesoras es sentir pasión por su trabajo, como vemos en la siguiente cita:

Cita N°1	Entrevista Tamara
<p>Profesora Tamara: Yo te decía, mira primero para ser profesora</p> <p>Entrevistador: ¿Cómo deber ser?</p> <p>Profesora Tamara: ¡Tiene que tener pasión por esto!</p> <p>Entrevistador: Pasión por esto...</p> <p>Profesora Tamara: ¡Pasión!, tienes que tener pasión porque si tú tienes pasión vas a tener creatividad, vas a tener imaginación, te vas a regular emocionalmente y no vas a caer en esto que si él te grita, tú lo gritas y sobre todo la empatía con ellos. (Pág. 21)</p>	
Cita N°2	Entrevista Tamara
<p>Profesora Tamara: creo que el que no tiene pasión para hacer lo que él hace, ¡está perdido! Porque la pasión es la que te hace hacer cosas, innovar. (Pág. 10)</p>	

Cita N°3	Entrevista Tamara
Profesora Tamara: Es que yo me muevo bajo esos...yo me muevo...esas para mí son como regla general; primero yo soy muy apasionada en mi trabajo porque amo mi trabajo. (Pág. 33)	

Para Tamara, la pasión es una regla general de su trabajo, esta regla tiene su fundamento en el amor que siente por lo que realiza. A su vez, sentir pasión por el trabajo sería fundamental pues promueve distintas capacidades en las docentes como la imaginación, la creatividad, la regulación emocional y la empatía con sus estudiantes. En este sentido, la pasión sería un sentimiento que ayuda a que las docentes puedan crear y hacer nuevas cosas en su trabajo.

Otra característica de esta regla emocional es que sentir pasión por el trabajo favorecería la construcción del vínculo afectivo con los estudiantes, como veremos en la siguiente cita:

Cita N°4	Entrevista María
Profesora María: si yo no tengo pasión con mi trabajo, difícilmente voy a generar un vínculo afectivo. Si yo no tengo pasión en mi trabajo y amor con lo que yo hago difícilmente voy a ser atingente a las necesidades de los estudiantes y sus intereses. (Pág. 45)	

Para María, la pasión y el amor que se siente por el trabajo ayudarían a reconocer los distintos intereses de los estudiantes y sus necesidades particulares. Vemos como la pasión sentida por la docencia influiría en la forma en la que las profesoras se relacionan con sus estudiantes.

En esta misma línea, la pasión sería una predisposición que la docente debe mostrar en su trabajo, como se señala en la siguiente cita:

Cita N°5	Entrevista María
<p>Entrevistador: ¿Alguno más que quieras agregar?, principios que tú crees que son los esenciales en el deber ser emocional de la docente...</p> <p>Profesora María: bueno es que eso es difícil pedirlo o enseñarlo, porque al final es parte de uno si te apasiona o no el trabajo.</p> <p>Entrevistador: Pasión por el trabajo, ¿a ver, cómo sería eso?</p> <p>Profesora María: Sí, porque en definitiva cuando a ti te apasiona lo que haces no haces esto de... cuando a ti te apasiona el trabajo lo haces bien. Cuando a ti tu pega no te gusta, posiblemente vas a caer en vacíos en que de repente no vas a querer hacer nada, o de repente “me carga hacer</p>	

esto”, y a veces uno lo escucha, “quiero jubilarme, estoy chata de estos cabros”, cosas así. Y yo digo, me pongo en el lugar, ¿cómo será en la sala?, ¿qué transmitirá a sus estudiantes?, ¿cuál es la motivación que ven sus estudiantes?, si la profesora ya viene con esta predisposición... también, cuando a ti te apasiona lo que haces y te gusta y lo disfrutas y lo vienes a hacer con un... las energías son súper transmitibles y los niños identifican cuáles son las emociones y cuales son... identifican los afectos, identifican esas cosas. Son cosas súper perfectibles, un caracho, una cosa tan mínima como una expresión facial o corporal, ya predispone al niño de cómo va a ser su día. Eso básicamente, tratar de venir con lo mejor de ti, tratar de hacerlo con amor, hacerlo con pasión, hacerlo con empeño en relación a su beneficio, de los niños. (Pág. 30)

Para la Profesora María, la pasión que debe sentir la docente es una predisposición que se demuestra en la interacción con los estudiantes. Por tanto, cuando una docente siente pasión y le gusta el trabajo que realiza, ella lo demuestra a partir de energías que se transmiten hacia sus alumnos. Estas emociones se traspasan a partir de gestos faciales o corporales y tienen un efecto directo en los estudiantes, pues los predispone.

A su vez, estas predisposiciones que se muestran a los estudiantes son perfectibles, es decir, las docentes podrían realizar acciones para mejorarlas.

Según María, cuando las docentes sienten pasión por su trabajo, las profesoras trabajarían de mejor manera. En cambio, si a las docentes no le gusta su trabajo, posiblemente pueden realizar juicios críticos sobre su labor, los estudiantes podrían llegar a sentir ganas de no querer hacerlo.

De esta manera, se puede advertir como la pasión y el gusto por hacer el trabajo incidiría en las maneras en que las docentes realizarían su labor.

Otro elemento a destacar de esta regla emocional, es que a las docentes les debería gustar trabajar con estudiantes, como vemos en la cita a continuación:

Cita N°6	Entrevista Ana
<p>Profesora Ana: Primero que nada, hay que querer ser profesor po, querer a los niños, porque si no, no resulta...</p> <p>Entrevistador: querer ser profe y querer a los niños.</p> <p>Profesora Ana: Y esa es la clave, porque si no no te va a gustar po, en ninguna parte. Es lo mismo que si trabajai en otra cosa, y no te gusta por ejemplo hacer, bueno ahí en una bomba de bencina no le gusta echar bencina, no te va a gustar, ándate mejor. Si no te gusta, sé que es diferente el ejemplo, pero si aquí por ejemplo nosotros trabajamos con niños, si no quieres los niños, si no te gustan los niños po, tienes que irte no más po. (Pág. 28).</p>	

Para Ana es necesario que la docente quiera ser profesora y le guste trabajar con niños. En este sentido, es relevante destacar que la profesora señala que si a la docente no le gusta trabajar con niños, debería irse de su laburo. Esto podría estar mostrando que sentir gusto por el trabajo y los estudiantes serían requisitos fundamentales para la docencia.

7.1.2 Las docentes deben mantener el equilibrio emocional en su trabajo

Para las docentes entrevistadas, otra regla emocional de su trabajo señala que las profesoras deben mantener el equilibrio emocional. Como vemos en la siguiente cita:

Cita N°7	Entrevista Tamara
<p>Entrevistador: Sobre cómo se debe ser emocionalmente, ¿cómo se espera que se relacione emocionalmente con los estudiantes un docente?</p> <p>Profesora Tamara: Emocionalmente, el equilibrio de él.</p> <p>Entrevistador: El equilibrio, a ver ¿Cómo sería eso?</p> <p>Profesora Tamara: Aquí parte la cosa... el equilibrio ¿De qué hablo? Que mis emociones, nunca tienen que dañar al alumno, lo pueden dañar al alumno las emociones mías. Las emociones mías son para brindarle, no sé, como, que él llegue más a mí, que se acerque más a mí por medio de esas emociones y no...tienen que ser equilibradas, porque el alumno o el niño...</p> <p>Entrevistador: Ya, ¿Y qué emociones hay que equilibrar?</p> <p>Profesora Tamara: Las de la ira, las del enojo, de no ser impaciente, no tener tolerancia con ese niño, decir: “¡Oye, que no aprende nada!”, no Si yo le digo que no aprende nada, lo frustré, “No si él ya me dijo que yo no sirvo, que yo no aprendo ninguna cosa” No, ¡Jamás! ¡Jamás! No, no, no, no, nunca le puedo decir eso, no. (Pág. 29)</p>	

Para Tamara, el equilibrio emocional significa que las emociones de las docentes no deben provocarles daños a sus estudiantes. Por ello, hay ciertas emociones como la ira o el enojo, que la docente debe equilibrar y regular. A su vez, las profesoras deben evitar realizar juicios nocivos hacia los estudiantes que puedan frustrarlos. Para Tamara, las emociones en la docencia deben ayudar en la relación de cercanía con los estudiantes y no provocarles consecuencias perjudiciales.

Vemos como para esta profesora, mantener el equilibrio emocional en la docencia es fundamental para regular los efectos que pueden tener sus emociones en la interacción con sus estudiantes.

Por otro lado, esta regla emocional muestra que no estaría prohibido expresar emociones en el trabajo docente, si es que esta expresión emocional se realiza equilibradamente, como veremos en la siguiente cita:

Cita N°8	Entrevista Tamara
<p>Entrevistador: ¿Y tú sientes que hay algún sentimiento que esté prohibido expresar o sentir? ¿Alguna emoción que este prohibida sentir para una docente? En su trabajo, siempre enfocándolo en el trabajo.</p> <p>Profesora Tamara: ¡Yo creo que ninguna está prohibida!</p> <p>Entrevistador: Ni sentir, ni expresar.</p> <p>Profesora Tamara: No</p> <p>Entrevistador: Ya</p> <p>Profesora Tamara: Ninguna está prohibida, te digo; si tú equilibradamente la manifiestas y la reflexionan porque los niños tienen que aprender que en la vida de nosotros transcurren muchas cosas, que pueden haber muertes, enfermedades, alegrías, penas, lo mismo que les pasa a ellos nos pasa a nosotros como profesores; no somos diferente a ellos, somos iguales. (Pág. 25)</p>	

Según Tamara, mientras las emociones se manifiesten con equilibrio no habría prohibición de expresarlas o sentirlas. A su vez, es importante que la profesora pueda reflexionar en conjunto con sus estudiantes sobre cómo tanto las docentes como los estudiantes pueden sentir las mismas emociones y vivenciar situaciones similares en la vida.

En relación a la forma en que las docentes deben expresar sus emociones en el trabajo esta regla emocional señala que las profesoras deben manifestar sus sentimientos con autocontrol y equilibrio, como veremos en las siguientes citas:

Cita N° 9	Entrevista Ana
<p>Entrevistador: ¿cómo debe, o cómo debería expresar las emociones que siente un docente?</p> <p>Profesora Ana: Como, a ver...</p> <p>Entrevistador: ¿Cómo debería expresarse, y cómo no debería expresarlas también?</p> <p>Profesora Ana: Las emociones de cariño...</p>	

<p>Entrevistador: O lo que sienta...</p> <p>Profesora Ana: De rabia, de...no, uno tiene que autocontrolarse, tengo que expresarla, o sea, acá me enojo, y las expreso con hablo fuerte, no golpeo la mesa, nunca hago golpear la mesa, pero hablo fuerte, me enojo, se me nota en la cara... (Pág. 26).</p>	
Cita N° 10	Entrevista Ana
<p>Entrevistador: ¿A qué se refiere con equilibrado? si pudiera desarrollar un poco más eso...</p> <p>Profesora Ana: Equilibrado, por eso te digo, que uno... las emociones las sepa tratar uno mismo po, yo, yo, como... yo por ejemplo, si siento rabia, ya, la expreso a veces con los niños, yo les digo “tienen que saber que yo estoy enojada, no estoy alegre, ¿ya?”, pero también el equilibrio, yo no voy a estar todo el día enojada, ni tampoco me voy a poner a gritar aquí como loca, yo puedo ir para afuera, puedo respirar...(Pág. 22)</p>	

Como vemos, para Ana las docentes deben saber manejar y autocontrolar sus emociones, tanto en términos de la duración temporal como también de las conductas asociadas a la expresión de estos sentimientos, evitando acciones como gritar desaforadamente o golpear algún objeto. Es interesante destacar que esta regulación tiene relación con controlar la expresión emocional pero no necesariamente suprimir la emoción, es decir, la docente si puede enojarse con sus estudiantes, comunicarles que siente esa emoción y demostrársela, siempre y cuando controle la expresión de esta. A su vez, la docente puede realizar acciones como salir de la sala o respirar profundamente, que le ayuden a controlar estas emociones durante su trabajo.

Por otro lado, según esta regla emocional las docentes no deben desbordarse, como refiere la siguiente cita:

Cita N° 11	Entrevista Tamara
<p>Profesora Tamara: yo creo que es fundamental que un profesor tenga equilibrio emocional, para que él no se desborde cuando haya alguno que, no sé, que hizo alguna cosa. Tengo que partir de eso, que no me puedo desbordar, por muy enojada que esté...</p> <p>Entrevistador: Que no se desborde...</p> <p>Profesora Tamara: ¡Y esto cuesta! Porque nosotros lo hablábamos con nuestros colegas, que a nosotros no se nos enseña a tener, a controlar las emociones [...] (Pág.30)</p>	

Para Tamara, el desborde emocional sucedería cuando la docente pierde su equilibrio emocional y deja de controlar sus sentimientos. Esta situación podría provocarse cuando algún estudiante haya realizado algo indebido o la docente este muy enojada. A su vez, para las docentes es difícil mantener el equilibrio emocional pues nadie les enseña a realizar esta regulación. En este sentido, nos parece interesante destacar que, según el relato de la profesora, el control emocional sería algo que las docentes podrían aprender a realizar.

Según esta regla emocional las profesoras deberían regular sus emociones para no desquitarse con sus estudiantes, como se señala en la siguiente cita:

Cita N° 12	Entrevista Tamara
<p>Profesora Tamara: lo otro que tiene que tener regulado, pero muy regulado es su parte emocional.</p> <p>Entrevistador: A ver...</p> <p>Profesora Tamara: La parte emocional porque ella no porque en su casa le pasó algo; ella va a venir aquí a desquitarse con los niños, no puede venir a hacerlo, ¡jamás!</p> <p>Entrevistador: ¿Qué sería esta parte emocional?</p> <p>Profesora Tamara: No sé, que los grite, que los trate mal, que los mire en menos, que les diga alguna cosa puntual de su físico y con eso los enrostre, que con eso los humille delante del curso, que lo regularice de tal manera que él niño pierda la esencia de él, que no lo deje ser, que él pierda lo que él es, la naturalidad de él. Si yo lo privo de todo eso natural que él tiene, yo como que le voy a matar el espíritu de él porque van a haber cosas que él no las va a querer sacar “No, si yo hago esto me van a retar”, “Si yo hago aquello, me van a decir esta otra cosa o a lo mejor se van a reír de mí”...¿Y si le pregunto diez mil veces?”, “¡No importa! Las diez mil veces te lo explicaré”, “¿Y si me llama, si iré?”, “No importa! Porque tu viniste a mí, viniste a mí porque yo te tengo que enseñar yo para eso me preparé, para enseñarte, para darte lo mejor de mí!” (Pág. 20)</p>	

Según Tamara, si las docentes no regulan sus emociones tras haber sufrido alguna dificultad y/o problemática en su hogar podrían llegar a desquitarse con sus estudiantes. Esto no debería ocurrir nunca. Por ello, las profesoras deben regular mucho sus aspectos emocionales.

La docente identifica varias formas en las que las profesoras podrían desquitarse con sus estudiantes, algunas de ellas tienen relación con formas explícitas de agresión como gritarles, tratarlos mal o burlarse de ellos. Otras de ellas tienen relación con regularlos de tal manera que los limite y no les permita desplegarse plenamente en sus formas de ser. En consecuencia, los

estudiantes podrían dejar de hacer preguntas, pedir ayuda o participar por miedo a que les llamen la atención.

Vemos como, según este relato, las docentes deberían ser capaces durante su labor de controlar o regular ciertas situaciones que les afecten emocionalmente de su vida personal y familiar, pues en caso contrario, se podrían generar graves consecuencias negativas en su trabajo y en la relación con sus estudiantes.

Otro elemento a destacar de esta regla emocional es que existirían diversas situaciones en donde las docentes podrían perder su equilibrio emocional, como se advierte en las siguientes citas:

Cita N° 13	Entrevista Ana
<p>Entrevistador: ¿Y cuáles serían como los escenarios en donde ese equilibrio se perdería? Por ejemplo, ¿le ha pasado a usted?</p> <p>Profesora Ana: Cuando tú tienes problemas aquí, cuando por ejemplo tienes un problema con un niño, o no lo sabes manejar, ¿ya? Cuando tienes un problema con un apoderado, ahí uno pierde el equilibrio po [...] lo conversamos, vemos que pasó con la situación esta, pero yo no me voy a poner al nivel de ella de ponerme a gritar, y ponerme al punto de que yo le voy a, ella me da un combo, yo le voy a dar el otro combo.</p> <p>Entrevistador: Claro</p> <p>Profesora Ana: No, entonces yo ahí... yo misma me autorregulo y digo “no po, no puede ser”, yo misma, sabi que yo en esos minutos cuando yo veo esas situaciones y son complicadas, yo mismo me digo “no po, tení que estar tranquila y no tengo que salirme, porque esto me puede costar un problema más”, ¿te imaginas? Yo empiezo y me pongo a gritar, y ella me pega y yo le doy un empujón y si yo tengo el problema, si aquí la persona que siempre va a recibir la acusación, voy a ser yo, el apoderado no tiene, yo no tengo la razón, siempre el apoderado va a tener la razón, entonces por eso mismo yo tengo que ser equilibrada. (Pág. 22)</p>	
Cita N° 14	Entrevista Ana
<p>Entrevistador: ¿Qué hace que se eche a perder ese equilibrio?</p> <p>Profesora Ana: ehhhh, es que no tiene que perderse</p> <p>Entrevistador: ¿pero se pierde alguna vez?</p> <p>Profesora Ana: puede perderse</p> <p>Entrevistador: ¿le ha pasado que se ha perdido?</p> <p>Profesora Ana: claro, cuando tú llegas, cuando tus problemas que te surgen en eventualidades pueden surgir. Pero no es el común y tratar de que no</p>	

pase, porque los niños no tienen la culpa. Igual es tu trabajo y tú tienes que dejar afuera los problemas y tu vení acá a trabajar, no a andar todo el día amargada, o con cara de amargá. ¿Cierto? O andar, yo tiro la mesa para allá si aquí. Yo estoy diciendo “no tires la goma” y yo llego y con el pie tiro la silla para allá. No po. Trato de que no, del 100% trato que el 10% se me escape algo. (Pág. 42)

Para Ana, los distintos problemas que pueden presentarse con estudiantes o apoderados pueden llevar a que la docente pierda su equilibrio emocional si es que esta no sabe manejar estas situaciones complejas. En este sentido, perder el equilibrio emocional implicaría que la docente pueda responder de forma agresiva, gritando o peleando, a los apoderados.

Según la docente, no perder este equilibrio emocional es muy importante pues en una circunstancia compleja será a la profesora a quien se le responsabilice de una situación de violencia o agresión entre ella y los apoderados. Para no perder este equilibrio, es la misma docente quien se autorregula a partir de frases que se dice a sí misma, en donde se aconseja estar tranquila, no perder el control y considerar las consecuencias que sus acciones pueden llegar a tener.

Otra manera de perder el equilibrio emocional que identifica la profesora es cuando a la docente le surgen problemas más personales mientras está haciendo su trabajo. Para Ana, las profesoras deben intentar que esto no ocurra pues la docente podría mostrarse muy amargada o actuar de forma inadecuada y esto afectaría el trabajo con los estudiantes. Por ello es importante regular, casi en su totalidad, los efectos que estos problemas personales podrían provocar en el trabajo de la docente.

En este sentido, es interesante destacar del relato de la docente que el equilibrio emocional puede perderse a partir de situaciones problemáticas, tanto en la relación con los otros actores de la comunidad educativa como con las problemáticas más personales que la misma docente pueda tener. A su vez, la profesora reconoce que perder este control puede tener efectos perjudiciales tanto para ella como para sus estudiantes. En consecuencia, debe realizar acciones para autocontrolarse y no perder este equilibrio emocional.

Por último, es importante señalar que mantener este equilibrio emocional es algo que se aprende en la práctica cotidiana del trabajo, como refiere la siguiente cita:

Cita N° 15

Entrevista Tamara

Profesora Tamara: ¡Y esto cuesta! Porque nosotros lo hablábamos con nuestros colegas, que a nosotros no se nos enseña a tener, a controlar las emociones. No hay ningún lado que nos digan “Chiquillos vamos a hacer unas clases de control emocional, de cómo me voy a conducir yo cuando pase este tipo de cosas en la sala, este otro tipo de cosas”.

No, más bien cuando a ti regulan y te enseñan, cuando vienen y te dan las dimensiones; las cuatro dimensiones para hacer clase, te dicen que tú tienes que ordenar tu sala acorde a los niños como están, que la sala esté de una manera, que tú seas de una manera; pero ¿Quién es el que te dice que tu controles tus emociones?

