



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Magíster en Psicología Educacional

Saberes docentes emocionales en el trabajo cotidiano de profesores de enseñanza media

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología
Educativa

Autor Sebastián Vargas Pérez
Profesor Tutor Rodrigo Cornejo Chávez

Proyecto FONDECYT 1180801 Dimensiones emocionales del trabajo docente:
regulaciones, experiencias y saberes
Investigador Responsable Rodrigo Cornejo Chávez

Agradecimientos

La presente tesis de magister consto con el financiamiento y apoyo del Proyecto FONDECYT 1180801 *Dimensiones emocionales del trabajo docente: regulaciones, experiencias y saberes*, cuyo investigador responsable es Rodrigo Cornejo Chávez.

Sin duda alguna, esta tesis no es el resultado de un intento de investigador en solitario, sino que es parte de un proceso de colectivo de producción de conocimiento. Debido a lo anterior, los agradecimientos son para todos y todas aquellos que aportaron a la construcción de esta investigación, sobre todo a aquellos compañeros y compañeras que resultan ser los y las más ciertos y ciertas en los momentos inciertos.

Los agradecimientos van con especial consideración al equipo de investigación del proyecto FONDECYT en el que se enmarca. A Rodrigo Cornejo, por invitar a participar en el estudio de una temática sumamente relevante para los profesores y por su incondicional apoyo en mi formación como investigador. A Jenny Assaél, por sus innumerables consejos y orientaciones al proceso investigativo, sin las cuales los resultados de esta tesis no se habrían logrado. A Gabriel Etcheberrigaray, por todas las conversaciones sobre el tema, reflexiones compartidas y revisiones al trabajo investigativo. A Rodrigo Araya por transmitir siempre entusiasmo y motivación cuando estaba entrampado en el proceso de escritura y reflexión. A Ana Abramowski, por su amabilidad y por el conocimiento entregado, sin el cual no hubiese logrado ordenar un sinfín de reflexiones y pensamientos.

También es importante agradecer a quienes han formado parte de mi proceso formativo, a las amistades que siempre están presentes para escuchar las distintas reflexiones y aconsejar ante las distintas encrucijadas que presenta la vida. A Alonso Laborda, por acompañarme en el viaje de la antropología de la educación, y está siempre presente cuando se necesita. A Anthony Gutiérrez, por tantos momentos y celebraciones compartidas, por situarme siempre en la realidad concreta. A Diego Aguilar, por entregar siempre la alegría y el apañe necesario antes las situaciones adversas. A Amaranta López, por tantas reflexiones compartidas sobre la vida, consejos personales y tantas conversaciones sobre las emociones en las ciencias sociales. A los distintos funcionarios conocidos de la facultad de ciencias sociales de la Universidad de Chile, gracias a ellos la universidad funciona. Gracias a Karlita, Luisa, Orlando y Pati por su entrega y dedicación.

Por último, sin duda alguna mi formación profesional no pudiese haber sido realizar sin el apoyo incondicional de mi padre, Alejandro Vargas, profesor de historia y defensor de la educación pública.

And when a worker abandons her work smile,
what kind of tie remains between her smile and her self
Arlie Russel Hochschild

A veces creo que insistimos sin pensar
Que los sentimientos no se pueden explicar
Vos sabes, yo lo sé
Pero es áspero, reconocer.
Áspero, Ataque 77.

Solo los trabajadores pueden describir
con cabal conocimiento las desgracias que soportan.
Karl Marx.

Índice

1.- Resumen	6
2.- Antecedentes.....	7
2.1.- Contexto de políticas de New Public Management.....	8
2.2.- La docencia como un trabajo	10
2.3.- Las emociones en el trabajo docente.....	12
2.3.1.- El giro afectivo en las ciencias sociales.	12
2.3.2.- El enfoque sociocultural sobre la emoción	13
2.3.3.- Emociones, educación y trabajo docente	16
2.4.- Saberes y conocimientos docentes.....	22
2.4.1.- Conocimiento pedagógico del contenido.....	23
2.4.2.- Competencias profesionales y competencias socioemocionales	24
2.4.3.- Saberes docentes como saberes profesionales y prácticos	29
3.- Problematicación	32
4.- Marco teórico.	36
4.1.- El enfoque interaccionista de las emociones.....	36
4.2.- Trabajo emocional y trabajo inmaterial	39
4.3.- Emociones en el trabajo docente.....	46
4.4.- El saber en la situación de trabajo docente	48
4.4.1.- Los saberes profesionales: plurales, experienciales, afectivos y contextuales.	48
4.4.2.- Saber docente como saber práctico y cultural	51
4.4.3.- Saber docente emocional como ecología emocional	54
4.4.4.- Perspectiva del saber emocional	57
4.4.5.- Objetivos.....	61
5.- Marco metodológico.....	62
5.1.- Enfoque etnográfico y epistemología marxista.	62
5.2.- Estrategia metodológica.....	64
5.3.- Muestra	65
5.4.- Fases de terreno.....	66
5.5.- Proceso de análisis.....	67
5.6.- Contexto del estudio: Liceo de la zona sur de la Región Metropolitana	68
6.- Resultados.....	71
6.1.- Caso Profesora de Lenguaje.....	71

6.1.1.- El saber emocional en el plano individual: “te gusta trabajar con cabros”	72
6.1.2.- El Saber emocional en el plano relacional: “tienes que lidiar todos los días con emociones distintas”	77
6.1.3.- El saber emocional en el plano sociopolítico	98
6.2.- Caso profesor de matemáticas	102
6.2.1.- Saber emocional en el plano individual: “un docente tiene que verse reflejado en los cabros. Tiene que sentir”	103
6.2.2.- Saber emocional en el plano relacional	109
7.- Discusión de resultados	136
8.- Conclusiones	146
9.- Bibliografía	150

1.- Resumen

La presente tesis corresponde a un estudio con enfoque etnográfico sobre los saberes docentes emocionales en el trabajo cotidiano de profesores de enseñanza media. Debido al objeto de investigación, el estudio se enmarca en el campo de conocimiento sobre de las emociones en el trabajo docente. Desde el área de las ciencias sociales y educativas es posible apreciar la existencia de distintas perspectivas sobre los saberes emocionales de los/as docentes. Dentro de la diversidad de teorías sobre el tema, el concepto de competencia socioemocional ha adquirido un estatus hegemónico en el campo investigativo, lo que se ha reflejado en el desarrollo de conocimientos y la implementación en la formación docente. Esta investigación adopta una postura crítica al concepto de competencia socioemocional, con el fin de buscar alternativas y ampliar el conocimiento al respecto. De esa forma, se propone como constructo teórico el concepto de saber emocional para dar cuenta de elementos diferentes a los ya identificados por las investigaciones sobre el tema. Así, el objetivo general de la tesis es caracterizar los saberes emocionales en el trabajo cotidiano de docentes de enseñanza media, siendo los objetivos específicos identificar los saberes emocionales en los tres planos en los que se pueden evidenciar: individual, relacional y sociopolítico.

Para realizar la investigación se usó un enfoque etnográfico y se utilizó el dispositivo de shadowing (seguimiento etnográfico) para documentar los saberes emocionales en el trabajo cotidiano de docentes de enseñanza media. De esa forma, el abordaje metodológico consistió en acompañar durante su trabajo a dos docentes de enseñanza media de un liceo municipal ubicado en la zona sur de la Región Metropolitana. Esto se realizó en distintos momentos de su jornada laboral, con el fin de observar y registrar distintas situaciones que permitieran reconstruir los saberes emocionales en el trabajo cotidiano. El resultado de ese proceso fue el producto de un amplio material etnográfico (principalmente registros etnográficos de aula y entrevistas etnográficas), el que fue analizado por medio de un análisis de contenido etnográfico.

Los resultados de la investigación permiten plantear que el saber emocional docente conlleva dos elementos fundamentales para su comprensión: una narrativa personal que justifica y permite comprender como los docentes aprendieron y construyeron el saber. En segundo lugar el sentido del trabajo, que permite dar cuenta del significado otorgado al saber en las

distintas actividades que involucra la docencia. Estos dos elementos permiten plantear que cada docente desarrolla un estilo emocional para relacionarse con los estudiantes, lo que se evidencia a través de la construcción de cercanía y límites en las interacciones cotidianas.

A modo de conclusión, es posible señalar que el saber emocional docente no es un conocimiento técnico instrumental, sino que más bien práctico que permite a los/as docentes construir una relación con los estudiantes. Así, este resulta fundamental para realizar el trabajo cotidiano. En base a lo anterior, es posible cuestionar el carácter racional de la competencia socioemocional, el que no considera la narrativa personal y el sentido del trabajo de los/as docentes.

2.- Antecedentes

Los antecedentes empíricos y teóricos que se presentarán a continuación tienen como objetivo entregar un marco para comprender el trabajo docente en el Chile actual. En primer lugar, es necesaria una descripción del paradigma en el que se enmarcan las políticas educativas neoliberales y el impacto que han tenido en el trabajo de los profesores y las profesoras en Chile. En segundo lugar, se explica el motivo por el cual en esta investigación se comprende a la docencia como un trabajo no clásico y cuáles son las ventajas de estudiarla desde la teoría del proceso de trabajo. En tercer lugar, se presenta un breve marco sobre las emociones, las ciencias sociales y el trabajo docente. Ese apartado tiene como fin mostrar un panorama sobre el giro afectivo en las ciencias sociales y el desarrollo de distintas investigaciones en el campo de los estudios sobre las emociones docentes. Finalmente, se describen distintas investigaciones y teorías sobre el saber o conocimiento docente, y su vínculo con los temas señalados anteriormente. Considerando las diversas perspectivas sobre el tema, se muestran resumidamente distintas miradas del tema. Estas provienen principalmente de disciplinas como la educación, de la sociología, la antropología y la psicología. De esa forma, el objetivo es delimitar un área de estudio y plantear la necesidad del objeto de estudio de la presente tesis: los saberes emocionales docentes.

2.1.- Contexto de políticas de New Public Management

Las políticas educativas implementadas en Chile desde la década de 1980 a la fecha han tenido una inspiración en el paradigma del “New Public Management” (NPM), el que se ha instalado en las instituciones públicas-estatales como un modo de administración o gestión. Lo anterior se ha evidenciado en la inserción lógicas de administración de la empresa privada, lo que ha provocado distintas transformaciones en las instituciones (Verger & Normand, 2015).

Distintas investigaciones han señaladas que los principales elementos insertadas por el NPM corresponden a las evaluaciones por estándares, evaluaciones de desempeño asociadas incentivos individuales, lógicas de contratación flexible, estructura salarial en base a resultados, rendición de cuentas y responsabilidad individual respecto de los resultados. (Anderson, 2013; Ball, 2011; Sisto, 2012). En cuanto al trabajo docente, estas medidas o tecnologías se relacionan con un régimen de trabajo post-fordista (Tenti-Fanfani, 2007, 2013). En esa línea, los elementos anteriores han insertado lógicas del trabajo clásico en la cotidianidad laboral de los docentes que trabajan en instituciones públicas.

En base a los elementos anteriores, Stephen Ball (1990) plantea que en el sector educativo se pretende instalar un modelo de gestión empresarial, el cual pone de relieve la reestructuración del salario y de las condiciones de trabajo de los profesores, la preparación especializada en la gestión escolar, en el control sobre el currículum y la posibilidad de realizar pruebas comparativas entre estudiantes, escuelas y profesores. El mismo autor señala que la gestión puede ser definida como una tecnología teórica y práctica de racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control de los sujetos:

“Representa la burocratización de la estructura de control a través de las descripciones de tareas, relaciones lineales de gestión y el establecimiento de flujos determinados de comunicación y un estilo de toma de decisiones similar al propio de las comisiones” (Ball, 1993:159).

En una línea similar, Gary Anderson (2013) alude a que los objetivos de la educación se transforman en el cumplimiento de determinados logros estandarizados y cuantificables que permiten medir la calidad y el aprendizaje de los y las estudiantes. El autor señala que la eficiencia social se instala como un objetivo en la escolaridad, lo que se basa en la teoría del

capital humano y en el desarrollo de las competencias para desempeñarse en la docencia. Lo anterior se traduce en la tecnificación de una labor para cumplir y con la inserción de programas externos a la realidad escolar (Anderson, 2013).

En el paradigma del management, la mejora de la productividad de la enseñanza se mide y evalúa por medio de rendición de cuentas -accountability- y evaluaciones personalizadas para los docentes y estandarizadas para los estudiantes. Esto provoca que el Estado tenga un mayor poder coercitivo en la escuela y en el ejercicio de la docencia, tanto con programas externos como con evaluaciones punitivas (Apple, 1989). Lo anterior va acompañado con castigos o premios para los y las docentes y las comunidades educativas según el resultado de las evaluaciones¹.

Los elementos presentados permiten señalar que hay una concepción sobre el docente como un sujeto cuyas principales motivaciones son salariales, donde la mejora de los resultados se asocia a la retribución salarial (Anderson, 2013; Sisto, 2012). A la vez, el intento de estandarización educativa evidencia una concepción industrializada el trabajo docente, donde es posible medir, controlar y evaluar los procesos productivos a través de mecanismos cuantificables. Estas formas de regular y prescribir el trabajo docente no consideran la complejidad de un trabajo donde lo fundamental no son solo los conocimientos sino que también las interacciones cotidianas (Tardif, 2001).

En cuanto a las consecuencias de las regulaciones laborales del NPM en el trabajo docente, se ha planteado que los/as profesores/as vivencian dos procesos: la intensificación laboral y la descualificación del trabajo (Apple, 1989). El primero corresponde al aumento de labores administrativas debido al exceso de tareas asignadas y a las altas exigencias que no consideran las condiciones concretas de trabajo. El segundo está relacionado con la tecnificación de la educación, lo que se evidencia en el desalojo del rol reflexivo de los/as docentes y la disminución de la autonomía en trabajo. Ambos procesos permiten apreciar la concepción del trabajo docente como una práctica individual (Sisto, 2011).

Sobre las políticas educativas del NPM en Chile, Cornejo et al (2015) han planteado que se ha construido un nuevo marco regulatorio sobre el trabajo docente que se caracteriza

¹ Ejemplo de esto son las asignaciones de recursos según el resultado del SIMCE.

principalmente por: a) una estandarización de los objetivos y del proceso de trabajo docente, lo cual va acompañado de evaluaciones punitivas; b) perfeccionamiento de los mecanismos de accountability; y c) el establecimiento de mecanismos de flexibilización laboral (Cornejo et al, 2015). Además, en el ámbito nacional se pueden apreciar distintas investigaciones y temas sobre los impactos de las políticas en los docentes, tales como: la instalación de un nuevo profesionalismo basado en la evaluación y el castigo (Fardella & Sisto, 2014; Sisto & Fardella, 2011.), consecuencias en las identidades profesionales (Sisto, 2012; Sisto, Montecinos & Figueroa, 2013), dispositivos de control del trabajo (Fardella & Sisto, 2013), subjetividad y condiciones de bienestar/malestar (Cornejo, 2009, 2014), la traducción de las políticas educativas en contextos escolares (Acuña et al, 2014), los significados que construyen los docentes sobre las políticas de evaluación e incentivo (Acuña, 2015; Campos et al, 2013), la adscripción y resistencia por parte de los docentes al lenguaje del managerialismo (Soto et al, 2015) y las concepciones sobre profesionalismo del nuevo marco regulatorio (Etcheberrigaray et al, 2017).

Según lo señalado, las distintas políticas educativas del NPM han provocado diversas consecuencias en el trabajo cotidiano de los docentes, las que pueden ser perjudiciales para los procesos educativos. A modo de síntesis, las principales consecuencias han estado orientadas a la reorganización del trabajo de los/as profesores/as para que se cumplan objetivos que son medidos a través de pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes como el SIMCE y la PSU, e individualmente a los profesores a través de la evaluación docente. Así, se le asigna un rol a los docentes como aseguradores de la calidad de la educación, sin considerar la complejidad de su trabajo, quedando relegadas a un segundo plano las condiciones bajo las cuales ocurren los procesos de trabajo y ámbitos socioculturales propios de los contextos en los que se desarrolla la actividad de la enseñanza y la docencia.

2.2.- La docencia como un trabajo

Uno de los principales elementos que se pueden cuestionar de las políticas del NPM es la comprensión de la docencia como un trabajo clásico, es decir, concebido bajo un modelo de producción industrial donde el trabajador crea una mercancía. En la presente tesis se busca cuestionar a esa idea para comprender en profundidad la naturaleza del trabajo docente y las

distintas aristas que resultan invisibilizadas. Por ese motivo, un primer elemento crítico es comprender la docencia como un trabajo no clásico que involucra producción inmaterial (De la Garza, 2011). Lo anterior quiere decir que el acto de producción y de consumo se realiza en un mismo momento, donde el requisito fundamental es la participación de un tercer actor para que el proceso productivo se lleve a cabo. La conceptualización sobre trabajo no clásico permite concebir la docencia como un trabajo diferente a otros, donde los tiempos de trabajo, los ritmos de producción y las interacciones sociales son centrales para el acto educativo (Tardif, 2004). En esa línea, es que el trabajo docente no puede ser realizado sin la participación del estudiante, lo que incorpora como elemento complejo las interacciones entre profesor/a y estudiantes.

En segundo lugar, el trabajo docente conlleva propósitos morales (Fullan, 1993), los que corresponden a los objetivos personales que tienen los/as profesores/as y que trascienden el ámbito de las exigencias y resultados. En otras palabras, es el sentido otorgado al trabajo más allá de la retribución salarial. Reafirmando esa idea, Cristopher Day (2002), tras la revisión de diversas investigaciones concluyó que más allá de los saberes incorporados en la formación profesional y la condición de oficio que puede tener la docencia, lo central en el trabajo docente es la dimensión inmaterial y moral.

En tercer lugar, es importante señalar la distancia que existe entre las prescripciones y el trabajo real de los/as docentes. En esa línea, Dejourns (1998) señala que en el contexto de trabajo existe una importante distinción entre las tareas (lo prescrito) y las actividades (lo real). El autor señala que trabajar corresponde al acto de acortar la brecha entre ambos elementos. La teorización anterior permite plantear que el trabajo docente involucra una serie de actividades que deben realizar los docentes con el fin de cumplir con las prescripciones laborales y con objetivos personales. En esa línea, Rockwell (1985) señala que el trabajo real de los docentes evidencias los distintos elementos complejos de su cotidianidad laboral.

Además de los aspectos señalados, se ha planteado que el trabajo docente involucra una dimensión emocional, ámbito que es de central interés en la presente investigación. Diversos/as autores/as han señalado que las emociones tienen un rol central en la docencia, ya que el proceso educativo se basa en una relación vincular, emocional y afectiva que se construye entre los docentes y los estudiantes (Hargreaves, 2000, 2003; Nieto, 2017).

Martínez (2001) caracteriza esta relación profesor/estudiante como el núcleo afectivo de la profesión docente, mientras que Hargreaves (2000) plantea el concepto de “geografías emocionales” para caracterizar las distancias y cercanías que marcan los/as docentes con sus estudiantes, colegas y apoderados en distintos momentos de su trabajo. Además, se ha planteado que el trabajo docente involucra trabajo emocional (Zembylas, 2004), lo que corresponde a demostrar distintas emociones según el contexto laboral (Hochschild, 1979).

Un último aspecto importante de destacar corresponde al carácter cotidiano del trabajo docente. Hargreaves (2003) señala que las estrategias desarrolladas por los/as profesores/as se traspasan dentro de la misma comunidad educativa, como saberes que se manejan de forma colectiva y local. Además, Rockwell (1987) plantea que el carácter cotidiano se evidencia a través de las distintas actividades rutinarias que los/as profesores/as realizan en el marco de la comunidad escolar.

Los elementos presentados anteriormente evidencian que para la comprensión de la complejidad del trabajo docentes es necesario considerar una serie de características, que presentan un carácter inmaterial y escapan de una lógica del trabajo clásico e industrial. Así, las concepciones señaladas buscan cuestionar las lógicas de trabajo bajo las cuales se pretenden concebir y evaluar el trabajo de los profesores desde quienes defienden las políticas del NPM.

2.3.- Las emociones en el trabajo docente.

2.3.1.- El giro afectivo en las ciencias sociales.

Distintas investigaciones han señalado la importancia de las emociones en el trabajo docente, siendo un tema que ha adquirido relevancia en los últimos 20 años (Hargreaves, 1998; Uitto, Jokikkoko & Estola, 2015; Zembylas & Schutz, 2009; Zembylas, 2005). A modo de introducción al tema se presentará brevemente un panorama sobre el desarrollo de las emociones en el campo de las ciencias sociales, para posteriormente señalar como se ha estudiado el tema en el contexto de investigaciones sobre el trabajo docente.

En el campo de las ciencias sociales no existe un consenso y es una discusión abierta sobre lo que se entiende como emoción (Savage, 2004; Zembylas, 2007a). Lo anterior se ha visto

potenciado por el giro afectivo en las ciencias sociales y humanidades, movimiento académico que ha generado un aumento de las investigaciones que tienen como tema las emociones en distintos aspectos de la vida (Abramowski & Canevaro, 2017). El giro afectivo es un movimiento complejo de caracterizar, ya que son diversas las corrientes y disciplinas que se han involucrado, como la antropología, sociología, psicología, filosofía, historia, arte, entre otras (Ahmed, 2014).

La creciente emocionalización de distintos ámbitos de la vida cotidiana ha sido terreno fértil para teorizaciones y discusiones sobre la comprensión y el estudio de la emoción y los afectos. Se puede identificar que el giro afectivo en las ciencias sociales se caracteriza por una crítica a las perspectivas que comprenden a las emociones como un aspecto irracional y negativo en la vida cotidiana, asociado a lo femenino (Abramowski & Canevaro, 2017). Desde esa crítica, académicas feministas han sido las principales precursoras de este giro, cuestionando el papel de las emociones en la construcción del género y las relaciones sociales en la vida cotidiana (Ahmed, 2014; Hochschild, 2008; Lutz, 1988). En esa línea, distintas autoras han señalado que precursores de las ciencias sociales como Marx, Durkheim, Weber y Simmel aludieron de diferentes maneras a las emociones en sus trabajos, pero no con la sistematicidad suficiente para generar una teoría sobre el tema (Hochschild, 1979; Illouz, 2007).

2.3.2.- El enfoque sociocultural sobre la emoción

En el marco de emergencia de distintas teorizaciones e investigaciones sobre las emociones, el giro afectivo se evidenció en el desarrollo de un enfoque cuyo objetivo fue cuestionar la mirada psicologizante, privada e irracional de las emociones. Así, el desarrollo del enfoque sociocultural se puede entender como un primer antecedente para las teorías actuales que comprenden a la emoción como una conjugación de elementos cognitivos, sociales, culturales y corporales.

La perspectiva sociocultural sobre las emociones ofrece un cuestionamiento y una respuesta a las distintas conceptualizaciones que comprenden la emoción como un aspecto irracional, individual, psíquico de la vida social, asociado a lo femenino y que debe ser sometido a control (Lupton, 1998; Lutz, 1988; Zembylas, 2007a). Los primeros cuestionamiento del

enfoque se puede identificar durante los años 80, en teorías antropológicas y sociológicas que tenían como principal sustento comprender la emoción como significados culturales, contextuales y relacionales (Hochschild, 1979; Leavitt, 1996; Lutz & White 1986). En esa línea, los estudios antropológicos cuestionaron las concepciones occidentales sobre la emoción, las que se caracterizaban por concebirla como un fenómeno privado y no susceptible de ser estudiado por las ciencias sociales (Lupton, 1998)

La antropóloga Catherine Lutz (1988) plantea que comprender las emociones como fenómenos naturales y privados, carentes de cultura corresponde a un discurso cultural occidental que ha sido hegemónico en distintos ámbitos, tanto del mundo académico como del sentido común de la sociedad. En la visión occidentalizada al hablar de las emociones se alude a “aspectos devaluados del mundo: lo irracional, lo incontrolable, lo vulnerable y lo femenino” (Lutz, 1998:3). Esta mirada se sustenta en el hecho de considerar a la emoción como una esencia psicobiológica internalizada en el individuo. También, comprender la emoción solamente desde lo biológico ha tenido como consecuencia que su estudio sea solamente a través de aspectos fisiológicos (ejemplo, vergüenza es sinónimo de ruborizarse), los que son medidos para formular índices acordes a la emoción y el cambio físico que esta provoca (Lutz, 1988).

En el desarrollo del enfoque sociocultural de la emoción, Deborah Lupton (1998) identifica distintas corrientes teóricas que se desarrollaron al alero de este. La primera corresponde a la perspectiva estructuralista, la que comprende a las emociones como configuradas por sistemas sociales, instituciones sociales y relaciones de poder (Lupton, 1998). Desde esa premisa, los estados emocionales de los sujetos se vinculan con la posición en la estructura o el sistema social y al grupo al que pertenece, siendo ejemplo de esto la clase, el género, la etnia, entre otras condiciones. En la corriente estructuralista las teorías marxistas han resultado ser predominantes, por lo que uno de los focos principales ha sido estudiar los impactos del modo de producción capitalista en la vida emocional de los sujetos.

Una segunda perspectiva identificada es la fenomenológica, la que plantea que la clave de la experiencia emocional es la autocomprensión y los juicios acumulados de un individuo en un medio en particular (Lupton, 1998). En esa línea se comprende la emoción como un fenómeno relacional e intersubjetivo antes que un estado interno, el que se genera a través de

las interacciones entre las personas. Uno de los autores principales de esta perspectiva corresponde a Norman Denzin (1994), quien propone que para comprender la emoción es necesario considerar no solo el cuerpo biológico, sino que también el cuerpo vivido y la consciencia de las personas. Considerando lo anterior, la expresión emocional forma parte de las prácticas interpretativas y cotidianas de las personas. Las prácticas involucran un núcleo de actividades que se enseña, aprende, entrena y siente.

Una tercera perspectiva señalada por Lupton -la autora se identifica dentro de esta- corresponde a la posestructuralista. Esta perspectiva se inspira en los planteamientos de Foucault y Derrida para definir a la emoción como práctica discursiva, donde el énfasis está en las palabras utilizadas por los sujetos para representar las sensaciones corporales. Por corporal no se entiende lo biológico o lo individual de la emoción, sino que más bien como el cuerpo es construido socialmente, al igual que la emoción. Abu-Lughod & Lutz (1990), señalan que las teorías posestructuralistas reconocen la naturaleza constituida de la emoción según el lenguaje, concibiéndola no como estados internos, sino que como partes de la vida social y enmarcadas en relaciones de poder propias de la “conversación emocional”.

Una de las principales críticas elaboradas al enfoque sociocultural de la emoción corresponde al exceso de relevancia otorgada al lenguaje y al discurso, evidenciado un marcado carácter constructivista que no considera el cuerpo ni elementos psíquicos en su comprensión. En esa línea, Lupton (1998) plantea complementar el enfoque sociocultural de la emoción (desde el posestructuralismo), manteniendo el carácter construido de las emociones y agregando la relevancia del cuerpo en la expresión emocional. El argumento en que se basa la autora propone que el lenguaje en ocasiones no es el mejor mecanismo o puede fallar al momento de expresar emociones (Lupton, 1998). En ese sentido ciertas expresiones faciales o movimientos del cuerpo pueden ser mejor indicadores del estado emocional de una persona. Estas manifestaciones, denominadas como “carnales” (Lupton, 1998), pueden evidenciar emociones que se intentan ocultar. Así, la autora señala que reconocer el papel del cuerpo no es desviar la atención solo a respuestas corporales instintivas, sino que es reconocer también que el cuerpo no es un producto natural, sino que también una construcción social.

Las críticas al enfoque sociocultural de la emoción tuvieron como consecuencia la emergencia de un tercer enfoque, el cual señala que las emociones conjugan tanto elementos

psíquicos como socioculturales (Ahmed, 2014; Zembylas, 2007a). Este enfoque conocido como interaccionista², señala que las emociones tienen un carácter performativo y encarnado.

En síntesis, el propósito de presentar las perspectivas anteriores es entregar antecedentes teóricos desde los cuales se han comprendido las emociones desde las ciencias sociales. Estos elementos se caracterizan principalmente por realizar una crítica a la mirada hegemónica que concibe a la emoción como un fenómeno individual y susceptible de ser controlado por la razón. A continuación, se presentarán los principales avances que han tenido las teorías del giro afectivo en las investigaciones educativas.