¡Te hablan como de muchos tecnicismos! De muchas formas que tener en la sala, pero ninguno te dice: “¿Y tú como controlas las emociones? ¿Cómo tú no te pasas de más allá? ¿Cómo logras ese equilibrio en tu vida?” ¡Nadie te hace eso!, ¡Nadie te dice eso! Y eso te lo va dando el tiempo que tú vas dando con los chiquillos, y tú dices: “No, sería fácil gritar; fácil, pegar; fácil, no ayudarlo más; ¡fácil huir!”, “No, me voy de aquí mejor”

¡No!, No es el camino, “No, me quedo, me siento, me detengo, pienso, ¿Por qué pasó esto? ¿Qué hubo que gatillo este espacio, este momento de esto? ¿Por qué el alumno en ciertos momentos hay días que gatilla en esto?, ¿Por qué, qué está pasando?” Y ahí empiezo a indagar.

Y ahí se vuelve el profesor psicólogo e investigador, el que va viendo: “A ver, ¿Por qué le pasa esto?, bien, vamos a ir viendo por qué pasó esto, voy a hablar con su apoderado, vamos a juntarnos los tres, vamos a hablar por qué a él le pasan estas cosas, ¿por qué?” (Pág. 30).

Para Tamara, no hay procesos de formación hacia las docentes sobre cómo controlar sus emociones. Se les enseña cosas más bien técnicas, como las maneras de realizar una clase pero no se les entrega formación en relación a cómo controlar sus sentimientos o mantener el equilibrio emocional en situaciones complejas.

Según la docente, este es un aprendizaje que se genera a partir de la experiencia cotidiana de estar con los estudiantes. A partir del trabajo en el aula, las docentes van reflexionando sobre las diferentes acciones realizadas para regular a los estudiantes y sobre las causas o factores que inciden en una situación problemática con ellos.

En este sentido, la docente asume un rol de investigadora y psicóloga, buscando indagar en las razones que gatillan ciertas situaciones y probando diversas maneras de abordar estas problemáticas.

7.1.3 Las docentes deben vincularse afectivamente y ser empática en la relación con los estudiantes

Una regla emocional compartida por las docentes es el deber de vincularse afectivamente con los estudiantes en su trabajo. Como veremos en la siguiente cita:

Cita N° 16	Entrevista María
<p>Profesora María: Tiene que haber y recalco que es fundamental el tema del vínculo afectivo, porque el vínculo afectivo en definitiva genera otro tipo de sentimiento en todas las personas, como por ejemplo, la confianza, la seguridad, la apertura, que son cosas que también son importantes a la hora de, por ejemplo, iniciar una relación con estudiantes... que ellos en definitiva puedan confiar en ti, puedan verte como un referente y puedan verte como una persona a la que, con libertad, le van a dar su opinión. (Pág. 18)</p>	

Según María, el vínculo afectivo es fundamental pues permite generar sentimientos de confianza y seguridad con los estudiantes. Estos sentimientos son importantes ya que cuando la docente se relaciona con sus alumnos debe lograr que estos la perciban como alguien significativa en la que pueden confiar. De esta manera, los estudiantes podrán abrirse y comunicarles a la docente su opinión libremente.

En esta misma línea, según esta regla emocional el vínculo afectivo es una construcción que se va formando en el tiempo, como refieren las siguientes citas:

Cita N° 17	Entrevista María
<p>Entrevistador: Y el tema del vínculo afectivo, ¿lo tienes que estar regulando? ¿Cómo se regula? ¿O no se regula?</p> <p>Profesora María: No, yo siento que... ósea... yo siento que es una construcción que se va dando con el tiempo que es como súper firme, en la medida que nos conocemos, nos queremos, nos respetamos. (Pág. 19)</p>	
Cita N° 18	Entrevista Ana
<p>Profesora Ana: Cuesta a veces llegar a ellos. A veces hay un chico, cuando llegan en marzo o cuando son nuevos, estos son súper cerrado y no hablan. Cuando uno ya les va dando la confianza y sienten que uno los quiere, porque una persona si no se siente querida nunca se va a acercar a ti. Entonces, ahí cuando ya se sienten que tú estás cercana a ellos, empiezan a hablar, te empiezan a comunicar, empiezan a contar las cosas que les sucede a ellos, su familia. Todo eso. (Pág. 40)</p>	

Para María el vínculo afectivo es una relación firme entre las docentes y los estudiantes que se va construyendo en el tiempo. Esta relación se va fortaleciendo a medida que las docentes con sus estudiantes se van conociendo, respetando y queriendo.

En este sentido, la profesora Ana, relata la situación que ocurre cuando hay estudiantes que son nuevos o llegan sin mucha apertura hacia las docentes. En estos casos, la profesora debe buscar la manera de acercarse a ellos a partir de la confianza y el cariño. Esta docente hace énfasis en la relación de afecto que debe existir entre el estudiante y la docente, este sentimiento sería fundamental pues si los estudiantes no sienten el cariño de la docente, no se van a querer acercarse a ella.

De esta manera, cuando la docente logra con los estudiantes generar esa cercanía y afecto, ellos comienzan a comunicarse y contar las diversas situaciones que están viviendo, por ejemplo a nivel familiar.

Podemos ver como la construcción de vínculos afectivos con los estudiantes es una tarea fundamental que deben realizar las docentes durante su trabajo. Esta relación se va haciendo más fuerte a medida que hay más conocimiento, cercanía, confianza y cariño entre la docente y sus estudiantes. Así, la formación de este vínculo afectivo ayudaría a que los estudiantes puedan comunicarse en confianza con las docentes.

Según esta regla emocional, para la construcción de este vínculo afectivo es fundamental el conocimiento de las características particulares del estudiante, como se muestra en la siguiente cita:

Cita N°19	Entrevista María
<p>Profesora María: Por ejemplo... yo soy de la idea porque, bueno, que a los niños siempre hay que hablar de un tú a tú, para que el niño sienta confianza tiene que haber un vínculo afectivo, tiene que haber un lazo, tiene que haber confianza... el niño tiene que reflejar... el niño tiene que refugiarse en uno, y uno tiene que buscar eso, o sea, no es algo que uno diga "no, es innato", me entró bien, me entró mal, algún niño me cae mal... no. O sea, es algo que se va construyendo, a través de, por ejemplo, si yo sé las características el niño, voy a saber cómo abordarlo, voy a saber cómo trabajar con él. Si yo estoy involucrada en su contexto, de su contexto familiar, de su contexto social... voy a saber también qué herramientas poder facilitarles, de qué manera voy a poder entrelazar lo que el niño sabe, con lo que yo le quiero enseñar. Voy a también saber parte de sus cualidades, parte de sus necesidades, parte de sus intereses, a los papás lo voy a empezar a trabajar (Pág. 2)</p>	

Según María, es importante generar un vínculo de cercanía y confianza para que los estudiantes pueden sentirse acogidos y refugiados en la relación con la docente.

El vínculo afectivo con los estudiantes no es algo que se genere de manera innata o que no se pueda modificar, más bien es un lazo que se va construyendo a partir de, por ejemplo, el conocimiento que tenga la docente de sus alumnos.

De esta manera, el vínculo afectivo lo va construyendo la docente a medida que va conociendo las características particulares de sus estudiantes; cuáles son sus capacidades, los conocimientos que maneja y las necesidades que este tiene. A su vez, la docente debe reconocer el contexto familiar y social en el que se desenvuelve el alumno.

Por ende, si la docente conoce las características e intereses del estudiante, sabrá de mejor manera cómo manejarlos y trabajar con él. Si la docente identifica los conocimientos y saberes que maneja el estudiante podrá buscar la manera que relacionar estos conocimientos con los objetivos de aprendizajes que la docente quiera desarrollar con el estudiante. Si la docente conoce su contexto familiar y social, sabrá cuales son las herramientas que necesita para su desarrollo.

Vemos como la construcción del vínculo afectivo y el conocimiento del estudiante y su contexto, permite que las docentes puedan responder y generar acciones pertinentes a las necesidades y características de estos.

En esta misma línea, para generar una buena relación con los estudiantes es fundamental conocer sus nombres, gustos personales y dificultades para aprender, como veremos en la siguiente cita:

Cita N° 20	Entrevista Tamara
<p>Entrevistador: ¿Y qué haces tú para lograr esta buena relación con los estudiantes? ¿Qué debes hacer tú como rol de profe?</p> <p>Profesora Tamara: Primero una docente debe saberse el nombre de todos los niños y no solo de su curso, tiene que ir aprendiendo todos los nombres de todos los alumnos; cosa de personalizarlos porque a mí el otro día, llegó una niña alumna de Mirna que es de primero básico, Antonia y ella viene caminando por el pasillo y me dice: “Hola tía”, y yo le digo- “Hola Antonia, ¿Cómo estás?”- y ella me dice: “¿Por qué tu sabes mi nombre?, -“¡Porque yo te conocí el otro día!”- “¿Y no se te olvidó mi nombre?, -“No”- le dije- “¿Por qué se me va a olvidar?, ¡Y ella se alegró! Entonces ahí uno se da cuenta que a estos niño, a ellos les gusta que tu recuerdes su nombre, que sepas que persona es, que no sea un alumno más del establecimiento que pasa por mi lado como sombra.</p> <p>Entrevistador: Como identificarlos, saber quién es.</p> <p>Profesora Tamara: Claro, lo que les gusta, el que canta y le digo: “Hola ¿Y cómo está usted sigue cantando?, - “Si tía, voy a este curso y hago esto”- “¿Y usted sigue tocando ese instrumento que a usted le gusta tanto?”. Ir conociendo que es lo que les gusta porque ellos “¡ah! se acuerda de esto, sabe lo que me gusta, sabe a lo que le tengo miedo,</p>	

sabe que esto me cuesta más aprenderlo y va a saber decírmelo como hacerlo”. (Pág. 16)

Para Tamara, es muy importante que la docente pueda reconocer personalmente a cada estudiante, es decir, ser capaz de recordar sus nombres, sus gustos, lo que hace para entretenerse, sus miedos, etc. En este sentido, Tamara relata una anécdota en la que fue capaz de identificar a una estudiante por su nombre, destacando como la estudiante se sintió alegre de saber que la docente era capaz de reconocerla. De esta manera, si la docente los reconoce por sus nombres es probable que los estudiantes puedan suponer que ella va a saber también las cosas que le cuesta aprender y por tanto, va a poder ayudarlos.

Otro elemento a señalar según esta regla emocional, es que la docente debe ser empática con sus estudiantes, como veremos en las siguientes citas:

Cita N° 21	Entrevista Tamara
<p>Profesora Tamara: Bueno para mí el perfil que tiene que... ¡ahora y siempre tenía que haber sido! Que tiene que predominar más por las cosas que le pasan a los chiquillos; que tú no puedes ser una persona lejana a ellos, tienes que ser cercano. Por eso yo te decía acerca de la empatía: tengo que ponerme en el lugar de él, saber lo que le pasa, sea lo bueno o lo malo en eso, en la parte emocional y en la parte académica igual saber cómo él aprende, de qué manera poder llegar a él para que él alcance el aprendizaje. (Pág. 26)</p>	
Cita N° 22	Entrevista Tamara
<p>Entrevistador: [...] ¿Cómo se espera que deba ser una profesora de básica, de esta escuela?</p> <p>Profesora Tamara: El perfil tendría que ser una profesora cien por ciento empática.</p> <p>Entrevistador: Cien por ciento empática.</p> <p>Profesora Tamara: Cien por ciento empática! En todo el sentido de la palabra.</p> <p>Entrevistador: ¿A qué te refieres con eso?</p> <p>Profesora Tamara: Tiene que tener empatía y lo otro que tiene que tener regulado, pero muy regulado es su parte emocional. (Pág. 20)</p>	

Para Tamara, la docente debe ser una persona cercana a los estudiantes, capaz de ponerse en el lugar de ellos para saber qué es lo que les pasa, tanto en el ámbito académico y de sus aprendizajes como también en el ámbito más personal y emocional. En este sentido, la profesora debe ser

totalmente empática para conocer las situaciones buenas y malas que les suceden a sus estudiantes.

Según esta regla emocional, la empatía que debe desarrollar la docente ayuda a reconocer las diversas situaciones de vulnerabilidad que pueden estar viviendo los estudiantes, como veremos en la siguiente cita:

Cita N° 23	Entrevista Ana
Profesora Ana: Yo me pongo en el lugar de ellos po, aquí hay que ponerse en el lugar del que vive con la abuelita, de que la mamá lo dejó botado, ¿ya? O bien tenía una alumna que venía del SENAME, la tuve harto tiempo ahora está en sexto, la Belén, entonces hay que ponerse en el lugar de esos niños que son sufridos. (Pág. 33)	

Para Ana, trabajar con alumnos que viven situaciones complejas que puedan implicar sufrimientos por parte de los estudiantes, como el abandono familiar o vivir en un centro de residencia del SENAME, hacen necesario que la docente deba ser empática y ponerse en el lugar de ellos y de las condiciones en las que pueden estar viviendo.

Otro elemento a destacar de esta regla emocional es que para formar este vínculo, las docentes deben diversas realizar acciones que muestren afecto que son percibidas por los estudiantes, como se señala en la siguiente cita:

Cita N° 24	Entrevista María
Profesora María: O sea, los niños, un niño se da cuenta cuando uno lo quiere, no lo quiere, cuando no lo estima, cuando lo respeta, cuando no lo respeta... son súper perceptibles, en medida, claro, uno va generando acciones de respeto, acciones de empatía, acciones de afecto, porque los niños son de piel, o sea, no puedo yo pretender no relacionarme a nivel, por ejemplo, físico, un niño a veces necesita un abrazo, necesita una caricia, un besito, un “vamos tú puedes”, una motivación, saber que el adulto confía en él, saber que el adulto está ahí. (Pág. 3)	

Para María, los estudiantes son súper perceptivos y pueden darse cuenta cuando son queridos y respetados (o no) por sus docentes. Por tanto, las docentes deben llevar a cabo una serie de acciones de empatía, respeto y afecto con los estudiantes. Estas acciones pueden involucrar el ámbito corporal, como darles un abrazo, una caricia, un beso, pues los estudiantes perciben el afecto desde el contacto físico con la docente. También se pueden generar acciones de

vinculación a partir de frases de apoyo hacia los alumnos que los ayuden a motivarse y les hagan sentir que pueden confiar en la docente.

Por otra parte, la relación de vínculo que debe generar la docente se va construyendo a partir de ciertas acciones que esta realiza, como el saludo diario con sus alumnos, como podemos ver en las siguientes citas:

Cita N° 25	Entrevista Ana
<p>[Contexto: Se está abordando la temática sobre la relación de cercanía con los estudiantes]</p> <p>Entrevistador: ¿Qué hace usted para lograr eso?</p> <p>Profesora Ana: mira, todos los días “hola, ¿Cómo estás? Saludo”</p> <p>Entrevistador: todos los días</p> <p>Profesora Ana: todos los días, y si no tratar de hacer el hábito “¿cómo estás?, ¿Cómo amaneciste?” hacemos la parte de la oración, que inquietudes tienen ellos, por quien quieren pedir, por el gato, por la abuelita, por un perro. No sé po, por cualquier cosa o por ellos mismos, “por nosotros, por el curso”. Eso, tratar de ir haciendo el vínculo para tratar de estar cerca de ellos. ¿Ya? (Pág. 40).</p>	
Cita N° 26	Entrevista Romina
<p>Profesora Romina: [...] con los chiquillos yo igual soy bien expresiva, por ejemplo nosotros tenemos todos los días que nos saludamos ahí. En el segundo recreo, nos saludamos y ellos eligen el saludo y me saludan a mí y a un compañero que se elige al azar; entonces ahí ellos se saludan chocando lo cinco, de la mano, con un abrazo o con un baile, entonces la mayoría pide abrazos; entonces ese el momento también más como de cercanía con los chiquillos. Esa práctica ha servido mucho porque ellos se abrazan entre niños o niñas, no hay como distinción. (Pág. 8)</p>	
Cita N° 27	Entrevista María
<p>Profesora María: Por ejemplo el Dylan, tengo un alumno que le cargaba que le diera besos, yo siempre les digo, a mí me saludan todos con un beso en la cara, no me gusta que el “hola tía”, no, tú vienes, si vienes llegando te acercas a mí y me das un beso en la cara.</p> <p>Entrevistador: ¿Y por qué?</p> <p>Profesora María: No sé, porque es como más cercano... es como más de piel, es como no generar una distancia tan grande entre el profesor y el adulto, o sea, los niños. (Pág. 16)</p>	

En este sentido, Ana relata cómo saluda periódicamente a los estudiantes y les pregunta cómo están. Diariamente realiza un rezo en el que les consulta por lo que les pasa, sus inquietudes y si necesitan pedir en la oración por algo o alguien que tenga alguna necesidad. Por medio de estas acciones, la docente va intentado fortalecer un vínculo de cercanía con sus estudiantes.

Así mismo, Romina describe como ella utiliza el saludo cuando sus alumnos vuelven del recreo, como una instancia para generar proximidad con los estudiantes. A partir de abrazos, choque de palmas o bailes, la docente va fortaleciendo esta relación.

María, por su parte promueve con sus estudiantes un saludo que implique contacto corporal, como un beso en la cara, para así ayudar a disminuir la distancia que puede haber entre la profesora y sus alumnos.

Por otro lado, es importante señalar que la docente debe tratar de mostrarse disponible para los estudiantes, como se señala en la siguiente cita:

Cita N° 28	Entrevista María
<p>Profesora María: Y es también lo que me decía la tía que es como súper amorosa, que a pesar de que una pueda tener una tremenda mochila puesta, hay que tratar de hacer lo posible como bien dicen, como ponerse una máscara, y decir “yo estoy para ustedes, yo estoy bien, y yo estoy aquí para ustedes”, porque a veces uno no sabe cómo vienen los niños de la casa, a veces vienen con mamás drogadictas, golpeados, agredidos, distintas cosas, situaciones vulnerables... entonces, si uno llegara por ejemplo en una actitud de “estoy choreá, estoy cansa, me carga esto”, no sé, los niños lo perciben, entonces ¿qué sensaciones transmito yo a él? Además yo soy súper creyente de las energías, que las energías se transmiten. (Pág. 3).</p>	

Como vemos, María utiliza una metáfora sobre la mochila, que puede estar siendo cargada por la docente y una máscara que debe ponerse para presentarse a los estudiantes como alguien que se encuentra bien y está disponible para ellos. Para la profesora, es importante considerar que los estudiantes pueden estar viviendo situaciones complejas de vulnerabilidad y que si la docente muestra actitudes de desagrado o cansancio, estas energías se podrían transmitir a los estudiantes. Por ello, a pesar de la carga y las dificultades que pueda tener, la docente debería intentar ser capaz de mostrarse con disposición permanente hacia sus estudiantes.

Podemos ver como la relación que se establece con los estudiantes puede requerir que la docente deba mostrarse de una manera particular hacia ellos, que en este caso, sería mostrarse disponible y

en buen estado. A su vez, la docente debería intentar evitar mostrar el cansancio o el desagrado frente al trabajo, pues estas actitudes afectarían a los alumnos.

Otro elemento a destacar de esta regla emocional es que para generar esta relación de cercanía es importante que las docentes puedan escuchar y ayudar a los estudiantes en los conflictos que estos puedan tener, como refiere la siguiente cita:

Cita N° 29	Entrevista Romina
<p>Entrevistador: Con la cercanía, con la preocupación y con el cariño ¿Y qué debe hacer usted para lograr esa relación?, ¿qué hace usted?</p> <p>Profesora Romina: Yo creo que... ¿Qué hago yo? Ser como soy, espontanea con ellos, el demostrarles que me importan, el escucharlos, el resolver los conflictos entre todos nosotros porque en los patios a veces a veces pasan un millón de cosas y me dicen “Tía, tía”, pero veámoslo en la sala y cuando llegamos a la sala, lo conversamos y se va solucionando y se escuchan y se descargan. Y los escucho y vamos viendo soluciones y todo. (Pág. 11)</p>	

Según Romina, para lograr esta cercanía con los estudiantes ella se relaciona de forma espontánea y natural con sus alumnos. A su vez, les demuestra son importantes, que los escucha y les ayuda a resolver sus conflictos generando instancias de diálogo.

Por otro lado, esta regla emocional señala que la docente debe estar atenta a los distintos factores que influyen en el aprendizaje, como por ejemplo el estado emocional de niño, como veremos en la siguiente cita:

Cita N° 30	Entrevista María
<p>Entrevistador: ¿cómo crees tú que debe ser una profesora de básica?</p> <p>Profesora María: De básica, yo creo que una profesora debe ser cercana, siento que debe generar estos vínculos, que tiene que trabajar siempre de la mano con la familia, que es algo que yo siempre voy a defender... siento que tiene que estar muy atenta a otros factores que influyen en el aprendizaje. Por ejemplo, el estado emocional del niño, como llegan... y eso sí o sí te lo va a dar el vínculo afectivo que tú generes con el niño. Si tú no generas el vínculo afectivo, si no generas confianza, difícilmente el niño va a llegar a decirte “no estoy tan concentrado porque me pasó esto, esto y esto...”... entonces, también ser un poco más perceptiva, conocerlos al punto de que sabes cuándo le pasa algo, cuando sabes que está desmotivado... o está muy desmotivado en algo... y por ahí tomarlo. (Pág. 25)</p>	



Para María, además de ser cercana y construir los vínculos afectivos con los estudiantes, es importante que la docente pueda trabajar en conjunto con la familia de estos. A su vez, la docente debe ser muy perceptiva y estar atenta a los estados emocionales del estudiante, saber cuándo le pasa algo o está desmotivado. Para ello es fundamental el vínculo afectivo construido, pues facilitará que el estudiante le cuente a la docente sobre situaciones que le pueda estar afectando en su disposición para aprender. Si la docente no tiene construido este vínculo de confianza, el niño no le va a contar, por ejemplo, porque está desconcentrado o desmotivado en clases.

De esta manera, el vínculo afectivo contribuiría a que la docente sea capaz de reconocer los diferentes factores y situaciones que inciden en que el estudiante pueda aprender.

Otro elemento a destacar de esta regla emocional es que las docentes deben estar atentas a las diversas necesidades que pueden presentar los estudiantes, como podremos ver en la siguiente cita:

Cita N° 31	Entrevista Romina
Entrevistador: ¿Qué implica eso que esté con niños?	
Profesora Romina: que tiene que estar atento a todo, que si quiere ir al baño, que hay que atenderlo. Que si llega con hambre, que si no comió.	
Entrevistador: sus necesidades como niños.	
Profesora Romina: claro (Pág. 21)	

Para Romina, la docente debe estar pendiente a todas las necesidades que los estudiantes pueden presentar por ser niños, como por ejemplo, si este quiere salir de la sala al baño, si hay que ayudarlo o atenderlo en algún sentido, si tiene hambre porque no se alimentó, etc.

En esta misma línea, es relevante destacar que las docentes deben cumplir funciones que no solo tienen relación con entregar contenidos sino también con cumplir roles de madre con los estudiantes, como veremos en las siguientes citas:

Cita N° 32	Entrevista Romina
<p>Profesora Romina: El tema de que hay que ser empático, preocuparse más allá de solamente entregar un contenido, si no que ser de repente mamá de los chicos. El ser un poco psicóloga a veces de los apoderados [se ríe] el no quedarte solamente con enseñarles contenidos porque va más allá ser profe. (Pág. 23)</p>	
Cita N° 33	Entrevista Tamara
<p>Profesora Tamara: Porque sería lo mismo que...yo siempre les digo que yo este momento tengo veintiocho hijos. Veintiocho hijos, que para ellos tengo que ver, lo que es bueno y lo que es malo, ser siempre presente, en todo el sentido de la palabra, no solo aquí en la sala de clase, en el recreo o si a ellos les pasa algo que me lo comenten. (Pág. 4)</p>	
Cita N°34	Entrevista María
<p>Profesora María: Yo les digo a los chiquillos, “yo paso más de la mitad del día con ustedes, pasan más tiempo conmigo que con la mamá”, es como si fuera la mamá postiza.</p> <p>Entrevistador: ¿Tú crees?</p> <p>Profesora María: Sí, y es como el rol más o menos que me identifica un poco porque les enseño, los normalizo, también cuando quieren cariño los abrazo, los apapacho, me relaciono bien claramente con todos. (Pág. 9).</p>	
Cita N° 35	Entrevista Ana
<p>[Contexto: Se está abordando la temática sobre el deber ser emocional de la docente]</p> <p>Entrevistador: Y esto un poco de lo que había hablado de querer a los niños, de querer estar aquí, ¿hay algo de eso? ¿Podría haber una regla de eso? ¿Cómo sería?</p> <p>Profesora Ana: Sí, claro también. Que... también po, me siento cómoda, ¿cómo podría decirlo? Me siento cómoda, me siento... me siento así como un poco de mamá de los niños, ¿ya? (Pág. 30)</p>	

Como podemos ver, las cuatro docentes perciben que pueden llegar a cumplir un rol de madre de sus estudiantes. Para la profesora Romina, la docente no solo debe encargarse de entregar los contenidos pedagógicos a sus estudiantes también es necesario que pueda cumplir, en algunas ocasiones, con el rol de madre y a veces hasta de psicóloga con los apoderados.

Por su parte, Tamara identifica a sus estudiantes como hijos, pues reconoce que debe estar siempre presente y atenta a lo que les pase, tanto en la sala de clases como en los recreos. Así mismo, María se identifica como madre pues cumple diversas tareas que tienen relación con enseñarles y normarlos como estudiantes, pero también entregarles el cariño mediante abrazos, caricias y otros gestos. También reconoce que ellos pasan más tiempo con ella que con sus propias madres. Por último, Ana también refiere que se siente un poco madre de sus estudiantes a partir de sentirse cómoda cuando esta con ellos y la relación de afecto que tiene.

Podemos ver como el papel que deben cumplir las docentes en la relación con sus estudiantes se asocia a un rol maternal. Este rol se caracteriza por que la profesora debe estar presente permanente con los estudiantes, relacionarse más allá de los contenidos curriculares y abordar otras áreas como las emocionales, las normas, entre otras.

Por otro lado, nos parece importante destacar que para una las docentes, a este trabajo hay que ponerle corazón y sentimientos pues se trabaja con personas. Estos sentimientos ayudan a construir las relaciones de apego y desapego con los estudiantes, como veremos en las siguientes citas:

Cita N° 36	Entrevista Romina
<p>Entrevistador: ¿a eso te refieres con que hay que ponerle corazón?</p> <p>Profesora Romina: claro, y el que enseñar, entregar el contenido de la mejor forma y que te lo diga tu profesionalismo. Tu corazón</p> <p>Entrevistador: ¿Cómo así?</p> <p>Profesora Romina: con la creatividad. Es preparar siempre las cosas, el no llegar a una sala a improvisar, porque ahí no salen cosas buenas</p> <p>Entrevistador: es interesante que estás poniendo el corazón en esta parte ¿Por qué el corazón? ¿Qué pasa con el corazón?</p> <p>Profesora Romina: [se ríe] es que son los sentimientos que uno le tiene que poner al trabajo. Por lo menos a este, porque esto yo encuentro que se valora mucho. Lo que te dije denante, el ser empático, el entender a los niños, el entender a lo mejor que si llega un niño nuevo, viene a un lugar nuevo y que a lo mejor no va a tener amigos. Todo eso... (Pág. 21)</p>	
Cita N° 37	Entrevista Romina

[Contexto: Se está abordando la temática sobre los sentimientos que la docente debe ponerle en su trabajo]

Profesora Romina: [...] porque trabajas con personas. Personas que también tienen sentimientos, personas que tienes que llegar de alguna forma el aprendizaje que tú les quieres dar a ellos. Por eso que para mí es importante el corazón. Todos los sentimientos que involucra, todo el apego que uno tiene que tener con los niños. El tener el desapego en el momento correspondiente también cuando te sacan de ese curso, quizás. Que quede una buena experiencia de ellos en ti, también. (Pág. 23)

Para Romina, el corazón que hay que ponerle al trabajo tiene varios significados. Por un lado, implica enseñar y entregar el contenido de la mejor forma posible, planificando de buena manera el trabajo y siendo creativa.

A su vez, la docente reconoce que el corazón representa todos los sentimientos que la profesora debe involucrar en este trabajo, la relación de empatía, preocupación y comprensión hacia los estudiantes. En este sentido, para Romina es importante ponerle corazón al trabajo pues en la docencia hay que construir relaciones de apego y desapego con los estudiantes.

Otro elemento a destacar es que el vínculo afectivo que las docentes construyen con sus estudiantes, lo deben ir regulando, como se puede ver en la siguiente cita:

Cita N° 38	Entrevista María
<p>Entrevistador: Y el tema del vínculo afectivo, ¿lo tienes que estar regulando? ¿Cómo se regula? ¿O no se regula?</p> <p>Profesora María: [...] claro, hay situaciones que uno igual se le salen los choros del canasto, por decirlo de alguna manera, y hay veces que también ellos vienen con otras revoluciones, y ahí uno tiene que ir como, ir mediando con situaciones...con verbalizaciones o mediaciones educativa, señalizando siempre el punto de vista, de cómo me hace sentir a mí, o cómo te hace sentir a ti. Por ejemplo, yo a veces les digo “me duelen sus faltas de respeto”, porque en definitiva me están pasando por alto. O no sé, cuando estoy impartiendo una clase y siento que no me están escuchando, digo “que pena, de verdad esto me lastima, esto me da pena, porque también cuando yo los escucho a ustedes yo pienso en la respuesta, me preocupo en escucharlos, y a ustedes les gusta que yo los escuche, y también me gusta que me escuchen a mí”. Eso. (Pág. 19)</p>	

Para María hay situaciones en la relación con los estudiantes que deben ser reguladas por la docente. Esto se hace a partir de mediaciones verbales que realiza la docente en donde les comenta

a sus estudiantes cómo se siente ella, por ejemplo, con una falta de respeto o cuando no la escuchan. En estas situaciones, la docente les ayuda ver lo gratificante que es sentir que a uno la escuchan, tanto para ellos como para la docente.

Por último, es importante señalar que la relación de cercanía y el vínculo afectivo que se construye con los estudiantes se puede reconocer si ha logrado generar a partir de la comunicación que se tiene con los estudiantes, como vemos en la siguiente cita:

Cita N° 39	Entrevista Ana
<p>[Contexto: Se está abordando la temática sobre la relación de cercanía con los estudiantes]</p> <p>Entrevistador: ¿Qué hace usted para lograr eso? ¿Lo logra o no lo logra?</p> <p>Profesora Ana: yo creo que lo logro. Porque ellos me conversan, a veces me cuentan cosas que les suceden en la casa y ahí yo creo que se cumple, porque si ellos no confiaran en mí, no hubiera un vínculo, una cercanía, no me conversaría nada de lo que les pasa en la casa, con sus papás, con un tío, con un primo. (Pág. 40)</p>	

Como vemos, Ana señala que ella puede dar cuenta que una relación es cercana con el estudiante si es que este es capaz de contarles las situaciones que él vivencia a nivel familiar. Esto indicaría que existe una relación de confianza entre la docente y el estudiante.

7.1.4. La docente debe regular entre el cariño y las normas en la relación con los estudiantes

La cuarta regla emocional compartida por las profesoras establece que las docentes deben regular las relaciones con los estudiantes combinando la entrega de afecto con el deber de poner normas y límites claros. Como podemos ver en la siguiente cita:

Cita N° 40	Entrevista Ana
<p>Profesora Ana: Tiene que ser una persona que tenga bien claro lo que son los límites, las normas... tiene que haber en una sala, tiene que también ser una persona que tenga bien claro que aquí, en este caso del colegio, tiene que ponerse en el lugar de cada niño también, ¿ya? Ser... la empatía, ¿ya? Porque aquí hay hartos casos que necesitan los niños... la parte afectiva, ¿ya? (Pág. 22)</p>	

Para Ana, la docente tiene que tener claridad sobre las normas y límites que debe regir una sala de clases. A sí mismo, la docente también tiene que saber que en este contexto educativo la profesora debe ser empática y ponerse en el lugar de sus estudiantes, pues los alumnos tienen necesidades afectivas que hay que considerar.

En esta misma línea, esta regla emocional muestra la doble función que deben cumplir las docentes para regular emocionalmente a sus estudiantes, como vemos en la siguiente cita:

Cita N° 41	Entrevista Tamara
<p>Profesora Tamara: yo soy cariño pero soy también la dureza que los frena y les dice las cosas” porque si yo fuera puro cariño ellos: “No, no importa, es que me quiere tanto y va a dejar que yo haga lo que yo quiera”</p> <p>Entrevistador: ¿Cómo se llamará eso de la dureza? ¿Cómo le podríamos poner, como una característica?</p> <p>Profesora Tamara: Es como una característica, como regularlos, como la dureza mía sería como ser capaz de decirles:” No estás haciéndolo mal por esto y por esto, tengo que tener esa habilidad de hacerle ver lo que está haciendo mal, pero de una forma de no retarlo ¿ya? Yo tengo esa dualidad, tengo esa parte del afecto, pero también que yo lo alineo a él; lo alineo en esta emoción, en esta emoción! Que él tiene que tener una emoción de afecto y una emoción de controlarse, lo tiene que hacer; las tiene que juntar, no van separadas. (Pág. 21)</p>	

Como vemos, Tamara se identifica con el cariño y el afecto que les entrega a sus estudiantes. A su vez, se refiere a ella misma como dureza, aludiendo a la capacidad que ella tiene para frenar a los alumnos y decirles si están haciendo algo mal, sin tener que necesariamente retarlos. Esta dualidad, señala Tamara, busca que el estudiante reciba este afecto de la docente pero también aprenda a controlarse emocionalmente.

Según esta regla emocional las docentes deben manejarse entre dos extremos. Por un lado ser muy gentil y delicada con sus estudiantes y por otro lado ser capaz de corregirlos y llamarles la atención, como se señala en la siguiente cita:

Cita N°42	Entrevista María
<p>Profesora María: Es que siempre ando preocupada por ejemplo... es que manejo los dos extremos, puedo ser muy delicada, muy gentil, como puedo ser bastante bruja y si los tengo que corregir, los voy a corregir. Y de la misma forma que lo hacen en la casa... es que no controlo mucho eso, no digo... los trato igual como los trato a mi</p>	

hija la verdad, de la misma forma. Cuando tengo que llamarle la atención, les llamo la atención, cuando tengo que subir el tono de voz, lo subo, cuando tengo que hacerlos comer, aunque lloren pataleen, no puedo decirle “me da lo mismo que comai, o no comai, llegai a comer a tu casa”, porque están desde las ocho acá po. (Pág. 16)

Como vemos, María debe ser capaz de corregir y hacer que los estudiantes hagan algunas actividades, aunque estos le reclamen. Por ejemplo, la docente debe procurar que los estudiantes coman, y aunque los alumnos se quejen ella siente que no puede desatenderse de esa tarea. A su vez, es interesante destacar que la docente utiliza como referente para regular estas relación, la misma forma que tiene de relacionarse con su hija.

Por otro lado, esta regla emocional señala que la docente debe buscar el equilibrio entre las normas y el cariño, utilizando refuerzos positivos que generar un ambiente cálido, como vemos en las siguientes citas:

Cita N° 43	Entrevista Ana
<p>Entrevistador: A ver, explíqueme más esta idea, a ver, ¿cómo es?</p> <p>Profesora Ana: Si, porque si tú no soy equilibrado, no, no... pones las reglas aquí, pero a la vez soy cariñosa, los buscai, ya, ya, yo soy súper seria, pero a veces me paseo por los asientos y les digo “uy, que linda la tarea...” los refuerzos positivos. Juego harto con eso, porque si no, nada, nada. No resulta, uno tiene que poner límites pero también hay que poner gotas de cariño, para que vean ellos aquí que se trabaja con, con calidez, no una cuestión fría. (Pág. 16)</p>	
Cita N° 44	Entrevista Ana
<p>Profesora Ana: Hay días en que uno no llega bien y bueno, en la sala hay que poner disciplina, porque no por el hecho de que tú seas todo el día happy, todo el feliz, cariño y amor. Pero también hay momentos en que yo me tengo que ponerme firme y seria. Pero siempre el equilibrio es el que predomina y si hay equilibrio hay un buen profesor. (Pág. 42)</p>	

Para Ana, este equilibrio consiste en ser capaz de poner las reglas y límites a los estudiantes, pero también ir entregando cariño a partir de, por ejemplo, frases que valoren positivamente las actividades que están haciendo los estudiantes. Este equilibrio es importante y necesario para que las actividades se desarrollen, pues así los estudiantes pueden trabajar en un ambiente cálido.

Es interesante destacar la metáfora que utiliza la docente sobre entregar gotas de cariño a los estudiantes. Se podría suponer que esta metáfora alude a regular las cantidades de cariño que día a día se les va a entregando a los estudiantes.

En esta misma línea, según esta regla emocional para mantener el equilibrio entre dar afecto y poner los límites, los estudiantes deben saber que la profesora es quien lidera el grupo y pone las normas. Como veremos en las siguientes citas:

Cita N° 45	Entrevista Ana
<p>Entrevistador: ¿Y qué significa eso, saber qué eres la profesora?</p> <p>Profesora Ana: Que eres la persona que lidera el grupo, que ellos sientan la seguridad de que aquí habrá una persona adulta que va a estar aquí, para cuando ellos tengan problemas. Eso es lo que yo les digo a ellos, yo, yo, yo puedo ser cercana a ustedes, yo puedo estar con ustedes, yo soy la profesora, pero aquí yo soy la que mando, yo soy la que doy las normas, ustedes tienen que sentirse seguro conmigo, si a ustedes les pasa algo, yo estoy aquí para que ellos acudan a mí.</p> <p>Entrevistador: ¿Podría ser algo así como debe ser cercana con los niños pero igual establecer normas, como algo así no?</p> <p>Profesora Ana: Normas, claro, claro, claro. Y ahí hay un equilibrio po. (Pág. 31)</p>	
Cita N° 46	Entrevista Romina
<p>Entrevistador: Usted me dijo que cuando estábamos hablando cuando hacia cariño, cuando tenía como entregar cariño, decirles, también tenía que a veces regular eso... ¿Cómo es eso?</p> <p>Profesora Romina: Exactamente, es el dar, el recibir y controlar también o sea que sepan que igual yo soy la profesora y que no porque yo le estoy haciendo cariño en ese momento, va a ser todo el momento así, si no que igual yo soy la que pone las normas y los límites porque ellos a veces tienden a confundir un poco las cosas (Pág. 8)</p>	

Para Ana, es importante que la docente sea percibida por los estudiantes como la persona adulta que lidera el grupo. Por un lado, los estudiantes deben sentir la seguridad que habrá una persona que los podrá ayudar en caso de problemas. A su vez, los alumnos deben saber que es la docente quien manda y establece las normas. Por su parte Romina, señala que los estudiantes se confunden en algunas ocasiones y es importante que ellos sepan que es la docente la que pone los límites y normas.

Vemos como la docente debe cumplir el rol de transmitirle seguridad y apoyo a sus estudiantes y también mostrarles que es ella quien pone las normas.

Otro elemento que describe esta regla emocional es que la docente debe procurar no exceder la confianza que les entrega a sus estudiantes así como también no ser tan escrita con ellos, como veremos en la siguiente cita:

Cita N° 47	Entrevista Romina
<p>Entrevistador: ¿debes regular de alguna forma la relación con los estudiantes? [...]</p> <p>Profesora Romina: no, ya no. Porque ya como que manejo esa parte de ni tanto, ni tanto, ni poco, ni poco...</p> <p>Entrevistador: a ver ¿Cómo es ese de ni tanto, ni tanto, ni poco, ni poco?</p> <p>Profesora Romina: es que no entremos tanto en confianza ni tampoco tan estricta ni bruja</p> <p>Entrevistador: mira...</p> <p>Profesora Romina: entonces</p> <p>Entrevistador: eso es el ni tanto ni tanto</p> <p>Profesora Romina: eso es ni tanto, ni tanto, ni poco, ni poco. Yo creo que los niños que yo he tenido en este colegio han sentido el amor que yo siento hacia ellos, pero también han sentido a la tía Romina que a veces se pone estricta o que a veces da un grito, que no siempre lo hago y saben que ahí cambia un poco la tía Rose (Pág. 13)</p>	

Para Romina, la docente debe regular la relación con los estudiantes para que ellos puedan sentir el amor de la profesora sin que se genera demasiada confianza, por otro lado, la docente debe llamarles la atención y gritarles en algunas ocasiones pero no llegar al punto de ser excesivamente estricta o bruja con ellos.

Vemos como la docente, a partir del principio que ella refiere como “ni tanto ni tanto, ni poco poco” va intentando manejar esta relación con sus estudiantes.