2.3.3.- Emociones, educación y trabajo docente

Para comenzar, Zembylas (2016) nos plantea que el giro afectivo no solo provocó un aumento de las investigaciones, sino que un cambio en las concepciones e investigaciones sobre los afectos y las emociones. Estas consecuencias situadas en un plano epistemológico, provocaron el cuestionamiento de cómo se estaba comprendiendo el tema emocional en las ciencias de la educación. En esa línea, Zembylas (2016) identifica tres aportes centrales de la irrupción giro afectivo en las ciencias sociales y la investigación educativa: a) crítica a la dicotomía cartesiana de emoción/razón, la que tiene como presupuesto que lo racional es lo correcto, lo positivo y asociado lo civilizado y masculino, mientras que lo emocional se asocia a lo irracional, negativo, y femenino; b) en segundo lugar, las ideas que buscan generar una política de afectos y emociones en los procesos educativos; c) y un tercer ámbito corresponde a la comprensión de las emociones como la intersección de lo psíquico con lo sociocultural.

El aumento de las investigaciones ha implicado que el tema adquiera relevancia, donde el aumento de las investigaciones ha ido acompañada del desarrollo de distintas perspectivas y temáticas investigativas. Lo anterior se ha evidenciado en una diversidad de tópicos estudiados como aspectos de la clase, la relación profesor estudiante, el ambiente de la clase, la identidad docente, las emociones de los estudiantes, entre otros (Fried, Mansfield & Dobozy, 2015). En esa línea, luego de una revisión de artículos, Uitto, Jokikokko, & Estola

² El enfoque interaccionista será desarrollado en profundidad en el marco teórico, considerando que es la perspectiva adoptada para la presente tesis.

(2015) plantean que han aumentado considerablemente las publicaciones sobre emociones y trabajo docente en los últimos 20 años. Esto se evidencia en la diversidad temática de las investigaciones, destacando: emociones e identidad docente; agotamiento emocional; emociones, profesores y relaciones; emociones docentes en contextos históricos, políticos y sociales; impacto de las emociones docentes en los estudiantes; inteligencia emocional, habilidades y saberes de los docentes; y regulación emocional de profesores.

En el contexto del aumento de los estudios sobre las emociones docentes, un cuestionamiento relevante es señalado por Zembylas (2016), quien problematiza por qué las ciencias de la enseñanza y el aprendizaje no han puesto la debida atención a las emociones y el afecto anteriormente. En consonancia, Megan Boler (2004) destaca que existe un marco hegemónico para el estudio de las emociones, el que se relaciona con una mirada cognitivista sobre el tema. Esa pretende desarrollar una racionalización de los aspectos emocionales en la educación con el fin generar sujetos adecuados emocionalmente, lo que no considera las estructuras y relaciones de poder que median la experiencia emocional. Para la autora, es importante tener un abordaje feminista de las emociones y comprenderlas no solo desde lo privado, sino que también desde lo público. Esta perspectiva permitiría comprender desde lo cultural cómo operan las emociones para la construcción de desigualdades sociales (Boler, 2004).

Con el objetivo de sistematizar la discusión sobre las emociones en la educación, Zembylas (2007a) ha identificado tres enfoques principales que se han utilizado para indagar sobre el tema. El primer enfoque corresponde al psicodinámico y cognitivista, que comprende la emoción como una experiencia individual y los sentimientos como un estado interno-psíquico que los individuos sienten debido a una reflexión o hecho que les ocurre. Las teorías predominantes en este enfoque son las de carácter cognitivista. En base a los elementos anteriores, el estudio de las emociones se vincula con los cambios fisiológicos que tiene el cuerpo, agregando a esto un componente psicológico.

Uno de los principios fundamentales del enfoque psicodinámico corresponde al entendimiento de la emoción como un fenómeno individual, privado y psicológico, estableciendo una distancia entre lo social, lo público y externo. Es decir, se concibe a la emoción como psicologizada (Zembylas, 2007a:60). De esa forma, las metodologías de

investigación empleadas corresponden a informes de auto reportes y técnicas que permitan medir las emociones y su expresión. Zembylas (2007a), plantea que son tres las principales limitantes de este enfoque: a) se considera que las emociones son instantáneas, no involucrando el aspecto temporal o diacrónico de éstas; b) las emociones no se investigan en el contexto en que surgen ni en las interacciones con otras personas; y c) existe una suposición de pasividad de la experiencia emocional, es decir, las emociones son respuestas no controladas por parte de los sujetos.

El segundo enfoque se ha denominado construccionismo social, el cual define la emoción como una experiencia sociocultural. Plantea que existe una naturaleza situada y contextual de las emociones y que estas no son un estado interno, siendo principalmente una experiencia comunicativa. Según lo anterior se interpreta a la emoción como una construcción social situada que puede ser expresada según las convicciones y reglas aprendidas en un contexto.

Para el segundo enfoque es necesario teorizar la emoción como parte de una dinámica cambiante, la cual provoca que se modifiquen los significados de las experiencias emocionales de los sujetos (Zembylas, 2007a). Es así como el objeto de estudio de esta corresponde al significado de las experiencias emocionales. Las investigaciones han sido realizadas principalmente con metodologías cualitativas, usando perspectivas narrativas y técnicas como entrevistas y observaciones. En cuanto a la investigación sobre docentes, se ha indagado sobre las emociones que construyen los/as profesores/as con estudiantes en determinados contextos y las acciones que son condicionadas por este. A modo de crítica, se plantea que en este enfoque el reduccionismo está en comprender la emoción solamente como un fenómeno social, perdiendo el lado sensible de la emoción y reduciéndolo solo a un significado cultural (Leavitt, 1996). De esa forma, Zembylas (2007a) señala el construccionismo social adopta una forma similar al primero, mientras que uno privilegia lo privado y lo interno, el otro prefiere lo social y relacional, existiendo un escaso diálogo entre ambos. Una crítica común a los dos enfoques corresponde al rol del cuerpo en la mediación entre lo psicológico y lo social, que no tiene la relevancia necesaria (Lupton, 1998). En razón de los cuestionamientos anteriores, se ha señalado la necesidad de otro enfoque que aborde los aspectos no considerados por los dos primeros (Leavitt, 1996; Lupton, 1998; Zembylas, 2007a).

El tercer enfoque corresponde al interaccionista y se plantea como objetivo superar la interpretación puramente psicológica o social de la emoción, entendiéndola como una experiencia cotidiana y corporal. En ese sentido, se comprende que las prácticas corporales y de socialización pueden evidenciar la presencia o ausencia de una emoción (Zembylas, 2007a). Bajo ese principio se postula que para acceder al conocimiento de las emociones es necesario estudiarlas desde su performatividad. Es decir, el foco se traslada al rol del lenguaje, la actuación corporal y la cultura para comprender las experiencias emocionales. Bajo el alero de esta perspectiva se han desarrollado las teorías feministas y queers sobre las emociones (Ahmed, 2014; Boler, 2004).

Para el enfoque interaccionista, las emociones no son individuales ni solo los efectos de las estructuras sociales, sino que “son corporizadas y performativas” (Zembylas, 2007a:64). De esa forma, una visión performativa de la emoción tiene como eje los procesos dinámicos de las prácticas discursivas y la materialidad del cuerpo como forma de representación, donde el lenguaje no es el único responsable de la construcción de la emoción. Otro elemento que tiene un rol importante al momento de configurarse las emociones son las relaciones de poder, las que están presentes tanto en las prácticas discursivas como en las no discursivas. Las investigaciones educativas desde este enfoque se han centrado en el rol de las emociones en la reproducción y mantenimiento de las relaciones de poder en cuanto a disciplinas del yo y el cuerpo (Boler, 2004; Zembylas, 2007a). En coherencia con los principales postulados del enfoque interaccionista, las investigaciones han utilizado principalmente metodologías etnográficas, poniendo énfasis en rescatar la voz de los participantes.

En coherencia con la comprensión social de las emociones adoptada en la presente investigación, los siguientes párrafos presentarán distintas apuestas para el estudio de las emociones en el trabajo docente. Así, el objetivo de las siguientes páginas es mostrar un panorama sobre distintas teorías sociales que se han utilizado en las ciencias educativas. En esa línea, destacan los planteamientos de Tsang (2015), quien señala que existen cuatro grandes teorías en el campo de la sociología de la educación: teoría del proceso de trabajo, teoría del trabajo emocional, teoría de las interacciones y teorías de la identidad docente. Estas teorías son posibles de ubicar dentro del giro afectivo, por lo que se encuentran en los enfoques sociocultural e interaccionista de la emoción.

La teoría del proceso de trabajo se plantea como una de las principales, aunque su preocupación central no han sido las emociones de los/as profesores/as. Dada las transformaciones del trabajo y el cambio en los modelos de profesionalismos que se han incentivado desde el NPM, Tsang (2015) señala que las condiciones de trabajo de los/as docentes/as han cambiado, siendo una de las consecuencias el aumento de las situaciones de estrés y burnout. Debido a eso, desde los años 80 los sociólogos de la educación se enfocaron en estudiar las consecuencias de las reformas educativas en el trabajo docente y cómo estas pueden afectar las emociones. Los autores que han indagado a través de esta teoría (Apple, 1989; Ball, 2003) han planteado que una de las principales consecuencias para los docentes es el aumento del control externo por parte del Estado, lo cual se ha evidenciado a través de dos conceptos: la descualificación y la intensificación del trabajo.

La descualificación corresponde al proceso de degradar el trabajo de los docentes, lo que implica que ellos no pueden definir ni diseñar su trabajo (Tsang, 2015). Esta idea se vincula con la pérdida del control del trabajo en el proceso mismo de producir. Lo anterior ha sido consecuencia de la estandarización curricular, la que refiere al proceso de diseñar externamente los planes de estudio. Uno de los principales impactos se evidencia en la reducción del rol reflexivo del trabajo docente, planteando a los/as docentes solo como “pasadores” de contenidos, lo que se relaciona con la tecnificación del proceso de trabajo. Además, la estandarización viene acompañada de pruebas estandarizadas, las que pretenden medir la calidad de la educación de las instituciones educativas. En el caso de la intensificación del trabajo, esta se evidencia a través del aumento de las labores administrativas y la supervisión a la que se ven sometidos los/as profesores/as. Esto ha traído como consecuencia la pérdida del sentido del trabajo, debido a que se ven obligados/as a realizar distintas tareas con las que no se está de acuerdo o no le encuentran sentido (Ball, 2003; Hargreaves, 2003).

Una segunda teoría identificada por Tsang (2015) corresponde a la del trabajo emocional (Hochschild, 1983), la que alude al acto de elaborar y demostrar determinadas emociones en el contexto laboral. Desde que A. R. Hochschild planteó el concepto se han desarrollado diversas investigaciones que han buscado cuestionar y complementar los planteamientos referidos al trabajo emocional. En el campo de la investigación educativa se ha desarrollado

una vasta tradición de estudios al respecto, donde el objetivo ha sido explorar la naturaleza del trabajo docente y las consecuencias de este en el bienestar psicológico y emocional de los docentes (Tsang, 2015). De esa forma, los estudios sociológicos sobre trabajo emocional en el campo educativo han señalado que los/as profesores/as realizan distintas actividades emocionales en el contexto de interacción con los estudiantes (Isanbarger & Zembylas, 2007; Winograd, 2003). Uno de los temas relevantes ha sido analizar cómo los/as docentes pierden el control sobre sus emociones en el proceso de enseñanza. Aunque es difícil que exista una fiscalización explícita sobre las emociones docentes, estas sí están prescritas por diferentes reglas del sentir en el contexto educativo. En ese sentido, Zembylas (2005) señala que a los/as docentes se les exige que eviten expresar emociones demasiado fuertes o débiles.

Otra de las teorizaciones sobre el trabajo emocional docente corresponde a las reglas del sentir y su vinculación con el profesionalismo. Existen distintas reglas que prescriben cómo tienen que sentir los docentes, por lo que no seguirlas traería consigo no solo una sanción social, sino que también se plantearía la falta de profesionalismo del docente por no adecuarse a estas. En ese sentido, se ha mencionado que el trabajo emocional realizado por docentes puede tener dos consecuencias. La primera se relaciona con la supresión de emociones como la ira, la vergüenza y la frustración, las que dañarían la confianza de los profesores (Tsang, 2015). Además de suprimir se deben evocar ciertas emociones como el amor hacia los estudiantes. Esta mirada ha planteado la dimensión negativa del trabajo emocional, es decir que las consecuencias de cumplir con las reglas emocionales serían contraproducentes para el/la docente. Por otro lado, otras investigaciones han propuesto ideas contrarias a lo negativo del trabajo emocional. Se ha planteado que los/as docentes no solo siguen reglas del sentir y fuerzan sus emociones, sino que también es una práctica voluntaria (Oplatka, 2007). En esa línea se ha señalado que los/as profesores pueden expresar emociones como el amor con sus estudiantes, las que resultan fundamentales para relacionarse ellos.

Una tercera teoría corresponde a la de las interacciones sociales, la que tiene como foco la construcción de las emociones de los/as docentes en las interacciones con otros actores del proceso educativo como los estudiantes, colegas y apoderados (Tsang, 2015). Andy Hargreaves ha planteado la importancia de las emociones en las interacciones sociales, las que se originan en el proceso de interacción y son fundamentales para la enseñanza

(Hargreaves, 2003). En base a los postulados de Denzin (1994), Hargreaves (1998) señala que la enseñanza es una práctica emocional, en donde fluyen tanto las emociones de los/as docentes como con quienes se interactúa. Por ese motivo, la enseñanza requiere de comprensión emocional, la que corresponde a “la capacidad de interpretar y comprender subjetivamente las emociones de otras personas desde el propio punto de vista” (Denzin, 1994). Sin la existencia de la comprensión emocional las relaciones sociales no serían positivas, por lo que es fundamental el desarrollo de esta por parte de los/as docentes. Para aportar al estudio de la comprensión emocional Hargreaves propuso el concepto de geografías emocionales, que hace referencia a los patrones espaciales y experienciales de proximidad y/o distancia en las interacciones y relaciones humanas” (Hargreaves, 2001:1061). Para el autor, la base del entendimiento emocional estriba en la cercanía/lejanía que demuestran los/as docentes con sus estudiantes.

Por último, una cuarta teoría señalada por Tsang corresponde a la teoría de la identidad. El tema de la identidad docente se ha estudiado con el objetivo de mejorar el desarrollo profesional. En esa línea es que se ha identificado que existe una relación complementaria entre las emociones y la identidad de los/as profesores/as. Gran parte de los investigadores/as se basan en la teoría sociológica de la identidad (Burke & Stets, 2009), la que plantea que la identidad es el resultado de la autoevaluación, en cuanto a definiciones culturales de que es lo correcto y que no lo es, lo apropiado y lo inapropiado para uno mismo. Bajo ese principio, Kelchtermans (1996) y Nias (1999) proponen que los/as docentes se definen a sí mismos como buenos o malos según una aproximación cultural sobre lo que es ser buen profesor/a. De esa forma, la identidad moral de los/as docentes se vincula a la realización de buenas acciones acordes esta. Así, Las emociones positivas refuerzan la moral de los/as docentes, mientras que las emociones negativas cuestionan la identidad que están construyendo (Tsang, 2015).

2.4.- Saberes y conocimientos docentes.

A partir de los antecedentes revisados sobre las emociones y el trabajo docente, el siguiente apartado tiene como objetivo presentar un tema que se cruza con las emociones en el trabajo docente, que corresponde a los saberes y conocimientos. Según lo identificado existen distintas miradas sobre el saber y las emociones, las que se relacionan con el enfoque de

estudio y la concepción sobre la emoción. De esa forma, para problematizar la relación entre ambos se expondrán distintas concepciones sobre el conocimiento docente, concepto que está en la base de la comprensión teóricamente el saber emocional.

Como tema de estudio, el conocimiento docente se ha abordado desde distintas disciplinas y perspectivas, generándose una amplia discusión al respecto (Altet, 2005; Ben-Peretz, 2011). En ese sentido, las diversas clasificaciones y conceptualizaciones sobre el tema han aludido a conocimientos pedagógicos, saberes prácticos, competencias profesionales, estrategias de desarrollo y didácticas, entre otras (Altet, 2005). Vale mencionar que el conocimiento docente ha sido tema de discusión tanto en la formación inicial de los/as docentes como en el ejercicio profesional. Según lo anterior, los siguientes planteamientos no pretenden cerrar la discusión al respecto ni menos establecer un concepto unívoco, sino que más bien el objetivo de esta sección es mostrar algunas de las corrientes existentes para la comprensión del conocimiento de los/as profesores/as. Posteriormente, se pretende tomar posición por una perspectiva que permite un acercamiento pertinente al objeto de estudio de la tesis.

2.4.1.- Conocimiento pedagógico del contenido

Para comenzar, uno de los conceptos más relevantes identificados en la literatura sobre el tema corresponde al “Conocimiento pedagógico del contenido” (Pedagogical content knowledge – también conocido como PCK-) el que fue desarrollado por L. Shulman (1986) durante los años 80, bajo un contexto de reforma educativa en USA. El autor ingresa al debate sobre el conocimiento docente a través del cuestionamiento de la profesionalización de la pedagogía que estaba ocurriendo en ese país. El problema central que identificó por Shulman es que la enseñanza estaba muy relacionada con los resultados de test y pruebas estandarizadas. Esto generaba un límite a la docencia, debido a que no se consideraban todos los conocimientos necesarios su ejercicio profesional.

Bajo el diagnóstico anterior, Shulman plantea el concepto de conocimiento pedagógico (PCK) del contenido, el que define las distintas formas a través de las cuales los docentes pueden expresar, escenificar y exponer ciertas ideas para los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esa forma, se plantean distintas categorías del PCK, las que son conocimientos de: contenido, didáctico general, del currículo, didáctico del contenido, de los

alumnos y sus características, de los contextos educativos, de los objetivos, finalidades y valores educativos (Shulman, 1986).

Identificados los distintos tipos de conocimientos que son utilizados por los/as docentes en su práctica profesional, Shulman nos señala cuatro fuentes principales que dan origen al conocimiento pedagógico del contenido. La primera es la formación académica en la disciplina, la que se fundamenta en la bibliografía y los estudios acumulados sobre las disciplinas, siendo esta principalmente el conocimiento académico. La segunda se relaciona con los materiales y el contexto institucional en el que están insertos los docentes. El tercero corresponde a la literatura especializada sobre procesos educativos, es decir la investigación sobre escolarización, aprendizaje, enseñanza, entre otros. Por último, identifica la sabiduría práctica, la que es la menos codificada de todas las fuentes y carece de un historial académico.

Para Shulman la categoría de PCK distingue a un especialista en un tema con el docente, ya que el profesor no solo tiene el conocimiento de una disciplina, sino que también sabe enseñarlo a los/as estudiantes en determinado contexto (Shulman, 1987). En ese sentido, el dominio del PCK es lo que permite que los docentes logren una mezcla significativa de contenido y pedagogía en la enseñanza (Segall, 2004).

2.4.2.- Competencias profesionales y competencias socioemocionales

Otra área investigativa sobre el conocimiento docente corresponde a las competencias profesionales, el que además tiene una diversidad de concepciones según la tradición teórica. Según Bisquerra & Pérez (2007), desde hace 20 años existe un intento por conceptualizar y definir cabalmente la noción de competencia profesional, identificándose al respecto seis nociones: autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia. Debido a la amplitud del tema y el foco de la presente tesis, se consideran algunas perspectivas sobre la competencia profesional relacionada con el trabajo docente.

Sallan (2011) plantea que las competencias se vinculan con características de los trabajadores vinculadas a situaciones de éxito dentro del aspecto laboral, es decir a manejar determinados conocimientos y habilidades para poder cumplir con las tareas que se exigen. En esta se conjugan distintos conocimientos, destrezas y actitudes con el fin de responder eficaz y profesionalmente a una situación laboral. En esa línea, las competencias profesionales dan

cuenta del carácter aplicativo de los aprendizajes y del ámbito dinámico, ya que se desarrollan y perfeccionan en base a la acción. Debido a los cambios laborales, distintos programas de formación docente se han orientado a definir las competencias necesarias para el desarrollo del trabajo educativo (Sallan, 2011).

En línea con lo anterior, investigadores sobre el tema como Bisquerra & Pérez (2007:63), han definido que la competencia profesional corresponde a:

“la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”.

Bajo esa concepción, se entiende que la competencia corresponde a determinados conocimientos que son útiles para desarrollar un trabajo. Los autores comprenden que existen dos tipos de competencias profesionales. La primera corresponde a las de desarrollo técnico profesional, las que se relacionan con el saber y el saber hacer que se exige para el desempeño en determinada actividad laboral. En segundo lugar, se identifica a las competencias de desarrollo socio-personal, las que corresponden a las habilidades blandas o sociales que tiene un trabajador. En este ámbito, para Bisquerra & Pérez (2007) se encuentran las competencias socio emocionales o emocionales.

Desde mediados de los años 90 se ha acrecentado un interés por aplicar la conceptualización de inteligencia emocional (Goleman, 2010) a las competencias profesionales de los profesores (Casullo & García, 2015). En esa línea, es que el concepto de competencia emocional se ha tornado relevante para comprender los procesos de liderazgo y selección de personal en el ámbito empresarial (Bisquerra & Pérez, 2007). La competencia emocional se comprende dentro de la concepción de desarrollo personal del marco de las competencias profesionales. Por esta se entiende a las habilidades para conocer a las propias emociones y regularlas para obtener resultados deseados. El origen de la conceptualización de competencia emocional proviene del concepto de inteligencia emocional (Goleman, 2010) y la vía para el desarrollo corresponde a la educación emocional. Es necesario plantear que la literatura sobre el tema es amplia y es difícil visualizar un concepto preciso sobre el tema. Aun así, se pueden identificar referentes investigativos, quienes han desarrollado una línea bajo las ideas de educación emocional y la importancia del aprendizaje de las competencias

emocionales. En esa línea, en el contexto hispanohablante es posible identificar una fuerte tendencia al uso de la noción de competencia emocional de Bisquerra (2005) en el ámbito educativo.

A partir de Saarni (2000), Bisquerra & Perez (2007) plantean que la competencia emocional corresponde a la demostración de autoeficacia y la capacidad de los individuos para cumplir con objetivos propuestos. Para el logro de lo anterior, se necesita un conocimiento de las emociones personales y una capacidad de autorregularlas según la ocasión. De esa forma se requiere de un desarrollo de valores éticos que orienten la regulación emocional. En esta perspectiva es importante el espacio y tiempo en el cual se desarrolla la competencia emocional, donde la autorregulación y el autoconocimiento permite adecuarla a diversos momentos.

En base a lo anterior, y según una definición propia, Bisquerra & Perez (2007) señalan que las competencias socioemocionales son un conjunto de conocimiento y habilidades que se necesitan para regular y controlar de forma propicia las emociones. Así, el poseer este tipo de competencias permite una mayor adaptación a distintos contextos y abordar situaciones de la vida con mayor probabilidad de éxito.

El marco para comprender el desarrollo de las competencias emocionales corresponde a la educación emocional, la que se define como un proceso permanente para el desarrollo de las competencias con el fin de construir personas integrales. En esa línea, la educación emocional tiene como propósito optimizar el desarrollo humano (Bisquerra, 2005). Las competencias que se destacan en este marco corresponden a: a) conciencia emocional, como la capacidad de conocer las emociones propias y las de otras personas, lo que se origina según la autoobservación y las observaciones del comportamiento. Esto implica la comprensión entre pensamientos, acciones y emociones, evaluar la intensidad de las emociones y utilizar el lenguaje de las emociones; b) la regulación de las emociones: quiere decir la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, habilidades para enfrentar situaciones peligrosas, el desarrollo de empatía y la autorregulación. En esa línea se aluden a técnicas que permitirían la regulación como el diálogo interno, control del estrés, autoafirmaciones positivas, imaginación emotiva, entre otras; y c) la motivación, como la capacidad de generar entusiasmo propio y transmitirlo al resto (Bisquerra, 2005).

La propuesta de Bisquerra (2005) ha tenido adaptaciones en distintos países. Vale mencionar que la conceptualización del autor se ha desarrollado principalmente en las sociedades hispanohablantes, existiendo propuestas similares en torno a la inteligencia emocional en otros lugares del mundo. Ejemplo de lo anterior, es el intento de aplicación del concepto de inteligencia emocional en distintos aspectos de la formación inicial docente como de la formación continua (Díaz, 2014; García et al, 2015).

Debido al avance de la educación emocional en distintos programas formativos en materia docente, es posible identificar un contexto de leyes de educación emocional en el mundo. Un ejemplo corresponde al programa “The social and emotional learning in teacher education (SEL-TEd)”, en español “el aprendizaje social en la formación de profesores”. El fin del programa corresponde al desarrollo de competencias emocionales en docentes, muy similarmente a lo planteado por Bisquerra (2005) y Bisquerra & Perez (2007). En ambas cosas, tanto en la noción de Bisquerra como en el sustento teórico de ese programa, la base es la concepción de inteligencia emocional de Goleman (2010). Los principales postulados en los que descansa corresponden principalmente a: 1) conciencia de sí mismo: entendido como la capacidad de reconocer las emociones propias y la influencia en el comportamiento; 2) autogestión: como la capacidad de regular las emociones y comportamiento de forma efectiva para cumplir con los propósitos del trabajo, lo que implica manejar el estrés, controlar impulsos y automotivarse ; 3) conciencia social, que corresponde a empatizar con otras personas independiente de condición social, y comprender las reglas sociales de comportamiento; 4) Habilidades para relacionarse, como la capacidad de establecer relaciones saludables con distintas personas y grupos; y 5) Tomar decisiones responsables y constructivas, con el fin de respetar las normas sociales (Schonert-Reichl, Kitil & Hanson-Peterson, 2017).

Otro caso similar corresponde a la discusión en torno a una ley de educación emocional que se ha discutido en Argentina, promovido por el psicólogo Lucas Malaisi de la Fundación Educación Emocional. En coherencia con el programa desarrollado en Estados Unidos y las propuestas de la inteligencia emocional, esta ley plantea desarrollar a través de la enseñanza formal habilidades emocionales como conocimiento de uno mismo, autorregulación emocional, motivación y aprovechamiento de las emociones y habilidades sociales

(Fundación Educación Emocional, 2017). Similar al caso anterior y relacionado con la situación en Chile, la fundación Liderazgo Chile ha generado una propuesta de “Ley de educación emocional”, la que se ha sido revisada por la comisión de educación del congreso (Fundación Liderazgo Chile, 2018).

Otro ámbito actual del desarrollo de las competencias profesionales en el ámbito docente ha sido trabajado por parte de la UNESCO, definiendo las competencias del siglo XXI para los/as profesores (UNESCO, 2017). Este organismo ha planteado que las competencias hacen referencia a “las capacidades de discernimiento y acción que incluyen conocimientos y actitudes con el fin de responder a objetivos planteados para el desempeño práctico en la vida real” (UNESCO, 2017:4). Según el lineamiento anterior se han definido tres dimensiones para las competencias. La primera corresponde a la cognitiva, la que considera competencias como: pensamiento crítico, creatividad e innovación, resolución de problemas, comunicación, manejo de información y apropiación de tecnologías. Una segunda dimensión definida corresponde a la intrapersonal que involucra competencias como pensamiento reflexivo y habilidades personales. Por último, se identifica la dimensión interpersonal, donde se definen las siguientes competencias: colaboración, ciudadanía local, nacional y global, y responsabilidad social.

Vale mencionar que la incorporación de las competencias al trabajo docente es una discusión que ha tenido diversos abordajes. Uno de los destacados corresponde a la corriente de investigadores identificados bajo la perspectiva de “Teaching Thinking” (Pensamiento Docente), quienes han intentado aplicar la idea de competencias y habilidades en el desarrollo profesional docente. En esta línea se ubican investigadores como Perrenoud, Schon, Paquay, Altet, entre otros.

La propuesta de Altet (2005) sobre el modelo de formación “maestro profesional”, define al docente como un sujeto autónomo que posee habilidades específicas y especializadas, las que se sustentan en conocimientos racionales que han sido legitimados por la ciencia o de conocimientos formales emergidos de las prácticas. De esa forma, la profesionalización de los/as docentes se evidencia en una serie de procesos de racionalización de los conocimientos, pero también de prácticas eficaces, es decir, el “maestro profesional” debe saber aplicar sus conocimientos y habilidades en distintas situaciones (Altet, 2005). En ese

sentido, se considera que el/la docente debe tomar decisiones y adaptar sus conocimientos a determinados imprevistos propios del contexto escolar. La conceptualización permite plantear la existencia de campos de prácticas diferentes pero interdependientes. Por un lado, se encuentra la gestión de la información, la estructura del conocimiento y la apropiación de este por parte del estudiante; y por otro lado se identifica la transformación de la información que se convierte en conocimiento para el estudiante, a través de una práctica relacional con él.

Altet (2005) señala que a pesar del amplio campo de teorizaciones sobre las habilidades, competencias y conocimientos docentes se pueden identificar dos tipos de saberes: el primero que refiere a los saberes declarativos, los que corresponden a los que se deben enseñar y el cómo enseñarlos; y en segundo lugar ubica a los conocimientos prácticos que surgen de la experiencia. A continuación, se describirán distintas perspectivas que han indagado sobre la relevancia de estos últimos conocimientos.

2.4.3.- Saberes docentes como saberes profesionales y prácticos

Una perspectiva que dialoga con las ideas de Altet (2005) corresponde a los saberes profesionales docentes planteada por Tardif (2004) quien señala que el saber docente ha quedado relegado a un segundo plano en las investigaciones realizadas por las ciencias de la educación. Para el autor, el saber docente profesional se caracteriza principalmente por estar integrado por otros saberes provenientes de distintas fuentes: disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales.

Tardif (2004) señala que los saberes relacionados a la experiencia constituyen los principales fundamentos de la práctica profesional docente. La problematización planteada por el autor, inicia con una premisa central: existe una distinción no menos importante entre quienes producen los conocimientos para la docencia y quienes los ejercen. Desde esa idea se postula que existe una comunidad científica encargada de la elaboración de los saberes profesionales y otro grupo encargado de la transmisión de estos, que son los/las docentes. Los/as segundos/as quedan excluidos/as de distintas formas de la producción de estos. Lo anterior también da cabida a la reflexión del rol que se les otorga a los/as profesores/as, el cual se

limita a la reproducción del conocimiento oficial, desalojando su capacidad reflexiva y de adquisición de nuevos saberes.

En contra argumentación de esa concepción, Tardif (2004) señala que todo saber conlleva un proceso de aprendizaje y formación. Por lo que la relación de los saberes con los docentes no puede ser reducida ni entendida a la mera transmisión, sino que debe ser asociada con la producción de estos. La producción se relaciona con la pluralidad de conocimientos que utilizan, los cuales provienen de distintas fuentes, reflexiones y experiencias.

Sin entrar en detalles tan específicos sobre los saberes docentes, Tardif (2004) identifica la existencia distintos tipos . El primero saber identificado corresponde a los conocimientos profesionales, los cuales son transmitidos por las instituciones formadoras. Para Tardif, en aquel lugar se produce un distanciamiento entre quienes los producen y quienes los ocupan. En segundo lugar, señala los saberes disciplinares, los que corresponde a las áreas del conocimiento o disciplinas aprendidas por los docentes. En tercer lugar, se aprecian los saberes curriculares, que son los discursos, objetivos, contenidos y métodos definidos por la institución escolar. Por último, existen los saberes experienciales, los que se basan en el trabajo cotidiano y el conocimiento de su medio. Estos se vinculan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, los que reflejan un saber hacer en la cotidianidad laboral.

En el desarrollo cotidiano del trabajo docente, las condiciones laborales no permiten definiciones acabadas para la realización del trabajo educativo, ya que exigen improvisación, habilidad personal y enfrentar situaciones transitorias y variables (Tardif, 2004). Por lo mismo, se plantea que el proceso de trabajo exige un carácter de urgencia, ya que el docente esta inmiscuido/a en una red de interacciones con otras personas en un contexto determinado, en el cual debe interpretar una serie de actitudes, valores y sentimientos inesperados. Según esa premisa, se propone que el objeto de los saberes experienciales responde a tres ámbitos principalmente: las interacciones entre los agentes involucrados en el contexto educativo, las obligaciones y reglas que enmarcan el trabajo y la institución educativa.

Un aspecto relevante postulado por Tardif es la idea del saber profesional que conlleva un aspecto emocional, debido a que la enseñanza en si produce cambios emocionales inesperados en la experiencia del/la docente. Estos cambios ocurren en dos planos, el primero

corresponde al conocimiento desarrollado sobre las propias emociones y valores, y de los alcances de estas. El segundo corresponde a las mediaciones que establecen con los estudiantes, sobre todo en el caso de la motivación que estos les transmiten (Tardif, 2001).

Por último, otra perspectiva del saber docente que es importante mencionar, corresponde a la desarrollada en el campo de la antropología de la educación. El fundamento de la conceptualización radica en la propuesta de saber cotidiano que realiza la socióloga Agnes Heller, quien señala que este corresponde a la apropiación de determinados conocimientos sobre la realidad social, los cuales tienen como fin la resolución de objetivos prácticos que adquieren sentido cuando están relacionados con el objetivo a resolver (Heller, 1987; Salgueiro, 1998). En términos de Heller, corresponde a los conocimientos necesarios para que un sujeto pueda existir y sobrevivir en su ambiente (1987). De esta manera el pensamiento cotidiano corresponde a una actividad de reflexión anterior a la acción, una preparación mental para afrontar las nuevas situaciones, y de reflexión posterior sobre las acciones realizadas (Salgueiro, 1998, p.15). Los saberes docentes tienen un rol preponderante a la hora de la realización de clases y del trabajo que realizan los docentes dentro del aula, como el que hacen fuera de esta:

La resolución cotidiana de que enseñar y cómo hacerlo supone no solo la reproducción, sino la integración y generación de conocimientos por parte de quienes ejercen ese trabajo. Se trata de un conocimiento no formulado, no sistematizado, ni explicado como tal, pero no por ello ausente. (Rockwell & Mercado, 1988:8).

El saber docente puede ser caracterizado como un saber adquirido por los profesores, el cual les permite desenvolverse ante determinado grupo de estudiantes, saber cómo reaccionar ante imprevistos, cómo relacionarse con determinados docentes o directivos, etc. Estos elementos, sutiles e implícitos en el conocimiento de los/as maestros/as, se cruzan entre lo intelectual y lo emocional, por lo que no tienen un mero carácter instrumental para los/as docentes (Mercado, 1991, 2002; Rockwell & Mercado, 1988).

Un proceso central para la construcción de los saberes docentes corresponde a la apropiación que hacen los/as profesores/as de las normas escolares, las cuales pueden utilizarse de diversas maneras, como por ejemplo para legitimar o controlar acciones ajenas (Rockwell &

Mercado, 1988). En dicho proceso se entrecruzan los saberes e intereses de los propios sujetos, donde la historia personal y profesional de los/as docentes son factores a considerar. Por el motivo anterior, el ejercicio de la docencia implica el ensayo y construcción de soluciones a problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en las que se presenta y desarrolla (Rockwell & Mercado, 1988; Rockwell, 2013).

3.- Problematicación

El problema de investigación de la presente tesis conjuga dos elementos: las emociones y los saberes docentes en el proceso de trabajo. Es posible señalar que, desde los enfoques psicodinámicos y cognitivos del estudio de la emoción, ambos conceptos han tenido un encuentro que se ha traducido en las teorías en torno a la inteligencia y competencia emocional (Zembylas, 2005a). En torno a esos conceptos se han desarrollado diferentes líneas investigativas, presentándose como hegemónicas dentro del campo de los estudios educativos. Lo anterior se ha evidenciado en una serie de investigaciones sobre inteligencia y competencia emocional, programas formativos desarrollados por distintos centros de enseñanza y en intentos de legislaciones en distintos países en Latinoamérica. Esta perspectiva hegemónica tiene como supuesto el carácter racional de la emoción, siendo esta susceptible de ser controlada y regulada por los individuos. Es decir, tienen como base la dicotomía cartesiana que plantea como opuesto lo razón de la emoción (Zembylas, 2016).

Una de las principales consecuencias de la perspectiva cognitiva – psicodinámica de la emoción es la reproducción de esquemas de pensamiento que identifican a la emoción como un elemento que debe ser controlado para mejorar la productividad tanto en la escuela como lo laboral. Antes de continuar con la argumentación, es pertinente precisar que considerando la diversidad de perspectivas sobre la educación y competencia emocional, las referencias al tema serán las planteadas por Bisquerra (2005) y Bisquerra & Perez (2007), quienes tienen un fundamento en el concepto de inteligencia emocional de Goleman. El motivo principal radica es que actualmente existe un avance de leyes de educación emocional en el contexto global y latinoamericano, donde Chile no ha quedado exento. En distintas provincias de Argentina se han implementado distintas leyes de educación emocional a nivel local, las que tienen una fuerte inspiración en la conjugación de la inteligencia emocional, la competencia socioemocional, la psicología positiva y distintos elementos de la neurociencia (Nobile,

2017). En el caso chileno, existe un intento por promulgar una ley de educación emocional que tiene un fuerte asidero en el caso trasandino. Debido a la oleada de programas y leyes de educación emocional, es necesario revisar sucintamente e investigar con precisión no solo la base teórica de estas sino que también las consecuencias que pueden tener en la vida cotidiana de quienes conforman la institución educativa. En esa línea, urge plantear perspectivas alternativas que permitan considerar la amplitud del conocimiento emocional docente.

A modo de crítica de los planteamientos de la “educación emocional”, Abramowski (2017) señala que dichas teorías tienden a emocionalizar los problemas educativos y a enfocarse en una perspectiva terapéutica para lidiar con los conflictos escolares. En esa línea, Ecclestone & Hayes (2009) establecen como tesis que el excesivo tratamiento de las emociones ha derivado en una terapeutización de la educación, lo que termina por invisibilizar el carácter estructural de los problemas sociales. Estos tendrían una explicación social, cultural y material antes que meramente individual-emocional. De esa forma se intentan regular las emociones denominadas negativas, pero sin comprender el contexto de producción de estas.

A partir de las ideas anteriores, para la presente investigación se optará por un enfoque distinto, con el fin de comprender el saber o conocimiento emocional en el proceso del trabajo docente. En esa línea, se pretende plantear otra crítica a los enfoques que tienden a individualizar las emociones, relacionada con el carácter cultural y social de las emociones (Lutz, 1988). Así, resulta importante reconocer que las emociones no son solo un fenómeno privado ni social, sino que más bien corresponden a una síntesis de ambos. De esa forma, se cuestiona el enfoque privado de las emociones y el sociocultural. Es decir, no se pretende caer en un exceso de reduccionismo, sino que más bien entre un diálogo que permita la apertura de una tercera perspectiva, con el objetivo de no es psicologizar ni culturalizar el saber emocional.

En base a los argumentos anteriores, se comprenderán las emociones en el contexto del trabajo emocional que realizan los docentes en su cotidianidad. En esa línea, el proceso de trabajo de los docentes exige el desarrollo de ciertos saberes prácticos para su realización y la resolución de problemas e imprevistos que se presentan en la cotidianidad. Por lo anterior, es importante comprender el saber emocional no solo desde lo educativo, sino que también desde lo laboral. Lo central es concebir el saber en la situación de trabajo concreta del

docente, donde se conjugan una serie de elementos como su historia de vida, experiencia profesional, sentidos del trabajo, condiciones materiales, interacciones sociales, cultura escolar, tiempos laborales, entre otros (Tardif, 2004). De esa forma y en base interés de la investigación, lo central dentro del contexto de trabajo corresponde al trabajo emocional de los docentes. En esa línea, es que se conjugan las emociones y saberes, donde la comprensión de ambos se presenta como elementos relacionales, socioculturales y contextuales.

En cuanto a los saberes, siguiendo con el argumento de Tardif (2004) sobre la producción de conocimientos docentes, es posible señalar que las competencias emocionales son ideas introducidas de forma externa a los/las docentes. Lo anterior no considera a los/as profesores/as como productores de saberes ni el carácter contextual bajo el cual emergen. Además, es posible aludir a que el saber que pretende ser estudiado en esta investigación no es un conocimiento codificado ni formalizado, sino que más bien es aprendido en la práctica concreta del trabajo (Rockwell, 2009). Considerando lo anterior, se pretende reconstruir el saber emocional la situación concreta de trabajo.

En base a lo señalado y descrito, el enfoque adoptado para comprender el saber emocional docente corresponde al interaccionista (Zembylas, 2007a; Ahmed, 2015). Ese enfoque tiene como supuestos el carácter relacional, histórico, cultural y social de la emoción y el saber docente. En ese sentido, se busca rescatar la construcción de los saberes docentes desde la propia práctica y situación de trabajo de los/as docentes, antes que partir de esquemas cognitivos prescriptivos ajenos al contexto educativo y laboral

Siguiendo las recomendaciones de Zembylas (2007a) es necesario apuntar a enfoques etnográficos para la indagación sobre las emociones docentes, para comprender en contexto el trabajo educativo y desde la voz de los propios participantes. Esto permite señalar que el objetivo de la tesis no es comenzar desde un marco que pre defina totalmente a los saberes emocionales para evidenciarlos en la práctica, sino que es reconstruir desde las actividades propias del trabajo real docente los saberes que formulan los/as profesores/as.

Los elementos señalados anteriormente buscan construir el objeto de estudio, debido a que el saber emocional es un tema que ha sido escasamente investigado de una perspectiva distinta a la competencia emocional. Se evidencia en la predominancia de los estudios acordes de la inteligencia emocional, los que buscan definir habilidades para el trabajo sin

considerar el contexto en el que este se realiza. Así, se pretende plantear un concepto que si tiene un sustento teórico pero cuya indagación no se ha profundizado lo suficiente. El fundamento del saber emocional docente que se utilizará radica en la idea de sabiduría práctica de Shulman (1987), en el cruce entre lo afectivo y lo intelectual del saber práctico que señalan Rockwell & Mercado (1991) y Tardif (2004), y en la idea de que el proceso de trabajo docente requiere de un conocimiento particular debido a las distintas situaciones imprevistas que se presentan en la cotidianidad. Esto se complementa con las ideas de Zembylas (2016) que cuestionan el carácter ahistórico y a la pretensión universalista de la inteligencia y competencia emocional. La propuesta de Zembylas es comprender el saber emocional como una ecología emocional, la que hace referencia a la convergencia de conocimientos de distintos ámbitos del trabajo docente.

4.- Marco teórico.

4.1.- El enfoque interaccionista de las emociones.

A partir de lo presentado en los antecedentes sobre el enfoque sociocultural de la emoción, se describirán los planteamientos de distintas autoras que señalan que los afectos, emociones y sentimientos no radican solo en un ámbito individual y social, sino que corresponden a una síntesis de ambos, donde adquiere importancia el cuerpo y la performatividad (Ahmed, 2014; Lupton, 1998).

Acorde a las ideas de Lutz (1988), Lupton (1998) señala que las emociones “son fenómenos que se moldean, experimentan e interpretan a través de procesos sociales y culturales” (1998:2). Para la autora, comprender la emoción como una construcción social implica que esta se experimenta, entiende y nombra a través de lo sociocultural. Lo anterior conlleva, en mayor o menor grado, a comprender la emoción como un elemento aprendido en vez de comportamientos o respuestas heredadas. De esa forma, quienes adhieren a esta mirada:

“tienden a estar interesados en identificar y rastrear las formas en que se generan, reproducen y operan las normas y expectativas sobre las emociones en entornos socioculturales específicos” (Lupton, 1998:15).

Las ideas de Lupton fueron un aporte en complementar y agregar una nueva arista a las posturas radicales de la construcción social de la emoción. Así, en este caso se considera el carácter contextual y aprendido de la emoción, pero involucrando el cuerpo como un elemento relevante para su comprensión. Esas ideas también fueron una crítica al exceso de construccionismo social y carácter discursivo que se le asignaba a las emociones, por ese motivo se plantea que las emociones involucran tanto lo personal como lo sociocultural. La problematización al respecto es un antecedente del enfoque interaccionista de las emociones, el que no niega ni el carácter privado ni construido de la emoción, poniendo un énfasis en el movimiento corporal como algo individual y social (Leavitt, 1996).

Desde una mirada interaccionista y feminista, una autora que retoma la relación entre las emociones y el cuerpo corresponde a Sara Ahmed (2014) quien señala que las emociones y afectos no radican ni en lo individual ni en lo social, sino que más bien circulan a través de

relaciones sociales. Para la autora, las emociones son relacionales ya que “involucran reacciones o relaciones de acercamiento o alejamiento con los objetos que las provocan” (Ahmed, 2014:30). De esa forma, los afectos no se encuentran en sujetos u objetos, sino que son el resultado de la circulación de los mismos objetos. Lo anterior no implica que las emociones no residan en las personas, sino que más bien éstas se deben a la circulación de los objetos del sentimiento, lo que permite reflexionar sobre la socialidad de la emoción. Así, se comprenden a las emociones no solo a como algo que tiene un sujeto, sino que corresponden a la forma a la que reaccionamos a los objetos y a los/as otros/as, las que crean las superficies y límites.

Según Ahmed (2014) las emociones no son solo movimientos, sino que también los vínculos que ligan a los sujetos entre sí y con un contexto: “La relación entre movimiento y vínculo es instructiva. Lo que nos mueve, lo que nos hace sentir, es también lo que nos mantiene en nuestro sitio, o nos da lugar para habitar” (Ahmed, 2014:36). Es decir, la circulación de los objetos de la emoción permite delinear los vínculos que ocurren entre distintos sujetos y contextos.

Para plantear una mirada crítica a las teorías que tienden a esencializar y descontextualizar a la emoción, Ahmed propone el concepto de economías afectivas (Ahmed, 2014). Siguiendo a Marx, la autora propone que las emociones se acumulan como una forma de valor afectivo y cuyos procesos productivos que otorgan valor terminan borrados o desconocidos. Esa idea permite para plantear que los sentimientos adquieren el carácter de fetiche, al no comprender la circulación del objeto de la emoción. El concepto de economías afectivas tiene su fundamento en la idea del psicoanálisis, que señala que las emociones

“involucran un proceso de movimiento o asociación, por medio del cual lo sentimientos nos llevan a través de diferentes niveles de significación, no todos los cuales pueden admitirse en el presente” (Ahmed, 2014:81).

La autora complementa el planteamiento con la teoría del valor de Marx para señalar que las emociones operan como una forma de capital, ya que su efecto se produce por medio de la circulación. Es decir, los objetos de la emoción circulan en un campo social y psíquico. Con lo anterior se pretende comprender como los afectos y emociones se acumulan a lo largo del tiempo. En ese sentido, estos no son producto de que se encuentren en un objeto, sino que

más bien de la circulación de dicho objeto. Estos incrementan su valor afectivo (que sean socialmente aceptados) como consecuencia del movimiento. En síntesis, el proceso de economías afectivas involucra dimensiones materiales, sociales y psíquicas.

En una vertiente similar, la socióloga Eva Illouz (2007) plantea que los relatos sociológicos canónicos sobre la modernidad han estado marcados por hacer referencia a las emociones de distintas maneras, sin desarrollar una teoría propia sobre el tema. Para la autora, las emociones corresponden a “el aspecto cargado de energía de la acción, en el que se entiende que implica al mismo tiempo cognición, afecto, evaluación, motivación y cuerpo” (Illouz, 2007:15). Compartiendo la idea de Lutz, las emociones no corresponden a elementos pre culturales o pre sociales, sino que son significados culturales vinculados intrínsecamente con las relaciones sociales. Así, estas pueden ser entendidas como elementos internos e irreflexivos, que conllevan cultura. Para ejemplificar lo anterior, Illouz recurre a las divisiones de género presentes en la sociedad que involucran divisiones emocionales, sin las cuales hombres y mujeres no reproducirían sus roles. A modo de ejemplo se asocia la racionalidad fría como un elemento más confiable y profesional, relacionado a los hombres.

Para Illouz (2009) en el desarrollo del capitalismo durante el siglo XX, las emociones han jugado un rol fundamental, a través de lo que denomina la cultura terapéutica emocional. La autora postula que el modo de producción capitalista es entendido como un ente frío y carente de emoción, idea que resulta falaz para ella:

“La construcción del capitalismo se hizo de la mano de la construcción de una cultura emocional muy especializada y que cuando nos concentramos en esa dimensión, podemos descubrir otro orden en la organización social del capitalismo” (Illouz, 2007:18).

La inserción de la cultura terapéutica en los albores del capitalismo en el siglo XX permitió que el afecto se convirtiera en un aspecto fundamental del comportamiento económico y el fortalecimiento de las teorías de la administración empresarial. Según Illouz, la terapia jugó un rol de control sobre lo emocional, con el objetivo de incentivar la productividad en las empresas. Illouz (2007) plantea que los gerentes elaboraron un modelo cultural que destacaba las emociones en el mundo del trabajo, teniendo como base la teoría psicoanalítica y del feminismo de segunda ola, conjugado con ideas del área de la administración. Así, se intentó feminizar el trato con los trabajadores de las empresas y formarlos en cuanto a “competencias

emocionales”. Ideas como: saber escuchar, ser comprensivo y desarrollar habilidades blandas, interpelan un lado emocional que estaría opacado por lo patriarcal, los que resultarían claves para el desarrollo de las empresas privadas.

Para analizar lo anterior, Illouz (2009) postula que se ha construido un estilo emocional, concepto que alude a la formulación de una imaginación interpersonal, es decir una forma de pensar la relación del yo con los otros. En el capitalismo, correspondería a un estilo emocional terapéutico, el que ha sentado las bases para la construcción de las nociones de competencia e inteligencia emocional. Esas ideas han adquirido un papel importante, al clasificar a los trabajadores como productivos o menos productivos, según su inteligencia emocional (Illouz, 2007).

A modo de síntesis, es pertinente señalar que las teorías interaccionistas y feministas de la emoción entregan un acercamiento teórico al tema que resulta ad hoc para entender como lo cultural juega un rol preponderante en las emociones, sin dejar de lado lo individual y lo corporal. En esa línea, es importante destacar la idea sobre el carácter aprendido y cultural de las emociones, lo que permite señalar el carácter histórico y contextual de estas. En segundo lugar, resultan propicios los planteamientos de Ahmed sobre el alejamiento y acercamiento que involucra el movimiento propio de las emociones, lo que se relaciona con los vínculos que se generan en el movimiento. Por último, es importante la definición entregada por Illouz sobre la emoción como un saber cultural que involucra tanto cognición, cuerpo, motivación y afecto. Las teorizaciones anteriores permiten establecer un marco de comprensión sobre lo que se entenderá por emoción en la presente tesis, lo que es fundamental en la definición de saber emocional.

4.2.- Trabajo emocional y trabajo inmaterial

A continuación, a partir de la literatura sobre el tema se presentará la relación entre emociones y trabajo, con el fin de respaldar la perspectiva de estudio del trabajo y saber docente. Así, se presentará el concepto de trabajo emocional (Hochschild, 1983), el que ha sido utilizado por distintos autores y autoras para estudiar las emociones en la docencia. (Abramowski, 2018; Tsang, 2015; Zembylas, 2004). Vale mencionar que este concepto ha sido fundamental para el estudio de las emociones en diversos trabajos. En esa línea, el concepto trabajo

emocional ha permitido generar una serie de conocimientos sobre los procesos de los trabajos del sector servicios en donde existen interacciones entre un empleado y un cliente, en el contexto en el que ese tipo de trabajo comenzó a ser fundamental para el desarrollo del capitalismo tardío (D'Oliveira-Martins, 2018).

En base los planteamientos del interaccionismo simbólico de Erving Goffman (1994), A. R. Hochschild plantea el concepto de elaboración emocional, que refiere a la forma como las personas tratan de sentir y la consciencia que hay sobre la emoción. Para Hochschild (1983) en el intento de sentir y demostrar determinada emoción, existen dos tipos de actuaciones: la superficial, que refiere al manejo de la expresión conductual (ejemplo: suspirar, sonreír); y la profunda, que señala la idea de reflexionar sobre un estado emocional. Así, el concepto de elaboración emocional se entiende como al acto de tratar que se produzca un cambio en el grado de una emoción o sentimiento, considerando que se trata de un intento más que de un resultado preciso.

El concepto de elaboración emocional se diferencia del control o supresión de las emociones, ya que estos refieren al mero acto de evitar un sentimiento. En cambio, por elaboración se entiende un proceso más amplio, que es el acto de configurar un sentimiento o emoción (Hochschild, 2008). En ese sentido, se plantean dos tipos amplios de elaboración emocional, la evocación y la supresión. La evocación corresponde a que el foco cognitivo se dirige al sentimiento que se desea, mientras que en la supresión el foco está en una emoción no deseada. En esa línea, Hochschild señala que existen tres técnicas dentro de la elaboración emocional. La primera corresponde a la cognitiva, que es el intento de modificar pensamientos con el fin de cambiar emociones asociados a ellos. La segunda es corporal y refiere al intento de cambiar síntomas somáticos y físicos de la emoción (por ejemplo, tratar de respirar lento). Y la tercera técnica descrita es la expresiva, la que refiere a cambiar gestos expresivos, con el fin de modificar una emoción (ejemplo: sonreír) (Hochschild, 2008).

Siguiendo la corriente estructuralista, para Hochschild la elaboración emocional no surgiría solo por la voluntad de los sujetos, sino que está enmarcada en reglas del sentir. Como indica su nombre, son reglas social y culturalmente compartidas implícitamente por un grupo de personas, y solo adquieren un carácter explícito cuando se indaga o reflexiona sobre ellas.

Las reglas del sentir indican cómo queremos tratar de sentir:

delinea una zona dentro de la cual tenemos permiso para sentirnos libres de preocupaciones, culpa o vergüenza en relación con los sentimientos situados; establece un marco metafórico dentro de cuyas fronteras hay espacio para el movimiento y el juego. (Hochschild, 2008:146).

En ese sentido, las reglas del sentir (o del sentimiento) señalan la pertenencia social a un grupo o comunidad, indicando determinadas convenciones sociales que pueden ser generales o particulares.

Basándose en las ideas de la capacidad de los sujetos de configurar conscientemente sus emociones (elaboración emocional), Hochschild (1983) refiere al trabajo emocional como la capacidad de demostrar determinada emoción públicamente en un contexto laboral, adquiriendo valor de cambio. Con lo anterior se postula que el trabajo emocional es un símil de la elaboración emocional, pero la diferencia radica en que este ocurre en un ámbito público y se realiza para la obtención de un salario, es decir, se comercializan los sentimientos y emociones para generar una ganancia. En contraste con la idea de elaboración emocional, a esta se asocia solo un valor de uso y no solo un valor de cambio. Para plantear la idea anterior, Hochschild se basó en los conceptos de valor de uso y valor de cambio atribuido a una mercancía (Marx, 1999). El primero corresponde a la función intrínseca que tiene una mercancía, mientras que la segunda corresponde a la propiedad objetivada cuantitativamente de esta, es decir la asignación de un valor en el mercado. Bajo la concepción anterior, al llevar la elaboración de las emociones del ámbito privado al público se realiza un trabajo emocional ya que las emociones adquieren un valor de cambio en la relación laboral.

Es posible sintetizar el trabajo emocional como el acto de demostrar determinada emoción, realizando actuación profunda o superficial para la obtención de una ganancia o plusvalía. En cambio, la elaboración emocional solo tiene una función que es útil para los procesos de interacción social o socialización de los sujetos en el ámbito privado. Con el fin de no caer en reduccionismos económicos sobre el trabajo emocional, Hochschild (1983) propone que este corresponde a intentar sentir una emoción apta para el trabajo, despertando o suprimiendo un sentimiento en el contexto laboral.

Para plantear tanto el concepto de elaboración emocional como trabajo emocional, la autora recurre a la dicotomía entre lo público y lo privado. Aunque esta pueda parecer obsoleta, solo

es utilizada con fines teóricos y analíticos (d'Oliveira-Martins, 2018). Los intercambios emocionales en la esfera privada suceden enmarcados en las reglas del sentir, las que permiten crear juicios y evaluaciones tanto de lo que es adecuado sentir como de lo que se demuestra sentir a las otras personas. En ese sentido, la elaboración emocional puede conllevar actos profundos cuando ocurre entre personas que mantienen un vínculo de confianza o cercanía, mientras que será una actuación superficial si no existe ese acercamiento entre ellos. Lo anterior no involucra una carga emocional mayor, ya que en lo privado hay un mayor espacio para demostrar las emociones que se sienten realmente (d'Oliveira-Martins, 2018).

En el caso de la esfera pública hay una serie de elementos que cambian la naturaleza de la elaboración emocional. En primer lugar, las reglas del sentir están claramente definidas a través de códigos sociales, es decir los sujetos son más conscientes de qué pueden sentir y expresar. En ese sentido, cada sujeto interpreta las reglas latentes de su sistema emocional, pero a la vez está consciente de las reglas que son inducidas. Un ejemplo de lo anterior es el espacio laboral, el que posee sus propias normas que exigen a los sujetos demostrar determinadas emociones con el fin de cumplir con la exigencia laboral. En este contexto existe un menor espacio de maniobra con las emociones, ya que las acciones llevadas a cabo por los sujetos serán evaluadas.