En esta misma línea, esta regla emocional señala que el vínculo con el estudiante no debe ser una relación de amistad, como se señala en las citas a continuación:

Cita N° 48	Entrevista Ana
------------	----------------

Profesora Ana: Lo principal oye... es que la relación de... con los estudiantes, no tiene que ser amistad para empezar. Yo no puedo ser la amiga de ellos, tengo que ser la profesora, y tienen que haber normas y límites, y, todo eso combinado, con un cariño, con algo afectuoso... (Pág. 31)

Cita N° 49

Entrevista Ana

Entrevistador: Ya

Profesora Ana: No, amiga no

Entrevistador: A ver eso, ¿por qué no esto...?

Profesora Ana: No, porque esa relación es como, es como más cercana, como de, como que, el ser amigos como que, yo puedo, mira yo no digo garabatos pero puedo decirlos, es como más libre. Y no, acá en el colegio uno tiene que tener más estructura.

Entrevistador: Ya.

Profesora Ana: ¿Ya? Entonces yo amiga no. Eso sí, tengo que ponerme en el lugar de ellos, tengo que ser cariñosa, tengo que ver los cuadernos, tengo que... ¿qué más? Ser de, un poco de todo po. (Pág. 24)

Para Ana, las docentes no deben tener relaciones de amistad con sus estudiantes pues son demasiados cercana y muy libre. En cambio, la relación con los alumnos debe tener un rol y una estructura clara.

Por último, es importante señalar los efectos que ocurren cuando se pierde el equilibrio de esta regulación entre el cariño y las normas, como se señala a continuación:

Cita N° 50

Entrevista Ana

[Contexto: Se está abordando la temática sobre el equilibrio entre la disciplina y el cariño]

Entrevistador: ¿Y qué pasa cuando eso se desequilibra?

Profesora Ana: No, queda la escoba, yo he visto equipos, cuando hay mucha disciplina o cuando dejan ser

Entrevistador: ¿Eso serían como...?

Profesora Ana: [...] claro, queda la escoba, y se suben arriba de la mesa, se arrancan de la sala, no po, acá hay un equilibrio... entro

a la sala, hay disciplina, empezamos la clase, después nos reímos o después del recreo largo, vamos a ver un vídeo, van a ver unos monitos, ahí hay un equilibrio, y, ustedes van a hacer la tarea, pero ustedes tienen eso... o vamos a hacer un dibujo, o vamos a jugar con plastilina, ¿ya? (Pág. 20)

Según Ana, cuando se produce un desequilibrio de esta regulación se generan situaciones en que puede haber mucha disciplina o por el contrario, donde los estudiantes puedan hacer lo que quieran. Así, producto de un desequilibrio pueden provocarse diversas situaciones caóticas.

A continuación se presentan los resultados del segundo objetivo específico de investigación.

7.2 Descripción de las características de las reglas emocionales del trabajo docente

Este apartado busca caracterizar las reglas emocionales según la revisión conceptual de la Teoría Labor Emocional (Hochschild, 2008) y el análisis de las evidencias sobre los estudios de reglas emocionales docentes descritos en el marco teórico.

De esta manera, se lograron describir cinco características de las reglas emocionales docentes:

- Las reglas emocionales docentes son principios implícitos
- Las reglas emocionales docentes son principios personales
- Fidelidad por las reglas emocionales docentes
- Control Externo para el cumplimiento de las reglas emocionales docentes
- El cumplimiento de las reglas emocionales docentes se adapta a las características del curso y la dependencia del establecimiento educativo

A continuación desarrollamos cada uno de ellos.

7.2.1 Las reglas emocionales docentes son principios implícitos

Las docentes señalan que las reglas emocionales que identificaron no son parte de ningún reglamento explícito de la escuela. En este sentido, según las docentes, no hay documentos oficiales que hagan mención sobre regulaciones emocionales que ellas deban realizar o expectativas de emociones permitidas y/o prohibidas que ellas deban cumplir.

De esta manera, no hay referencias de parte de la institución sobre cómo deben expresar o sentir sus emociones las docentes, como vemos en las siguientes citas:

Cita N° 51

Entrevista María

<p>Entrevistador: Y en la escuela, ¿tú crees que tienen una idea sobre cómo se deberían expresar las emociones?, los colegas...los directivos...</p> <p>Profesora María: No, muy poco. Muy poco. Muy muy poco.</p> <p>Entrevistador: ¿Qué se espera de la escuela, se espera que expresen sus emociones, no tanto... qué crees tú?</p> <p>Profesora María: No, yo siento que acá básicamente se espera... “hace tu pega y chao”, más que el hecho de que nos digan... porque nunca se nos ha dicho nada en relación a las emociones, muy poco. (Pág. 27)</p>	
Cita N° 52	Entrevista Ana
<p>Entrevistador: ¿Hay algo en la escuela que se diga con respecto a este deber ser emocional de los profes, ya sea los colegas, la dirección, de alguna forma, hay alguna una presión, o algo que se sugiera como ustedes deben ser de cierta forma? ¿Usted siente eso?</p> <p>Profesora Ana: No, yo creo que aquí... mira, este colegio diríamos que más o menos, se centran más en la parte pedagógica, que uno tiene que pasar los contenidos, que más livianito, pero cumplir con los papeleos que ellos tiren, las planificaciones, pero nadie te dice, por ejemplo “oye, ¿cómo va la parte afectiva de este niño Juanito?” (Pág. 27)</p>	

Según María, en esta institución no hay ideas o expectativas sobre como las docentes deben expresar sus emociones. Más bien, lo que se espera es que se enfoquen solamente en realizar el trabajo.

En esta misma línea, para Ana lo que se espera estaría centrado en lo pedagógico, es decir, en transmitir los contenidos, cumplir con los documentos formales y las planificaciones. Sin embargo, no hay referencias sobre la dimensión afectiva de los estudiantes.

En esta misma línea, las docentes señalan que reglas emocionales de la docencia son principios implícitos. Como veremos a continuación:

Cita N°53	Entrevista Ana
<p>Entrevistador: ... ¿usted cree que existen como ciertas normas o reglas que regulen este deber ser en este trabajo? En el fondo, que las regulen, ¿existirán como normas en este espacio?</p> <p>Profesora Ana: Yo creo que no están explícitas.</p> <p>Entrevistador: Ya.</p>	

Profesora Ana: Están implícitas, o sea, nadie te las pone en un papel, pero tú sabes muy bien (Pág. 27)	
Cita N°54	Entrevista Romina
<p>Entrevistador: ¿esta es conocida por todos? ¿Es explícita esto de ser empático?</p> <p>Profesora Romina: yo creo que es algo implícito. Es implícito, pero yo sí creo que la mayoría de los colegas la pueden practicar...</p> <p>Entrevistador: ya</p> <p>Profesora Romina: pero la mayoría yo creo que sí lo hace (Pág. 24)</p>	

Como vemos, tanto para Ana como para Romina estos principios son implícitos, es decir, no están consignados en ningún documento oficial, sin embargo, se conocen y podrían ser practicados por la mayoría de sus colegas.

7.2.2 Las reglas emocionales docentes son principios personales

Estas reglas emocionales docentes son percibidas como principios que rigen el deber ser de la profesora, como señala las siguientes citas:

Cita N°55	Entrevista Romina
<p>Entrevistador: hablamos ya de ellas ¿son significativas para ti? ¿Son importantes? ¿Por qué serían tan importantes?</p> <p>Profesora Romina: porque son principios [se ríe]</p> <p>Entrevistador: ya</p> <p>Profesora Romina: porque los principios rigen un poco mí, en este caso mi deber ser. (RC141)</p>	
Cita N°56	Entrevista Romina
<p>Entrevistador: Entonces, ¿Qué serían esto?, ¿serían reglas para ti que te rigen?, ¿principios?, ¿valores?, ¿Cómo lo llamarías?</p>	

<p>Profesora Romina: yo siento que es una mezcla de todo lo que tu dijiste</p> <p>Entrevistador: ¿a ver?</p> <p>Profesora Romina: reglas, valores. Valores porque en el corazón están los sentimientos. Un sinfín de valores que uno le tiene que poner a esta profesión (Pág. 23)</p>	
Cita N° 57	Entrevista María
<p>Entrevistador: ¿te hace sentido cumplir estas reglas?</p> <p>Profesora María: Sí po. Me hace sentido, es lo que me lleva a resultados, es como mi espina dorsal. Dicen que uno tiene que regirse en base al currículum, y el currículum dice que tienes que hacer esto, y enseñar esto, y no po, mi espina dorsal es esto. Eso son mis principios. (Pág. 50)</p>	

Romina señala que estas reglas emocionales son importantes pues son principios que guían como ella debe ser como docente. Estas reglas son percibidas como aquellos valores que la docente debe poner en el trabajo, valores que se relacionan con el corazón y los sentimientos.

Por su parte, María, advierte que las reglas emocionales son parte fundamental de los principios por los cuales ella se rige y son las reglas que la llevan a resultados. Es interesante destacar como María utiliza una metáfora sobre la espina dorsal para referirse a las reglas emocionales. Esta metáfora podría estar dando cuenta de la función estructural y transversal que estos principios cumplen en la docencia para esta profesora.

7.2.3 Fidelidad por las reglas emocionales docentes

Las reglas emocionales docentes se vivencian como principios que no son impuestos obligatoriamente, más bien son principios a los cuales la docente debe responder por fidelidad a estos valores, como vemos a continuación:

Cita N° 58	Entrevista Tamara
<p>[Contexto: Se está abordando la temática sobre el deber ser emocional de la docente]</p> <p>Entrevistador: ¿Y tú sientes que eso, lo sientes como algo obligatorio? ¿O voluntario? ¿Qué tan obligatorio sería?</p> <p>Profesora Tamara: No! ¿El ser mío? ¿El ser mío?</p>	

Entrevistador: Este deber ser, cumplir con este deber ser, con estos dos principios que me dijiste tú.

Profesora Tamara: No, no es obligatorio! Es el motor que me lleva a mí a hacer esto, es el que me da [...] Claro, es el que me da el equilibrio, el que me da la emoción.

Entrevistador: No lo sientes como una obligación

Profesora Tamara: ¡No! Bajo ninguna....porque si tú lo sintieras como un pero, como una obligación otra vez, ¡estás perdido! ¡Erraste tu camino!

Entrevistador: ¿Se puede no seguir estos principios?

Profesora Tamara: ¡No!, ¡No, yo sigo adelante!

Entrevistador: Tú sigues igual

Profesora Tamara: Yo sigo igual, fielmente a lo que yo creo y no arrancar de mis principios ahí sostenerlos porque ¿Yo donde veo, donde se manifiesta lo que yo veo y lo que yo hago y lo que yo predico? En ellos! Es en ellos y entonces yo al verlos ahí que está dando frutos, “Vas bien Tamara, no importa vamos...más! E ir en avanzada y ver donde hay que irlo limando, afinando para que siga dando frutos y que el día de mañana el fruto sea pero totalmente perfecto! (Pág. 21)

Según Tamara, ella sigue fielmente este deber ser emocional pues es lo que cree y sostiene. A su vez, es relevante destacar que ella puede ver los resultados de seguir estos principios en el desarrollo de sus estudiantes.

El cumplimiento de estas reglas emocionales sería una obligación propia para la docente pues es parte de los principios que rigen su deber ser, como podemos ver a continuación:

Cita N° 59	Entrevista María
<p>Entrevistador: Ya. Ahora, esta primera regla, ¿tú crees que es obligatoria, o que es voluntario hacer esto?</p> <p>Profesora María: ¿Para mí?... es obligación. Es parte de mí deber ser. Sí, es algo que no puedo dejar de hacer, porque si no sería contraproducente con mi propia percepción de la educación. Sería como hipócrita en verdad de mi parte. (Pág. 37)</p>	

La profesora María reconoce que no puede dejar de cumplir estos principios pues sería contraproducente e hipócrita con sus valores y creencias sobre cómo debe ser la educación.

En esta misma línea, se señala que en caso de no cumplir estas reglas emocionales pueden surgir cuestionamientos y procesos reflexivos de autocrítica a nivel personal, como vemos en la siguiente cita:

Cita N°60	Entrevista María
<p>Entrevistador: ¿y qué pasa si no cumples con estas reglas?</p> <p>Profesora María: Entro en un proceso crítico, reflexivo, que... analítico... heavy.</p> <p>Entrevistador: Cuéntame de ese proceso.</p> <p>Profesora María: No, lo que comentaba antes, cuando soy contraproducente con lo que pienso o con lo que digo, con mi estructura, me hace reflexionar si verdaderamente estoy siendo leal a estas convicciones. Y ahí es donde entra el juicio de valor, la autocrítica, y el poder reflexivo de decir... en verdad no lo hice tan bien, en verdad me equivoqué en esto, y me equivoco, si parte de la pega es equivocarse. Ahora, soy consciente que no está bien, soy consciente de que tengo que tratar de remediarlo. De que tengo que ser más paciente, que tengo que ser más tolerante, de que tengo que a veces, a veces no escucho lo suficiente. Eso. (Pág. 51)</p>	

Según María, ante el no cumplimiento de estos principios, comienza un análisis reflexivo sobre si la docente está siendo leal a estas convicciones, realizando una autocrítica sobre las cosas que la docente no ha realizado bien.

Por otro lado, el cumplimiento de las reglas emocionales generaría una autopercepción positiva de la docente, como se muestra a continuación:

Cita N°61	Entrevista María
<p>Entrevistador: ¿Y te hace sentir como mejor docente, peor docente, en el ámbito profesional, te hace sentir mejor docente cumplir con estas reglas?</p> <p>Profesora María: No sé si mejor, porque cuando digo mejor es como si me estuviera comparando con alguien, como mejor que otro. Me hace sentirme bien, me hace sentirme realizada, me hace sentir gratificada, al hecho de que es significativo para ellos. (Pág. 50)</p>	

Vemos como para María, el cumplimiento de las reglas emocionales estaría asociado a un sentimiento de gratificación y realización personal.

7.2.4 Control externo para el cumplimiento de las reglas emocionales docentes

Las docentes identifican ciertas formas de control externo para el cumplimiento las reglas emocionales docentes.

Según el relato de Ana, el empleador de la escuela no obliga el cumplimiento de reglas emocionales o normas que regulen el deber ser emocional. Sin embargo, estas jefaturas tienen forma de reconocer si la docente no es cercana ni se vincula con sus estudiantes a partir del reclamo de los apoderados, como podemos ver a continuación:

Cita N° 62	Entrevista Ana
Entrevistador: oiga y este tema del deber ser, no sería que los docentes tuvieran que cumplir obligatoriamente o ¿sí? ¿Es voluntario u obligatorio?	
Profesora Ana: no obligatorio pero es que te lo da el sentimiento, la parte no sé, las emociones	
Entrevistador: ¿pero no te lo exige el empleador?	
Profesora Ana: no po. No te lo exige pero si al final de cuentas, yo creo que te van a ver que no serví, que no sirves	
Entrevistador: a la final igual se...	
Profesora Ana: claro, a la final igual va a ver que no sirve no más	
Entrevistador: [...] ¿en cierto punto si se exige o no?	
Profesora Ana: no explícito, implícitamente	
Entrevistador: me podría explicar un poquito más, eso que me interesa	
Profesora Ana: claro, porque nadie te.... o te van a ir viendo de a poco que tú no llegai a los niños, y ¿sabí en lo que se refleja? En los apoderados [...] ahí vamos, porque los apoderados van a empezar a reclamar, ahí se van a dar cuenta que la profesora no está haciendo su trabajo bien. El trabajo bien. Aquí cueste lo que cueste, y al que le guste le guste. Ellos son como nuestros clientes, así fríamente porque ellos son, nosotros trabajamos con ellos y ellos van a después decir en la casa como somos nosotras. “la tía es pesá”, “la tía es cariñosa”. Yo creo que va haber un gráfico donde predomina más la parte de afecto, pero hay unos que van a decir “es pesá”, que van a ser dos o tres, pero el 90% te va a decir que eres simpática. Pero hay otros que van a decir que el 90% es pesá. Entonces los apoderados son los que...	
Entrevistador: hacen eso	
Profesora Ana: hacen el puente y dicen si esta persona sirve para acá o no sirve	

<p>Entrevistador: la dirección después toma eso</p> <p>Profesora Ana: claro po, si hay muchos reclamos ¿ve?</p> <p>Entrevistador: entonces es algo que se debe hacer pero está medio escondido</p> <p>Profesora Ana: claro, claro. Aquí nadie se lo enseña, nadie. ¿te fijas? (Pág. 42)</p>

Como vemos, las jefaturas no exigen explícitamente estos principios pero si pueden saber si la docente es capaz de vincularse con sus estudiantes.

En este sentido, Ana muestra como una de las formas de control externo para el cumplimiento de las reglas emocionales proviene de los reclamos que pueden hacer los apoderados si es que la docente no cumple con uno de los principios, específicamente ella hace referencia a la regla que tienen las docentes de vincularse afectivamente con sus estudiantes.

En consecuencia, si los estudiantes perciben que la docente no es cariñosa o cercana, les pueden contar a los apoderados y estos serán quienes reclamen a la dirección del establecimiento. En caso que se realicen muchos reclamos, las jefaturas podrían creer que la docente no sirve para este trabajo.

Es interesante destacar que en el relato Ana hace referencia que en este establecimiento los estudiantes son como sus clientes pues las profesoras trabajan para ellos y estos después hacen una valoración de ellas con sus apoderados. Por tanto, aunque el 90% de los estudiantes digan que la docente es cariñosa, pueden haber unos pocos que digan que la docente es pesada, y aquello repercute en la visión que tengan los directivos sobre si esta profesora está haciendo bien su trabajo.

Según esta docente, cuando los apoderados reclaman a la dirección por algún problema que haya tenido el estudiante con la profesora, la jefatura le realiza un llamado de atención, como veremos a la siguiente cita:

Cita N° 63	Entrevista Ana
<p>Entrevistador: ¿y con los colegas usted ha sentido alguna vez alguna presión, o algún comentario, alguna crítica, cuestionamiento que ha tenido que cambiar o regular su forma de ser con los estudiantes, me refiero a colega, o me refiero a asistente de la educación, o dirección por ejemplo...?</p> <p>Profesora Ana: Sí, de la dirección...</p> <p>Entrevistador: De la dirección, ¿y qué le han dicho...?</p>	

Profesora Ana: De la dirección po, que me han llamado el Director y me ha dicho “esa mamá vino a reclamar porque dice que usted retó al niño y le dijo que no hacía las tareas o le dijo que era muy... la palabra flojo”, mira, palabras que yo casi, puedo ocupar flojo, pero las que no ocupo palabras como tonto, palabras agresivas, no ocupo ese tipo de palabra... puedo decirlas, pero me ha dicho el director que yo le he dicho “que por qué estás tan flojo” y ahí hay que ir cambiando...

Entrevistador: Claro, ¿y el director qué le dice, cómo qué le exige...?

Profesora Ana: No, el director me conversa y me dice veamos cómo lo tratamos, y veamos que vamos a hacer con la mamá, y cambiar po, y ahí ir cambiando con el niño y con el apoderado, si es un trabajo... (Pág. 42).

De esta manera, cuando hay reclamos de apoderados el director le comunica esta situación para poder revertirla, buscando la manera que la docente mejore la relación con el estudiante y su apoderado. Esta situación es percibida por la docente como una forma de control, desde las jefaturas, para regular la forma en la ella se relaciona con los estudiantes

Otra docente entrevistada, también nos relata una situación donde sufrió críticas desde la dirección del establecimiento educativo por cambiar su forma de ser emocionalmente con sus estudiantes, como veremos en la siguiente cita:

Cita N° 64	Entrevista María
<p>Entrevistador: Oye, ¿y sentiste alguna vez que tuviste que cambiar tu forma de ser con los estudiantes, por alguna razón?</p> <p>Profesora María: Sí. Sí, porque al principio llegué con puro amor. Yo soy profesora de párvulo, no soy profesora de básica. Cambiarme a básica fue también un cambio complejo, porque en definitiva la misma gente te iba diciendo que tenías que ser de otra manera. Cosa que no le encontraba ningún sentido, siento que un niño de 5 años no tiene mucha diferencia con uno de 6, ósea, su carácter lúdico, no hay un quiebre cognitivo ni emocional en relación al carácter lúdico que tienen ellos como esencia y cómo van aprendiendo. Entonces recibí muchas críticas como “pero cómo lo haces todo con juego? Cómo puede ser que no los tengas sentados como corresponde, mirando hacia delante</p> <p>Hay una mala, según yo, es mi opinión, creo que hay una mala interpretación del niño, del transcurso de la articulación que hace de pre-básica a básica. Ósea, no es que el niño tenga un cambio rotundo, haya un quiebre, y ahora tiene que ser un ente totalmente conductual, que tiene que mirar hacia delante, tiene que aprender el contenido, tiene que quedar en la cabeza, después lo tiene que llevar a una prueba, y sacarse un 7. Para mí eso es estandarizar a los niños, es descalificarlos, es pasar por alto sus habilidades [...]</p>	

Entrevistador: Oye y eso fue cuando llegaste a este curso...