Basándose en la dicotomía presentada anteriormente, Hochschild plantea un análisis sobre la transmutación del sistema emocional de la esfera privada a la pública, lo que se refiere a las diversas analogías detectadas entre lo privado y lo público. En esa línea, en el trabajo emocional ocurre una transmutación de los sentimientos, la que adquiere las siguientes características: a) requiere un contacto cara a cara o voz a voz con el público; b) requieren la capacidad de producir un estado emocional en otra persona; y c) permiten al empleador, a través de la supervisión ejercer un grado de control sobre las actividades emocionales (Hochschild, 1983:147). La exigencia del empleador o gerente por realizar trabajo emocional en los asalariados provoca que estos tengan que realizar de alguna forma la transmutación de los sentimientos. En ese sentido, Hochschild plantea que existen dos tipos de transmutación: incompleta y completa. La primera hace referencia a la resistencia del trabajador por demostrar determinados estados emocionales inducidos por las reglas del sentir que estipula

la empresa. En ese caso, la estrategia o mecanismo para enfrentar dicha situación corresponde a la actuación superficial. Esta permite que se demuestren determinados estados emocionales, pero que no son verdaderamente sentidos por el trabajador. Es decir, lo que se evita en ese caso es la actuación profunda. La resistencia emocional en este caso sucede debido a un proceso que Hochschild (1983) denomina disonancia emocional, que ocurre cuando los trabajadores no cumplen con las exigencias de las reglas del sentir que intentan inducir sus empleadores.

En el caso de la transmutación completa, no ocurre un proceso de resistencia emocional. Es lo contrario, el trabajador incorpora los códigos inducidos por las reglas del sentir, poniendo su trabajo emocional al servicio de la empresa. En ese sentido, existe una actuación profunda de las emociones, la que permite que estas sean comercializadas. Así, la performance exigida para realizar el trabajo emocional se cumple. Lo anterior, trae como consecuencia una pérdida del control del trabajo y de la consciencia. En el sentido marxista del término, lo que ocurre es un proceso de alienación del trabajador, tanto con el producto de su trabajo como con su consciencia.

A pesar de que los planteamientos de Hochschild sobre el trabajo emocional puedan interpretarse desde un foco demasiado determinista y carente de agencia de los sujetos, la autora ha señalado que el objetivo de presentar un análisis sobre el concepto de trabajo emocional fue analizar las consecuencias de este en los trabajadores del sector servicio. En ese sentido, no se desconoce el grado de agencia que pueden tener los sujetos. Así, el trabajo emocional no solo tiene consecuencias negativas en los trabajadores, como lo es la alienación. Para Hochschild (2013) hay profesiones que involucran trabajo emocional en las cuales la transmutación completa de los sentimientos no sea un problema para el trabajador. En ciertos casos, como cuando los trabajadores se sienten identificados con lo que hacen, cuando les gusta y se sienten orgullosos, la realización de trabajo emocional no solo es beneficiosa para la empresa, sino que también placentera para el trabajador (Hochschild, 2013)

El concepto de trabajo emocional de Hochschild no solo fue un aporte para comprender las emociones, sino que también generó una serie de investigaciones en torno al trabajo desde la sociología (Wharton, 2009). En el desarrollo teórico del concepto se han planteado distintas

críticas. Una se relaciona con la concepción de alienación que plantea Hochschild, la cual no aborda otras dimensiones sociales más amplias, quedándose solamente con el ámbito del mundo laboral (Brook, 2009). A lo anterior se suma que no se logra captar la complejidad y las dimensiones contradictorias del trabajo emocional, por lo que la alienación vuelve a quedar caracterizada de forma superficial. Además, se cuestiona dicotomizar a un ámbito privado libre de mercantilización y a la esfera pública como mercantilizada (Bolton, 2005).

Considerando las críticas anteriores, se reconoce que el aporte del concepto de trabajo emocional ha sido relevante para la sociología del trabajo, sobre todo desde la perspectiva de la teoría del proceso del trabajo (De la Garza, 2017). Antes de señalar los aportes a esa teoría, es necesario mencionar las siguientes críticas realizadas por quienes han retomado el concepto en la actualidad: a) el trabajo emocional no solo ocurre en los trabajos del sector servicios, considerando que las emociones pueden ser inducidas o profundas; b) la escasa consideración de la relación con el cliente en el proceso de producción; c) la elaboración de las emociones pareciese que ocurre en la consciencia del trabajador, faltando incorporar la cultura del trabajo, relaciones laborales, la tecnología, la organización del trabajo, entre otros aspectos; d) falta considerar el trabajo del cliente en la interacción emocional, considerando que este también es participe del proceso de producción. Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, De la Garza (2017) señala que la irrupción de las emociones en la sociología del trabajo fue gracias a Hochschild. Para el autor, el aporte del concepto de trabajo emocional radica en primer lugar en concebir a las emociones como inducidas por los gerentes, lo que se vincula con los conceptos de poder, control y rutinización del trabajo. Y en segundo lugar en señalar que el trabajo emocional consiste en la producción de emociones y no solo en fingirlas. En ese sentido se puede señalar que las emociones no solo son parte del proceso de trabajo, sino que también son producto de este.

Uno de los principales aportes del concepto de trabajo emocional a la sociología del trabajo fueron cuestionar las concepciones ortodoxas del trabajo. En base a los cuestionamientos al concepto de trabajo clásico, es decir, la concepción de trabajo industrializado, donde participa un empleador y un empleado en el proceso de producción, De la Garza (2010) plantea el concepto de trabajo no clásico y producción inmaterial. Este concepto incorpora en cierta medida los aportes de Hochschild (1983), para comprender los trabajos que no generan un

producto material. En la producción inmaterial se comprende que “el producto del trabajo no existe separado de la actividad de producir, comprimiendo las fases de producción, circulación y consumo en un mismo acto” (De la Garza, 2010:113). De esa forma, se pone en una relación directa en el acto de producción, al consumidor con el productor. Esto complejiza las relaciones sociales de producción al involucrarse un tercer sujeto en el proceso de producción, junto con el trabajador y el patrón.

El involucramiento del tercer sujeto es de forma directa, ya que el producto no se puede generar sin su presencia, al menos en momentos claves del proceso de producción (De la Garza, 2010:113). Esta relación laboral corresponde a una interacción que ocurre entre actores claves del proceso productivo, ya que al estar presente el consumidor en la producción, su relación de consumo con la producción se vuelve indisoluble. Vale decir que esta interacción no lo vuelve trabajador, pero si genera que se involucre en el control de los tiempos de producción, en la calidad del producto, y además en el aspecto afectivo de la actividad, lo que corresponde a una de las características subjetivas del proceso y del producto del trabajo (De la Garza, 2010). Estos planteamientos aluden a que las emociones son mediadoras directas de las relaciones laborales y se convierten en objeto de mercado. De esa forma, estas son parte de las interacciones entre los actores del proceso productivo y de consumo.

Los elementos presentados anteriormente resultan pertinentes para acercarse a la comprensión de la docencia como un trabajo no clásico, inmaterial y emocional. En esa línea, Tardif (2001) caracteriza al trabajo docente como un trabajo interactivo. Con lo anterior se alude que en la realización de este hay múltiples interacciones cotidianas entre profesores, estudiantes, directivos, apoderados y otros sujetos de la cotidiana en la escuela. Una de las interacciones más difíciles señaladas por Tardif (2001) corresponde a las que ocurren entre docentes y estudiantes, las que permiten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Bajo esa idea, uno de los aspectos complejos del trabajo docente corresponde a la inmediatez de las acciones que ocurren en las interacciones, las que exigen al docente improvisar y lidiar con las reacciones que tienen los estudiantes en la sala de clases. Ese motivo es el central por el cual la planificación de la clase se puede ver modificada, lo que tensiona al docente a desarrollar un conocimiento práctico para poder realizar su trabajo, el que es denominado

como saber docente. Este concepto es central para acercarse al objeto de estudio de la presente tesis, el que será desarrollado en los puntos posteriores.

A modo de síntesis, los aspectos que se pretenden rescatar de las teorías presentadas corresponden a la comprensión de la docencia como un trabajo emocional, lo que quiere decir que durante las múltiples interacciones que tienen los/as profesores/as con los/as estudiantes existe un saber sobre elaborar y demostrar determinadas emociones. Es importante dejar en claro que no se entiende lo anterior bajo una lógica racional de efectividad, sino que más bien hay emociones que movilizan a los/as docentes a ocupar determinados saberes en ciertos casos con los/as estudiantes. Esos saberes se relacionan a la producción de ciertas emociones en el trabajo, las que pretenden impactar en los/as estudiantes, evidenciando el carácter relacional del trabajo docente. En ese sentido se puede apreciar lo relacional e inmaterial en el trabajo docente, ya que es necesario considerar a los estudiantes como un sujeto necesario para el proceso productivo. Finalmente, señalar que la situación de trabajo concreta exige y tensiona a los/as docentes a desarrollar y poseer determinados saberes sobre lo que se debe realizar.

4.3.- Emociones en el trabajo docente.

A partir de lo descrito en los párrafos previos, se puede evidenciar que una de las teorías que ha adquirido relevancia para el estudio de las emociones en el trabajo docente corresponde a la teoría del trabajo emocional. La conceptualización desde la perspectiva de las emociones de Hochschild ha sido utilizada desde el enfoque sociocultural de la emoción, y también desde el interaccionista (Zembylas, 2004, 2005b). Considerando lo planteado sobre interpretar la docencia como un trabajo, se presentarán las teorizaciones de Zembylas sobre el trabajo emocional docente, quien a través de investigaciones etnográficas ha indagado sobre los afectos de profesores/as.

Desde una perspectiva foucaultiana, Zembylas (2005b) señala que las emociones se conforman según el lenguaje y el cuerpo, considerando las relaciones de poder que se ejercen en determinado contexto. En ese sentido, el autor entiende las emociones como prácticas discursivas, lo que se traduce en comprender las palabras con las que se nombra a las emociones como acciones o prácticas ideológicas.

En este sentido, las emociones son formas particulares de prácticas sociales y actuaciones que involucran procesos de producción, encarnación e interpretación de significados, que se basan en convenciones sociales particulares. (Zembylas, 2005b).

Al comprender las emociones como prácticas discursivas, se entiende que estas son productivas, es decir las emociones convierten a los sujetos en personas sociales y culturales. Para su aproximación al estudio de las emociones, Zembylas no solo recurre a la noción de práctica discursiva, sino que también se vale de los conceptos de comprensión emocional (Denzin, 1984) y de trabajo emocional (Hochschild, 1983). De este último, una de las ideas desarrolladas corresponde a la de reglas del sentir. Para el autor los discursos sobre las emociones entablan una serie de reglas que determinan tanto la expresión como la conducta del yo:

“Estas reglas emocionales se refieren al lenguaje específico, el territorio ético/emocional que trazan, los atributos de la persona que identifican como valiosos o significativos, las trampas que deben evitarse y los objetivos a perseguir” (Zembylas, 2004:188)

La importancia de las reglas del sentir (o emocionales) radica en que no solo afectan la elaboración de las emociones, sino que también la expresión y valoración emocional. En ese sentido, en el acto del trabajo emocional y de cumplir fielmente con las reglas del sentir según la obligación de producir expresiones verbales y no verbales, los docentes se convierten en sujetos.

Considerando lo anterior, Zembylas (2004) señala que las emociones cumplen tres roles en el trabajo docente. El primero es el evaluativo y tiene como función evaluar la clase, a los/as estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje. En este caso, lo relevante es la comprensión que existe del contexto en el cual ocurre el trabajo. El rol evaluativo permite al docente reflexionar sobre las decisiones y acciones que pretende llevar a cabo en su cotidianidad laboral. Un segundo rol de las emociones corresponde al interpersonal y equivale a la capacidad del docente de establecer distintas interacciones y relaciones con los/as estudiantes, colegas y apoderados/as. En este rol se puede evidenciar el entendimiento emocional, es decir, cómo el/la profesora logra comprender y captar las emociones en las interacciones sociales. En tercer lugar, Zembylas plantea el rol autoevaluativo, que corresponde a la reflexión y evaluación sobre las reglas emocionales internalizadas. Se

diferencia del primer rol, debido a que este corresponde principalmente a la evaluación de las acciones y expresiones realizadas, antes que del entorno o con quien se interactúa. En ese sentido, la evaluación de las reglas emocionales permite al docente establecer ciertos lineamientos de como interactuar con los/as estudiantes (Zembylas, 2004).

En síntesis, es pertinente plantear que entre las distintas perspectivas teóricas que estudian las emociones en el trabajo docente existe un diálogo, el que permite un acercamiento desde distintas aristas al objeto de estudio. En ese sentido, una de las convergencias que resultan interesantes es la que ocurre entre el concepto de trabajo emocional y el de interacción social. La intersección entre ambas permite un acercamiento a las emociones en el trabajo docente que favorece comprender la elaboración y demostración en un contexto de interacciones, donde las reglas del sentir condicionan este aspecto del trabajo y la comprensión emocional tanto de estas como de las interacciones resultan fundamentales para el desarrollo del trabajo.

4.4.- El saber en la situación de trabajo docente

Ya señaladas las definiciones de emoción y de trabajo de la presente tesis, es necesario definir un concepto que se articula directamente con el trabajo emocional, el que corresponde al de saber docente. Según lo presentado en los antecedentes del tema, existen diversas posturas al respecto, las que pueden resultar disimiles o complementarias. Como se ha señalado en el transcurso del marco teórico, en los siguientes párrafos se definirá en un primer momento el enfoque que se ha adoptado para la comprensión del saber docente para posteriormente plantear el vínculo que existe entre este y el trabajo emocional.

4.4.1.- Los saberes profesionales: plurales, experienciales, afectivos y contextuales.

Maurice Tardif (2004) señala que los saberes profesionales de los docentes se componen de distintos conocimientos que aprenden los profesores tanto en su formación profesional como en su experiencia laboral. La problematización del autor radica en la existencia de una distinción entre quienes producen los conocimientos para la docencia y quienes los ejercen. Tardif identifica que existe una comunidad científica validada y que es responsable de la elaboración de los saberes profesionales y otro grupo encargado de la transmisión de estos (los/as profesores/as), los cuales quedan en cierto grado exentos de la producción de sus

conocimientos o saberes (Tardif, 2001). Para el autor existiría una clara separación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, limitándose a los/as docentes solo a la reproducción de un determinado conocimiento oficial y desalojando el carácter productor de ellos/as. Esto tiene como consecuencia la limitación de la capacidad reflexiva y de producción de nuevos saberes para los/as docentes.

La relación de los saberes con los/as docentes no puede ser reducida ni entendida a la mera transmisión, sino que debe ser asociada con la producción de estos. Esto se relaciona con la pluralidad de conocimientos que utilizan, los cuales provienen de fuentes diversas. Sin entrar en detalles tan sutiles sobre los distintos saberes, se plantea en esa argumentación que existen cuatro tipos (Tardif, 2001). El primero alude a los conocimientos profesionales, los cuales son transmitidos por las instituciones formadoras. Según el autor, en esa instancia es dónde se produce un distanciamiento entre quienes los producen y quienes los ocupan. En segundo lugar, identifica los saberes disciplinares, que corresponde a las áreas del conocimiento aprendidas por los docentes. En tercer lugar, se describen los curriculares, que son los discursos, objetivos, contenidos y métodos definidos por la institución escolar. Por último, existen los saberes experienciales, los que se basan en el trabajo cotidiano y el conocimiento de su contexto. Estos se agregan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, los cuales reflejan un saber hacer (Tardif, 2004).

Debido a la dificultad de controlar los tres primeros tipos de saberes, los/as docentes producen distintos conocimientos relacionados con su trabajo, a través de los cuales comprenden y dominan su práctica. Estos son validados en ese ámbito, permitiendo actualizar y mejorar distintos aspectos de su profesión, distanciados de las instituciones formadoras. Esto ocurre debido a que no solo no están sistematizados en doctrinas o teorías, sino que son prácticos debido a que se integran a la práctica docente para mejorarla y formar parte de ella. Este conjunto de saberes permite que los/as educadores/as interpreten, comprendan y orienten su profesión en las distintas dimensiones que esta involucra.

En el desarrollo cotidiano del trabajo docente, las condiciones no permiten definiciones acabadas, ya que exigen improvisación, habilidad personal, y enfrentar situaciones transitorias y variables (Tardif, 2001). Por lo mismo, es que el autor alude a que el proceso de trabajo exige un carácter de urgencia, ya que el docente esta inmiscuido en una red de

interacciones con otras personas en un contexto determinado, en el que se deben interpretar una serie de actitudes, valores y sentimientos inesperados. Según esa premisa, se propone que el objeto de los saberes experienciales responde a tres ámbitos principalmente: las interacciones entre los agentes involucrados en el contexto educativo, las obligaciones y reglas que enmarcan el trabajo y la institución educativa.

Se plantea que los saberes están en la situación del trabajo, entendiendo que son incorporados y subjetivados a través de la práctica concreta. Así para Tardif (2001:37) los saberes experienciales de los docentes constituyen la cultura docente en acción, ya que estos forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los/as profesores interpretan, orientan y comprenden su profesión y trabajo cotidiano.

Como los saberes experienciales están ligados con la práctica cotidiana, estos resultan ser plurales, compuestos y heterogéneos. Ese postulado se respalda con uno de los aspectos centrales del trabajo docente, que son las interacciones entre los/as profesores y los/as estudiantes (Tardif, 2001:47). Según esa premisa los saberes experienciales son producto de un sincretismo, lo que significa que el vínculo entre estos y el trabajo docente no pueden pensarse bajo un modelo aplicacionista de racionalidad técnica (como el de las competencias profesionales). Bajo esa idea, Tardif sostiene que estos saberes que son el sustento para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no pueden reducirse a un sistema cognitivo que procese la información necesaria para llevar a cabo a una tarea. En ese sentido, los saberes deben concebirse como sociales, existenciales y pragmáticos (Tardif, 2001:75). Sociales, porque se generan a través de la experiencia concreta de las interacciones; existenciales, ya que otorgan un sentido transcendental a las actividades desarrollados por los/as docentes; y pragmáticos, porque se fundamentan y prueban en la experiencia práctica del trabajo.

A modo de caracterización de los saberes, Tardif plantea que pueden definirse según los siguientes aspectos: a) es un saber práctico, ya que su uso depende de su adecuación a las funciones, problemas y situaciones particulares del trabajo; b) es un saber interactivo, lo que alude a que está plasmado por normatividad y afectividad, y recurre a procedimientos de interpretación de situaciones rápidas, inestables y complejas; c) es sincrético y plural, no descansa en un repertorio de conocimientos estables, sino que sobre un saber hacer que se moviliza según la ocasión; d) es heterogéneo, ya que se sustenta en distintas fuentes de

conocimientos, provenientes tanto de la historia de vida, como de la formación profesional y la experiencia laboral; e) es un saber abierto, ya que comprende experiencias nuevas y está en constante reformulación; f) es temporal y dinámico, pues se transforma y varía a lo largo de la carrera profesional y g) es un saber social, ya que se construye en la interacción y se socializa entre colegas (Tardif, 2001:79-81).

Por último, un aspecto mencionado por Tardif (2001) que resulta central para la presente investigación, es que el saber profesional conlleva un aspecto emocional, debido a que la enseñanza en sí produce cambios emocionales inesperados en la experiencia del docente. Estos cambios ocurren en dos planos, el primero corresponde al conocimiento desarrollado sobre las propias emociones y valores, y de los alcances de estas. El segundo corresponde a las mediaciones que establecen con los/as estudiantes, sobre todo en el caso de la motivación que transmiten los/as docentes.

4.4.2.- Saber docente como saber práctico y cultural

Similar al concepto de saber experiencial que señala Tardif, en el campo de la antropología de la educación y etnografía escolar vinculado al estudio del trabajo docente se ha problematizado sobre los saberes que producen los/as profesores/as en su trabajo cotidiano. En su formación profesional, los/as futuros/as docentes adquieren diversas herramientas que les permitirán trabajar, desde contenidos propios de su disciplina, teorías, metodologías de enseñanza, y didácticas entre otras. Estos resultan fundamentales para el desempeño de los/as docentes, pero las investigaciones han identificado que hay un tipo de saber que se relaciona con el ámbito práctico y que está en cierta medida ausente de la formación profesional y en las políticas educativas (Mercado, 2002; Tardif, 2001).

En la raíz del saber docente se conjugan tanto la experiencia laboral como historia de vida de los docentes. Este saber permite lidiar con las diversas actividades que involucra el trabajo cotidiano de los profesores. Este conocimiento que ha sido conceptualizado como saber docente (Mercado, 2002; Rockwell & Mercado, 1988; Rockwell, 2011), se distingue del saber pedagógico y formal ya que no está codificado ni sistematizado, sino que tiene un carácter práctico, el cual se desarrolla a través de la experiencia del trabajo y de las condiciones materiales bajo las cuales se desenvuelve la docencia (Rockwell, 2011). El saber

docente no tiene una matriz única en el pragmatismo, sino que también involucra una parte contextual, histórica y cultural (Mercado, 1991; Salgueiro, 1998) como reflexión de la propia práctica. Sumado a esto, también se ha planteado que las vivencias personales de los/as docentes definen como construirán dicho conocimiento. Las vivencias y experiencias que comienzan desde que los/as docentes se involucran a temprana edad en la educación formal, para luego trabajar en las instituciones educativas (Tenti-Fanfani, 2013).

La conceptualización del saber docente tributa su origen a los estudios de la vida cotidiana, realizados por la socióloga marxista Agnes Heller (1987). En su teorización, la autora propone el concepto de saber cotidiano como aquel conocimiento sistematizado que permite que los sujetos puedan sobrevivir y enfrentarse a las diversas situaciones adversas que se les presentan en su diario vivir. Bajo esa premisa, el pensamiento cotidiano corresponde a una actividad de reflexión anterior a la acción, una preparación mental para afrontar las nuevas situaciones, y de reflexión posterior sobre las acciones realizadas (Salgueiro, 1998). Es así que para generar un nuevo conocimiento se debe poseer percepción humana, actitudes sentimentales y el pensamiento lingüístico. En palabras de Heller, esto involucra aprender a percibir, sentir y a pensar (1987). El saber cotidiano cobra sentido cuando está relacionado con un objetivo, y forma parte de la totalidad de los conocimientos necesarios para que un sujeto pueda existir y moverse en su ambiente (Salgueiro, 1998).

El reflejo de lo anterior en el trabajo docente, corresponde a que este no se desarrolla de forma aislada ni individual al interior de las escuelas, sino que es producto de la interacción con otros/as docentes, con especialistas, con el estudiantado y con sus familias (Salgueiro, 1998). Estos elementos son sutiles e implícitos y no tienen solamente un carácter instrumental, sino que encierran tanto lo intelectual como lo emocional y sentimental en la docencia. Por esa razón, es que el ejercicio de esta involucra ensayo y error, construcción de soluciones a problemas que no estaban considerados (Mercado, 1991). A la vez, en su cotidianidad el docente se encuentra en una situación objetiva que los tensiona a utilizar todos los recursos posibles, ya sean estos técnicos y personales, intelectuales y afectivos, para poder enfrentar los distintos desafíos que se le presentan.

Según lo planteado, para Rockwell (2013) la característica central del trabajo docente corresponde a la capacidad intangible e intransmisible para poder manejar a un grupo y

convocarlos a realizar lo que se propone en el aula. Es la habilidad para crear las condiciones de acercamiento a los niños con los contenidos propuestos y encaminarlos para que desarrollen destrezas propias de la actividad escolar. Condiciones que en muchas ocasiones distan de la formación profesional, debiendo utilizar saberes sociales y culturales del contexto histórico.

Para Rockwell y Mercado (1988), el ser docente comprende la apropiación no solo de teoría pedagógica, sino que también de otros elementos sutiles que les permiten actuar en determinadas situaciones. Las autoras plantean que los/as profesores/as generan un sinfín de herramientas que les permiten desarrollar el trabajo grupal e individual, las cuales están mediadas por la propia reflexión y experiencia práctica que estos/as tienen (Mercado, 2002). Estas herramientas refieren directamente a las situaciones específicas en las cuales trabajan, es decir, es el lugar en el cual se despliega el saber de los/as docentes sobre la enseñanza, el que es formado en situaciones y contextos particulares.

En cuanto al proceso de apropiación y reflexión para la construcción de estos saberes, este no debe ser entendido solamente como un proceso cognitivo individual, sino que, como un producto social y cultural, el que se relaciona con el conocimiento local (Geertz, 1994; Mercado 2002). Es en ese sentido que es necesario destacar los conocimientos relacionados con la anticipación de los procesos de enseñanza que realizan los/as docentes, los cuales se pueden matizar en cuanto a corto, mediano y largo plazo, pueden sufrir diversos cambios según las adecuaciones que estos deban realizar (Mercado, 2002). Por lo mismo, es necesario entender las previsiones que hacen los/as maestros/as coexisten con un no menor grado de improvisación frente a las demandas planteadas en el trabajo y el contexto en el cual se desarrolla.

Se podría aludir a que las estrategias ocupadas por los/as docentes para resolver los problemas no están en un manual, sino que tienen un grado importancia de conocimientos tácitos que estos/as han aprendido (Tenti Fanfani, 2013). A la capacidad nombrada, también se le ha denominado virtuosismo práctico, debido a que los docentes desarrollan una habilidad para responder a las demandas inesperadas en distintos contextos. Bajo ese argumento, es que Tenti-Fanfani (2013) plantea lo difícil que es evaluar a los docentes según los dispositivos del NPM.

Los planteamientos de las distintas autoras que se han plasmado en los párrafos coinciden en que es necesario rescatar estos conocimientos que tienen su génesis en la experiencia y práctica docente, los cuales han quedado ignorados y/o desvalorados por las tradiciones hegemónicas de la investigación educativa. Es así, como una tarea no menor corresponde a la sistematización de estos, para integrarlos a las distintas actividades de la realidad escolar.

4.4.3.- Saber docente emocional como ecología emocional

La problematización de Zembylas (2005a, 2007b) en torno al conocimiento emocional radica sobre los diversos modelos han tratado de comprenderlo, los que no han considerado la experiencia o vivencia emocional del docente. Siguiendo a Norman (1981), Zembylas señala que lo emocional y afectivo en el trabajo docente se ha intentado comprender bajo la lógica de sistemas cognitivos o analizando las creencias de los/as profesores/as. Así, una propuesta novedosa y que permite comprender cabalmente las emociones docentes debiese superar el análisis de las prácticas cognitivas, los discursos y normas (Zembylas, 2005).

En ese sentido, el conocimiento emocional de los/as docentes se fundamenta en la experiencia de la situación de trabajo cotidiano, en el contexto social en el que se desenvuelven y en las relaciones sociales que se despliegan en las interacciones. Algunos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje solo se pueden aprender en la práctica y en las interacciones cotidianas, según las expresiones de los/as profesores/as y no solo bajo esquemas cognitivos que dictaminan o prescriben lo que debe realizarse.

Los conocimientos y emociones de los/as docentes están profundamente ligados a la vida personal y biográfica (Zembylas, 2005a; Tardif, 2001). Bajo esa idea, es que es necesario comprender el conocimiento emocional en la práctica social concreta en la que se realiza, manifiesta y elabora. Para Zembylas (2007b) el punto de partida para entender el conocimiento emocional de los/as docentes corresponde a la conceptualización sobre el conocimiento pedagógico del contenido (PCK), concepto que propuso Shulman (1986,1987). En esa línea, es necesario superar la dicotomía cognición / emoción que prevalece en el esquema del PCK, para incorporar el aspecto emocional del conocimiento. Además, hay que considerar las experiencias propias de los/as docentes, las interacciones sociales con otros actores y el contexto social y político bajo el cual se desarrolla el trabajo docente.

A modo de crítica, Zembylas (2007b) plantea que es necesario expandir las concepciones de conocimiento del PCK, para poder añadir lo que él considera el conocimiento emocional. El conocimiento emocional docente es “una forma de ecología de conocimiento ya que se conforma de muchas fuentes y formas de conocimiento que se encuentran en una relación simbiótica” (Zembylas, 2007b). En este tipo de conocimiento se ven involucrados diversos actores educativos, como los/as docentes, estudiantes, apoderados, directivos y comunidad escolar. De todas formas, el núcleo de este corresponde a la interacción entre docentes y estudiantes. El desarrollo del conocimiento emocional docente se puede evidenciar a lo largo de la carrera profesional, a través de las distintas interacciones cotidianas entre que ocurren entre el profesor y el entorno en el cual se desarrolla su trabajo.

El conocimiento emocional conlleva una función performativa, la que se evidencia en como las emociones son desplegadas y contextualizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Considerando que Zembylas se identifica con un enfoque interaccionista de la emoción, la función performativa permite comprender cómo las emociones del docente entran en juego en las distintas relaciones sociales que establecen, las valoraciones y evaluaciones sobre las distintas situaciones, las ideas sobre la educación y el contexto social bajo el cual se realiza el trabajo docente. En ese sentido, la función performativa del conocimiento emocional se vincula con el trabajo emocional que realizan los/as profesores/as, las decisiones que toman, las actividades que realizan, etc.