Profesora María: Sí... bueno, al término del primer semestre, en que de hecho se me dijo que se iba a hacer una intervención, porque mis niños cada vez que entraban querían puro jugar, y no todos los profes estaban dispuestos a esa dinámica...

Entrevistador: ¿Y quién te decía eso?

Profesora María: De todo un poco... dirección no, pero por ejemplo UTP, a veces la Vale, las profesoras que eran un poco más normalistas...

Entrevistador: ¿Y cómo te lo decían?

Profesora María: No, la forma era más despectiva que una crítica constructiva. Porque era “pero es que puedes hacer esto, siéntalos de tal manera”, pero por qué? Si ellos están aprendiendo igual. En relación al resultado, nadie tenía nada que ver, por el contrario, tengo más niños lectores, el vínculo afectivo se dio de otra manera.

Entrevistador: Y ahí te lo decía... el director no, ¿pero qué gente del cuerpo directivo?

Profesora María: No, no el director, pero los jefes de UTP... claro, me decían “no, pero es que tú tienes que normarlos, porque después van a estar con otros profesores”

(Pág. 22)

Como vemos, María señala que al inicio de su trabajo en esta escuela, ella llegó relacionándose fundamentalmente desde el afecto con los estudiantes, es decir, entregando mucho cariño y amor en la relación con ellos. Este enfoque más amoroso que ella tenía en su relación, comenzó a ser cuestionado por diversas personas, como docentes y parte del cuerpo directivo del establecimiento, es decir, sus jefaturas. Las críticas hacían referencia a su incapacidad para poner normas claras en su aula.

Estas críticas a la profesora María no le hacían ningún sentido, pues según su visión un niño/a no cambia rotundamente cuando pasa de curso de pre-kínder a primero básico. El niño/a sigue teniendo su carácter lúdico y no se debe tener un enfoque tan conductual centrado solo en sentarlos de determinada manera o en enfocados en las evaluaciones pues eso sería estandarizarlos.

Así, la docente nos relata que no solo hubo críticas desde las jefaturas y las colegas hacia la forma de relacionarse con los estudiantes. Hubo también amenazas de intervención hacia el curso por parte de sus jefaturas si no cambiaba esta forma de ser. Estas críticas despectivas exigían que la docente normara más a los estudiantes, considerando también que los estudiantes podían estar con otros docentes en el futuro.

Vemos como en este caso, existieron presiones y críticas para que la docente pudiera ponerles límites y normas más estrictas a sus estudiantes.

Por último, nos parece relevante destacar que, a partir de la evaluación docente, podría estar operando otra forma de supervisión para el cumplimiento de estas reglas emocionales, como veremos a continuación:

Cita N° 65	Entrevista María
<p>Entrevistador: Perfecto. Oye y esto... ¿tú sientes que es una regla propia, o que es una regla más impuesta?</p> <p>María: No, una regla propia. Ósea... no sé, no sé qué tanto. Buena pregunta me hiciste, ¿sabes por qué?, porque créeme que... de hecho, la evaluación docente, que también es un sistema de mierda en términos profesionales, una de las que me sopló una amiga, no de acá, uno de los factores que evaluaba, dentro de la entrevista, uno de los ítems decía “El profesor demuestra pasión por su trabajo, por su asignatura”. ¿Y cómo tú evalúas la pasión? ¿Cómo la evalúas?, y sabes que, mira... tenías que decir la palabra clave, que era “a mi me apasiona mi trabajo, porque es significativo para mi día a día”, algo así. Eran como unas palabras clave, que daban la... y si no las decías, no eras apasionado. ¿Cachai o no?, pero te piden pasión en tu trabajo, el Ministerio de Educación quiere profesores apasionados, el trabajo te lo evalúa y te da platita si es que son profes apasionados. ¿Pero cómo evalúas si un profe es apasionado o no?</p> <p>Entrevistador: ¿Y qué te pasa con eso?</p> <p>María: No, me da risa, lo encuentro patético. Lo encuentro ridículo (Pág. 46)</p>	

De esta manera, María señala que, al parecer, uno de los factores que se considera en la evaluación docente es si la docente muestra pasión por su trabajo. Esto se podría evidenciar si la profesora dice algunas frases o palabras específicas al momento de ser evaluada. La docente, a partir de esta reflexión, se cuestiona sobre qué tan propia o impuesta es esta regla emocional y se pregunta acerca si es posible evaluar si una docente está siendo apasionado en su trabajo.

7.2.5 El cumplimiento de las reglas emocionales docentes se adaptan a las características del curso y la dependencia del establecimiento educativo

La forma de cumplir con las reglas emocionales docentes puede ir cambiando de acuerdo a los estudiantes y/o el establecimiento educativo.

En este sentido, la manera de llevar a cabo la regla emocional de entregar afecto y poner normas a los estudiantes dependerá de las características y necesidades de estos, como podemos ver a continuación:

Cita N° 66	Entrevista Romina
<p>Profesora Romina: Por ejemplo, si a mí me toca un octavo año, yo te he hablado todo el rato de cursos chicos, pero si a mí me toca un curso grande a lo mejor voy a tener que cambiar un poco esto. No va hacer tampoco tanto de corazón, si no que habrán otras reglas que priorice más. A lo mejor también por el tipo de niño que te toque, más grande, que necesitan más estructura. Entonces, igual uno se tiene que ir amoldando, de repente a las características del curso que tienes. Pero todo igual se logra a través de todo esto que te he dicho (Pág. 25)</p>	
Cita N° 67	Entrevista Romina
<p>Entrevistador: perfecto. Oye, ¿tu alguna vez sentiste que tenías que cambiar tu forma de ser con los estudiantes? ¿En algún momento de tu desempeño profesional o en algún colegio? ¿Sentiste alguna vez que tuviste que cambiar?</p> <p>Profesora Romina: un poco con este curso que te nombro, porque con ellos tenía que ser mucho más estricta, más autoritaria. De repente más gritona, como eso</p> <p>Entrevistador: ¿eso por qué?</p> <p>Profesora Romina: por las características de los niños, porque eran demasiado y muy disruptivos. No era un grupo poco, porque si son tres, cuatro ahí uno los podía manejar, alejarlo de los grupos. Pero aquí un curso numeroso y con muchos niños disruptivos. (Pág. 15)</p>	

Para Romina el principio de regular entre el afecto y la norma puede ser cumplida de manera diferente si los estudiantes tienen más edad o necesitaran más límites y normas. La docente relata cómo tuvo que cambiar su forma de ser con sus alumnos pues, a partir de un curso más numeroso y disruptivo, donde hablaban más fuerte o les costaba más mantenerse tranquilos, la docente tuvo que volverse más estricta y autoritaria.

Vemos como la forma de cumplir este deber ser emocional puede variar de acuerdo a las particularidades del curso y los estudiantes con los que trabaje la profesora.

Por otro lado, el cumplimiento de este deber ser emocional también se moldea de acuerdo al tipo de establecimiento educativo y su dependencia. Como veremos en las siguientes citas:

Cita N° 68	Entrevista Ana
<p>Entrevistador: ¿Y usted siente que en esta escuela tiene que regular más sus emociones que en otra escuela, la otra que estuvo, o en otra escuela?</p> <p>Profesora Ana: Fíjate que en las otras escuelas, esas que son subvencionadas pagadas, son más fríos...</p> <p>Entrevistador: ¿Son más fríos?</p> <p>Profesora Ana: Sí, los niños en realidad como que ahí hay muchas familias que son bien constituidas, la figura de la mamá, el papá, los hermanos... es como una familia. Son pocos los casos que viven, que vienen criadas con la abuelita, o que... hay casos que viven con la mamá, solo con los abuelitos, pero ya está la figura de la mamá.</p> <p>Entrevistador: Claro.</p> <p>Profesora Ana: ... entonces, ahí, en ese tipo de colegio, a veces los niños necesitan menos cariño... uno les hace cariño y todo... tiene un vínculo así, hay un vínculo afectivo que todos los días uno le habla, le conversa. Pero acá, además de hacer la clase como amena, de reírse un poco, uno tiene que tocarle la cabeza y ser cariñosa, oye, por ejemplo... “oye, Agustín, ¿Qué te pasó ayer? ¿Por qué no viniste? Oye que estás raro, llegaste raro, te noto como triste...”, ¿cachai? ahí ya le estás entregando un poco de importancia y se sienten queridos...</p> <p>Entrevistador: Claro, ¿y por qué se da acá....?</p> <p>Profesora Ana: Acá porque, imagínate po, hay varios que no lo vienen ni a dejar al colegio... entonces ellos como que necesitan que se preocupen de ellos, que alguien les diga “oye, no hiciste la tarea”... no sé po, cosas así tan insignificativas, ellos se sienten bien, se sienten acogidos, se sienten con cariño... con esas cosas, y ahí uno diferencia esos dos tipos de cosas en los colegios... (Pág. 33)</p>	
Cita N° 69	Entrevista Ana
<p>Entrevistador: ¿Y esa regla cambia de acuerdo al establecimiento educativo?</p> <p>Profesora Ana: Claro, claro, aquí, oye sí, yo creo que el que es profesor en un colegio municipal, es realmente profesor. Y quiere su trabajo</p>	

porque él que viene aquí y dura una semana, no po. Y los que trabajan en los colegios particulares, no es lo mismo po, ¿te fijas? Por eso es súper importante esa palabra aquí...

Entrevistador: Como de la...

Profesora Ana: La empatía, sí. (Pág. 33)

Para Ana, que ha tenido la experiencia de ser docente en distintas escuelas, es muy distinto relacionarse con los estudiantes de escuelas en contextos vulnerables que necesitaría más afecto, cariño y empatía, que relacionarse con estudiantes de otros establecimientos educativos particulares que podrían ser más fríos y necesitar menos cariño. Esto haría que la docente, en los establecimientos educativos particulares deba centrarse más en los aspectos pedagógicos y que en entregar tanto cariño y afecto a los estudiantes.

A continuación se presentan los resultados del tercer objetivo específico de investigación.

7.3 Sentidos de las reglas emocionales del trabajo docente

Basándonos en la revisión conceptual de la Teoría Labor Emotional (Hochschild, 2008) y en las evidencias sobre los estudios de reglas emocionales docentes descritos en el marco teórico, se buscó reconocer los significados que las profesoras construían de las reglas emociones docentes en torno a su importancia o relevancia como principios y la utilidad o finalidad que las docentes le atribuían.

Específicamente, se lograron describir tres sentidos que las docentes le atribuyen a las reglas emocionales docentes:

- Las reglas emocionales docentes son importantes porque se trabaja con seres humanos.
- Las reglas emocionales docentes son necesarias por el contexto de vulnerabilidad social.
- Las reglas emocionales docentes favorecen el aprendizaje.

A continuación desarrollamos cada uno de ellos.

7.3.1 Las reglas emocionales docentes son importantes porque se trabaja con seres humanos

Un sentido que se advierte en el relato de las docentes para fundamentar la importancia de las reglas emocionales tiene relación con que las profesoras trabajan con niños, como se señala en las siguientes citas:

Cita N° 70	Entrevista María
<p>Entrevistador: La pasión por el trabajo... ¿Por qué es tan importante?</p> <p>Profesora María: Es importante... cuando tú trabajas con niños chicos, no es lo mismo que trabajar con un computador que trabajar con niños. El poder de las relaciones humanas involucra montones de cosas, como la comunicación, el lenguaje, lo afectivo, la energía, influyen muchas cosas, entonces cuando tú trabajas con seres humanos, te tienes que apasionar, te tiene que gustar, tienes que tener un sentido de delicadeza, tienes que tener una sensibilidad con el otro (Pág. 44)</p>	
Cita N°71	Entrevista Tamara
<p>[Contexto: Se está abordando la temática sobre una situación de enfermedad de un familiar que afectó emocionalmente a la docente y provoco que no pudiera entregar sus planificaciones y recibiera un reclamo de su jefatura]</p> <p>Entrevistador: Ósea tú en ese momento, tan complejo... ¿intentabas seguir cumpliendo con el deber ser emocional?</p> <p>Profesora Tamara: Yo lo seguía cumpliendo pero con los niños, pero no con esos papeles sin vida y vi que se les dio más importancia a los papeles sin vida, que al valor ser que yo tengo con mis niños, que yo los respeto y vengo igual. Te das cuenta, porque ellos me equilibraban a mí, todo esto de reírse, de enojarse, no sé, de montones de cosas, me mantenían aquí haciendo las clase. (Pág. 45)</p>	

De esta manera, María señala que las docentes trabajan con niños, que son seres humanos que se comunican, desde el lenguaje y lo afectivo. Para ella, no es lo mismo trabajar con individuos que con artefactos sin vida. Por ello, para la docente es tan importante que la profesora se pueda apasionar en su trabajo y que tenga la sensibilidad para trabajar con personas.

Por su parte, para Tamara el cumplimiento de la regla emocional también se fundamenta en que la docente trabaja con niños. Ella señala que en un momento complejo de su vida fueron los estudiantes quienes la motivaron a seguir asistiendo a clases. Por el contrario, esta motivación de cumplir con su deber ser emocional no lo encontraba en las planificaciones y documentos que la jefatura le exigía.

En esta misma línea, la regla emocional del vínculo afectivo es importante pues se trabaja con seres humanos que sienten, como podemos ver en la siguiente cita:

Cita N° 72	Entrevista María
------------	------------------

[Contexto: Se está abordando la temática sobre la cercanía que la docente debe generar con los estudiantes]

Entrevistador: ¿Y eso, por qué es importante?

Profesora María: ¿Porque es importante para mí? ¿Que haya esa cercanía? Porque siento yo además que eso afianza el vínculo afectivo, de la piel. Somos seres humanos, no somos solamente como pensantes, lo que pienso y lo que hablo, sino que también lo que siento, cuanto significa en los niños cuando necesitan un abrazo, o cuánto significa en los niños cuando necesitan una caricia, o cuando necesitan una palmadita en la espalda, “lo estás haciendo bien, vamos”

(Pág. 16)

Para María, trabajar con seres humanos significa no solo estar atentos a sus pensamientos o a lo que dicen, sino también a lo que sienten. En consecuencia, las docentes deben establecer vínculos afectivos cercanos con sus estudiantes. Esto permitiría que estén atentos para cuando estos necesiten caricias, abrazos o refuerzos positivos.

7.3.2 Las reglas emocionales docentes son necesarias por el contexto de vulnerabilidad social

Uno de los sentidos que sustentan las reglas emocionales docentes tiene relación con el contexto de vulnerabilidad de los estudiantes.

De esta manera, el contexto vulnerable en el que trabajan las docentes hace necesario que estén puedan vincularse afectivamente con los estudiantes, como vemos en la siguiente cita:

Cita N° 73	Entrevista Romina
Profesora Romina: pero la mayoría yo creo que sí lo hace, por lo menos en este sector que es vulnerable, necesitamos mucho llegar al corazón de los niños para lograr también otras cosas. De los niños y de los apoderados	
Entrevistador: ¿Cómo así?	
Profesora Romina: logrando que ellos puedan aprender de mejor manera, y que si se taiman saber que está mi profe para apoyarme, para ayudarme	
Entrevistador: ¿Por qué será algo que se necesita más en los sectores vulnerables?	
Profesora Romina: quizás será porque hay otro tipo de contexto en su caso, no sé. A veces el tema de los balazos, de la delincuencia que está	

muy a flor de piel en estos lados y a la luz del día. Que los apoderados hay algunos que son alcohólicos. Entonces, en esos casos es donde más los niños sienten el corazón de repente de la profe, donde más se acercan también. Donde buscan refugio (Pág. 25)

Para esta docente, en los contextos más vulnerables se viven situaciones complejas como la delincuencia, violencia, apoderados alcohólicos, que afecta a los niños que viven cotidianamente estas situaciones. Y hace que estos estudiantes necesiten y sientan más el afecto de la profesora, pues están buscando refugio.

Por otro lado, la regla emocional de vincularse afectivamente con sus estudiantes y poder conocerlos, contribuye a que las docentes puedan ayudar a sus alumnos. Como vemos en la siguiente cita:

Cita N° 74	Entrevista Tamara
<p>Profesora Tamara: Por eso, insisto que el profesor que no conoce a sus alumnos no lo va a poder ayudar nunca, se va a dedicar a que el niño escriba, si es que escribe, o sea va a dedicar a “este no hace ninguna cosa, se va directo a la perdición”. Por eso hay que conocerlos antes de juzgarlo, porque a decir verdad uno empieza a juzgar a los chiquillos y es porque uno dice “uno se está mirando uno, y uno empieza a encontrarle todos los defectos y uno dice “chuta si me pongo a pensar, él no es así porque quiera, él es así porque está dañado. No es gratis esa cosa de él, está dañado de muchas formas, lo han defraudado de muchas formas. (Pág. 40)</p>	
Cita N° 75	Entrevista María
<p>Entrevistador: ¿Y cuándo te diste cuenta tú que esta regla era importante para la pedagogía?</p> <p>Profesora María: Cuando, por ejemplo... cuando se daban estos casos de la marginación. Cuando de repente, no sé, habían situaciones... por darte un ejemplo, Alexander, “puta este cabro, puro me desordena”, esos eran los comentarios que decía antes de conocerlo, pero de repente decía “bájale, ponte a pensar, ¿Habrá vivido violencia en la noche? ¿La mamá le habrá pegado? ¿Su papá le habrá pegado a su mamá?”, y después, cuando más tranquila conversaba con él le decía “¿qué hiciste anoche? ¿Por qué le pegaste a tu compañero? ¿De dónde sacaste eso?” “no, es que mi papá siempre le pega a mi mamá, es que mi tío fue con unas balas a pegarle a...”, entonces te vas dando cuenta que ahí es dónde está la relación, ellos relacionan que lo que ven en la casa, las relaciones de la casa, las traen a cómo se relacionan en el colegio y a sí mismos. Ósea, si tú generas que se traten bien, que se traten con amor, quizás también lo transmitan a la casa. (Pág. 41)</p>	

Para Tamara, si la profesora no conoce a sus estudiantes, cuando ella quiera enseñarles y el estudiante no tome atención o no le haga caso, probablemente la profesora lo juzgará rápidamente y no considerará las distintas formas en que ese estudiante pudo haber sido dañado o defraudado y como esto pudo haber incidido en la forma de ser del estudiante. En cambio, si la docente conoce sus problemáticas o las situaciones que ha vivido, podrá considerar como este estudiante ha sido dañado y podrá ayudarlo realmente.

En este mismo sentido, para María el principio de la vinculación afectiva también es importante pues permite comprender a los estudiantes que están en contextos de marginación. De esta forma, al conocer el contexto complejo en el que vive el estudiante, la docente podrá comprender de mejor manera las actitudes de desorden que este pueda manifestar en el aula.

Según la docente, estas formas de relacionarse pueden estar siendo aprendidas desde su casa, de las situaciones de violencia que el alumno puede estar viviendo cotidianamente en sus relaciones familiares y el estudiante las replica en la escuela. En consecuencia, si la profesora logra que los estudiantes se comiencen a tratar con amor, es posible que estas relaciones las puedan trasladar a la casa.

En esta misma línea, se reconoce que la docencia es una ayuda social y esto debe ser parte del perfil del profesor, como refieren las citas a continuación:

Cita N° 76	Entrevista Tamara
<p>Profesora Tamara: Yo creo que es un perfil de un profesor, un perfil de un profesor que lo tiene que tener marcado, que la educación es igual para todos los alumnos, váyase a la escuela que tú vayas. Aunque tu veas que tu jefe a lo mejor no te supervise, no te diga nada, pero tu parte valórica y emocional, que te llevó a esto, porque esto de ser profesor no es algo que yo elegí por casualidad. Es algo social. (Pág. 39)</p>	
Cita N° 77	Entrevista Tamara
<p>Profesora Tamara: ¿por qué quisiste ser profesor?”, “¿qué quisiera hacer con esto?”, porque siendo profesor también es una ayuda social, -pagada- pero es una ayuda social, es que tienes que ser como muy honesto en cada paso que tu das! Porque si tú no das los pasos bien te estás haciendo trampa solo cuando elegiste esto. (Pág. 9)</p>	

Para Tamara, la educación tiene que ser igual para todos los estudiantes, independientemente de la escuela en la que se trabaje o si no existe supervisión de las jefaturas. Por tanto la profesora, desde su visión valórica y emocional, debe comprender que la docencia es una profesión social. A su vez, Tamara hace referencia a las razones que la docente pudo haber tenido para elegir su

carrera, poniendo énfasis en que las docentes deberían tener claridad que este trabajo conlleva una ayuda social.