La conceptualización del conocimiento emocional docente como una ecología permite comprenderlo como un conjunto de conocimientos que se despliegan en la cotidianidad laboral. Sin la intención de prescribir o normar el concepto, Zembylas (2007b) entrega una propuesta para comprenderlo en tres planos que están interrelacionados. Cada plano involucra una clase de conocimientos propios, pero que se relación entre sí. Así, se logra evidenciar la comprensión del conocimiento como una ecología. Es decir, el conocimiento emocional no es uno solo, sino que involucra distintos tipos, los que se desenvuelve en planos interrelacionados.

El primer plano descrito por Zembylas corresponde al individual y en este se encuentran los conocimientos emocionales vinculados a lo personal. Esto hace referencia a las conexiones emocionales con el contenido de la asignatura, creencias acerca de la enseñanza y el

aprendizaje, la visión de la educación y las evaluaciones personales para realizar la elaboración emocional. Se comprende que en este plano se ubican los distintos conocimientos emocionales que se relacionan con la biografía y experiencia personal de los/as docentes, es decir, aquellos que guían el accionar de los/as docentes. Además, estos se vinculan con la reflexión que realizan los/as profesores/as según las experiencias e interacciones cotidianas en las que se involucran.

En segundo lugar, se plantea el plano relacional. En este se encuentran los conocimientos emocionales referidos a las relaciones que tienen los/as docentes con los/as estudiantes, es decir, el conocimiento de las emociones de los estudiantes, de las experiencias e interacciones sociales, el clima emocional en el aula, al cuidado y la empatía referida a los/as estudiantes. En ese sentido, se puede plantear que este plano se encuentra el núcleo de la ecología emocional, ya que los conocimientos emocionales individuales se construyen bajo la propia experiencia social de los/as profesores/as. Así, se puede plantear que los conocimientos del plano relacional son fundamentales para el trabajo docente, ya que sin los cuales resultaría muy difícil realizar una clase o lidiar con problemas cotidianos.

En tercer lugar, se ubica el plano sociopolítico. Los conocimientos emocionales de este refieren al contexto cultural e institucional en el que se desarrolla la docencia. Para Zembylas, en este plano los conocimientos se vinculan a las decisiones curriculares, las prescripciones y como la política afecta a la institución educativa. En ese sentido, uno de los tópicos sobre los cuales se genera un conocimiento es sobre las reglas del sentir. Lo anterior se evidencia en los mandatos o normas que afectan directamente el trabajo emocional de los/as docentes, tendiéndolos a exigirles ciertas emociones como correctas y otros como incorrectas. Otro ejemplo, corresponde a las evaluaciones o inspecciones que se realizan sobre la labor docente, ya sea internas o externas.

Para Zembylas (2007b) el desarrollo de los distintos conocimientos de cada plano no tiene una estructura jerárquica, sino que pueden ocurrir simultáneamente. Aunque los conocimientos del plano relacional resulten fundamentales, estos no tienen una posición superior a los otros dos planos. Eso quiere decir que el conocimiento emocional puede ser comprendido como un triple despliegue, donde se pueden apreciar las valoraciones personales del/la docente, las interacciones con los/as estudiantes y las formas a través de las

cuales se lidia con el contexto sociopolítico. La distinción entre los tres planos propuesta por Zembylas solo tiene un carácter analítico, es decir el comprender por separado cada conocimiento es solo para diferenciarlos en el proceso investigativo. En ese sentido, es solo una forma de entender el despliegue y la performatividad del conocimiento emocional (Zembylas, 2007b). Así, en ocasiones resulta difícil identificar a un conocimiento solo con un plano o solo como un tipo de este. Lo anterior resulta ya que cada plano tiene un carácter interactivo, aunque en ciertos casos uno puede ser más relevante que otro. De esa forma, el conocimiento emocional es una actividad permanente y continua que estructura el trabajo cotidiano de los/as docentes.

En la propuesta de Zembylas sobre el conocimiento emocional se puede evidenciar que prevalece una noción de emoción que da cuenta tanto de lo privado como de lo social, es decir se conjugan los distintos elementos que propone un enfoque interaccionista sobre la emoción. Además, es relevante destacar la integración de la performatividad, en el sentido que las emociones docentes no solo son relacionales y culturales, sino que también se configuran a través del cuerpo. Se puede plantear que se logra adoptar la crítica feminista que plantea que no se debe separar la cognición de la emoción.

De todas formas, es necesario considerar dos aspectos. El primero vinculado a la necesidad de entender el saber en la situación de trabajo, lo que no es considerado tan profundamente por Zembylas (2007b). Se puede plantear que no se comprende el conocimiento emocional a la luz del proceso de trabajo, sino que más bien está centrado en las interacciones sociales. Y, en segundo lugar, es necesario complementar la propuesta de la ecología emocional como conocimiento con las perspectivas del saber práctico, experiencial y cultural de los/as docentes.

4.4.4.- Perspectiva del saber emocional

En base a lo ya señalado se propondrá un constructo teórico sobre el saber emocional que conjuga los distintos elementos que se han descrito en el transcurso del marco teórico. En primer lugar, es necesario plantear que para esta propuesta nos alejaremos de las conceptualizaciones acerca de la inteligencia y educación emocional. A modo de crítica, la conceptualización acerca de la competencia emocional (Bisquerra, 2005) no plantea una

definición teórica de lo que se entiende por emoción, aunque se puede comprender que esta es concebida implícitamente como un elemento privado/individual capaz de ser controlado por la cognición y la razón. Se reproduce una concepción cartesiana de la emoción, en la que se opone lo racional a lo emocional.

En segundo lugar, la competencia emocional se presenta en términos de eficacia, es decir como el control de las emociones pueden mejorar la productividad en el trabajo. En esa línea, se puede comprender como una regla del sentir dentro del trabajo emocional, ya que norma lo que se debe sentir y como se debe expresar una emoción. Según lo planteado por Hochschild (1983) se desarrolla un trabajo emocional alienante para el trabajador, ya que se fuerza a demostrar una emoción que no siempre es realmente sentida, es decir se realiza actuación superficial.

En tercer lugar y en concordancia con el entendimiento de Illouz (2009), la competencia emocional responde a un estilo emocional terapéutico. Este fue adoptado por las empresas para hacer de los trabajadores sujetos aptos de dominar lo emocional y lo femenino para obtener mejor rendimiento de los trabajadores. Así, lo que prevalece es una racionalidad cognitiva que vacía las relaciones de su particularidad y las modifica en objetivos que son evaluados con el fin de convertirse en mercancías (Illouz, 2007). En ese sentido, la competencia emocional permite categorizar a los trabajadores como menos o más productivos, según sus habilidades emocionales. Esta clasificación se usa para controlar y predecir el desempeño laboral, logrando cuantificar a las emociones deseadas.

En cuarto lugar, se plantea que las competencias emocionales son contextuales y permiten comprender la cultura, pero solo de una manera instrumental y mecánica. Es decir, se entiende la cultura como una esencia más que como algo dinámico, ya que no se ven reflejadas las reglas del sentir que norman las emociones competencias. Por último, se plantea que las competencias permiten comprender las emociones de las personas, ¿pero de qué manera? Según la concepción que prevalece de emoción, esta se entiende como una esencia, no considerando el carácter cultural de las emociones (es decir, se podría establecer un indicador sobre la demostración de amor o empatía que cumplirían las personas al momento de demostrar una emoción). Cuando se plantea entender las emociones no se considera si

estas corresponden a una actuación superficial o una profunda. Esto resulta fundamental en el entendimiento emocional, ya que se vincula con lo que realmente sienten los sujetos.

En línea con lo planteado por Zembylas (2016), comprender la emoción desde las concepciones de inteligencia emocional, manejo y proyectos centrados en el cuidado, bienestar y la autoestima es suponer que esta no es parte de la razón, sino que más bien un elemento negativo que debe ser regulado. Esta división artificial no reconoce a las emociones como fenómenos contextuales y enmarcados en reglas de sentir las cuales establecen que es lo correcto y que no lo es. Así estas concepciones se presentan de una forma esencialista y ahistórica, donde la construcción de lo racional parecer ser infinito, natural e inmutable. De esa forma se respalda las jerarquías de poder existentes y los estereotipos de la emoción presentes en la educación, promoviendo una mirada ingenua sobre los distintos modelos de gestión. (Zembylas, 2016).

En base a lo ya descrito, la propuesta de saber emocional con la que se indagara en esta tesis se puede definir bajos los argumentos que se presentarán en las siguientes líneas. Primero, la concepción de emoción bajo la que se comprende el saber emocional se respalda en los postulados de los enfoques socioculturales, interaccionistas y performativos de la emoción. En ese sentido, comprenderemos la emoción como significados culturales acordes a determinados contextos, los que se producen en la interacción social (Lutz, 1988; Lupton, 1998; Illouz, 2009). Que la emoción conlleve cultura no quiere decir que no se considere la dimensión privada, sino que más bien esta no tiene más preponderancia que lo sociocultural. En ese sentido, es necesario recurrir a la idea de Illouz (2007) que señala que la emoción corresponde a un saber cultural ya que entrega orientación tanto al pensamiento como a las acciones que se realizan. Debido a lo anterior, es pertinente aludir a que la emoción involucra tanto cognición, pensamiento, cuerpo y acción.

Bajo el entendimiento de Hochschild (1983), la comprensión de los significados culturales se vincula con la elaboración emocional que realizan las personas. Así, se puede plantear que existe tanto una evocación como supresión de las emociones en un nivel privado para demostrar socialmente los sentimientos. En este caso, nos referiremos a la elaboración de las emociones como trabajo emocional, ya que se considera el ámbito público de la expresión emocional. Considerando el carácter interactivo del trabajo docente (Tardif, 2001), este

puede comprenderse como un trabajo inmaterial y emocional (De la Garza, 2010; Hochschild, 1983). En este caso es necesario plantear que no todo trabajo emocional tiene un carácter alienante, sino que también involucra sentimientos como el amor, el orgullo y la satisfacción. En ese sentido, hay que precisar que las propuestas más estructuralistas o determinista sobre el tema, las que plantean que el trabajo emocional es solo demostrar emociones con un fin laboral o salarial. En esas ocasiones ocurre lo que Hochschild, (1983) denomina mercantilización de las emociones.

Para Tardif (2004), el trabajo interactivo de los/as docentes involucra distintos saberes prácticos que se forman gracias a la experiencia laboral. En este caso se busca relevar el saber práctico, experiencial y contextual que desarrollan los/as profesores/as en su cotidianidad laboral (Rockwell, 2011). Saberes que guían su accionar a partir de las experiencias laborales que han tenido durante su carrera profesional y sobre todo en las interacciones con los distintos actores sociales que se encuentran en la institución escolar. Estos saberes permiten la resolución de distintos problemas que se presentan, improvisar ante situaciones no previstas y captar la atención de los estudiantes. El saber docente no solo se vincula con aspectos vinculados a la realización de una clase, sino que es transversal a los distintos ámbitos del trabajo cotidiano docente. Por lo mismo, es un saber no formalizado y que se aprende en la práctica laboral.

Resulta fundamental la definición de saber docente que señala que este se compone tanto de elementos intelectuales como de afectivos, en el sentido que no responde solamente a un conocimiento técnico y racional, sino que es más bien creativo y relacional (Rockwell, 1985; Rockwell & Mercado, 1988; Tardif, 2001). Siguiendo la descripción sobre saber docente, este corresponde a un saber práctico ya que se utiliza en situaciones concretas; es interactivo, porque es movilizado y modelado en el ámbito de las interacciones sociales; es sincrético y cultural, no reposa en conocimientos formales y unificados, sino que más bien es producto de la construcción cotidiana y de varios conocimientos; es un saber abierto ya que involucra siempre nuevas experiencias; es existencial, ya que no solo está ligado al trabajo sino que también a la historia de vida de los/as docentes (Tardif, 2001).

Las definiciones descritas sobre el saber docentes y las emociones resultan pertinentes para complementar la conceptualización de Zembylas sobre el conocimiento emocional. En ese

sentido, son dos los aportes principales. El primero es considerar la situación de trabajo, es decir el proceso de trabajo como el lugar donde se produce el saber docente. Esto quiere decir que no solo son los discursos e interacciones sociales las que influyen la construcción del conocimiento emocional, sino que también las distintas actividades que realizan los docentes en su cotidianidad laboral. En ese sentido, considerando las ideas de saber práctico, es pertinente considerar al conocimiento emocional como tal. Un conocimiento que se produce en la experiencia y contexto en el que se desenvuelven los/as docentes. En segundo lugar, es necesario considerar al conocimiento emocional como un saber cultural (Illouz, 2007). Este corresponde a un punto en común tanto con el saber docente como con las emociones, el sentido que son un saber cultural que guían las acciones de los sujetos.

A modo de síntesis, el constructo teórico de saber emocional alude a los conocimientos prácticos desarrollados por los/as docentes en el contexto de su trabajo, para realizar trabajo emocional. Esto involucra comprender emociones propias, evocarlas o suprimirlas, y demostrarlas. Debido a la comprensión social de las emociones, lo anterior siempre se realiza en la interacción con los sujetos involucrados en el proceso de trabajo.

4.4.5.- Objetivos.

En base a lo planteado en los párrafos anteriores, los objetivos del presente estudio corresponden a:

Objetivo general: Caracterizar el saber emocional de docentes de enseñanza media de un liceo municipal.

Objetivos específicos:

- Describir el saber emocional en el plano individual de docentes de enseñanza media de un liceo municipal.
- Describir el saber emocional en el plano relacional de docentes de enseñanza media de un liceo municipal.
- Describir el saber emocional en el plano sociopolítico de docentes de enseñanza media de un liceo municipal.

5.- Marco metodológico.

5.1.- Enfoque etnográfico y epistemología marxista.

Para la presente investigación se utilizó un enfoque etnográfico. Dentro del campo de la etnografía educativa conviven distintas tradiciones, las que desde distintos supuestos construyen su objeto y sujeto de estudio, proporcionando herramientas metodológicas para su aproximación. La perspectiva en la que se enmarca la presente investigación corresponde a la etnografía crítica, la que tiene su origen en los trabajos de Paul Willis y en Latinoamérica ha tenido su principal desarrollo en las investigaciones de Elsie Rockwell (2011). Dentro de esta se enmarcan distintas corrientes teórico-metodológicas, siendo las principales la marxista y la feminista. Vale mencionar, que dentro de esta se ha intentado trabajar desde una mirada interseccional sobre los problemas de investigación

Dada la tradición marxista en la que se ubica este enfoque, se comprende la realidad social desde una mirada dialéctica. En ese sentido, la epistemología marxista concibe la realidad social como una articulación entre objetividad y subjetividad, donde se evidencian distintos procesos de objetivación que tienen su génesis en los sujetos y sus interacciones sociales, los que adquieren vida propia. En ese marco, la realidad es comprendida como los distintos significados que construyen los sujetos y que orientan su acción, aunque no se reduce solamente a ese campo (De la Garza, 2012).

Otro aspecto de la realidad social corresponde a las leyes de tendencia históricamente determinadas, por las que se entienden a las condiciones estructurales que existen sobre los sujetos. Como lo dice su nombre, tienen un carácter condicionante antes que determinante, en el sentido que afectan el espacio de posibilidades de acción social de los sujetos. En esa línea, se identifica que existe un espacio de posibilidades como un lugar de mediación y rearticulación entre la objetividad y la subjetividad (De la Garza, 2012). De esa forma, se plantea que en esta concepción es más relevante un método de descubrimiento antes que de justificación. Esto se evidencia al trabajar sin hipótesis a priori, destacando el carácter inductivo de la investigación.

Un tercer ámbito a mencionar corresponde al concepto de objetivación, el que no se reduce a lo físico, sino que es el producto humano que escapa al control de sus creadores (De la

Garza, 2012). Un ejemplo corresponde a los códigos de sentidos de la cultura, los que pueden ser entendidos como objetivaciones (Schütz, 1966). En esa línea, la rearticulación de lo objetivo con lo subjetivo conforma para De la Garza (2012), una configuración comprendida como una totalidad social que no determina, pero que si presiona a los sujetos sociales.

Por último, un cuarto elemento que señalar corresponde a la dimensión de sentido de la realidad social. Por esta se entiende a los distintos códigos acumulados que tienen como propósito “construir significados concretos para la situación concreta” (De la Garza, 2012: 235). Para la epistemología marxista, el sentido es un nivel de la realidad social, por lo que para explicar un fenómeno resulta fundamental el aspecto de cómo son construidos los significados que orientan la acción de los sujetos (De la Garza, 2012). Así, la experiencia y el dato empírico no es solo el reporte de lo acontecido, sino que la interacción entre sujeto y objeto de investigación. Se comprende que “el dato siempre esta pre subjetivado en un contexto objetivado” (De la Garza, 2012: 235), y sobre este influyen lo teórico y los significados del investigador y de los sujetos investigados (Geertz, 1987).

En línea con lo anterior, Zemelman (1990) señala que para el estudio de un problema de investigación es necesario contar con organizaciones conceptuales abiertas que tienen su origen en la deestructuración de los campos teóricos existentes. De esa forma, la propuesta es no contar con estructuras teóricas sólidas, sino que más bien considerar una apertura teórica al momento de investigar.

Considerando los planteamientos epistemológicos ya señalados, el enfoque etnográfico se puede comprender como un proceso en el cual se documenta lo no documentado (Rockwell, 2011). El sustento de este corresponde al trabajo de campo y a la elaboración de registros y de un diario de campo. Así, el trabajo de campo involucra constante observación e interacción con una comunidad, la que es la principal fuente de información etnográfica. Para Rockwell (2011), el proceso etnográfico considera una dimensión subjetiva importante, por lo que muchas respuestas en este tipo de investigación no son técnicas. En esa línea, es que no hay una norma metodológica que indique que se debe o no debe hacer. Debido a que el trabajo de campo involucra un carácter social, está fuera de control o de prescripción. En ese sentido, es importante considerar las preconcepciones con las que se realiza el trabajo de campo y no

negar la participación en la vida cotidiana de los sujetos que forman la comunidad (Rockwell, 2011).

Los elementos descritos permiten plantear la necesidad de considerar una apertura teórica en el proceso investigativo. Por ese motivo, se ha planteado que construir esquemas teórico – conceptuales para realizar el trabajo etnográfico puede terminar por no considerar aspectos relevantes para abordar el problema de investigación. Este punto resulta central para el entendimiento entre la epistemología marxista (su concepción de la realidad social) y el enfoque etnográfico. La apertura durante el proceso investigativo exige de un carácter inductivo y dialógico, en donde los sujetos participantes se ven involucrados en la producción de datos con un carácter activo antes que pasivo. Lo anterior se plasma en un continuum entre el proceso de producción de información y el análisis de estos, lo que ocurre intercaladamente.

5.2.- Estrategia metodológica

Aunque se usó el enfoque etnográfico para realizar la investigación, esta no corresponde a una etnografía. La principal herramienta metodológica utilizada fue shadowing (Quinlan, 2008), la que se define como un seguimiento durante un tiempo prolongado a un sujeto para registrar, evidenciar y conocer que hacen realmente en la vida cotidiana. Esta corresponde a una estrategia metodológica que proviene de la etnografía institucional, y que se ha usado en distintas instituciones sociales, como lo son la escuela, empresas, hospitales, departamentos gubernamentales, entre otros. Debido a lo anterior, no existe una aproximación unívoca para esta estrategia metodológica, por lo que en este caso la enmarcaremos dentro de un enfoque etnográfico para el estudio del saber de docentes de enseñanza media.

Los datos construidos a través del shadowing se fundamentan en la observación y registro de eventos reales antes que en reconstrucciones que ocurrieron en momentos pasados (Quinlan, 2008), distinguiéndose de técnicas investigativas de carácter conversacional. Así, como una estrategia de recolección de datos, el shadowing resulta propicio para abordar preguntas de investigación donde la unidad de análisis corresponde a la relación social antes que aspectos individuales (Quinlan, 2008).

En términos prácticos, durante el shadowing el investigador tiene la posibilidad de observar distintas actividades que realiza la persona que está siendo acompañada. En esa línea, resulta fundamental registrar movimientos corporales, comentarios y acciones que realizan los sujetos. Además, existe la posibilidad de realizar preguntas sobre las distintas acciones que se realizan, con el fin de indagar en la explicación propia del sujeto antes que la interpretación de quien investiga (Quinlan, 2008). Así, algunas preguntas pueden tener un carácter aclaratorio mientras que otras pueden ser explicativas sobre distintos sucesos observados (McDonald, 2005). En esa línea, el seguimiento etnográfico examina a los sujetos de forma holística, incorporando no solo el registro de sus acciones, sino que la contextualización que pueden realizar de las mismas.

En línea con lo planteado y con los objetivos de la investigación, la estrategia metodológica usada en esta investigación consistió en acompañar durante su trabajo cotidiano a docentes de enseñanza media, con el fin de registrar distintas acciones en las que se pudiese identificar el saber emocional docente. Lo anterior se complementó con distintas entrevistas etnográficas realizadas durante el mismo seguimiento etnográfico y posterior a este.

La estrategia metodológica se sustenta en dos técnicas investigativas: seguimiento etnográfico y entrevista etnográfica. En concordancia con el enfoque de investigación, a través del seguimiento etnográfico (shadowing) se documentaron distintas actividades no documentadas en el proceso de trabajo real, para indagar a través de entrevista como estaba presente el saber docente en estas.

5.3.- Muestra

Los docentes participantes de la investigación se definieron en base a un muestreo intencionado no selectivo (Stake, 1999). En lo concreto, se comprendieron dos casos de docentes de enseñanza media. Los criterios bajo los cuales se fueron escogidos los participantes corresponden a: docentes de enseñanza media, de asignaturas vinculadas a pruebas estandarizadas (Lenguaje, Matemática, Historia, Ciencias), y que llevasen 10 años ejerciendo la docencia. Este criterio se plantea en base a lo señalado por Tardif (2001), en cuanto a que el desarrollo del saber profesional docente involucra la experiencia laboral. Además, se estableció que la institución educativa en la que trabajasen debía ser pública.

En cuanto al contexto laboral de los docentes, la investigación fue realizada en un Liceo municipal de una comuna de la zona sur de la Región Metropolitana. Los docentes participantes corresponden a una profesora de lenguaje y a un profesor de matemáticas³.

5.4.- Fases de terreno

A continuación, se presentarán las distintas fases a través de las cuales se realizó la construcción de la información analizada.

1) Contacto con el liceo y reunión con docentes directivos: como primera instancia se realizó una reunión con el Director y el jefe de la Unidad Técnica Pedagógica del establecimiento. En la reunión se presentó el proyecto de investigación, se señaló lo que este involucraba y se analizó la posibilidad de realizar el trabajo de campo en el liceo. Quienes estaba presentes en la instancia respondieron positivamente y en base a los criterios de la muestra, el director planteó que él conversaría con dos candidatos para la investigación.

2) Reunión con docentes participantes: en un segundo momento se realizó una reunión con el/la docente escogidos por el director. En la reunión se les indicó que involucraba su investigación para poder confirmar su participación. Ambos docentes respondieron de afirmativamente, firmando un consentimiento informado que garantizaba el anonimato de los datos entregados y registrados. Vale mencionar que el director escogió estos docentes en base a los buenos resultados de él y ella en las evaluaciones internas del liceo y debido a que son considerados como los mejores docentes del establecimiento por él.

3) Primera fase del seguimiento etnográfico (o shadowing): Al comienzo del seguimiento, con ambos docentes se volvió a revisar el consentimiento informado en el que se explicaba lo que involucraba la investigación y el aseguramiento de la confidencialidad de la información producida durante el proceso investigativo. Antes de comenzar el seguimiento se realizó una entrevista en profundidad para indagar en aspectos de la historia de vida y laboral, condiciones de trabajo y experiencias como docentes. Esta primera fase del seguimiento fue realizada entre los meses de agosto y octubre de 2018, y comprendió acompañar a cada docente durante tres jornadas laborales. Ambos docentes fueron seguidos

³ Ambos casos serán presentados en el capítulo sobre los resultados.

desde su llegada al liceo hasta el final de la jornada. Durante los seguimientos se acompañó al profesor y profesora en distintos espacios del liceo, principalmente en la sala de clases y en el comedor de los profesores.

4) Revisión de los registros etnográficos y entrevista etnográfica: Luego de realizados los primeros tres días de seguimiento, se procedió a revisar los registros realizados para indagar en determinados episodios o momentos en los que se podía evidenciar el saber emocional docente. En base a lo anterior, se realizó una pauta temática de entrevista que tenía como objetivo recabar la explicación de los docentes sobre ciertas actividades que podían involucrar el saber emocional.

5) Segunda fase del seguimiento etnográfico: Realizada la segunda entrevista, se procedió a continuar con los seguimientos etnográficos durante los meses de octubre y noviembre del año 2018. La docente de lenguaje fue acompañada durante tres jornadas laborales mientras que el docente de matemáticas en dos jornadas. A partir de la segunda entrevista, se precisó en ciertos focos del trabajo cotidiano de los docentes, para poder indagar sobre el saber emocional.

6) Revisión de registros y entrevista final: Finalizados los seguimientos etnográficos, se realizó una revisión de los distintos registros realizados, a modo de preanálisis. Lo anterior tuvo como objetivo identificar momentos o episodios de los seguimientos en los que se pudiese indagar y profundizar sobre el saber emocional. Así, se generó una pauta temática de entrevista para indagar sobre determinadas actividades realizadas. Durante la realización de la entrevista, se mostró y leyó a cada docente distintos episodios de los registros etnográficos, con el fin de buscar una reflexión y explicación sobre la existencia de saberes.

5.5.- Proceso de análisis

Luego de la investigación en terreno, se contaba con una serie de registros de aula, sala de profesores y de transcripciones de las tres entrevistas de cada docente. La primera entrevista tuvo como objetivo principal construir cada caso de los docentes participantes, es decir, describir condiciones objetivas de su historia de vida y experiencia laboral. En base a los principios analíticos del enfoque etnográfico, se procedió a analizar el material resultante de la fase de terreno.

Para Rockwell (2011) el análisis “debe conducir a la construcción de nuevas relaciones conceptuales, no previstas antes del estudio”. En esa línea, el carácter construido de los datos etnográficos propone un planteamiento propio de análisis. Así, según el vínculo entre observación y análisis (o preanálisis que se realizó) las categorías teóricas utilizadas fueron definidas de antemano, pero reconstruidas en el proceso investigativo. Lo anterior, debido a la apertura teórica necesaria para comprender la continua relación entre los fenómenos observados y lo teórico. Es decir, se trabajó con categorías teóricas para levantar y analizar los datos construidos, pero estas fueron replanteadas a medida que se realizaba la investigación, en ese sentido existió un espacio para la apertura conceptual. Esta forma de análisis permite una flexibilidad necesaria para descubrir nuevas relaciones entre conceptos. Según Rockwell (2011), las relaciones corresponden a lo no observable en el proceso investigativo, lo que exige una articulación inteligible de los elementos registrados. De esa forma, los conceptos que explicitan esas relaciones permiten describir, explicar y comprender mejor lo observado.

Para el caso de esta investigación, los conceptos que orientaron el análisis sobre el saber emocional fue la conceptualización de Zembylas (2007), quien a través de tres planos con distintos tipos de conocimientos aborda el saber cómo una ecología emocional. El autor realiza un análisis de contenido etnográfico, en el que están más determinadas las categorías de análisis. En consonancia con Zembylas, en la presente tesis se realizó el mismo tipo análisis, pretendiendo reconstruir a través de categorías emergentes el saber emocional antes que abordarlo desde categorías preestablecidas. En esa línea es que se consideró la propuesta sobre los tres planos en los que se pueden evidenciar el saber emocional pero no considerando solo los saberes identificados en cada plano, sino que incorporando y reformulando otros

5.6.- Contexto del estudio: Liceo de la zona sur de la Región Metropolitana⁴

A continuación, se presentará una descripción del contexto educativo en el que se realizó la investigación. El liceo se ubica en una comuna de la zona sur de la Región Metropolitana. El sector en el que se encuentra es identificado como vulnerable por el director del establecimiento. El establecimiento educacional tiene su origen en 1958, y funcionaba como

⁴ La siguiente caracterización fue realizada en base a una entrevista realizada al director del liceo y los docentes participantes.

una escuela básica. Desde esa fecha hasta el año 1999 tuvo diversos nombres, finalmente adquirió una denominación similar a la población en la que se ubica. El año 2018 contaba con 710 estudiantes, considerando todos los niveles educativos. El índice de vulnerabilidad escolar en la enseñanza básica corresponde a 82% mientras que en enseñanza media es de un 86%. La mayoría de los estudiantes vive en las poblaciones aledañas al colegio. La planta docente está conformada por 43 profesores/as y 20 asistentes de la educación

Hasta el año 2000 el liceo solo contaba con enseñanza prebásica y básica, y en ese año se implementa la enseñanza media nocturna, la que perdura hasta el día de hoy. Desde el 2009 se desarrolla la enseñanza media diurna. En cuanto a la enseñanza prebásica y básica, existen dos cursos por nivel (salvo algunas excepciones), mientras que en la enseñanza media hay un curso por nivel.