Por último, nos parece relevante destacar como para una de las docentes el papel que debe cumplir es ayudar y salvar a los estudiantes que no tienen apoyo, como podemos ver en la siguiente cita:

Cita N° 78	Entrevista Tamara
<p>[Contexto: Se está abordando la temática sobre el sufrimiento que conlleva para la docente querer a los estudiantes]</p> <p>Entrevistador: ¿a qué te referías con eso?</p> <p>Profesora Tamara: ese sufrimiento, el decir “hay que pena por mí”, no. Porque yo es que el tiempo avanza y yo no lo pueda ayudar, no lo pueda ayudar porque no está su familia que le de un apoyo. Entonces, esos son los niños que son más distintivos, que andan por ahí, que andan de vuelta. Entonces yo digo ¿Qué hago? No tengo más tiempo que este para ayudarlos, y ese el momento en que es poder correr contra el tiempo para salvarlo, de esto que uno no sabe para dónde va, a un precipicio, que nadie lo va a ayudar, que nadie lo va a sostener. (Pág. 40)</p>	

Para Tamara, los estudiantes que son más distintivos y que tiene más dificultades, la docente debe ayudarlos y sostenerlos, pues no tienen y necesitan apoyo. A su vez, señala como ella sufre si no puede o no sabe cómo ayudarlos.

7.3.3 Las reglas emocionales docentes favorecen el aprendizaje

Un sentido que las docentes le atribuyen a las reglas emocionales tiene relación con poder alcanzar aprendizajes significativos con sus estudiantes, como vemos en la siguiente cita:

Cita N° 79	Entrevista María
<p>Entrevistador: Vamos a la regla siguiente. Vincularse afectivamente, recordemos que este es el deber ser emocional de los docentes, entonces... ¿qué sentido tiene esta regla para ti?</p> <p>Profesora María: Tiene sentido en que por ejemplo en la clase, cuando tú.... Cuando tú vas a hacer una clase, y quieres que esa clase sea significativa para el estudiante, que tenga relación con su vida cotidiana... tienes que saber que está pasando en su realidad. O de repente factores que influyen en el aprendizaje... y además la persona que quizás, con la que tú vas a hablar te dice “sabes que no te veo concentrado hoy, estás bien?” yo ya sé que la otra persona... no me está pescando no por desinteresado, o que está enojado conmigo, sino que hay factores que influyeron en que tu situación emocional, de hoy, cambió tu predisposición al aprendizaje. (Pág. 33)</p>	

Según María, para que las formas de enseñar que utilice la docente sean significativas para los estudiantes, ella debe conocer la realidad de sus alumnos. Reconocer los factores que inciden en el aprendizaje, como el estado de ánimo, permite a la docente comprender las condiciones en la que este estudiante se encuentra para aprender y con ello entender que hay veces donde puede estar desconcentrado porque ha experimentado o está viviendo algo que lo afectó emocionalmente.

Por otro lado, la regla emocional del vínculo es importante pues permite que las clases se puedan realizar de manera efectiva, como vemos en la siguiente cita:

Cita N° 80	Entrevista María
<p>[Contexto: Se está abordando la temática sobre la importancia de conocer las características de los estudiantes]</p> <p>Entrevistador: Tiene como, que van un poco de la mano. ¿Y cuándo te diste cuenta que este principio era importante?</p> <p>Profesora María: Cuando las clases no funcionaban. Por ejemplo, quería hacer una clase, ya, voy a hablar de Arturo Prat, y me ponía a dar cátedra y me daba cuenta que a lo mejor los compañeros que eran auditivos la tenían clarita, pero los que eran visuales no estaban ni ahí, no lograban el aprendizaje. ¿Pero el problema era de ellos o era mío?, era mío, porque yo no entregué, yo no me preocupé de sus características, de sus habilidades. Si él era más auditivo, yo no me preocupé de usar una herramienta quizás para fortalecer su aprendizaje.</p> <p>Entrevistador: Cuando te diste cuenta de esta regla, me dijiste ya, ¿no?</p> <p>Profesora María: Sí, cuando las clases no eran efectivas. (Pág. 44)</p>	

Para la profesora María importancia de la regla emocional sobre el vínculo afectivo que implica conocer a los estudiantes es relevante para ella reconozca las habilidades de cada alumno y así pueda generar clases que sea funciones y pertinentes a estas características.

En esta misma línea, la regla emocional del vínculo afectivo es relevante para que el aprendizaje sea una experiencia significativa y positiva para el estudiante, como vemos en la siguiente cita:

Cita N° 81	Entrevista Romina
<p>[Contexto: Se está abordando la temática sobre la importancia de la relación afectiva con los estudiantes]</p> <p>Entrevistador: ¿Por qué es importante eso?</p>	

Profesora Romina: porque va a ser significativo para ellos en el aprendizaje, la profesora que les enseñó a leer. Que sea algo positivo, que no sea algo punitivo. Para mi es importante eso, para mi Romina.

Entrevistador: súper. ¿Cómo se logra eso?

Profesora Romina: con dedicación, con ser atentos también con ellos. El ser, impulsar su forma de aprender de forma positiva, no sé. A lo mejor alguna vez un obsequio, un regalo, cositas chiquititas que vayan incentivando el aprendizaje, motivándolos. (Pág. 24)

Para Romina, la búsqueda de aprendizajes positivos y no punitivos es importante de lograr. Para ello es necesario establecer vínculos afectivos, estar atentos a los estudiantes, ser cercana, motivarlos y buscar formas de incentivar su aprendizaje.

Por otra parte, el sentido de la regla emocional sobre la pasión que los docentes deben sentir en su trabajo tiene relación con cumplir la misión de la enseñanza, como veremos a continuación:

Cita N° 82	Entrevista Tamara
<p>Profesora Tamara: Por eso tengo que tener pasión para ser capaz de darme cuenta de lo que están sintiendo mis alumnos; si no la tengo estoy perdida yo, no voy a cumplir mi misión; que mi misión es enseñarle a estos niños pero no que aprendan de forma memorística si no que sea de una forma que ellos lo adquieran asimilando y lo lleven a la parte cotidiana del día a día, que digan: “¿ah te acuerdas esto? ¿Que nosotros lo aprendimos? Y...” ya, yo ahí me siento pagada, como lo que hizo hoy día catalina como te lo comenté; tú ya te sentiste pagada porque ya esa niña empezó, su mente se abrió. Creo que esa es la gran misión de nosotros! Que la mente de ellos se abra! (Pág. 10)</p>	

Como vemos para Tamara, su misión como docente va más allá de responder solo a los objetivos de aprendizajes. Para la docente, su misión tiene que ver con que los estudiantes aprendan de mejor manera, más allá de lo memorístico y que este aprendizaje les sirva para su vida cotidiana.

8. Discusión y Conclusiones

A continuación, se procederá a abordar una discusión integradora de los resultados, en concordancia, diálogo y tensión con los antecedentes conceptuales y empíricos presentados en el marco teórico. Dado que el objetivo general de nuestra investigación es comprender las reglas emocionales docentes, que identifican profesoras de primer ciclo básico en su trabajo, la discusión se articulará entorno a los tres objetivos específicos:

Objetivo Específico N° 1: Identificar las reglas emocionales que las docentes de primer ciclo básico reconocen en su trabajo.

A partir del análisis de los relatos de las docentes entrevistadas, se lograron identificar cuatro reglas emocionales docentes: 1) Las docentes deben sentir pasión por su trabajo; 2) Las docentes deben mantener el equilibrio emocional en su trabajo; 3) Las docentes deben vincularse afectivamente y ser empáticas con los estudiantes; 4) Las docentes deben regular entre el cariño y las normas en la relación con los estudiantes.

Lo primero que debemos destacar, es que estas reglas emocionales docentes identificadas concuerdan con la concepción de reglas emocionales descrita por Hochschild (2008). A continuación, revisaremos estos criterios.

Para Hochschild (1983) las reglas emocionales refieren a la dimensión normativa de las emociones, pues delimitan el manejo y la expresión emocional adecuada en cada contexto, estableciendo aquello que es apropiado y/o incorrecto para cada situación social. De acuerdo a los resultados obtenidos, las reglas emocionales docentes identificadas, efectivamente delimitan cómo debe apropiadamente sentirse un docente (pasión); cómo debe expresar sus emociones (equilibradamente) y cómo debe relacionarse con sus estudiantes (vinculación afectiva y regulando entre el afecto y las normas). Estas reglas, además, definen formas incorrectas de regular las emociones en la docencia, específicamente la ausencia del equilibrio emocional o el desborde emocional.

A su vez, otro elemento propio de las reglas emocionales es que éstas deben ser compartidas y delimitar un rol profesional específico (D'Oliveira-Martins, 2018). En el caso de este estudio, las reglas son compartidas por las docentes, pues se les pidió a las mismas docentes que identificaran las reglas emocionales en su trabajo y que describieran su deber ser emocional, es decir, lo que deben sentir y/o expresar en su trabajo. Por otra parte, las docentes delimitaron este deber ser emocional a partir de las expectativas que se esperan de su rol profesional.

Otro aspecto señalado por Hochschild (2008) es que las reglas emocionales se utilizan en los intercambios sociales para valorizar los gestos y expresiones emocionales. De acuerdo a los resultados de este estudio, las reglas emocionales identificadas están en función de la interacción

que tienen las profesoras cotidianamente con sus estudiantes y sirven para darle valor a los gestos y expresiones en dicho intercambio social.

Por ejemplo, la emoción de la pasión que deben demostrar las docentes en su trabajo con sus estudiantes tiene un valor fundamental pues desde esta emoción, las profesoras son capaces de transmitirles una predisposición a sus estudiantes, lo cual repercutiría en su aprendizaje. Este posible efecto, provoca que la emoción se valore positivamente. Por el contrario, las expresiones de sentimientos como la ira o el enojo son emociones que les podrían provocar daño a los estudiantes, por tanto, deben ser controladas para no generar efectos perjudiciales a los alumnos.

Por otro lado, Hochschild (2008) define que una regla emocional opera antes de la acción, y no solo durante o después de la acción. Por tanto, las reglas emocionales se pueden observar como aquellos juicios que nos predisponen a actuar o sentir de determinada manera. Este elemento lo podemos advertir, cuando la profesora María, al referirse al deber de la docente de sentir pasión por su trabajo, justamente hace referencia que este principio es una predisposición que se debe demostrar en la interacción con los estudiantes.

A su vez, Hochschild (2008) establece que hay dos tipos de reglas emocionales: Las del sentir y las de la expresión. Las reglas del sentir o el sentimiento definen lo que deberíamos y no sentir en un determinado momento, en cambio, las reglas de expresión regulan o gobiernan la manera en que expresamos el sentimiento.

En concordancia con los resultados, podemos señalar que la regla emocional de la pasión sería una regla del sentir, pues establece que aquello que uno debería sentir como docente es pasión por el trabajo. En cambio, la regla que refiere al equilibrio emocional sería fundamentalmente una regla de expresión, pues delimita la forma en que las docentes deben expresar sus emociones, regulando las expresiones que pueden conllevar consecuencias negativas para los estudiantes.

Ahora bien, creemos que la regla emocional de vincularse afectivamente y ser empática en la relación con los estudiantes y la regla emocional de regular entre el cariño y las normas en la interacción con los alumnos, podrían no necesariamente coincidir como reglas del sentir o reglas de la expresión. Aunque ambas reglas se refieren a mostrar algunas emociones como el cariño hacia los estudiantes, estas dos reglas se enfocan principalmente en caracterizar el tipo de relación afectiva que las docentes deben generar y regular con sus alumnos.

Reconocemos que este es uno de los principales hallazgos de la presente investigación pues las profesoras lograron identificar normas o pautas sobre como las docentes debían relacionarse con sus estudiantes en su trabajo.

En esta misma línea, Hochschild (2008), describe que las reglas emocionales pueden referirse a distintos aspectos de la experiencia emocional en la interacción social, estableciendo propiedades

de medida (demasiado enojada o muy poco triste); propiedades de dirección (deberías sentirte feliz y no triste) y propiedades de duración de un sentimiento.

Las reglas reconocidas por las docentes cumplen estas tres propiedades identificadas por Hochschild: La descripción de la propiedad de dirección, tiene relación con la regla de la pasión, pues define sentir una emoción particular. La propiedad de medida se puede observar en la regla sobre regular entre el cariño y la norma. En ella se establece que el docente debe entregar cariño o afecto de forma medida, utilizando las metáforas de “en gotitas” o “ni mucho ni tan poco”. Por último, la propiedad de la duración se puede observar en la regla sobre el equilibrio emocional, pues en ella se establece que la docente no puede estar enojada o triste durante mucho tiempo.

Como hemos podido revisar, a partir de la concepción de Hochschild (2008), los principios descritos cumplen con los criterios de reglas emocionales, enfocadas específicamente en la labor docente.

A continuación, analizaremos cada una de las reglas identificadas:

La primera regla emocional docente identificada establece que las profesoras deben sentir pasión por su trabajo. La pasión se define como una predisposición que debe demostrar la docente. Esta emoción es una energía que se transmite hacia los estudiantes, fundamentalmente a partir de los gestos corporales de la profesora. Estas predisposiciones son perfectibles, es decir, las docentes podrían mejorarlas. A su vez, la pasión estaría relacionada con las emociones del amor y el gusto por el trabajo. Sentir pasión en el trabajo, según el relato de las docentes, generaría un desarrollo de sus capacidades (creatividad e imaginación) y afectaría la forma en como realizan su trabajo. En este sentido, si las docentes sienten pasión por su trabajo, las profesoras trabajarían de mejor manera. En cambio, si no sienten pasión y gusto por su trabajo, podrían comenzar a realizar juicios críticos sobre los estudiantes y su trabajo. Por último, sentir pasión contribuiría en la construcción del vínculo afectivo con los estudiantes y una relación empática que permita reconocer los distintos intereses y necesidades de los estudiantes.

En relación a la evidencia empírica sobre esta regla emocional, podemos señalar que esta regla es consistente con los estudios de Winograd (2003) y Yin & Lee (2012). Por su parte, Yin & Lee (2012) identifica que la pasión en la enseñanza es una regla fundamental para los maestros chinos, estos deben comprometerse a enseñar con esta emoción. Por otro lado, Winograd (2003) define la pasión como una disposición que las docentes deben sentir por su materia y por los estudiantes. A su vez, las docentes deben amar y sentir gusto por el trabajo.

Como vemos, una parte importante de nuestros resultados coinciden con ambas investigaciones. Sin embargo, podemos destacar un elemento novedoso que no había sido considerado en otros

estudios, pues según nuestros hallazgos, la pasión ayudaría en la relación con los estudiantes. Esto fue enfatizado por dos profesoras que señalaron como la pasión contribuiría al vínculo afectivo, al reconocimiento de las necesidades de los estudiantes y a generar relaciones más empáticas con estos.

Una segunda regla emocional docente identificada establece que las profesoras deben mantener equilibrio emocional. Este equilibrio emocional se refiere al control que ellas deben realizar sobre la expresión de sus emociones, para que estas no les provoquen daños a sus estudiantes. Emociones como la ira o el enojo, deben ser regularlas y manifestadas equilibradamente por las profesoras. Sobre todo, en relación a la duración de las emociones y a las acciones asociadas a esta expresión. Para estas docentes, lo que hay que evitar es el desequilibrio, es decir, cuando se pierde el control de la expresión emocional. Según esta regla emocional, las docentes deben autorregularse de diversas maneras; utilizando diálogos internos para tranquilizarse; respirando profundamente en una situación compleja o saliendo de la sala cuando es necesario. Este equilibrio emocional se puede perder a partir de situaciones problemáticas, como conflictos con alumnos, colegas y jefaturas o también cuando emergen problemas más personales. Por ello, es importante manejar los efectos emocionales que estos problemas personales provocarían y que podrían ser perjudiciales para los estudiantes.

Por último, las docentes destacan que mantener este equilibrio emocional se aprende a partir de la investigación que ellas realizan en la práctica cotidiana. Es importante destacar, que el equilibrio emocional sería difícil de mantener para las docentes pues no se les enseña cómo controlar sus emociones.

En relación a los estudios de reglas emocionales docentes que son atingentes a este principio, consideramos relevante comparar estos resultados con tres investigaciones que consideran reglas emocionales sobre la regulación de la expresión emocional. (Winograd, 2003; Zembylas, 2002; Yin & Lee, 2012),

Winograd (2003), refiere que las docentes deben evitar manifestaciones de emociones extremas, particularmente de emociones como el enojo. Estas emociones solo podrían manifestarse de manera ocasional y táctica, para resolver conflictos interpersonales con los estudiantes. Por su parte, Zembylas (2002) señala que una de las reglas emocionales docentes identificadas en su estudio, tiene relación con que no se deben expresar emociones de forma extrema, es decir, no deben expresar mucha tristeza o enfado, ni tampoco deben expresar demasiada alegría o felicidad en su trabajo.

Como vemos, las reglas emocionales de ambos estudios regulan la expresión de las emociones, al igual que la regla del equilibrio emocional. Sin embargo, existen diferencias de foco, pues las reglas emocionales identificadas por Winograd (2003) y Zembylas (2002), ponen el énfasis en

evitar emociones extremas y solo utilizarlas de manera táctica. En cambio, para las docentes de nuestro estudio, el foco está puesto en mantener el equilibrio emocional, es decir, tener el control de sus expresiones emocionales.

Por otra parte, para Yin & Lee (2012), las reglas emociones de los maestros chinos señalan que estos deben controlar sus emociones, aspecto en el cual habría coincidencia con nuestra investigación. Sin embargo, según Yin & Lee (2012), este control de las emociones es para que los profesores chinos puedan ocultar o suprimir las emociones negativas y puedan mostrar emociones positivas para motivar a los estudiantes.

En este sentido, advertimos una diferencia con nuestro estudio, pues las docentes entrevistadas hacen énfasis en controlar la expresión emocional pero no en reprimir las emociones. Tampoco refieren mostrar emociones “positivas” para generar efectos en los estudiantes. Las reglas emocionales docentes de nuestra investigación estarían centradas en el control emocional pero no en la supresión de emociones.

La tercera regla emocional identificada por las docentes refiere a la vinculación afectiva y la empatía que ellas deben desplegar en la relación con los estudiantes.

De acuerdo a nuestros resultados, se puede señalar que el vínculo se concibe como una relación que se construye a lo largo del tiempo. Las docentes identifican varias acciones que deben realizar para construir esta vinculación afectiva. En primer lugar, las docentes deben conocer a sus estudiantes tanto en los ámbitos personales (nombre, gustos, miedos, necesidades afectivas, etc.); como en el ámbito pedagógico (conocimiento que maneja; formas y dificultades para aprender); y también en el ámbito contextual de la familia y su entorno social (situaciones familiares complejas, vivencias de vulneración). A su vez, las docentes deben generar cercanía y confianza con sus estudiantes. El saludo diario o la escucha de sus problemáticas son acciones que pueden ir fortaleciendo esta relación. En la medida que la docente se va acercando a sus estudiantes, ellos se van abriendo y comunicando con las docentes.

Las docentes también refieren que deben entregar afecto a sus estudiantes. Tal como lo señala una de las profesoras, hay que ponerle corazón y sentimiento a este trabajo. Estos sentimientos ayudan a construir las relaciones de apego y desapego con los alumnos. Existirían varias formas de entregar cariño que implican contacto físico: dar abrazos, caricias, besos.

Según esta regla emocional, las profesoras deben ser empáticas con sus estudiantes, es decir, deben ser capaces de ponerse en el lugar de ellos para reconocer sus estados emocionales. En este mismo sentido, la docente debe mostrarse como alguien disponible y presente en la interacción con sus estudiantes. Para ello, debería evitar mostrar el cansancio o el desagrado frente a sus estudiantes, pues estas actitudes los afectarían. Esto se ejemplifica mediante la metáfora que

señala como las profesoras deberían ponerse una máscara cuando están en clases para que sus estudiantes la vean como alguien presente y disponible, a pesar de la carga que estas puedan tener.