Un hito negativo de la historia del establecimiento acontece posterior a la implementación de la enseñanza media diurna. El año 2011, en el contexto de auge del movimiento estudiantil se realiza una “toma” del establecimiento. Ese suceso provocó un quiebre entre los y las docentes, ya que había un grupo que apoyaba la movilización y otro que estaba en contra. Luego de un mes de toma, se accedió a que los y las estudiantes de enseñanza básica tuvieran clases. Finalizada la movilización, hubo distintas pérdidas materiales, principalmente de electrodomésticos. La tensión principal se evidenció entre docentes que apoyaban la movilización, que fueron principalmente los de enseñanza básica, versus los de enseñanza media que estaba en contra. Se puede señalar que esa tensión existe hasta el día de hoy entre los y las profesores.

En la comuna en que se ubica el liceo, este ha sido reconocido como distinto al resto de los establecimientos, principalmente porque no existe mayores problemas de disciplina y consumo de drogas. Además, el trabajo sistemático que ha llevado una universidad estatal a contar del año 2016, través del programa PACE⁵ ha permitido que distintos estudiantes ingresen a la educación superior. La intervención del programa se ha traducido en la realización de distintos cursos de reforzamiento para los/as estudiantes y actividades en las sedes de la universidad, con el objetivo de acercar la experiencia de la educación superior.

⁵ Programa de acceso y acompañamiento efectivo a la educación superior

Para los/as docentes el trabajo del PACE resulta importante para su labor, ya que permite entusiasmar a los y las estudiantes con temas académicos y con el objetivo de seguir estudiando en la educación superior.

Además del PACE, se destaca el trabajo que se ha establecido con dos unidades vecinales del sector. Esto ha permitido la participación de los/as docentes directivos en reuniones de juntas de vecinos, y también la participación en las actividades del establecimiento educacional. Esto es destacado por el director como un elemento positivo, ya que se da a conocer fuera del liceo las distintas actividades que se realizan dentro de este.

El director del establecimiento señala que a través de distintos proyectos se incentiva a los/as estudiantes a participar en las actividades extraescolares que se realizan en el liceo. En esa línea, se cuenta con el apoyo de los/as docentes.

6.- Resultados

6.1.- Caso Profesora de Lenguaje

Laura es profesora de Lenguaje de un liceo municipal ubicado en una comuna de la zona sur de la Región Metropolitana. Ella vive en la comuna de La Cisterna. Tiene dos hijas, una de 6 años y otra de 1 año y medio. A la segunda la cuida su madre cuando ella va a trabajar, mientras que la primera va al colegio. En su casa le cuesta mucho trabajar, ya que está con sus hijas, por lo que llega todos los días a las 07:10 horas al Liceo (las clases comienzan a las 08:15), para avanzar en revisión de evaluaciones, planificación de clases, entre otras tareas.

La docente ha trabajado 10 años, 9 en el actual Liceo. Antes trabajó en un Liceo técnico de la comuna de Independencia. Actualmente es profesora jefa del 2º medio y su contrato laboral estipula 39 horas lectivas y 3 no lectivas.

Al actual Liceo ingreso debido a que una tía de una compañera de universidad le comentó que implementarían enseñanza media. Luego de postular, comenzó a trabajar durante el año 2010. Su experiencia ha sido grata, ya que a ella le gusta trabajar en el sistema público, y plantea que “nunca trabajaría en el privado”. Para ella, los estudiantes son conscientes y respetuosos, y que se pueden “hacer clases tranquilamente”. Actualmente en el liceo está el programa PACE, el que según ella ha servido para potenciar que los estudiantes aspiren a ingresar a la educación superior. Cuando ella llegó a trabajar el 2010, los estudiantes eran distintos ya que la mayoría no tenía intenciones de seguir estudiando después de 4º medio. Eso ha cambiado, lo que para ella es grato. Lo anterior se ha visto reflejado en que los/as estudiantes son más responsables y cumplen con las actividades que ella propone, como por ejemplo leer un libro o preparar una obra de teatro.

En cuanto a experiencias negativas que ha vivido en el Liceo, señala que entre los/as profesores/as hubo distintos problemas de convivencia debido a una toma del establecimiento que se produjo el año 2011. En esa movilización a los/as profesores de enseñanza básica se les permitió hacer clases, mientras las salas de la enseñanza media se encontraban ocupadas por los/as estudiantes movilizados. Plantea que esa “toma” fue sumamente destructiva para el Liceo, ya que robaron distintos aparatos electrónicos y quemaron una sala. Ante esa

situación, los/as profesores de enseñanza media no estuvieron de acuerdo con los medios de la movilización, generándose una división entre los docentes. Lo anterior produjo que hasta la actualidad exista un distanciamiento entre los/as profesores de enseñanza básica y los de enseñanza media.

En cuanto a la evaluación docente, el año 2014 realizó la prueba AVDI⁶ solo por un interés monetario. Resulto bien evaluada en esa prueba, mientras que sus colegas que no la dieron y que posteriormente se evaluaron bajo la nueva evaluación docente⁷ no les fue bien. Este año también le correspondía ser evaluada, pero por motivos de salud logro eximirse.

El contexto en el cual se realizaron los seguimientos fue durante el segundo semestre del año 2018, entre los meses de septiembre y noviembre. En septiembre, los distintos cursos se encontraban preparando actividades para el 18 de septiembre, ante lo cual la profesora se encontraba muy motivada con su curso ensayando presentaciones artísticas. A fines del mes de septiembre tuvo que modificarse la planificación de los seguimientos etnográficos y entrevistas, debido a un problema de salud de una hija de la docente.

A continuación, se presentarán los resultados del material analizado (seguimientos etnográficos y entrevistas), los que están ordenados según cada caso que involucra la investigación. La presentación de los resultados está ordenada en concordancia con los objetivos específicos, por lo que en cada caso se ordena el saber emocional en sus tres planos correspondientes: individual, relacional y sociopolítico.

6.1.1.- El saber emocional en el plano individual: “te gusta trabajar con cabros”.

El primer aspecto por abordar corresponde a los saberes desarrollados por la docente en el nivel individual. Estos corresponden principalmente a conocimientos y reflexiones desarrollados gracias a la experiencia preprofesional y profesional, y se relacionan con la visión de la educación, conexiones emocionales con la asignatura, creencias sobre la docencia, y evaluaciones personales sobre el trabajo emocional. Vale mencionar estos aspectos tienen su fundamento en la práctica concreta y las interacciones sociales, es decir

⁶ Asignación variable por desempeño individual.

⁷ Consta de distintos momentos y esta compuesta por los siguientes instrumentos evaluativos: Portafolio, autoevaluación, entrevista evaluador par e informes de referencia de terceros.

corresponde a saberes formulados gracias a las vivencias de los docentes. A continuación, se presentarán distintas referencias que orientan el saber ser profesora para la docente.

Construir encuadre (estructura) para el trabajo pedagógico

El primer saber identificado corresponde a una concepción para construir un encuadre para el trabajo pedagógico. Se relaciona con una idea de docencia y educación que tiene la docente que ha elaborado a través de las distintas experiencias que ha desarrollado con estudiantes. En esta forma de trabajo se puede apreciar un saber emocional que se relaciona con el “cómo” ser profesora. El saber construir el encuadre permite que la realización del trabajo emocional sea agradable para la docente.

Cita 1

Entonces el primer día de clase yo me presento. Te lo juro que siempre digo lo mismo, saben mi discurso: **“ustedes saben que yo soy bipolar, ustedes saben que yo soy mañosa, saben que soy gritona”**. Entonces ellos ya lo saben, siempre me presento. Me gusta trabajar así, así me gusta la sala ordenada, no me gusta el griterío, no me gusta el desorden, no me gusta la suciedad, tiene que tener cuaderno de lenguaje, tiene que hacer las tareas conmigo, vamos a leer mucho.

[Entrevista 1 Profesora de Lenguaje]

Los elementos que componen el cómo le agrada hacer clases a la docente se vinculan principalmente con el orden y las reglas que ella establece con los/as estudiantes. Así, la docente da a conocer cómo es ella durante el trabajo con estudiantes y a la vez establece las condiciones bajo las cuales le agrada trabajar. Existe un conocimiento sobre plantear sus emociones y que aspectos del trabajo en aula le desagradan, lo que podría provocar un cambio negativo en ellas. Las ideas sobre lo que presenta a los estudiantes cuando se conocen ha cambiado desde que comenzó a trabajar, viéndose marcada por las experiencias e interacciones con estudiantes.

Cita 2

P: Si, te juro, porque yo salí queriendo ser la profe buena onda.

E: saliste de la universidad ¿te refieres?

P: Si, mis prácticas fueron la profe buena onda y cero respetos. Cero respetos, así como: “ah sí nos toca con la practicante”. Y me acuerdo que se me iban. Se me iban. Y yo: “ay se me fueron, vengan pues chiquillos”. Hice mi práctica en el ..., puros hombres. Queda en Santiago Centro, calle San Isidro. Puros hombres también. Y yo quería ser la cabra joven en ese tiempo, pero quería ser buena onda y no me resultó con eso. No me resultó, si los cabros me querían, teníamos buena relación, habían convivencias, me invitaban. Pero yo les quería hacer una clase y no me pescaban. Cuando fui a trabajar yo dije: “no sé si esto va a ser distinto, voy

a ser la buena onda, pero me van a pescar porque ahora soy profesora”. Y no pos, cachay y entonces yo dije ahí: **“ahora me pongo cuática” y tengo esos dos lados, de verdad todos se ríen.**

[Entrevista 1 Profesora de Lenguaje]

Se plantea que en los inicios de la profesión se pensaba de una forma de ser docente, de tratar con los estudiantes, lo que cual cambio fuertemente debido a la experiencia en el trabajo real. En ese sentido, se puede señalar que la docente vivió un contraste entre lo que pensaba que podría ser y lo que ocurrió realmente, lo que fue fundamental para desarrollar un saber docente sobre como relacionarse con los estudiantes. “Ahora me pongo cuática” hace referencia a un quiebre sobre lo que ella concebía que podía ser como docente, para posteriormente cambiar y aprender un saber en torno a las interacciones con los estudiantes. Se puede plantear que la profesora tiene un conocimiento sobre sí misma, sobre sus emociones y como relacionarse en el contexto escolar, al plantear que tiene dos lados con los que cuales se presenta. Este saber estructura como ella considera que debe ser docente y como le agrada que sea el desarrollo de una clase.

Cita 3

P: Si. Mis clases son en silencio, no hay nadie molestándome ni interrumpiéndome. Nadie, nadie, yo no podría. Yo tengo discursos repetitivos, cachay yo digo: **“ustedes saben que yo siempre digo esto”. “Siempre les digo que soy bipolar, siempre les digo que soy mañosa y que soy estructurada”**. Entonces también les digo que cambio de humor de momento a otro. “Si ustedes saben que a mí me gusta que sea ordenada la cuestión”. También les digo: “Ustedes saben que yo no hago la clase para los primeros 5, hago la clase para todos” y todos callados.

[Entrevista 1 Profesora de Lenguaje]

El conocimiento sobre sus emociones y forma de ser como profesora permite comunicarlas a los estudiantes para establecer las reglas o normas de cómo se desarrollará la clase. El aspecto “bipolar” que plantea la docente da cuenta de lo que es agradable y desagradable para ella en el contexto de la sala de clases. En ese sentido, resulta desagradable que irrumpen en la estructura que plantea para realizar la clase. La estructura que señala la docente y su forma de ser “bipolar” es un aprendizaje emocional sobre su persona, lo que ha permitido establecer un sello propio sobre su trabajo como profesora. Lo anterior es un conocimiento o saber que comenzó a desarrollar luego de un episodio problemático que vivió cuando comenzó a trabajar.

Cita 4

P: Yo cuando recién llegue a ese colegio yo tenía 23 años, entonces escribiendo en la pizarra, 52 cabros, uno me dice: “sácate el delantal pa verte la raja”. Cachay, puros hombres, 4° medio mecánica. 52 cabros. Yo quede, te juro que quede mal. Yo dije: me pongo a llorar. Me puse a tiritar, 23 años mi primera clase, era la primera semana trabajando. Me puse a tiritar, tiritar, decía que hago. O yo salgo llorando y me voy de esta cuestión, y me la ganan. Y me nació, me di vuelta y: “no se mueve nadie hasta saber quién dijo eso”. Y empecé y todos quedaron y esta cabra que le pasa. Algunos tenían mi edad. Llame al inspector, el inspector de ese tiempo les pegaba. Andaba con un palo y les pegaba. Si era muy raro el colegio. Y descubrimos. Me pidió disculpas, le llamé el apoderado, le puse un 2. **Y te juro que yo dije: no, yo me hago respetar.** Y claro como en ese tiempo era bien joven, tenía buena relación. “¿profe que hay que hacer?” “Esto pues mijito lindo” Siempre les digo así. “Escriba cosita linda”. Les hago cariño, los voy viendo, les voy haciendo cariño, les toco el pelo. Les digo: “que está lindo hoy día”

[Entrevista 1 Profesora de Lenguaje]

En el episodio descrito por la docente resulta central para comprender la formulación de varios de los saberes emocionales que ha desarrollado. Ante un insulto de un estudiante tuvo que reaccionar a la inmediatez del hecho y tomar una decisión sobre qué hacer en el momento. “Yo me hago respetar” fue la reflexión de la docente, la que se puede identificar como un detonante para establecer una forma de ser docente y, por lo tanto, de relacionarse con los estudiantes.

Sentido del trabajo docente

Los elementos ya señalados permiten que la docente construyera un significado atribuido a las distintas acciones que realiza, donde se evidencia una concepción sobre los estudiantes. Esta configura una noción de estudiante que resulta fundamental para la construcción y aplicación de los saberes emocionales.

Cita 5

P: Es que a mí me gusta eso de ser profe. Sipos, **si no queri a los estudiantes que estay haciendo acá.** No estay ganando plata, no pos si no estay aquí por eso, **estay aquí porque te gusta trabajar con cabros.** Entonces eso te nace solo. Hay uno que otro que te deja hasta acá. Pero por lo general uno los quiere, eso de los que chiquillos dicen: ah esta profe me tiene mala. Mentira, que profe les podría tener mala. Al profe lo dan vuelta así. Por ejemplo, este mismo niñito, el Joaquín. Se portaba horrible en 8°, horrible, pero horrible, yo lo echaba de la clase. Me tenía chata, yo lo único que quería es que se fuera. Pero después: “profesora disculpe”

Si, ok. "Me voy a poner las pilas" y se puso las pilas, y cambia. Entonces uno ya lo quiere.

[Entrevista 1 Profesora de Lenguaje]

Cita 6

P: Entonces es como, es obvio que quieres a tus estudiantes, que los quieres, **que lo pasas bien estando con ellos**. Recién hablábamos con un colega en la hora de almuerzo y me decía -"uy que estoy cansá", y yo le decía, -"Sabís que yo no estoy cansá, pero estoy como chata de hacer clases. Pero yo soy feliz acá", le dije, "yo quiero estar acá, porque en mi casa con dos cabras chicas como que aaaaaah, es todo una locura". **Pero aquí de verdad que me relajo, lo paso bien y compartir con los chiquillos es genial, es genial, a mí me gusta mucho.**

[Entrevista 2 Profesora de Lenguaje]

En base a los episodios presentados, la docente fue construyendo un saber emocional relacionado a como le gusta ser "profe", lo que está estrechamente vinculado a querer a los estudiantes. Es decir, se podría plantear que en este caso una de las bases del saber docente en el plano individual es querer a los estudiantes. Así, en este caso la experiencia problemática que tuvo la docente le permitió formar una visión de la educación donde las emociones vinculadas a los estudiantes resultan fundamentales para su trabajo cotidiano. Las condiciones bajo las cuales le gusta trabajar a la profesora están relacionadas con la visión o perspectiva de la educación que considera fundamental el "querer a los estudiantes". Estos elementos se pueden vincular al sentido que le otorga a su trabajo la docente, donde para ella es fundamental compartir con los estudiantes. Es posible señalar que dentro de su concepción de educación existe una marcada preocupación por los estudiantes. Aunque las ideas descritas se pueden vincular con el plano relacional, lo que se pretende destacar es la concepción y sentido otorgado a las actividades que realiza la docente en su trabajo.

Conexiones emocionales con la asignatura

El gusto por trabajar con estudiantes se complementa con las conexiones emocionales relacionadas con la asignatura que imparte la docente. Así, se puede identificar que el agrado o gusto por "lenguaje" comenzó cuando era estudiante secundaria, antes de su formación profesional. Además del gusto por esa asignatura, incidió en esto la relación que tenía con su profesora de lenguaje. Eso le permitió no solo tener un acercamiento disciplinar, sino que también al trabajo pedagógico que realizan los docentes.

Cita 6

Siempre me gusto. Yo era de las que...en el colegio **siempre me gustó lenguaje**, siempre. Yo tenía promedio 4 en matemáticas, de hecho, me aplaudían, todavía me acuerdo, porque yo estaba entre el 3,8 y el 4,1. Entonces cuando la profe leía los informes decía: Lucía, un 4 en matemáticas y todos: “ehh bravo”. Pero en lenguaje yo era del 6,8, entonces siempre me gusto. Y mis profes de media me inspiro mucho y como me gustaba, yo era bien pindi para mis cuestiones. Entonces la profe: “Lucía, puedes escribir esto en la pizarra”. Y yo escribiendo en la pizarra. Entonces me fui como acostumbrando, revisaba las pruebas del libro de mi profesora, le llevaba las pruebas, secretaria de lenguaje, yo era la encargada de lenguaje, entonces revisaba pruebas, escribía en la pizarra, siempre me gusto, me llamo la atención.

[Entrevista 1 Profesora de Lenguaje]

El haber tenido un acercamiento mientras era estudiante de enseñanza media le permitió desarrollar un gusto tanto por lo disciplinar como por otras tareas que involucra el trabajo docente. Se puede plantear que la docente desarrolla un conocimiento sobre el motivo de por qué le agrada la asignatura en la que se especializa.

A modo de síntesis, es posible identificar que en este nivel el saber individual para la docente se fundamenta principalmente en las primeras experiencias que tuvo como profesora, donde fue preponderante una idea que ella tenía sobre como ser docente la que se vio frenada por lo que le ocurrió realmente. En ese sentido se puede plantear que existe un desarrollo del saber sobre cómo ser profesora. Dentro de esta visión o concepción se encuentran distintos saberes emocionales, como por ejemplo el gusto por la asignatura que imparte, la forma en que le agrada hacer clases, un conocimiento propio sobre lo que le agrada, y el vínculo emocional que siente por los estudiantes.

6.1.2.- El Saber emocional en el plano relacional: “tienes que lidiar todos los días con emociones distintas”

En los siguientes párrafos se pretende describir e identificar distintos saberes emocionales que se encuentran en el plano relacional. Estos saberes resultan fundamentales para las interacciones que tiene la docente con los estudiantes. Para la presentación de los resultados se plantean tres saberes generales. El primero corresponde a saber conocer las emociones de los estudiantes. Este saber está prácticamente presente en todas las interacciones que tiene la profesora con los/as estudiantes. El saber reconocer las emociones de los estudiantes es algo

transversal a su trabajo y que realiza constantemente. En segundo lugar, se identifica el saber construir cercanía con los estudiantes. Este se sustenta en el saber anterior y es favorable para la construcción de relaciones o vínculos con estudiantes a lo largo del tiempo. Por último, en tercer lugar, se identifica un saber construir límites con los estudiantes, lo que refiere a construir reglas y normas en las relaciones con los estudiantes.

Saber reconocer las emociones de los estudiantes

Uno de los primeros saberes emocionales identificados corresponde a los conocimientos desarrollados para conocer las emociones de los/as estudiantes.

Cita 9

P: Tú **tienes que lidiar todos los días con emociones distintas** cachay, eso ya es complejo, porque es difícil, cuando un niño está llorando, cuando un niño tiene pena, tú tienes que hacer tu clase, pero a la vez preocuparte de lo que le pasa. **Si se nota que ellos vienen con una complejidad un día determinado**, cachay, pasa. Y también de repente he estado aquí y mis dos hijas enfermas y yo mirando el celular y queriendo puro irme, y alguien esta pesadito y entonces te da rabia. O Sali con rabia de otro curso y la traspasay al que viene. Es lidiar todos los días con emociones distintas. **Tanto propias como ajenas.**

[Entrevista 1 Profesora de Lenguaje]

La profesora es consciente que en su trabajo cotidiano debe lidiar con distintas emociones, tanto con las de ellas como de los/as estudiantes. Existe un conocimiento que se relaciona en comprender el estado en el que se encuentran los estudiantes. A la vez se plantea que el aspecto emocional del trabajo no es algo unidireccional, sino que es bidireccional con los estudiantes, ya que ellos también perciben como está la profesora. El desarrollar un saber emocional para comprender tanto las emociones propias como las ajenas resulta ser fundamental para el despliegue de otros saberes vinculados a lo emocional. Así, los conocimientos desarrollados en el plano individual resultan ser las bases o motivos sobre los cuales se forman los saberes en el plano relacional. De todas formas, existe una relación complementaria entre ambas, ya que en el segundo plano ocurren las experiencias e interacciones bajo las cuales los/as docentes forman los saberes del plano individual.

En este caso se puede plantear que el conocimiento sobre las emociones y sentimientos tanto propios como de los estudiantes le permiten a la docente desarrollar la idea de docencia que tiene, y marcar una forma sobre cómo tratar con los estudiantes durante su trabajo cotidiano.

Este primer saber es importante, ya que en base a ese conocimiento estructura la forma de relacionarse con los distintos estudiantes en su cotidianidad.

Saber construir cercanía con estudiantes

Debido a la experiencia profesional de la docente, ella ha desarrollado diferentes distintos saberes emocionales relacionados al modo en que construye cercanía con los estudiantes. Esto es importante para las distintas interacciones cotidianas.

Cita 10

E: ¿Cómo consideras tú que te llevas con los estudiantes? Algo me dijiste antes, cuando estábamos abajo...

P: Bien, bien. Siento que **soy querida por ellos, y que me respetan mucho**, yo creo que soy una de las personas que más respetan

E: ¿Del Liceo?

P: Sí, sí.

E: ¿Cómo lograste eso?

P: Mira, he pasado por distintos momentos. Ha habido niños que me han tenido miedo. Por ejemplo, yo me enojo y ...me bajan mis momentos malos, entonces eso ha generado que digan: “con la profe Lucía no se puede leasar”. A mí no se me escapan, ningún cabro, pero es por lo mismo, **yo misma lo he instaurado de darme cuenta de cuantos tengo que tener**, donde está esté.

[Entrevista 1 Profesora de Lenguaje]

El saber emocional relacionado a conocer las emociones de los estudiantes le ha permitido a la docente desarrollar un saber más práctico sobre cómo acercarse a los estudiantes y a la vez construir reglas dentro de la relación que construye con ellos. Esto la ha favorecido para que los estudiantes comprenden las normas que ella plantea durante la clase. El reconocer que se siente querida por los estudiantes corresponde a una interpretación sobre su relación con ellos.

Cita 11

E: Oye y esto que me contabas antes, que vas a ver a tu curso de repente y que te asomas por la ventana, ¿cuál es el motivo?

P: porque no los veo todos los días, entonces los veo en la mañana y no el resto de la tarde. **Y quiero saber cómo están**, si están sentados donde les dije que tenían que sentarse [...]No, **pero por eso, para que ellos sepan que yo estoy pendiente, absolutamente pendiente**. A veces golpeo y veo si la profe me deja entrar, entro y les digo: “semaneros a barrer porque está sucia”. Me doy unas vueltas cuando estoy escribiendo en la pizarra, veo el estante, pero es un chamullo porque yo los voy a ver ahora.

E: Ellos igual son conscientes de eso, están acostumbrados.

P: sí, sí. Yo me quedo ahí mirando, de vieja sapa no más. **La dinámica que tengo**

con mi curso
[Entrevista 1 Profesora de Lenguaje]

El construir cercanía con los/as estudiantes requiere de distintos saberes emocionales que la profesora despliega en su cotidianidad laboral. En esa línea, una de las dinámicas que tiene con su curso es mostrarse siempre presentes para ellos. La docente plantea como una necesidad personal saber cómo están los estudiantes y que estos perciban que hay alguien pendiente de ellos, motivo por el cual los va a ver regularmente, aunque no corresponda en su horario. La referencia alude a conocer las emociones de los estudiantes (“el saber cómo están”) y que ellos perciban cercana a la docente (“para que ellos sepan que estoy pendiente”). Así, se construye una dinámica con los estudiantes que permite conocerlos y construir cercanía.

Durante el seguimiento etnográfico, la docente describe la relación que mantiene con una estudiante que es identificada como conflictiva por el resto de los docentes.

Cita 11

P1: Ella me quiere harto. Ella me quiere harto por lo mismo, **porque me acerqué a ella. No la trato como un número más de la sala.** "¡Luz María!", y voy caminando y cuando hago las clases les voy tocando el hombro. "Está todo bien", "Uy que te está quedando lindo", "cosita linda", les digo. Palabras de cariño. "Ay tía", "gracias, tía", "tía, ¿tiene lápiz?", - "Sí, yo le presto lápiz". Entonces así. A otros colegas yo también les he dicho, a Luz María **hay que tratarla con amor. A esos ciertos alumnos rebeldes**, por así decir

[Entrevista 2 Profesora de Lenguaje].

En el caso anterior, el medio que tiene la profesora para abordar a estudiantes con problemas de conducta es el trato y forma de relacionarse cotidianamente. En esa línea, destaca la idea de “tratarla con amor”, en el sentido que la docente busca que los estudiantes sientan que hay alguien pendiente de ellos. Es posible plantear que la construcción de cercanía se basa en el conocimiento personal que posee de cada uno y en la comprensión emocional.

Cita 12

E: ¿Cuál es esa vía?

P: De la cercanía po, de la preocupación. **De que él sepa que tú no estás ahí de metiche, ni porque tenís que hacerlo, ni porque te mandaron a preguntarle qué le pasa, sino porque a ti te preocupa.** Entonces eso yo he logrado hacer con esos estudiantes, por eso yo puedo decir de verdad, de verdad que yo siento que los chiquillos a mí me quieren mucho, que me quieren harto y que me respetan y que algunos hasta me tienen miedo, también lo tengo claro. "Ay no, la profe Lucía, no hay que faltar". Pero cariño sí, yo siento que me tienen.

[Entrevista 2 Profesora de Lenguaje]

En línea con el saber de construir cercanía con los/as estudiantes la docente plantea la relevancia de la preocupación, la que se relaciona con demostrar a los estudiantes un afecto real y personal. Se puede plantear que este interés por la preocupación es algo que realmente siente la profesora y no tiene solo un fin instrumental. Por ese motivo se plantea que los estudiantes valoran la forma de ser de la docente, ya que ella se muestra cercana y comprensiva con ellos. La vía de la cercanía y de la preocupación es un saber emocional que conjuga tanto un interés personal de la docente como una comprensión de lo que necesitan los estudiantes. En esa línea, la docente capta lo que valoran los estudiantes de un profesor.

Cita 13

P: Si, me busca mucho (Luz María). Quiere que vaya a su cumpleaños, **dice que yo soy su mami aquí en el colegio**

E: ¿Cómo es eso? ¿Qué piensas tu?

P: Bacán, es que **yo genero esos lazos con los cabros**. Soy la que les pone regla, soy super estricta, soy super ordenada, me carga el desorden, lo evito. Soy super estructurada para mis cuestiones. Pero **a la vez yo sé con quién estoy trabajando. Se con quien estoy trabajando, con niños que están super vulnerados, carentes de todo, hasta de cariño**. Entonces si nos tenemos que abrazar nos abrazamos, cachay. A veces les compro colación.

[Entrevista 2 Profesora de Lenguaje]

En la referencia anterior se puede identificar un elemento importante señalado por la docente, que corresponde al conocimiento del contexto social de los/as estudiantes. Este conocimiento potencia el desarrollo de un saber emocional relacionado a tratar con los estudiantes del liceo. Para la docente el generar lazos con los estudiantes se basa en establecer las reglas y mostrarse estricta, pero a la vez preocuparse y apoyar a los estudiantes, evidenciándose lo anterior en distintas demostraciones de cariño. La docente posee un conocimiento social de los estudiantes, a quienes caracteriza como vulnerados y carentes de cariño. Esos dos elementos son relevantes para plantear que la construcción del saber emocional, y por tanto de la forma de relacionarse con los estudiantes se fundamenta en un conocimiento social y personal de los estudiantes. Debido a lo anterior la docente usa distintas demostraciones de preocupación y cariño que permiten construir una relación cercana.