Por último, es relevante destacar que un resultado que apareció en las cuatro docentes fue el deber de cumplir un rol maternal en la relación que se establece con los estudiantes. Desde este rol, las profesoras deben estar siempre presente para sus estudiantes y relacionarse más allá de los contenidos pedagógicos con los estudiantes, entregando demostraciones de afecto y cariño.

En relación a la evidencia empírica pertinente para analizar esta regla, como ya hemos mencionado, no se encontraron estudios de reglas emocionales docentes que hayan indagado en cómo las docentes deben relacionarse con sus estudiantes. Por tanto, esta regla sería un hallazgo nuevo dentro de este campo de investigación.

Ahora bien, creemos que hay estudios que podrían dialogar con esta regla emocional considerando los elementos que la componen. Por un lado, Oplatka (2007), reconoce que hay dos grandes reglas emocionales en la docencia. Estas reglas emocionales serían parte de lo que Hargreaves (1988) denomina comprensión emocional y establecen que las docentes deben estar atentas a las necesidades emocionales y problemas personales de los estudiantes. En segundo lugar, establecen que las docentes deben hacer una indagación activa para conocer estos elementos con los estudiantes, utilizando gestos verbales y no verbales en este proceso.

A su vez, Yin & Lee (2012), en su estudio sobre reglas emocionales señala que los maestros chinos tienden a considerarse como madre de sus alumnos. Relación que, para el autor, se puede explicar a partir de las particularidades de la cultura oriental que asemeja la relación de profesor – estudiante a la relación padre a hijo. Por su parte, Winograd (2003) señala que una de las reglas emocionales es que los docentes deben sentir afecto y cariño por sus estudiantes.

Como vemos, distintos autores han señalado elementos que pueden contribuir en la comprensión de la regla emocional de la vinculación. En el presente estudio, la labor de estar atentos a las necesidades de los estudiantes o generar acercamiento y conocimiento mediante los gestos verbales y no verbales, están enmarcadas en la construcción de una relación más compleja y amplia, pues estas acciones son necesarias para la construcción de un vínculo afectivo con los estudiantes.

En este sentido, la regla emocional del vínculo afectivo podría ayudar a comprender que estas acciones de las docentes son parte importante en la construcción de una relación con el estudiante. Construcción que, según el relato de las docentes, se va haciendo más fuerte a medida que las profesoras van conociendo más a sus estudiantes.

Una cuarta regla emocional identificada por las profesoras en el presente estudio establece que la docente debe regular entre los afectos y las normas en la relación con sus estudiantes. Según esta

regla emocional, las docentes deben cumplir con una doble función en la relación con sus alumnos. Deben entregarles afecto, cariño y a su vez, deben ser capaces de establecer los límites y normas, corregirlos y llamarles la atención en casos necesarios. La docente debe mantener el equilibrio sin caer en los extremos. Por un lado, la docente debe ser capaz de liderar el grupo, imponer las normas y dar seguridad a los estudiantes, equilibrando de no ser excesivamente estricta. Por otro lado, debe ser cariñosa y cercana, cuidando de no generar una excesiva confianza. Por ello, la docente señala, metafóricamente, que entrega gotas de cariño a sus estudiantes.

En relación a la evidencia empírica, como ya mencionamos, no hay referencia sobre estudios que den cuenta de este principio. Probablemente esto se produce pues las reglas emocionales estudiadas en el ámbito de la docencia refieren a las reglas del sentir y de la expresión. En cambio, esta regla se refiere a la relación que deben establecer las docentes en su trabajo.

Objetivo N°2: Caracterizar las reglas emocionales docentes

El segundo objetivo de la investigación fue describir las características de las reglas emocionales docentes. Al respecto es posible señalar que las reglas emocionales identificadas son percibidas por las profesoras como principios implícitos del trabajo docente.

En relación a los estudios empíricos, podemos decir que el carácter implícito de la regla emocional identificado por las docentes coincide con lo planteado por Hochschild (2008) y Zembylas (2004) quienes refieren que las reglas emocionales docentes son de carácter implícitas y por ello, son difíciles de identificar.

Otro elemento a destacar es que las docentes perciben las reglas emocionales como principios propios, parte de su deber ser emocional. Utilizando la metáfora de la espina dorsal, una profesora da cuenta de este elemento. Estos resultados, coinciden en parte con el estudio de Oplatka (2007), quien señala que las reglas no son percibidas como normas o funciones prescritas y que tampoco son exigibles explícitamente por el empleador, pues “estas disposiciones son muy personales e internas” (Oplatka, 2007)

En relación al grado de control y/o voluntariedad del cumplimiento de las reglas emocionales, según el relato de las docentes, no existe una obligatoriedad desde la institución por cumplir con las reglas emocionales docentes. Más bien, estas reglas son percibidas como principios con los cuales hay que mantener una relación de fidelidad. Por tanto, para las docentes, el cumplimiento de estas reglas tiene que ver con la búsqueda de coherencia y lealtad frente a estos principios y la visión que se tiene sobre la educación. En caso de no cumplirse, pueden comenzar procesos reflexivos y auto críticos sobre sí mismo. Por el contrario, el cumplimiento de las reglas emocionales estaría asociado a un sentimiento de gratificación y realización personal.

Siguiendo la propuesta de Zembylas (2004), se puede señalar que este grado de fidelidad y lealtad podría tener relación con el grado de acuerdo e interiorización de estas reglas emocionales. Por tanto, al ser percibidos como principios propios y estructurantes de su quehacer profesional habría una subordinación hacia estas normas (Zembylas, 2004).

A su vez, como señala Zembylas (2004), este grado de acuerdo e interiorización implicaría que las docentes participen en el autocontrol de las reglas emocionales. En este sentido, creemos que el ejercicio de la autocritica sobre la poca coherencia interna y los juicios sobre sí misma frente al incumplimiento de las reglas emocionales podrían ser una forma de autocontrol para el cumplimiento de estas reglas emocionales docentes. Esto coincide con los planteamientos de Winograd (2002), quien refiere que el incumplimiento de las reglas puede conllevar juicios autos acusatorios que conllevan sentimientos de culpa y responsabilización individual de las docentes.

Por otro lado, las profesoras identifican presiones para el cumplimiento de las reglas emocionales docentes. Estas presiones pueden manifestarse como críticas, tanto de colegas como de directivos; como reclamos por parte de estudiantes y apoderados; como llamados de atención por parte de las jefaturas y también como amenazas de intervención directa sobre el curso por parte de la dirección.

En relación a esto, es importante destacar lo sugerido por Tsang (2011), quien considera importante que los estudios e investigaciones acerca de las reglas emocionales puedan visibilizar y explicitar la manera específica en que opera la presión en el ámbito de las reglas emocionales docentes. Un aspecto que se logra del presente estudio, donde las docentes logran describir cómo se realizan presiones para el cumplimiento de las reglas emocionales.

Según el relato de una de las docentes, las jefaturas pueden saber si las docente sirven o no para este trabajo a partir del reclamo que los apoderados pueden hacer sobre la forma en que ella se relaciona con sus estudiantes. Este reclamo se origina cuando el estudiante tiene una percepción de la docente como alguien pesada y no como una docente cariñosa o por algún tipo de problema o conflicto en la relación con la docente. La estudiante se lo comunica a su apoderada. Posteriormente, la apoderada podría ir a la dirección y hacer el reclamo contra la docente. Una vez que eso pase, parte del equipo directivo le podría llamar a la atención a la docente. La docente relata cómo esta situación ya le había sucedido, y ella había tenido que buscar la forma de cambiar y modificar su conducta para solucionar esta situación. Se advierte cómo esta presión se articula a partir de la participación de varios actores de la comunidad educativa (estudiantes, apoderados, directivos).

El reconocimiento de formas de presión para el cumplimiento de las reglas emocionales docentes coincide con los estudios de Winograd (2002), Yin & Lee (2012) y Zembylas (2002). Estas

investigaciones señalan que las formas de control externo que tienen las reglas emocionales suelen ser sutiles. Pueden venir desde los mismos colegas, como formas de cuestionamientos, críticas o desde la dirección de los establecimientos y reflejan como la experiencia emocional esta permeada por las relaciones de poder que se manifiestan al interior del establecimiento educativo. En concordancia con ello, uno de los relatos de las docentes que señalo la presión ejercida para que cambiara su forma de relacionarse con sus estudiantes, muestra como ella llega a ser amenaza por sus jefaturas con la intervención de su curso sino cambiaba su forma de ser con ellos. Vemos como las relaciones de poder jugarían un rol importante para delimitar el cumplimiento de algunas reglas emocionales en la docencia.

Otro elemento interesante de recalcar es el relato sobre la presión ejercida a partir del reclamo de los apoderados, en donde la docente refiere que los estudiantes son como clientes. Esto implica que la docente debe estar atenta a la percepción que tienen todos los alumnos sobre su forma de ser “cariñosa” o “pesada”. Pues si hay 2 o 3 estudiantes que reclamen, puede ser cuestionado su trabajo, a pesar de que la gran mayoría de los estudiantes este conforme.

Esta visión del estudiante como cliente que debe ser satisfecho pues sino puede reclamar por su servicio, es coincidente con lo que plantea Tsang (2011) sobre los efectos de las reformas educativas neoliberales y la transformación sobre la educación a un servicio que implica que la docente deba responder a demandas emocionales en un contexto de educación para consumidores.

Aunque este no fue el foco de la presente investigación, es importante considerarlo como un ámbito a indagar en torno a cómo estas transformaciones neoliberales influyen en la conformación de ciertas reglas emocionales docentes ad hoc a este tipo de educación de consumidores.

Otro elemento a destacar es que las presiones que vivenciaron las docentes surgieron cuando ellas estaban incumpliendo de alguna manera la regla emocional. Por ejemplo, María relató presiones y críticas por parte de sus jefaturas y colegas por ser demasiado amorosa y no normar suficientemente a sus estudiantes. A partir de esto, podríamos suponer que las presiones para el control sobre las reglas emocionales operarían más visiblemente en los casos que se salen de la norma.

Por último, otra de las características identificadas tiene relación con que el cumplimiento de las reglas puede variar de acuerdo a ciertas condiciones, como las características de los estudiantes o las características del establecimiento educativo. Este resultado es un hallazgo nuevo pues no se encontró evidencia sobre este aspecto en los antecedentes empíricos.

Sin embargo, esta característica nos permite reconocer que el cumplimiento de las reglas no solo podría depender de las capacidades de la profesora o de las presiones que la dirección puede hacer,

también dependería de la intensidad y el tipo de demanda que la docente tenga en su trabajo. En ese sentido, hay cursos que exigen de la profesora que regule la relación con sus estudiantes más hacia la norma, requiriendo que ella se muestre mucho más estricta, menos amiga y más estructurada. Otros cursos requieren que la docente sea más cariñosa, cercana y afectiva. Por tanto, la docente debe ser capaz de identificar las necesidades del curso e ir regulando sus relaciones dependiendo de estas necesidades.

Objetivo N°3: Describir los sentidos atribuidos a las reglas emocionales docentes

Uno de los desafíos de la investigación fue indagar en los sentidos que las docentes les atribuían a las reglas emocionales. Reconociendo tres sentidos de las reglas identificadas.

En primer lugar, uno de los sentidos que les atribuyen las docentes a las reglas emocionales identificadas en su trabajo, podríamos denominarla como el sentido humanista, en tanto, sus significados giran en torno al reconocimiento y valoración de la condición humana de los estudiantes. De esta manera, se define que las reglas emocionales son importantes porque se trabaja con seres humanos, que sienten, se comunican desde el lenguaje y no con máquinas o artefactos sin vida, se trabaja con niños.

Este sentido de las reglas emocionales docentes no había sido descrito en los antecedentes. Sin embargo, puede relacionarse con lo señalado por O'Connor (2008), quien refiere que los docentes usan y administran sus emociones para generar relaciones de cuidado con sus estudiantes, identificando tres formas en que aquello se establece: Performativo, Profesional y Filosófica-Humanista. Este último aspecto se refiere a que las relaciones de cuidado respecto de los estudiantes surgen a partir de una decisión personal en concordancia con algún sentido ético o filosófico compartido (O'Connor, 2008). Creemos que este sentido podría coincidir a una visión humanista de la educación, desde la cual adquieren significado las reglas emocionales del trabajo docente.

Otro sentido que se puede reconocer es el sentido ético-social que se le atribuye a las reglas emocionales docentes. Este sentido tiene relación con el contexto de vulnerabilidad social y la necesidad de ayudar a los estudiantes en contextos de pobreza. De esta manera, la necesidad de vincularse afectivamente, por ejemplo, tiene sentido para ellas pues permite conocer a los estudiantes que están en contextos de marginación, comprender sus conductas y evitar juicios equivocados. Los estudiantes en estos contextos necesitarían más cariño y el corazón por parte de las docentes.

Este sentido es coincidente con lo señalado por Oplaka (2004), quien también reconoce un determinante contextual en las reglas emocionales docentes: el estatus socioeconómico de los alumnos, la compasión y el cuidado de estudiantes que se encuentran en apuros. De esta manera,

el sentido ético-social confirma los resultados de la evidencia empírica sobre reglas emocionales docentes. A su vez, Yin & Lee (2012) también refiere como las reglas emocionales de la docencia están relacionadas con las responsabilidades morales y los fundamentos éticos-solidarios de las docentes.

En tercer lugar, podemos señalar un sentido instrumental, es decir, las reglas emocionales sirven para alcanzar mejores resultados de aprendizajes. Así, por ejemplo, la regla emocional docente del vínculo afectivo es necesaria para que el aprendizaje sea una experiencia significativa y positiva para el estudiante. Pues para que el aprendizaje sea significativo, la docente debe conocer la realidad de sus estudiantes, sus estados emocionales, sus habilidades específicas. De esta manera, las docentes podrán generar clases que sean funcionales y pertinentes a estas características.

En relación a la evidencia empírica, este resultado encontrado puede relacionarse con lo propuesto por O'Connor (2008), donde los docentes usan y administran sus emociones para generar relaciones de cuidado con sus estudiantes que tienen una finalidad performativa, en tanto, buscan motivar al estudiante a alcanzar logros en el ámbito del aprendizaje.

A su vez, este sentido coincide en parte con los estudios de Yin & Lee (2012) que refiere cómo las reglas emocionales están permeadas por los discursos de la competencia profesional y la capacidad para instrumentalizar las emociones para alcanzar estos aprendizajes. Debemos advertir que, en el caso de nuestro estudio, si bien se mencionan que los sentidos de las reglas emocionales son para alcanzar logros en el ámbito del aprendizaje, no hay necesariamente un uso instrumental de la emoción, ni tampoco la idea del docente más competente. Más bien, se enfocaría en promover que los estudiantes aprendan.

Reflexiones finales

La presente investigación tuvo por objetivo general, comprender las reglas emocionales docente que identifican profesoras de primer ciclo básico en su trabajo, pertenecientes a una escuela municipal de la región metropolitana. Lo cual se logra realizar mediante la consecución de los siguientes objetivos específicos: 1) Identificar las reglas emocionales que las docentes de primer ciclo básico reconocen en su trabajo, 2) Describir las características de las reglas emociones que identifican las docentes de primer ciclo básico en su trabajo, y 3) Describir los sentidos de las reglas emocionales que las docentes de primer ciclo básico identifican en su trabajo.

En relación a los principales aportes de esta investigación, puede señalarse que, para el primer objetivo de identificación de las reglas emocionales docentes, se logran reconocer cuatro reglas emocionales específicas al rol del profesor.

En ese sentido, se destaca que dos de estas reglas emocionales: 1) Las docentes deben sentir pasión por su trabajo y 2) Las docentes deben mantener el equilibrio emocional, presentan elementos semejantes y algunos matices con respecto a las reglas emocionales docentes reconocidas en diversos estudios internacionales (Winograd, 2003; Ye Chen, 2015; Oplatka, 2007; Yin & Lee, 2012). Consideramos que esto es relevante, al constituir este un primer estudio, desde el contexto chileno, que indagó en las reglas emocionales del trabajo docente. Esperamos que esta investigación sea un aporte a la literatura y evidencia ya existente, colaborando con esta línea de investigación, al constatar que es posible identificar reglas emocionales específicas al trabajo docente en el contexto educativo chileno.

Otro hallazgo relevante fue el reconocimiento de reglas emocionales referidas a las maneras en que las docentes deben relacionarse con sus estudiantes. La existencia de este tipo de reglas emocionales en el trabajo docente podría estar dando cuenta de la naturaleza intensamente relacional y vincular de la docencia (Winograd, 2003; Heargraves, 1998). En consecuencia y, considerando el enfoque interaccionista (Zembylas, 2007) el cual busca articular los aspectos sociales, culturales y políticos con los componentes interpersonales de las emociones, podemos sugerir que estas normas serían reglas emocionales de la interacción, es decir, delimitan como debe apropiadamente relacionarse emocionalmente la docente con sus estudiantes.

Otro aporte de este estudio se relaciona con la forma de conocer las reglas emocionales. Para Hochschild (2008) existen diversas maneras de conocer las reglas emocionales; a partir de la reflexión de nuestra experiencia emocional; desde los derechos y deberes que consideramos apropiados; a partir de las reacciones o juicios que otros realizan de nosotros o de las emociones que expresamos; reconociendo conflictos o disonancias cognitivas; desde el reconocimiento de los espacios libres de culpa, preocupación y vergüenza para expresar emociones.

De acuerdo a esta investigación, se logró conocer las reglas emocionales a partir de un proceso reflexivo de las docentes que se centró en que pudiera reconocer como se deben sentir, expresar y relacionarse en su trabajo. A su vez, fue fundamental indagar en los llamados de atención o presiones externas con respecto a la manera apropiada de regular sus emociones y relaciones con sus alumnos. Creemos que esta información puede ser relevante para futuros estudios que indaguen y pretendan la identificación de reglas emocionales específicas del trabajo docente.

En relación al segundo objetivo de investigación, que busca la descripción de las reglas emocionales docentes, se pudieron reconocer que estas reglas eran consideradas como principios

propios, con los cuales se mantiene una relación de fidelidad y lealtad para su cumplimiento. En este sentido, nos parece pertinente retomar dos tensiones entorno al estudio de reglas emocionales que se abordaron en la problematización.

En primer lugar, la dificultad para identificar reglas emocionales docentes pues son principios implícitos que pueden disfrazarse como códigos éticos, aspectos técnicos y/o identitarios (Zembylas 2007) Y, en segundo lugar, las diversas formas de control para el cumplimiento de las reglas emocionales docentes.

En relación a estas tensiones, la identificación de reglas emocionales para este estudio se realizó fundamentalmente a partir del proceso reflexivo de las mismas docentes en torno a su vivencia emocional y a las pautas y/o normas que guían su experiencia emocional y su relación con estudiantes.(Hochschild, 2008) A partir de esto, creemos que un camino para ayudar en la identificación de reglas emocionales docente es generar procesos reflexivos y participativos con las y los profesores que les permita indagar en la dimensión normativa de su experiencia emocional en el contexto profesional.

En cuanto a las formas de control para el cumplimiento de las reglas emocionales, recordemos que la tensión se produce porque existen visiones diferentes en los estudios sobre el grado de voluntariedad/obligatoriedad. Por un lado, Oplatka (2004) refiere que las reglas son voluntarias y discrecionales, por otro lado, Zembylas (2004) y Winograd (2003) señalan que existen presiones externas que podrían forzar a mostrar o suprimir las emociones. Y, por último, Zembylas (2005) propone indagar en las formas de interiorización y autocontrol de las emociones en los docentes.

En nuestra investigación, nos encontramos con las tres situaciones. Así, las docentes reconocieron que estos principios eran propios y no había obligación externa para cumplirlos. A su vez, identificaron presiones externas de jefaturas para cumplir con algunas reglas emocionales. Y, por último, reconocimos formas de autocontrol para el cumplimiento de estas reglas. De esta manera, creemos que nuestro aporte a este dilema de la investigativo es dar cuenta que las tres situaciones pueden coexistir en una misma institución educativa. En este sentido, creemos que la mirada de Zembylas (2004) sobre pensar más de las dicotomías, institución/individuo, permitirían comprender la real complejidad de estos fenómenos.

Por otro lado, es relevante hacer referencia al debate planteado por Tsang (2011) sobre si el trabajo docente constituye o no Labor emocional. Lo primero que habría que aclarar, es que nuestra investigación no tuvo como objetivo reconocer si las docentes realizaban Trabajo Emocional o Labor emocional, por tanto, no sería posible dar una respuesta definitiva. Sin embargo, podemos aportar algunos elementos a la discusión.