Cita 14

P: No po, va super ligado, va super ligado. **Los chiquillos valoran eso de un profesor, que no sea una persona lejana que se pare delante o que de su puesto**

te dicte un par de cuestiones y que no se sabe ni un apellido. Aquí en el colegio hay casos.

E: ¿De profesores que son así?

P: Sí, sípo. Y yo creo que en todas partes. Y en los colegios como éste, con mucha vulnerabilidad, con muchos conflictos familiares, **los chicos necesitan eso** y lo ven en muchos profes. Que justamente coincidimos que somos los más jóvenes, **los que tienen más cercanía, los que tiran talla, los que tienen un lenguaje más parecido a ellos.** No ven como a esa señora de lenguaje tan lejana, tan pesa, tan ogra, no. Saben que me enojo, pero también que puedo ser muy buena onda cuando se puede. **[Entrevista 2 Profesora de Lenguaje].**

Según lo señalado y observado, la profesora desarrolla un saber para construir cercanía con los estudiantes que se basa en conocer el contexto social y la situación personal de los estudiantes, donde la comprensión de sus emociones es fundamental para relacionarse con ellos. Esto permite que ella pueda comprender que valoran los estudiantes de la relación que establece. La comprensión de los estudiantes permite que ella genera una relación más cercana y de confianza con ellos, donde ella puede realizar distintas actividades debido a la cercanía que ha construido.

Cita 15

P: Mira yo te conté también que éste era el único colegio en el que había trabajado. Trabajé en uno antes, pero ya ni me acuerdo...un año. **Y aquí he estado todo el tiempo entonces uno aprende a querer y adaptarte al lugar.** Yo sinceramente no me veo en otro colegio y es porque no solamente quieras a los estudiantes sino porque te gusta todo po. A pesar de ciertos conflictos, a pesar de que no hay buenas relaciones entre uno y otro profe, pero tú ya estás grata. Entonces es como, es obvio que quieres a tus estudiantes, que los quieres, **que lo pasas bien estando con ellos.** Recién hablábamos con un colega en la hora de almuerzo y me decía -"uy que estoy cansá", y yo le decía, -"Sabís que yo no estoy cansá, pero estoy como chata de hacer clases. Pero yo soy feliz acá", le dije, "yo quiero estar acá, porque en mi casa con dos cabras chicas como que aaaaaah, es todo una locura". **Pero aquí de verdad que me relajo, lo paso bien y compartir con los chiquillos es genial, es genial, a mí me gusta mucho.**

E: Y, ¿por qué te gusta tanto compartir con los chiquillos?

P1: **Es que siento que hay cercanía po, siento que hay cercanía.** No es como que yo entre a una clase y "buuu, váyase", no, no... les gusta. Se quejan de que escribo mucho, se quejan de todas esas cuestiones, pero les gusta mi presencia ahí po **me valoran como profesora y eso hace que yo también de cosas por ellos.**

[Entrevista 2 Profesora de Lenguaje]

Es relevante lo señalado por la profesora sobre cómo se siente cercana a los/as estudiantes y que ellos/as también lo demuestran. En esa línea, es que se plantea que más que hacer clases a la docente le agrada compartir con los estudiantes. Ese último elemento es fundamental para comprender las motivaciones de la docente en su trabajo.

Además, existe un agrado por el contexto en el que se trabaja, donde “se aprende a querer”. Considerando el contexto de vulnerabilidad del colegio y de los/as estudiantes, se plantea como necesario que los docentes sean cercanos y preocupados por los estudiantes. Esto a la vez se conjuga con la cercanía generacional que hay con ellos/as. Es posible señalar que la construcción de cercanía con los estudiantes no solamente resulta como algo central en su trabajo, sino que también es parte de disfrutar o sentirse bien en su trabajo. La cercanía con estudiantes no solo se fundamenta en la preocupación, sino que también en compartir en distintos ámbitos con ellos.

Cita 16

Est: profe, yo la estuve esperando el sábado

P: ¿Donde?

Est: En la casa de la Yanara

P: yo fui pos.

Est: yo fui a comprar casi todas las pizzas.

P: si, porque yo fui y quedaban 6.

Est: quería puro comer

P: si, si fui. ¿Por qué no fuiste con la Agatha?

Est: porque estaba ocupa

//La P. me dice:

P: Él es el culpable de la rivalidad de los dos grupos de mujeres que tengo en el curso. La Agatha que es la niña que está más sola. Este llegó y se metió con una de este grupo de acá. Con la Maciel, y ella tiene todo ese grupo de amigas. Y después se puso a pololear con la Agatha. Entonces ahí nació la rivalidad. Ese es el culpable (risas). Y el que vendió pizzas fue este grupo gigante de acá. Entonces la Agatha que pololea con él, no iba a ir a comprarles pizza

//El estudiante interpelado habla en voz fuerte (riéndose)//

Est: No es mi culpa.

P: es tu culpa, que te haci el loco (en tono de broma).

[Registro seguimiento etnográfico]

Otro ejemplo que permite plantear la relación de cercanía que tiene la docente con los/as estudiantes corresponde a las conversaciones extraacadémicas y al uso de bromas. Así, la referencia anterior alude a una broma con un estudiante que tiene una relación amorosa con una estudiante de su curso. En esa línea, se puede plantear que existe un saber emocional relacionado con construir cercanía con los estudiantes, el que operaba transversalmente en el trabajo cotidiano de la profesora. El saber se sustenta en compartir, querer, preocuparse y demostrar confianza hacia los/as estudiantes, donde la construcción de cercanía involucra que establezca ciertas reglas con los/as estudiantes, las que afectan la dinámica de la clase.

A continuación, se presentarán distintas referencias o citas que permiten evidenciar como opera el saber emocional vinculado a la cercanía que se establece con los/as estudiantes en casos más concretos. Se podrá evidenciar que existe una distinción no menor entre los /as estudiantes de su curso y el resto.

Saber construir cercanía con estudiantes de su jefatura.

El construir cercanía con los/as estudiantes es un aspecto fundamental dentro del trabajo de la profesora, lo que se sustenta en distintos saberes emocionales. Durante los seguimientos etnográficos se pudo evidenciar que la cercanía con estudiantes de su curso es distinta a la construida con estudiantes de otros cursos. A modo de ejemplo, la docente mantiene una relación de apoyo con un estudiante (el presidente del curso), quien la respalda en distintas actividades sociales y académicas.

Cita 17

E: Oye, y siguiendo con tu curso. Hay un estudiante, el Marcelo, ustedes tienen una relación muy cercana, eso ¿cómo se fue dando?

P: **Yo creo que le empecé a simpatizar** fijate; porque yo a él lo conozco del año pasado, no de octavo como al resto de los chiquillos. Lo conozco del año pasado, él llegó a primero medio y más encima yo llegué como en septiembre porque estaba con posnatal. Entonces yo creo que siempre le simpaticé al verme como la profesora jefe. Él se sentaba atrás me saludaba, me movía la mano, pero no teníamos mayor relación y después de a poco empezó a sentarse adelante, a conversar más conmigo, y yo no tengo problema en compartir mi teléfono con los estudiantes.

E: Me acuerdo. Lo tengo anotado acá, me llamó la atención.

P1: No, no tengo ningún problema. No hay ningún desubicado, no me ha pasado nunca nada. No, nada. Saben que no me pueden hablar después de las diez de la noche o que si me van a hablar yo no los voy a pescar porque va a estar en silencio. Entonces empezamos a tener ya una relación más de contacto por teléfono. -"Profe, ¿mañana hay que llevar esto?", -" Sí Marcelo, por favor diles a tus compañeros que se acuerden de los materiales", -"Ya profe, no se preocupe". **Entonces ahí empezamos ya como mi brazo derecho.**

E: Y hasta el día de hoy ha sido...

P1: Sí. Y después se transformó en el presidente de curso, entonces ya yo tengo más contacto con él.

[Entrevista 2 Profesora de Lenguaje]

La referencia permite ejemplificar como la docente ha ido construyendo cercanía con un estudiante de su curso, el que ha adquirido un rol importante para ella dentro de su trabajo. El estudiante (que en este caso es el presidente de curso) apoya a la docente en distintas actividades que ella realiza. La docente señala que el estudiante es "mi brazo derecho" lo que

da cuenta de la construcción de cercanía y de un vínculo con el estudiante.

Como se planteó anteriormente, la profesora señala como un eje central de su quehacer el compartir con los estudiantes. Lo anterior permite conocerlos en profundidad y construir una relación de afecto con ellos.

Cita 18

P: Está quedando hermosa. (La docente se muestra alegre por la ornamentación y lo comenta con los estudiantes).

P: Isaac, ¿está lista tu mesa?

//El ambiente es muy relajado, la profesora comparte con los estudiantes en el proceso de ornamentación//.

//La P. conversa con estudiantes por el baile. Luego camina por la sala viendo que todos tengan adornada su mesa//

[Registro etnográfico]

La cita anterior da cuenta de la participación de la docente en una actividad de ornamentación de la sala de clases realizado en el contexto de fiestas patrias. En esa instancia la docente se suma a la dinámica que les plantea a los/as estudiantes, apoyándolos en las actividades que realizan.

Cita 19

P1: Sí, porque me gusta. Eso es una de las partes que gozo de mi trabajo. Fíjate que, no tanto haciendo clases, sino que más bien, **compartiendo con el estudiante**.

E: Y eso, ¿qué implica?, compartir.

P1: **Escucharlos, conversar con ellos, reírnos, que me cuenten sus historias.**

E: Y eso, ¿lo logras igual hacer hoy día, a pesar de todo lo que tienes que hacer?

P1: Sí, sí. A pesar de todo, a pesar de mi falta de tiempo, a pesar de mis dos o tres horas que tengo a la semana como para no hacer clases, ¿cachai?, no tengo más. Pero a pesar de eso, si, lo logro, me doy el tiempo. Me doy el tiempo. **Tengo las cosas tan claras con ellos que, en una clase, aunque sean 45 minutos, tenemos la opción de reírnos, de conversar, de hacerles un cariño, de retarlos, de hacer la clase.**

[Entrevista 2 Profesora de Lenguaje]

Para la docente el compartir con los/as estudiantes implica distintas actividades, las que acomoda en el marco de las tareas que tiene que realizar cotidianamente. En esa línea, es que opera un saber emocional relacionado con la preocupación por los estudiantes, y también se evidencia el sentido de su trabajo, que en este caso es lo que le agrada realizar cotidianamente como compartir y conversar con ellos. Esto es importante para la construcción de cercanía, ya que es un elemento que la docente tiene presente en las distintas actividades de su trabajo. Es decir, dentro de su horario de trabajo y de la realización de clases ella contempla que tiene

que compartir y conocer a los estudiantes de su curso.

Saber conocer situaciones personales de estudiantes de su curso

Las conversaciones con estudiantes que lleva a cabo cotidianamente la docente tienen como objetivo indagar sobre las situaciones personales de los/as estudiantes. Aunque ella plantea que le gusta compartir con los estudiantes, esa acción tiene una intención que le permite generar un conocimiento profundo sobre los/as estudiantes (se podría plantear que en este aspecto radica o se basa el saber relacionado en comprender las emociones de los/as estudiantes y como tratar con ellos).

Cita 20

P: Ya, voy a pasar lista. Oye Marcelo, eso mismo te iba a preguntar ¿vas a poder pagar el traje?

Est: Si eso tengo que ver.

P: Si, sé que tu mamá está pasando por problemas, pero habla con ella y ahí vemos que hacemos. Mañana a ver si me traes esa respuesta Marcelo.

Est: si, le hablaré.

P: Habla con tu mamá. Lo digo para que no sea un problema económico ¿ya? Mañana intenta traer la respuesta Marcelo.

[Registro seguimiento etnográfico]

Cita 21

P: Pero como se trata **de mi curso trato de ver que todo esté bien**, que estén cómodos, de si tomaron desayuno. O sea, yo me sé la realidad de todos los cabros.

E: ¿La qué?

P1: La realidad de todos los chiquillos. De todos, o sea, "éste no tiene plata, hoy día no trajo plata". -"¿Trajiste colación?", -"No profe, pero no se preocupe". Entonces **estoy muy muy preocupada por lo menos de mi curso.**

[Entrevista 2 Profesora de Lenguaje]

El conocimiento sobre los estudiantes favorece para anticiparse a distintas situaciones que pudiesen ser problemáticas en un futuro, proteger y cuidar a los estudiantes, y desarrollar una relación cercana con ellos. En este caso resulta recurrente el conocimiento por los momentos personales por los que atraviesan los estudiantes de su curso. La preocupación desarrollada permite a la docente mostrarse presente y cercana para ellos. En este caso el saber emocional se relaciona con un conocimiento profundo sobre el estado de los/as estudiantes de su curso, con quienes al parecer resultan ser los más cercanos a ella. El conocimiento de los casos de los/as estudiantes favorece el desarrollo de un saber emocional, es decir un cómo tratar o relacionarse con ellos.

Saber demostrar preocupación por los estudiantes de su curso.

Como ya se ha mencionado, la docente demuestra una particular preocupación por los/as estudiantes de su curso, lo que le ha permitido construir una relación cercana con ellos. Uno de los pilares de la relación con los estudiantes de su curso es la preocupación que demuestra constantemente por ellos. Se puede plantear que hay un saber sobre la preocupación, en el sentido que la profesora es consciente que es necesario conocer a sus estudiantes y apoyarlos en distintas situaciones.

Cita 22

E: ¿tienes clases con ellos después?

P: No, pero los vengo a ver siempre, los vengo sapear por la ventana, siempre.

E: ¿Y por qué?

P: **pa que cachen que estoy ahí pendiente de ellos.** De sapa. Vengo en la tarde para ver cómo hacen el aseo.

[Conversación de registro durante el seguimiento etnográfico]

Cita 23

P: La preocupación.

E: Y esa preocupación, ¿la has aprendido a desarrollar durante...?. Como el cuidado, la preocupación por los estudiantes, ¿cómo lo podrías describir?

P: Sí, la he aprendido a desarrollar porque de verdad que soy más fría, más esquemática. Pero **como se trata de mi curso trato de ver que todo esté bien**, que estén cómodos, de si tomaron desayuno. O sea, **yo me sé la realidad de todos los cabros.**

[Entrevista 1 Profesora de Lenguaje]

La referencia anterior permite evidenciar que el saber sobre la preocupación fue un conocimiento que la docente desarrolló durante su experiencia de trabajo. Este saber también le permite acercarse a los/as estudiantes. La docente plantea que como ella es más fría tuvo que aprender este aspecto relacionado a la preocupación por el otro. En ese sentido se puede señalar que este saber sobre la preocupación fue materializado debido a su visión de la educación (el querer a los y las estudiantes) y a la necesidad de construir cercanía.

Saber lidiar con problemas entre estudiantes de su curso

Otra situación donde la docente desplegó un saber emocional basado en el conocimiento sobre sus estudiantes corresponde al hecho de lidiar con un conflicto entre estudiantes de su curso. En ese caso se puede evidenciar como la docente intercede entre un conflicto por temas amorosos, protegiendo a una estudiante que se encontraba en una situación vulnerable frente

a un grupo de compañeras de curso. Además, se puede plantear que la profesora fue empática con la estudiante que se encontraba siendo vulnerada. La docente orientó su accionar en base al conocimiento que tiene sobre las estudiantes.

Cita 24

E: ¿Más problemas personales?

P: Si, ahí hay una rivalidad entre dos chiquillas. Una que sienta en esta fila y otra que se sienta allá.

E: Rivalidad como...

P: Una rivalidad heavy, pero nunca en la sala de clases, sino que, a través de las redes sociales, cachay.

E: Entonces eso igual tiene impacto de cómo se relacionan los estudiantes

P: Si...

E: ¿Cómo lidias con eso?

P: Las dos son super choras, ya, pero lo que pasa es **que esta niña que está acá es sola, tiene como dos amigas no más. En cambio, la otra tiene un grupo gigante, justo la que no vino**, la Yanara. Tiene un grupo grande de amigas, y son super piola, pero, así como que van al choque, cachay: “ah que mirai feo”. No, son de bajo perfil, a eso me refiero, no son flytes ni nada de esas cuestiones, pero si contestatarias, así como vamos al choque al tiro. Y vino la apoderada de esta niña a hablar conmigo de que la estaba molestando por redes sociales, entonces ya, hable con todo ese grupo de niñas. “Si no la pescamos tía”. Mentira que no la pescan, mira lo que están haciendo. No sé si te fijaste en el diario mural, tengo fotos con ellas que nos tomamos para el día del libro, ellos se disfrazaron, representando, entonces tenemos fotos ahí y a ella le rayaron la cara y le pincharon alfileres. Entonces yo les dije: como que no la pescan si mira lo que hicieron la foto: “ah tía, si esa fue la Millaray, no fui yo”. Pero ¿Por qué lo hiciste? “Ah sí fue una talla”. Pero eso no es talla, cachay. Si realmente no la pescay es porque no la pescay, pero entonces estoy buscando la pelea y el malestar. “Ya tía si nunca más”, “Ya eso quiero, nunca más”. **Porque igual es fome, ella está sola y ustedes son 7, 7 contra 2**, entonces se va a pérdida, injusto. “Ya profe, si está bien”. Pero se ha mantenido super piola, simplemente no se saludan ni toleran, pero, así como pelea y garabato, no.

El relato de la docente sobre la situación con la que tuvo que lidiar permite señalar que apelo al conocimiento sobre las estudiantes y a la cercanía que ha construido con ellas. En ese sentido, la cercanía con ellos/as permitió que pudiera abordar el conflicto entre las estudiantes, para buscar provocar una reflexión empática sobre lo que estaban realizando. Así, se puede evidenciar que en este caso el saber emocional se basa en la legitimidad que tiene la docente en base a la cercanía construida para tensionar un cambio en la conducta de ellas. Además, se evidencia que la docente adquiere un rol de protectora con la estudiante que se encuentra en una situación de desventaja.

Saber cuidar a estudiante de su curso con crisis de ansiedad.

Otro ámbito donde se entrecruza la preocupación y la cercanía con estudiantes que ha construido la docente corresponde a tratar con una estudiante que sufre de crisis de ansiedad y tiene problemas de autoestima. Para esta situación, la profesora se anticipó al malestar de la estudiante y recurrió al apoyo de un estudiante muy cercano a ella.

Cita 25

//En el curso hay una niña con crisis de pánico, las que se acentúan cuando no están sus amigas. La P. le pide a Marcelo que la acompañe durante la jornada. Me comenta sobre esa situación. Llego este año al curso, tiene depresión y cuando tiene crisis de pánico la viene a buscar la mamá//

[Registro de seguimiento etnográfico]

Cita 26

E: Me acuerdo de esta chiquilla, no recuerdo su nombre, que es rubia, que un día que estaba sola, que no vinieron sus amigas y tú me contaste que tiene crisis de ansiedad, y tú hablaste con los estudiantes para que se acercaran y estuvieran con ella. Ese accionar, ¿cómo llegaste a eso?

P: Uy sabes qué, me pasa algo con esa niña, con la Antonia. **Yo me veo reflejada en ese comportamiento**, no en ella específicamente, pero si me acuerdo que cuando yo era estudiante que no vinieran mis amigas igual era fome, era fome, me sentía sola. Entonces, **que el profe se preocupe de eso lo encuentro bacán**, lo encuentro bacán; así que todo se dé para que tú no estés sola en el recreo, no estés sola en la colación, **sobre todo si tenís problemas de autoestima po**. Porque hay otros que no les interesa po, se meten en el grupo que sea, o andan solos, van al quiosco, conversan con otras personas del colegio. Pero cuando hay problemas de autoestima, y en este caso ella que tiene un tema de salud mental, entonces estar sola es complicado po, se podía poner a llorar en cualquier momento, y ya ha pasado.

[Entrevista 2 Profesora de Lenguaje]

En este caso la preocupación de la docente se orienta a que la estudiante no tenga problemas durante la jornada escolar. El conocimiento que tiene sobre ella le permite prever situaciones que podrían ser dañinas. Así, se puede plantear que relacionado con la preocupación está el cuidado. El saber emocional sobre la preocupación también conlleva diversas acciones para proteger y cuidar a los estudiantes. En este caso fue importante la comprensión y el conocimiento sobre las emociones de la estudiante (en este caso la autoestima sería afectada por una situación de soledad durante la jornada escolar). Además, una reflexión que orienta el accionar de la docente corresponde a la proyección que ella tiene en la estudiante. Es decir,

hay un grado importante de empatía sobre la situación. Lo anterior motiva a la docente a estar más atenta a la situación particular que vive la estudiante.

La docente alude una distinción importante en la preocupación que demuestra hacia los estudiantes de su curso. Ella establece una mayor empatía con ellos, debido a que ha construido una relación más cercana y posee un conocimiento de las situaciones personales de los estudiantes. Resulta relevante esa distinción, ya que se podría plantear que la docente desarrolla un saber emocional particular con los estudiantes de su curso.

Cita 27

E: Y tú, ¿cómo has lidiado con eso?, ¿qué te provoca?

P1: **Me provoca ponerme en el lugar de los alumnos y querer ayudarla**, porque más encima es mi curso y yo lamentablemente marcó mucho la diferencia entre otros cursos y mi curso. A otros cursos como que no les permito tantas cosas, pero a mi curso sí. **Soy más permisiva, más mamá por así decírtelo con mis chiquillos**. Por eso el interés de ayudarla, de que no se sintiera sola, de que la acogieron, etc. Pero a la vez me cuesta entenderlo igual porque siento que mi mente es tan poderosa, tan fuerte, me siento una mujer tan fuerte que me cuesta ver una persona que esté tan débil como que no empatizo a la primera. Es como que lo puedo encontrar una niñería, así como "ah cómo va a tener tanta cuestión, que se junte con esta persona", ese es mi primer pensamiento. Pero después sale el otro, así como, "**no, puede tener problemas**".

[Entrevista 2 Profesora de Lenguaje]

La cita anterior evidencia que la profesora tiene una empatía distinta con los estudiantes de su curso. La cercanía con los estudiantes le permite una mayor comprensión sobre las emociones de estos, logrando así entender mejor la situación en la que se encontraba la estudiante conflictuada. Así, en este caso el saber emocional conduce a la docente a "querer ayudarla", protegerla, cuidarla, ayudarla y comprender la situación de la estudiante. El saber se relaciona con la empatía orientó el accionar de la profesora, quien tomó una medida particular para cuidar a la estudiante.

Saber tratar problemas por estudiante lesbiana de su curso

Un tema que ha sido complejo para la docente es tratar con una estudiante lesbiana de su curso. No por la condición de la estudiante, sino que, por comentarios y reclamos de otros profesores y apoderados, lo que ha afectado en distintos aspectos a la estudiante.

Cita 28

E: ¿Y cómo te enteraste de eso?

P: yo la tengo de 8° a ella y nunca me lo imaginé y ya, en primero medio, el año

pasado, ya la noté que empezó a vestirse diferente. Yo no estigmatizo a nadie, jamás, pero se notaba, era muy evidente su machismo. Era muy evidente. Siempre ropa ancha, andaba escondiendo sus pechos. **Entonces tenía un problema, un drama consigo misma. Y ahí... ella llora mucho, tiene muchos problemas**, entonces era como dos veces a la semana que la encontrabamos llorando por el pasillo. Ya y **en esas conversaciones, Aymara ¿qué te pasa? Y empezaba a revelar ciertos problemas en su casa** por el tema de que la habían pillado conversaciones con una niña y entonces ahí uní y cache.

[Entrevista 2 Profesora de Lenguaje]

La referencia entrega información sobre como la docente ha conocido el caso y ha indagado sobre la situación de la estudiante. La preocupación de la docente la motivó a conocer la situación personal que vive la estudiante, para lograr comprender emocionalmente el momento que atravesaba. Debido a que conocía a la estudiante desde 8° básico (al momento de la entrevista estaba en 2° medio), la docente supo identificar los cambios en el comportamiento y del estado emocional de la estudiante, lo que fue oportuno para acercarse y apoyarla.

Cita 29

P: Si, y este año llegó una niña a primero medio y pincharon. Al tiro. Entonces han tenido caleta de problemas. Ehh, muchas acusaciones en torno a ellas, ha venido apoderados a reclamar: “mis hijos están viendo que dos niñas se están besando” ¿cachay?

E: ¿en serio?

P: Sipos, si de hecho hicimos una reunión especial por el tema. Casi todos los profes...

E: a ti te ha tocado lidiar muy al lado del tema.

P: Sipos, entonces yo haciéndole entender: Aymara, de verdad esto no es una persecución contra ti y tu polola porque sean lesbianas, es una cosa de lo exagerado. Y me dice: “es que a nadie más molesta”. Si, si las parejas se besan y hay otras parejas de pololos y el inspector siempre está ahí: “ya pos córtela, sepárense”. Si es el tema de los besos. Yo le decía: “Aymara, de verdad, yo tengo problemas porque a mí me da asco ver a una pareja besándose, sean dos hombres, dos mujeres, sea un hombre con una mujer. Es el hecho de que tanto pa allá, pa acá, siendo que estamos en una cosa pública”. Y me dice: “ya tía”. **Ella lo entiende super bien.**

El saber emocional se relaciona en conocer a la estudiante y en apoyar el proceso que ella está viviendo. En ese sentido el comprender las distintas situaciones por las cuales transcurre la estudiante permite que la docente pueda orientarla basada en lo que conoce e intentando que ella empatices con el contexto en el que se encuentra

Saber motivar a estudiantes de su curso a participar en actividades extraescolares

La cercanía que construye la docente con los/as estudiantes se basa en compartir distintos momentos y no solo la clase de lenguaje. Se puede plantear que hay un tiempo importante destinado a construir una relación con los/as estudiantes y en apoyar su mantención. Un ejemplo de la afirmación anterior corresponde a la motivación y participación que entrega la docente en actividades extraescolares.

Cita 30

P: chiquillos van a tener que ensayar en la hora de educación física, el director no lo autorizo. Ya vamos a forrar las mesas entonces ahora, una vez que lleguen las cartulinas. ¡Apure las cartulinas! //Dirigiéndose a un estudiante que fue a comprar//
//Vuelve el estudiante que fue a comprar las cartulinas. La profesora ayuda a los estudiantes a adornar la sala//

P: oye, ¡ayuden porfa! //dirigiéndose a un estudiante para que adorne su mesa. Ella también ayuda a otros estudiantes a sacar unas cartulinas antiguas que tenían en su mesa para poner una nueva//

[Registro seguimiento etnográfico]

Cita 31

P: Seba, me estoy dando cuenta que te estoy forrando la mesa, ¡Ven para acá! (dirigiéndose a un estudiante, con voz seria y molesta). //El estudiante va. La docente ayuda a un estudiante a forrar la mesa//

P: Marcelo //Apuntando la mesa//

Est: profe me da scocht

P: sí, altiro. Esos todavía están esperando el scocht. Esto lo van a tener que repartir entre las tres mesas.

[Registro seguimiento etnográfico]

En la referencia anterior la docente apoya el trabajo que realizan los/as estudiantes para adornar la sala en el contexto de fiestas patrias. Se evidencia una actividad que realiza la docente, enmarcada en lo que ella plantea que le gusta hacer, que es compartir con los estudiantes.

Durante estos episodios la docente no solamente comparte con los estudiantes, sino que también demuestra enojo y llama la atención para que los estudiantes participen de la dinámica que ella propone.

Cita 32

La docente terminar de ornamentar una mesa de un estudiante que no termino de hacerlo// Est: Profe se...

P: No, nada (demostrando enojo)

Est: Profe se hace así, por abajo, mire

P: Marcelo córtala (riéndose-Ironía y broma) //Dirigiéndose al estudiante que

arreglaba la mesa//

P: Ya ahí con las chiquillas

Est: Ya chiquillas

P: No, nada que chiquillas, termina tu flojonazo (irónicamente)

[Registro seguimiento etnográfico]

Las referencias anteriores ocurren con su curso, lo que vuelve a evidenciar el trato distinto que tiene con ellos/as. Se puede plantear que los casos anteriores dan cuenta de un saber emocional de la docente que le permite acercarse y construir cercanía con los/as estudiantes en la cotidianidad. En los momentos que comparte con los/as estudiantes hay uso de bromas y el ambiente que crea es de distensión, lo que para la docente resulta importante en el trato diario que tiene con ellos/as.