En esta línea puede decirse que no se aprecian relatos de las docentes que demuestren la realización de una actuación profunda o una actuación superficial entorno a su trabajo. A su vez, no existen evidencias de que las docentes tengan que realizar estrategias para actuar determinadas emociones exigidas explícitamente por su empleador.

Sin embargo, a partir de las reglas emocionales identificadas, se puede reconocer que las docentes deben regular sus emociones, expresiones y relaciones cotidianamente en su trabajo.

Y aunque, por lo general, estas regulaciones no serían exigidas explícitamente por su empleador, son necesarias para poder realizar su trabajo, específicamente, relacionarse con estudiantes.

En este sentido, nos parece relevante sugerir que la separación Labor emocional / Trabajo emocional, no solo debería considerar el control externo del empleador como criterio. También se debería considerar las exigencias laborales y como ciertos trabajos, como el docente, exigen acciones de regulación y control emocional cotidianamente.

En cuanto a los aportes metodológicos de la investigación, creemos que uno de los aspectos claves de nuestra indagación fue la vinculación previa que como investigador tenía con las docentes que participaron del estudio. Este vínculo, como se mencionó en el marco metodológico, se fue construyendo por más de cuatro años de trabajo directo con cada una de ellas, en donde se abordaron diversas temáticas entorno al bienestar psicosocial y la convivencia escolar. En ese tiempo, mi principal trabajo consistía en brindar talleres de autocuidado docente para que las profesoras de ese establecimiento pudieran participar y se sintieran acogidas y en confianza para abordar las distintas temáticas emergentes.

En este sentido, creemos que esta experiencia previa fue fundamental para que las docentes pudieran explayarse en profundidad y se sintieran en un espacio protegido y confianza para poder hablar sobre las emociones en su trabajo. Esto fue señalado explícitamente por dos de las docentes en el transcurso de la entrevista. En consecuencia, un aporte de esta investigación es evidenciar que el vínculo entre el investigador y las o los participantes es fundamental para generar la confianza necesaria para indagar en las experiencias emocionales de su trabajo y en las reglas emocionales que pueden estar normando esas experiencias.

Además, se valora positivamente el uso de la técnica de la entrevista activas-reflexivas (Holstein y Gubrium, 1995, citado en Sisto y Fardella, 2008) pues permitió profundizar en cada una de las reglas emocionales que fueron identificando las docentes. A su vez, la modalidad de entrevistas episódicas facilitó que profundizáramos y volviéramos varias veces a la misma temática o experiencia emocional, buscando encontrar algún tipo de regulación y/o norma implícita operando en esa situación.

Es importante referir que en el diseño de la investigación la selección de la muestra se realizó a partir de la elección, por parte de la encargada de Convivencia Escolar, de dos docentes evaluadas positivamente en términos de su desempeño y manejo de las emociones en su trabajo y dos docentes que tuvieran el peor desempeño y/o mayores dificultades para el manejo de sus emociones en su trabajo. En relación a esta muestra, los resultados evidenciaron que no hubo diferencias en cuanto a la identificación de reglas emocionales.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, podemos señalar que el estudio abordó las reglas emocionales desde la perspectiva individual de las docentes. No se incorporó en el estudio la cultura docente, a pesar de que la gran mayoría de la evidencia señala la relación con las reglas emocionales docentes. A su vez, tampoco se incorporó la visión de otros actores de la comunidad educativa lo cual habría permitido enriquecer la mirada acerca del funcionamiento de estas reglas emocionales.

Acerca de las limitaciones metodológicas, cabe destacar que dado el escenario nacional producto de la pandemia, se suspendieron dos instancias de grupos focales, que se encontraban planificadas, para socializar una puesta común de lo abordado en las entrevistas. Esta instancia de grupo focal hubiese sido muy relevante para analizar las reglas emocionales compartidas por las docentes y profundizar en su comprensión.

En relación a las proyecciones de la presente investigación, consideramos importante incorporar el estudio de las reglas emocionales en establecimientos escolares de dependencias distintas, a fin de llegar a conocer de manera más amplia cómo funcionan las reglas emocionales docentes en diferentes contextos educativos. Los resultados de este estudio sugieren, de acuerdo a lo relatado por varias docentes, que existirían diferencias en la conformación y el cumplimiento de estas reglas emocionales de acuerdo a las diferencias del contexto socioeducativo.

A su vez, la presente investigación indagó en las reglas emocionales que identificaron las docentes de enseñanza básica. Sin embargo, ellas mismas reconocen que estas reglas cambian en el caso de los y las docentes que se desempeñan en enseñanza media. Por lo cual, se sugiere que, para futuras investigaciones, pueda explorarse las reglas emocionales en docentes de enseñanza media. Creemos que aquello podría contribuir a una mirada más amplia acerca de cómo se construyen y operan las reglas emocionales docentes.

Otra línea de investigación que podría explorarse sería la identificación de reglas emocionales docentes, a partir del análisis de la política pública, haciendo énfasis en los espacios de formación docente y de evaluación docente. A fin de reconocer de qué manera se construye un cierto deber ser emocional desde el discurso oficial en Chile.

Para finalizar, y a modo de reflexión personal, nos parece relevante hacer referencia a la pregunta axiológica que contestamos al inicio de la investigación, sobre el *¿para qué estudiar?*

En este sentido, creemos que el estudio de las reglas emocionales docentes tiene varias potencialidades. Por un lado, contribuye a intentar reconocer el carácter social, cultural y político de las emociones en la docencia (Zembylas, 2007). A su vez, se sitúa desde la perspectiva del trabajo, por lo que nos ayuda a visibilizar como los entornos laborales pueden moldear ciertas formas de sentir y expresar nuestras emociones (D'Oliveira-Martins, M., 2018).

Sin embargo, creemos que uno de los aspectos más relevantes es lo que señala Winograd (2003), estudiar las reglas emocionales docentes es una oportunidad para que las y los profesores puedan reflexionar colectivamente sobre sus experiencias emocionales y las normas y/o pautas que pueden estar guiando esa experiencia. De modo que en el ejercicio reflexivo, los y las docentes puedan disputar y reconstruir estas reglas emocionales que rigen su trabajo.

En ese sentido, creemos que la presente investigación solo fue el primer paso, para seguir indagando en esta dimensión normativa de las emociones del trabajo docente y en su potencial emancipador.

9. Referencias Bibliográficas

Abramowski, A. (2010) *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Editorial Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Argentina.

Abramowski, A. (2018) *La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmosferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940)*. *Revista Brasileira de Historia da Educacao*, 18, 2-21

Ahmed, S. (2004) *The cultural politics of emotion*. Edinburgh, Edinburgh University Press

Apple, M. W. (1982). *Education and power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Ball, S. J. (1994). *Educational reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

Cornejo, R. (2009). *Informe Final Proyecto FONIDE 59/7 Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores/as de enseñanza media de Santiago*. Ministerio de Educación, Chile. www.fonide.cl

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 doctoral). Universidad de Chile, Chile.

Cornejo, R., Etcheberrigaray, G., Vargas, S, Assaél, J. (2020). *Emociones y trabajo docente: organizando un debate científico ausente en América Latina*. *Curriculo sem Fronteiras*. 20. 10.35786/1645-1384.v20.n1.18.

Cornejo, R., Vargas, S., Araya, R., Parra D. (2021). *La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades*. *Revista Saberes Educativos*, (6), 01-24. doi:10.5354/2452-5014.2021.60681

Day, C. (2011). *Uncertain professional identities: Managing the emotional contexts of teaching*. In C. Day & J. C. K. Lee (Eds.), *New understandings of teachers' work: Emotions and educational change* (pp. 45-64). New York: Springer.

Denzin, N. (1994). *On understanding emotion*. Transaction Publishers.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research*. New Delhi: Sage Publications.

D'Oliveira-Martins, M. (2018). *Arlie Russel Hochschild. Un camino hacia el corazón de la sociología*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Fried, L., Mansfield, C. & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.

Frost, P. J., Dutton, J. E., Worline, M. C., Wilson, A. 2000 "Narratives of compassion in organizations". In Fineman, S. (ed.), *Emotion in Organizations*: 25–45

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.

Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*. Teaching and teacher education.

Hargreaves, A. (2000) Mixed emotions: teachers's perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16 (8), pp. 811- 826.

Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503-527.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Maidenhead: Open University Press.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Hochschild, A. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *Am. J. Sociol.* 85, 551–575. doi:10.1086/227049.

Hochschild, A. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.

Hochschild, A. R. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. In T. D. Kemper (Ed.), *SUNY series in the sociology of emotions. Research agendas in the sociology of emotions* (p. 117–142). State University of New York Press.

Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la Vida Intima: Apuntes para la casa y el trabajo*. Editorial Kast. Madrid.

Isenbarger, L. & Zembylas, M. (2006). The emotional labor of caring in teaching. *Teacher and Teaching Education*, 22, 120-134.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.

Liu, Y. C. (2012). Discussion on Teachers' Emotional Display Rules. *Journal of Zhejiang Normal University: Social Sciences*, 63, 6-11.

Lupton, D. (1998) *The Emotional Self: A Sociocultural Exploration*. London: Sage Publications.

Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. Trabajo presentado en el XXIII Congreso Internacional de la Latin American Studies Association, Septiembre, Washington DC.

Martinez, D. (2002) Evolución del concepto de trabajo emocional: dimensiones, antecedentes y consecuentes. Una revisión teórica. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 17, núm. 2, , pp. 131-153. Madrid, España.

Martínez, D., Collazo, M. y Liss, M. (2009). Dimensiones del Trabajo Docente: Una propuesta de abordaje del Malestar y el Sufrimiento Psíquico de los docentes en Argentina. *Revista Educación y Sociedad*, 30 (107), pp. 389- 408

Newberry, M. (2010) Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 8, p. 1695-1703.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.

Oliveira, D. Gonçalves, G. y Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 183-197, enero-marzo de 2004.

Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: Toward an understanding of emotion displays and caring as non prescribed role elements. *Teachers College Record*, 109 (6), 1374 – 1400.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2011). *Education at a Glance*. OECD Indicators, OECD Publishing.

O'Connor, Kate. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education - TEACH TEACH EDUC.* 24. 117-126. 10.1016/j.tate.2006.11.008.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, J. (2014). Teacher emotions. En E. A. Linnenbrink-Garcia & Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494-519). New York: Routledge.

Perry, N., Turner, J. G., Meyer, D. K. (2006). Student Engagement in the classroom. In P., Alexander, P. Winne, (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*.

Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe [PRELAC] (2005). El protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

Rodríguez, G; Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe.

Saric, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 10–26.

Savage, J. (2004) Researching emotion: the need for coherence between focus, theory and methodology, *Nursing Inquiry*, 11(1), 25–34.

Schutz, P & Zembylas, M.. (eds.) (2016). Introduction to Methodological Advances in Research on Emotion in Education. En Zembylas, M. & Schutz, P. (eds.) Methodological Advances in Research on Emotion and Education. Switzerland: Springer International Publishing.

Schutz, P., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). Emotion in education. Boston: Academic Press.

Sisto, V., & Fardella, C. (2008). Narrándose en la flexibilidad. Un análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos de flexibilidad laboral. *Revista de Psicología*, 17(2), Pág. 59-80. doi:10.5354/0719-0581.2008.17137

Spradley J. (1979) *The Ethnographic Interview*. EEUU: Harcourt.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026131715856>

Taylor, S.J. Bogdan, R (1994) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. España: Editorial Paidós.

Thoits PA (1990). Emotional deviance: Research agendas. In T. D. Kemper (Ed.), *Research agendas in the sociology of emotions* (pp. 180-203). Albany: State University of New York Press.

Tsang, K. (2011). Emotional labor of teaching. *Educational Research* Vol. 2(8) pp. 1312-1316

Tsang, K. (2013). Teacher Emotions: Sociological Understandings. *Research Studies in Education*, 11, 127-143

Tsang, K. (2015). Sociological research on teachers' emotions: Four approaches and the shared themes. *Sociological Research*. 6, (2), 150-168.

Turner, J., Stets, J. (2005), *The Sociology of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Uitto, M., Jokikokko, K. and Estola, E. (2015) Virtual Special Issue on Teachers and Emotions in Teaching and Teacher Education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>

Vasilachis, I. (2006) *La investigación cualitativa*. En I. Vasilachis (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Winograd K (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9). Pag 1641-1673.

Yin, H. B., & Lee, J. C. K. (2011). Emotions matter: Teachers' feelings about their interactions with teacher trainers during curriculum reform. *Chinese Education and Society*, 44(4), 82-97.

Yin, H. B., & Lee, J. C. K. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*. 28, 56-65

Zembylas, M. (2002). Structures of feeling in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational Theory*, 52, 187–208.

Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher education*, 20, 185-201.

Zembylas, M. (2005). Prácticas discursivas, genealogías y reglas emocionales: una visión postestructuralista sobre la emoción y la identidad en la enseñanza. *Enseñanza y formación docente*, 21(8), 935-948. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>

Zembylas, M. (2007) Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57-72.

Zembylas, M. (2007b). The power and politics on emotion in teaching. In Pekrun & Reinhard. *Emotions in education*, 293-309, Academic Press.

10. Anexo

Pauta de Entrevista

Introducción: Se inicia contando que esta investigación es de carácter confidencial y que trata sobre las emociones en la docencia. Como nos sentimos en nuestro trabajo, como nos relacionamos con nuestro trabajo y como nos relacionamos con los estudiantes.

Se especifica que el foco de la investigación es sobre las reglas emocionales de la docencia, que sería como un “deber ser” que regula lo que sentimos en nuestro trabajo y la forma en que nos relacionamos con los estudiantes, estas normas son creencias que a veces no están explícitas pero modelan lo que sentimos y como nos relacionamos.

1° Parte

Objetivo: Busca conocer información general sobre la docente, sus experiencias iniciales de estudio y ejercicio de docencia. Además se indaga en su experiencia en la escuela, su relación con pares y autoridades. Busca también generar confianza con ella.

Identificación y primeros años de docencia

Ejemplo de ideas/preguntas: Nombre completo, edad;

¿Cuántos años tiene ejerciendo la docencia? ;

¿Cómo fue su experiencia los primeros años?... ¿primeras experiencias en escuela?

Desde que comenzaste a ejercer como docente, ¿en qué otros establecimientos educacionales has trabajado?

Ejercicio de la docencia y experiencia en la escuela

Ejemplo de ideas/ preguntas:

¿Hace cuánto tiempo trabajas en esta escuela?;

¿Cómo ha sido su experiencia como docente en esta escuela?;

¿Cómo es la relación con la dirección del establecimiento?;

¿Cómo es la relación con tus colegas?

2° Parte

Objetivo: Reconocer experiencia emocional en su trabajo y en la relación con estudiantes.

Reconocimiento de las emociones en el trabajo

¿Cómo te sientes en tu trabajo?

¿Podrías comentarme en qué situaciones te sientes alegre o feliz en tu trabajo?;

¿Podrías describirme situaciones en que sientes emociones de tristeza, enfado, miedo o desagrado en tu trabajo?

¿Qué actividades haces en tu trabajo?

¿Cómo te vas sintiendo en cada una de ellas?

¿Cuáles son las emociones que surgen en estas actividades?

Expresión y regulación de las emociones que experimento en mi trabajo

Respecto de estas emociones que mencionas, ¿Cómo expresas esas emociones en tu trabajo?

¿Sientes que debes controlar o regular tus emociones durante el trabajo?;

¿Las puedes expresar libremente? ¿Por qué no?

¿Qué ocurriría si expresararas estas emociones en tu trabajo como lo haces normalmente en tu vida diaria?

¿Sientes que en esta escuela tienes que regular más tus emociones? ¿Cómo?

Relación con estudiantes

¿Cómo es tu relación con los estudiantes?; ¿Cómo te llevas con ellos/as?;

¿Cómo eres cuando estás con ellos?; ¿Cómo te sientes?

Regulación de esta relación con estudiantes

¿Cuáles serían para ti las características de una buena relación con los estudiantes?

¿Qué haces tú para lograr una buena relación con los estudiantes?

¿Debes regular de alguna forma la relación con los estudiantes?

¿Te has sentido desbordado en la relación con ellos? ¿Un momento de conflicto?

¿Sentiste que alguna vez tuviste que cambiar tu forma de ser con los estudiantes? ¿Por qué?

3° Parte

Objetivo: Reconocer como esta experiencia puede estar modelada por un “deber ser” emocional.

Identificando los “Deber ser”

¿Cómo se espera que deba ser una profesora de básica en esta escuela?

¿Cómo se espera que se relacione con los estudiantes?

¿Es distinto en otras escuelas? ¿Por qué?

¿Qué opinas de estas expectativas sobre cómo debe ser una profesora de básica?

¿Cómo debiera sentirse un docente en su trabajo? ¿Qué es lo que dicen al respecto en esta escuela?

¿Qué opinas tú?

Identificando lo apropiado e inapropiado

¿Cómo debería expresar sus emociones un docente?

¿Existen emociones que son apropiadas e inapropiadas que debe sentir un profesor? ¿Cuáles?

¿Hay algún sentimiento que esté prohibido sentir o expresar? ¿O que sea indebido? ¿Por qué?

¿Sientes algo pero no puedes expresarlo?

¿Qué se dice en esta escuela en relación a lo que debería sentir y expresar un profesor?

¿Crees que existen normas en tu lugar de trabajo que regulen las emociones, lo que sientes o las formas en que te relacionas con los estudiantes?

4° Parte

Objetivo: Identificar las reglas emocionales en el trabajo docente

¿Sientes que tu trabajo de docente te exige sentirte o relacionarte con estudiantes de determinada manera?

Si pudieras explicar a un docente de otro país cuáles son estas exigencias o normas que establecen como deber ser emocionalmente un docente, como se espera que deban relacionarse emocionalmente con los estudiantes, y cuáles son emociones apropiadas y cómo debe ser su expresión. ¿Qué le dirías?

¿Cómo agruparías estas normas, podrías enumerarlas?

Si a este mismo docente, tuvieras que explicarle cómo operan estas normas en esta realidad escolar actual ¿Qué le dirías?

¿Sientes que a nivel de esta institución escolar existen disposiciones respecto de cómo debe ser y comportarse un docente, y cómo debe ser la relación con los estudiantes? ¿Cuáles?

¿Cambian estas normas o se mantienen?

5° Parte

Objetivo: Indagar en cómo se configura estas reglas o “deber ser” emocional es la escuela: Grados de obediencia/resistencia; cómo se pueden vivir como profesionalismo o parte de la identidad de ser docente; formas en la que organización escolar las refuerza o no.

Caracterizando las reglas de la realidad laboral actual

¿Qué implica esta norma?

Identificar qué ámbito busca regular y por qué.

¿Cuál es el sentido de esta regla? Para qué existe.

Cómo se transmiten estas reglas

¿Cómo te diste cuenta tú de estas reglas en esta realidad laboral?

¿Son reglas explícitas, conocidas por todos y todas?

¿Cómo se transmiten o aprenden estas reglas los docentes nuevos que se integran a esta escuela?

¿Qué rol juega el grupo de pares o equipo directivo en esto?

Quién define las reglas

¿De qué manera crees tú que se definen estas reglas? ¿Quién las define?

Obediencia/resistencia a las reglas

¿Estas reglas son identificadas por otros/otras docentes?

¿Consideras que son obligatorias o voluntarias estas reglas?

¿Qué ocurre si hay personas que cuestionan estas reglas?

¿Hay excepciones respecto del cumplimiento de estas reglas? ¿En qué casos?

En tu caso ¿en qué grado obedeces o cumples con estos mandatos? ¿Por qué?; ¿y en qué grado las resistes o transformas? ¿Qué efecto tiene para ti la existencia de estas reglas?

Mecanismos de control

¿Qué ocurre cuando alguien cumple estas reglas? ¿Existe algún tipo de reconocimiento? ¿De quién?

¿Qué ocurre cuando alguien no cumple estas reglas? ¿Existe algún tipo de consecuencia?

¿De qué manera la organización se asegura del cumplimiento de estas reglas?

¿Existe alguna presión para que los docentes cumplan con ese deber ser?

¿Qué rol juegan las jefaturas y los pares en relación con el cumplimiento de estas reglas?

¿Te sientes presionada a cumplir estas reglas?; ¿Qué debes hacer tú como docente para poder cumplir estas reglas?

Profesionalismo/Identidad

¿Te hace sentido cumplir o no con estas reglas?;

¿Son significativas estas reglas para ti?; ¿Por qué?

¿Cumplir con estas reglas, te hace sentir mejor docente?, ¿existe un reconocimiento?

¿Qué pasa si no cumples con estas reglas, hay alguna consecuencia?;

¿Sientes que un profesor debe cumplir con estas reglas?; ¿Por qué?