Saber usar bromas con estudiantes

La construcción de cercanía con los/as estudiantes se presenta como un elemento recurrente en la docente. En las siguientes referencias lo anterior se plasma en el trato que tiene la docente con estudiantes de 8° básico.

Cita 36

//Un estudiante se acerca a la profesora, a mostrarle unos dulces que gano en un concurso en la feria//

P.: oh que bonito eso, ¿Me traes uno de esos?

Est: tiene que poner un condón //Risas de ambos//

[Registro seguimiento etnográfico]

Cita 37

/La P. hace un ruido, pidiendo silencio//

Est: tía ¿no anda enojada hoy? (riéndose)

//Otros ests. se ríen//.

P: No, si yo no estoy enojada nunca.

Est: ojalá que sea así siempre

P: cállense (sonriendo)

[Registro seguimiento etnográfico]

Cita 38

/La P. sigue revisando trabajos//

Est: Profe, yo lo busque y esta googleado, está en Google.

P: soy pesao (riéndose). Don Alejandro, ¿lo entregó?

Est: no //otro estudiante lo molesta//

P: ¿Como que no estoy ni ahí con hacerlo? (riéndose)

[Registro seguimiento etnográfico]

Así, la docente establece una forma más cercana de relacionarse con los/as estudiantes, donde

el uso de bromas con distintos estudiantes demuestra un trato distinto con ellos/as. Es importante mencionar que las bromas ocurren bilateralmente, ya que son realizadas tanto por estudiantes como por la docente. Es posible señalar que las menciones de la docente sobre el agrado por compartir con los estudiantes y mostrarse cercana a ellos/as se plasma en distintos episodios, como los identificados anteriormente.

Saber construir límites con estudiantes

Además de la cercanía, la construcción de límites con los estudiantes corresponde a un saber importante en las relaciones que establece la docente. Se puede plantear que a la vez que construye cercanía con los estudiantes también forma determinados límites o reglas, que operan tanto dentro como fuera de la sala de clases.

Cita 39

E: ¿Y cómo podrías contar esa relación? ¿Cómo llegaste a forjarla con los estudiantes?

P: Como te digo, **imponiendo siempre los límites y hasta dónde puede llegar**. Yo me presento con un curso nuevo, por ejemplo, estos ya me conocen, pero con los 8°, el año pasado eran 7° y yo no los conocía. Entonces el primer día de clase yo me presento. Te lo juro que siempre digo lo mismo, **saben mi discurso: “ustedes saben que yo soy bipolar, ustedes saben que yo soy mañosa, saben que soy gritona”**. Entonces ellos ya lo saben, siempre me presento. Me gusta trabajar así, así me gusta la sala ordenada, no me gusta el griterío, no me gusta el desorden, no me gusta la suciedad, tiene que tener cuaderno de lenguaje, tiene que hacer las tareas conmigo, vamos a leer mucho.

En la cita se puede identificar que la relación cercana que mantiene con los estudiantes también se fundamenta en establecer límites con los/as estudiantes. Estos corresponden en dar a conocer como es ella como profesora y como le gusta trabajar. En ese sentido el establecer límites corresponde en marcar una diferencia entre las cosas que le molestan a la docente y las que le agradan. Se puede identificar que en la forma de relacionarse existe una dualidad entre cercanía y límite, lo que permite a la docente dar a conocer lo que es posible y lo prohibido.

Cita 40

E: ¿y de esa misma forma lo has ido manteniendo a través del tiempo?

P: Sípos, si de verdad yo siento que mi imagen está como: “Ah la profe Lucía” “Ah te toca con la profe Lucía, la profe Lucía es pesa, no, pero es estricta”. Yo estoy haciendo clases y **te juro que nadie me golpea la puerta y abre, porque saben que eso me molesta**. Todos de afuera me quedan mirando, así como...En cambio

hay otros que llegan y se meten, cachay. Pero a mí me ven que estoy parada haciendo clases y no. No, porque saben que me molesta.

[Entrevista 1 Profesora de Lenguaje]

Uno de los saberes emocionales principales de la docente en la construcción de límites con los estudiantes es plasmar cotidianamente qué le molesta. Se puede señalar que la docente demuestra un estado emocional para dar a entender a los/as estudiantes las consecuencias de romper los límites establecidos. En ese sentido, la docente posee un saber sobre demostrar enojo para que la clase se desarrolle según sus términos.

Cita 41

E: ¿y cómo funciona ese grupo de whatsapp? ¿no ha sido problemático?

P: No, ni un atado. Yo también doy mi celular a los chiquillos.

E: ¿y por qué?

P: Mira, no es que lo haya dado, no surgió, así como anoten mi celular, cualquier problema. De aquí no lo tiene nadie y si lo tienen nadie me ha hablado, ninguno. Pero de mi curso si, al principio se lo di al Marcelo, que era presidente de curso, entonces yo me comunicaba con él. Ellos tienen un grupo de alumnos: “Marcelo recuérdales a tus compañeros que mañana tiene que traer esto” “ya profe altiro”. Y de ahí de a poco: “profe el Marcelo me dio su número, quería preguntarle esto...”. Ahora hicimos un grupo de los que bailamos caporal, entonces ahí ya...cachay y no tengo drama, otros cursos lo han tenido y no tengo drama, **me lo piden y super respetuoso, ninguno me va a hablar tonteras, en horarios que no corresponden.** No tengo ni un atado. De repente lo dejo acá y voy a atender alguien afuera, y veo y se han sacado fotos, cachay y lo dejan ahí después. Y yo: “por qué se sacan fotos”. Pero todo dentro de la buena onda.

A modo de ejemplo, el uso del grupo de Whatsapp no solo se basa en la confianza construida entre la profesora y los/as estudiantes, sino que también establecer los límites de la relación. Así, en este caso la docente sabe que los estudiantes no serán inoportunos con el uso de su número telefónico.

Cita 42

P: Entonces los saludo de beso, les hago cariño, converso. “tía tiene para llamar” “si, ahí tiene”. “Tía tiene \$200” “si, ahí tienes, mañana me los paga”. **Yo soy super cercana a ellos, pero pongo los límites.** “Ya no molestes, te cayas, te cayas”.

E: el límite, para ti ¿Qué es?

P: En clase, por ejemplo, ahora no tengo ni un problema que ahora estén sentados arriba de la mesa, pero así no hago la clase. Imposible, cachay y tampoco se lo voy a pedir por la buena. Por ejemplo, si en este momento me tocara hacer clases y no se pegan la escurría: “bueno y en qué momento te bajay tú, bájate pues, tu cuaderno todo”. **Entonces ahí me pongo como ya...cachay, entonces, pero por lo general ellos se dan cuenta solos, no hay que retarlos. Ellos se dan cuenta, así como ya: “basta, basta, basta”.**

E: ¿pero lo saben por qué tú lo demuestras igual?

P: Si. Mis clases son en silencio, no hay nadie molestándome ni interrumpiéndome. Nadie, nadie, yo no podría. Yo tengo discursos repetitivos, cachay yo digo: “ustedes saben que yo siempre digo esto”. **“Siempre les digo que soy bipolar, siempre les digo que soy mañosa y que soy estructurada”**. Entonces también les digo que **cambio de humor de momento a otro**. “Si ustedes saben que a mí me gusta que sea ordenada la cuestión”.

El saber emocional sobre la construcción de los límites permite que la docente realice una clase bajo los términos que ella establece. Los límites resultan ser un discurso que la docente plantea y utiliza recurrentemente con los estudiantes. Así, en la referencia anterior es posible destacar distintos aspectos sobre los límites. El primero es que se vinculan directamente con el saber emocional sobre cuando demostrar determinada emoción para tener un impacto y cambio en los estudiantes, lo que se evidencia en cambiar de humor cuando los límites son traspasados por los/as estudiantes. En segundo lugar, el saber emocional tiene un plano declarativo, es decir la docente plantea como es ella para que los estudiantes la conozcan. En este caso no solo opera el conocimiento que tiene la docente de los estudiantes, sino que también lo que los estudiantes conocen de ella.

Saber establecer reglas durante la clase.

Un ámbito donde se evidencia los límites construidos por la docente corresponde al momento de establecer y marcar las reglas bajo las cuales funciona una clase

Cita 43

E: Los garabatos. ¿Cómo lidias o te enfrentas tú a eso? o en ese momento, ¿qué te pasa?, ¿qué sientes?

P1: Mira, yo estoy tensa desde que empiezo a hacer clases hasta que terminó.

E: ¿Con todos los cursos?

P1: Con todos los cursos. Porque es parte de mi carácter, de mi perfil de docente mantener el orden de la sala y mantener ciertas reglas por así decirlo (me carga esa palabra) pero **sí unas pequeñas normas/reglas que son consensuadas pero que son lógicas**. O sea, tú no puedes decir garabatos, si tú los dices yo no lo voy a dejar pasar, te lo voy a decir, te lo voy a críticas. No te puedes parar a cada rato ni salir de la sala. El que está afuera no puede llegar y abrir la puerta. Todo eso ya me lo conocen, ¿cachai?

E: ¿A los estudiantes te refieres?

P: Si, **los estudiantes ya saben. Saben que soy super complicada** para esas cuestiones. Saben que soy mañosa, yo les digo **"ustedes saben que yo soy mañosa" así que como ya me conocen tratan de... y yo los mantengo ahí**. Si te diste cuenta mis clases eran como así super rutinarias. Ya, saquen el cuaderno, escribir, pongo

la fecha, pongo el título, pongo el objetivo y vamos.

[Entrevista 2 Profesora de Lenguaje]

En este caso la docente señaló que ocurre cuando los estudiantes rompen los límites que ella establece, los que son “consensuados y lógicos”. La docente utiliza un saber emocional para poder tratar con los estudiantes cuando estos no cumplen con las normas y reglas que ella establece, para poder “mantenerlos ahí”. Estas reglas permiten que la docente pueda seguir la secuencia que tiene planteada para la clase. Se puede aludir que la docente demuestra enojo y malestar cuando las normas no son respetadas, lo que busca impactar al estudiante para que cumpla con lo planteado.

Cita 44

P1: Rabia, rabia. Porque me carga que se pongan tan ordinarios cuando hay gente externa al colegio. Cuando llegan también los del PACE. Y eso que no tengo nada que ver yo, no tengo nada que ver, pero están los del PACE haciendo algo y están con audífonos. Me genera rabia. "Sácate los audífonos", "presta atención", es así, constantemente.

E: Y eso, ¿siempre lo has hecho?

P1: Sipo, siempre.

E: Mantener como un ambiente de respeto.

P1: No pisan donde están po. Donde estamos po. Si yo me considero lo más simpática del mundo, pero no haciendo la clase, ¿cachai?. Ahí yo soy la profesora, tú me prestas atención, si quieres aportar levantas la mano. No po, una selva no es po

[Entrevista 2 Profesora de Lenguaje]

El objetivo del saber emocional para mantener las reglas de la clase permite que la docente genere y mantenga un ambiente propicio para la clase. En este caso la rabia moviliza a la profesora para que llame la atención a los estudiantes. Se puede plantear que la profesora se siente incomoda (y ella lo sabe) cuando los estudiantes no prestan atención a las instrucciones y al curso de la clase.

Un ejemplo sobre cómo la docente reacciona cuando los estudiantes no cumplen las normas corresponde a demostrar enojo para cambiar la actitud de ellos.

Cita 45

//La P. se incomoda con estudiante que está molestando en clases//

P: ¿Para eso quería el preservativo? Me parece el colmo. (Lo dice molesta)

Al igual que en la referencia anterior, la docente tiene una forma de retar a los estudiantes, la

que tiene como fin “ubicar” al estudiante en el contexto en el que se encuentran. El siguiente caso es un problema de disciplina de un estudiante de cuarto medio

Cita 46

//Un estudiante silva y hace un ruido// P: ¡A ver, a ver, a ver! Ya, ya ubíquese (lo dice muy enojada) // Los estudiantes quedan en silencio//

Est: profe...

P: No me interesa de quién fue, listo se acabó. (Muy enojada). //Los estudiantes se quedan tranquilos//

Elementos del saber emocional:

6.1.3.- El saber emocional en el plano sociopolítico

El plano sociopolítico corresponde a las distintas reglas emocionales, cultural institucional y contexto social que están presentes en el liceo. En esa línea también se puede identificar distintas prescripciones que buscan configurar el trabajo docente. En este caso, debido al curso que adquirió la fase de terreno de la investigación, el foco estuvo en las evaluaciones e inspección que recaen sobre la docente.

Saber lidiar con evaluación interna del liceo

Un primer elemento identificado corresponde el transmitir a los docentes directivos el desagrado por las evaluaciones a las que se ve sometida. La docente plantea que ellos saben la impresión que tiene sobre las evaluaciones en las que ingresan personas a su clase.

Cita 47

E: Y tú, ¿a qué crees que se debe esa reticencia?

P1: Es que no sé, somos evaluados constantemente y eso me molesta. Me molesta mucho, entonces que tú no vinieras con ese fin de evaluar me gusta. ¿Cachai?

E: Ah ya, qué bueno. Si porque yo lo puedo dejar en claro, pero no quise demostrar...

P1: No, a mí me carga todo eso, me carga. **De hecho, mi jefe de UTP cuando hace las visitas él es super consciente de lo que yo hago en el trabajo, él está muy claro.** Lo que yo hago en la sala con los chiquillos y trata de no ir a verme tantas veces.

E: Ah, porque sabe

P1: **Porque sabe que a mí me molesta. Cuando viene la agencia de calidad a observar. Dijeron adelante de todos que se iban a meter en las salas a ver y yo le dije a mi jefe de UTP "a mi sala que no se metan".**

El elemento anterior se relaciona con dar a conocer un estado emocional a los docentes directivos para establecer límites en su trabajo cotidiano, el que se caracteriza en que no se involucren lo que está haciendo durante la clase.

Saber lidiar con inspección interna del liceo

Cita 48

E: entonces esa ventana no tiene que ver con una cuestión estética

P: No (risas). Eso es pa sapear. Pero yo creo que está bien, de verdad que está bien. Porque esto no puede ser así tan... Entonces el director pasa todas las mañana y tardes mirando, el jefe de UTP viene a veces a intervenir las clases. De hecho, cuando se metió allá en el 8°, yo dije: va a venir. Pero el viernes ya se había metido. **Y el por lo general está un ratito conmigo en lenguaje, me dice: tú te manejas bien.** Pero a otros profes los evalúan muy seguido. Porque hay cursos que necesitan ser intervenidos.

La referencia da a entender que la docente ha establecido una forma de expresar y hacer sentir el desagrado que siente cuando observan sus clases con fines evaluativos. En el caso anterior, es posible señalar que gracias a la buena valoración que existe de su labor ella puede transmitir lo incomodo que es que intervenga en su trabajo

La ecología emocional en el caso de la Profesora de Lenguaje.

Al comprender el saber emocional como una ecología emocional se entiende que lo conforman distintos tipos de conocimientos del trabajo docente. En el plano individual se pueden identificar distintos elementos que permiten reconstruir el saber. Un primer saber identificado corresponde a la caracterización propia que hace la docente sobre su forma de ser como profesora. En este radica una concepción sobre su trabajo y como le gusta que se realice. Así, se destaca la idea de “ser cariñosa y enojona”, lo que da cuenta sobre como ella se desenvuelve en su trabajo cotidiano.

En segundo lugar, es posible plantear que, en base a los saberes del plano individual, la docente establece un encuadre del trabajo pedagógico, lo que enmarca una forma que tiene para trabajar que es de su agrado. En ese marco existen elementos que le agradan y otros le desagradan al momento de realizar una clase. El trasfondo de ambos saberes se sustenta en un episodio que vivió cuando comenzó a trabajar, en el cual ante una falta de respeto de un estudiante tuvo que tomar rápidamente una decisión sobre qué hacer. Ese hecho es fundamental para comprender la construcción de los saberes emocionales en el plano individual, los que justifican una forma de ser que tiene como profesora y sobre las condiciones que le agradan para realizar una clase. A la par con ese episodio, es posible plantear que el sentido del trabajo de la docente se presente como un tema relevante que orienta la construcción de los saberes. Este elemento se relaciona con lo señalado por Tardif

(2001), en cuanto a que el saber de los docentes conlleve un elemento biográfico y existencial, ya que se fundamenta en episodios vividos durante la experiencia profesional.

El querer a los/as estudiantes y el gusto por compartir con ellos favorece la emergencia de dos temas en el plano relacional: la preocupación y cuidado. Se puede proponer que los dos últimos elementos configuran una visión de la educación, la que se plasma en las relaciones que construye con los estudiantes.

En cuanto al plano individual, es posible señalar que en este se forjan a través de las distintas experiencias e interacciones con estudiantes siendo lo central del saber cómo ecología emocional. Así, en este caso es posible plantear que existe una forma de relacionarse propia de la docente con los estudiantes, la que está marcada por su historia de vida y las experiencias laborales. Los saberes involucrados en las relaciones e interacciones con estudiantes tienen un distinto orden, siendo uno de los principales el “saber reconocer emociones de los estudiantes”. Este corresponde al hecho de lidiar con distintas emociones y sentimientos en el contexto del trabajo cotidiano, lo que en el marco de la comprensión emocional es fundamental para relacionarse con los estudiantes.

El reconocimiento de las emociones tiene un carácter bidireccional, ya que no solo la profesora comprende las emociones de los estudiantes, sino que también sabe cuándo su estado emocional impacta en los estudiantes. Este saber permite a la docente establecer dos saberes más en las interacciones con estudiantes: construir cercanía y límites. En cuanto a la cercanía, se ve implicado el querer a los/as estudiantes y el gusto por compartir con ellos. En esa línea destaca la preocupación por los estudiantes de su curso, donde se marca una tendencia distinta con otros estudiantes. Aun así, la docente plantea una forma de relacionarse con los estudiantes rebeldes. Así, la profesora se vale de conocer y compartir distintas instancias con los estudiantes para construir cercanía con ellos.

El conocimiento emocional corresponde a comprender que valoran los estudiantes y saber lidiar con distintos problemas que exigen una lectura y abordaje sobre las emociones. En esa línea es importante la idea de verse reflejada en los estudiantes, ya que en base a la empatía se definen distintas acciones en la relación con ellos. Además, se plantea una idea relevante que corresponde a como se concibe al estudiante según el contexto de trabajo. Al caracterizarlo como un sujeto vulnerable, con necesidades y distintas carencias como lo

afectivo, la docente adquiere un rol de cuidado con ellos. Por ese motivo se alude a un rol de madre que tiene con los estudiantes, lo que se evidencia en la preocupación y la demostración de cariño.

La construcción de cercanía con los estudiantes ocurre dualmente con los límites que se establecen en la relación con ellos. En base al saber en el plano individual que orienta las acciones de la profesora, se destaca que desde un comienzo ella transparenta su forma de ser como docente, donde establece los marcos bajo los cuales se relaciona con los estudiantes. En ese sentido, los límites se pueden comprender como normas dentro de la relación, las que al ser dañados llevan consigo una reacción negativa por parte de la docente. A pesar de que se plantea como cariñosa, también hay una dimensión de enojo. Así, los límites pueden evidenciarse claramente en la dinámica de la clase, basándose en distintos saberes que permiten crear un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje. En síntesis, la construcción de cercanía va acompañada del establecimiento de límites en las relaciones con estudiantes. Ambos elementos son dados a conocer desde un comienzo por la profesora, plasmándose estos en distintas actividades que realiza cotidianamente.

Por último, el tercer plano del saber emocional no se logró analizar en profundidad. Debido al proceso investigativo y el trabajo de terreno, el que fue adquiriendo una orientación principalmente a la relación profesora estudiante, no se pudo indagar lo suficiente sobre los saberes del plano sociopolítico. De todas formas, a partir de lo evidenciado es posible plantear que la docente posee ciertos saberes emocionales que le permite generar un rechazo a las evaluaciones sobre su trabajo. A pesar de que ella señala que le gusta la evaluación interna del liceo, no es de su agrado la intromisión de terceras personas que observan su trabajo durante la clase.

6.2.- Caso profesor de matemáticas

José es profesor de matemáticas de un liceo municipal ubicado en una comuna de la zona sur de la Región Metropolitana. Tiene 33 años, y lleva trabajando 10 años. Vive en la comuna de Santiago Centro con su actual pareja, y no tiene hijos. El 2008 trabajó en distintos colegios, haciendo siempre reemplazos. Se desempeñó en las comunas de Santiago Centro, Recoleta y Providencia. Entre los años 2010 y 2012 trabajó en un liceo de Puente Alto, y el 2013 ingresó a su actual trabajo. Durante el primer semestre de ese año realizó ayudantías en la universidad donde estudió y clases particulares a estudiantes de ingeniería. En ese tiempo tuvo las intenciones de hacer clases en la universidad, pero no se concretó la opción.

Actualmente su jornada laboral es de 44 horas, de las cuales 39 son lectivas y 3 no lectivas. Desde que trabaja en el actual liceo, además de la asignatura de matemáticas ha realizado distintas actividades extracurriculares, la mayoría vinculadas a talleres de malabarismo, matemáticas para apoderados y robótica para estudiantes.

A José le agrada trabajar en el liceo, ya que para él en este están los/as estudiantes que “tienen menos”. Plantea que no le agrada la idea de trabajar en un colegio particular, debido a que allí no están los/as estudiantes a los/as que él quiere enseñar. Desde que ingreso a trabajar en este Liceo ha notado cambios en los/as estudiantes, lo cual para él se ha reflejado en estudiantes interesados/as en continuar estudiando en la educación superior. El programa PACE ha resultado beneficioso para ellos, ya que varios han ingresado a la educación superior a través de este. José plantea que se siente orgulloso debido a que la mayoría de la primera generación de estudiantes PACE ingresaron a carreras del área de las matemáticas, por lo que siente que hubo influencia de él.

José es uno de los profesores mejor evaluados en el liceo, y en palabras de él es uno de los más queridos por los/as estudiantes. El director lo considera como “el mejor profesor de matemáticas que ha tenido el liceo”, pero lo crítica por llegar tarde. José es consciente de eso y lo ha tratado de solucionar.

Uno de los aspectos negativos que identifica José del Liceo, corresponde a los/as profesores que no quieren enseñar. Según él, hay una clara diferencia entre los/as docentes mayores de 50 años y los/as más jóvenes. De hecho, alude a que existen dos bloques de docentes en el

liceo. Los/as profesores jóvenes son más preocupados por los estudiantes y la vez son más queridos por estos/as. José plantea que los/as docentes mayores de 50 van desanimados a hacer clases y por lo general toman medidas punitivas contra los/as estudiantes (anotar, suspender, citar a apoderado), lo cual para él es contra productivo en la formación de estos.

Una de las formas que tiene para lidiar con problemas de conducta es conversar con los/as estudiantes. No está a favor de “ponerles una anotación”, ya que no se logra ningún cambio y al estudiante no le preocupa mayormente. En ese sentido, José alude que anotar a un/a estudiante es una medida para que el/la estudiante sea más obediente “con su jefe” en un futuro. En las conversaciones, plantea y transmite lo que él identifica como el miedo al fracaso. La explicación radica en convencer a los/as estudiantes de que no fracasen, antes que sean exitosos. José señala que en Chile no existe una ansiedad al éxito, por lo que incitar a los/as estudiantes que sean exitosos no tiene sentido, ya que lo que prevalece es el miedo al fracaso.

“Bueno, y lo otro es que los ataco, o sea no los ataco, los hago que entiendan; que quizás todos los profesores deberían hacer lo mismo, decirles que ellos sí importan po y que sí son un producto de lo que hago yo”. Una segunda forma para abordar los problemas de conducta a través de conversaciones personales es entregarle importancia al estudiante. José plantea que él demuestra preocupación por los/as estudiantes para tener un efecto en la forma de ser de estos/as.

6.2.1.- Saber emocional en el plano individual: “un docente tiene que verse reflejado en los cabros. Tiene que sentir”.

A continuación, se plantearán distintas referencias que permiten caracterizar el saber emocional individual que posee el profesor de matemáticas. Este conocimiento se relaciona con la visión social que tiene el profesor sobre su trabajo y los objetivos que construye sobre su experiencia profesional. Además, se aludirá a la evaluación y propósitos que se le otorgan al trabajo realizado con estudiantes. Si bien es cierto que hay algunas referencias que aluden al aspecto relacional del saber emocional, también fueron consideradas como parte del aspecto individual debido a que entregan información sobre la visión social que tiene el docente. En ese sentido, esta puede comprenderse como conocimientos y evaluaciones que orientan las decisiones y acciones que se realizan en la cotidianidad laboral.

Visión social de la educación y el trabajo docente

En primer lugar, se puede identificar que el docente tiene una visión social sobre el trabajo docente, la que entrega sentido a las diversas acciones cotidianas que realiza con los/AS estudiantes.

Cita 1

P: Cachai, entonces igual se entiende por esa parte. Lo que sí me da rabia que mis compañeros...

E: ¿De acá del liceo?

P: No, mis compañeros de la U, se les olvidó a todos po... todos trabajan en colegios particulares que les pagan el doble que a mí y no sé po... casi todos son colegios particulares que son, o son muy católicos, o son opus dei, o son legionarios de cristo. ¿Cachai?, y ahí tenís que... no podís decirle a un cabro "oye, por la culpa de tu papá que tiene como mil empleados ganando una cagá, por eso él puede cambiar los autos todos los años po", le decís eso te echan cagando. Y también firmái doctrinas de la parte religiosa y no les podís decir que usen condón porque la realidad para ello es que las relaciones sexuales son para procrear.

[Entrevista 1 Profesor de Matemáticas]

Con las referencias anteriores se puede comprender que el docente posee una mirada sobre la pedagogía y su rol como profesor, con la que pretende tener coherencia en su accionar. Se puede identificar que la visión social del docente es coherente con trabajar en una institución laica y pública, donde estudien alumnos/as de contextos socio económicos bajos.

Cita 2

E: ¿Cuál es tu visión social?

P: Yo creo que **lo más bello que puede hacer un profesor es educar al que tiene menos**. Si se va a entregar por completo a alguien, ahí está la belleza, no al que te paga más.

E: Y eso, ¿cómo tú lo ves reflejado en tu práctica?, ¿cómo lo has hecho?

P: Yo lo veo reflejado en que algunos profesores, por ejemplo, comentarios así de "pa' qué voy a hacer mejor esto si qué... la mitad van a ser delincuentes" y ahí el drama no es del cabros po, ahí **el drama es del profesor que no cacha dónde está trabajando**.

[Entrevista 1 Profesor de Matemáticas]

Un aspecto que resulta central para el docente es "*educar al que tiene menos*", referencia que refuerza la idea de trabajar en contextos vulnerables. Se puede plantear que el docente alude a una misión moral de la docencia. En esa línea, el docente posee un conocimiento

sobre el contexto en el que está trabajando, lo que favorece que tengan sentidos las acciones que el realiza

Cita 3

P: Bueno, yo le explicaría que primero hay que tener una formación, **una formación para transmitir el conocimiento exacto de lo que yo quiero hacer, pero le explicaría que eso no es lo fundamental**, de hecho, yo tengo como cierta, no mala onda, pero con esos que son muy capos, que son muy sabios de que..., tengo compañeros que hicieron ese recorrido, que ahora son doctores que ahora hacen clases en la USACH pero nunca le enseñaron a un cabro que nunca quiso aprender po hueón, claro uno ahora los ve, claro tienen treinta y siete años y se creen la raja, pero ellos llegan y llenan la pizarra y si no aprendiste te rajo, eso para ellos es enseñar matemáticas... **y ni se compara enseñarle a un cabro que llegó cagado de hambre, que llegó cagado de sueño, que nadie lo tapó en la noche, que nadie se preocupó que duerma las horas que corresponde, entonces, a ese es el desafío enseñarle matemáticas**, no al que se va a sentar semi reprimido y urgido porque el profesor me va a rajar así que tengo que hacer lo mejor posible del mundo, entonces, bueno yo le cuento a los chiquillos de cuarto que lo que yo estoy haciendo en estos años es formarme como profesor.

[Entrevista 1 Profesor de Matemáticas]

Bajo lo anterior, un desafío que le otorga sentido a su trabajo corresponde a que lo central en la docencia no es solo transmitir conocimientos, sino que lograr enseñarle al que “*tiene menos*”. En este caso se puede identificar que la visión del docente tiene como un aspecto central enseñarle a quienes se encuentran en una condición de desventaja. Además, el docente se plantea contrario a una mirada que reprima a los estudiantes, ya que para él lo relevante es comprenderlos. El desafío que plantea el docente también se vincula a su formación como profesor, la que involucra lograr enseñarles a quienes no tienen el interés en aprender y que además se encuentran en un contexto vulnerable.

Cita 4

P: Porque yo creo que en unos 2 años o 3 años voy a hacer mi Magister, ya tengo como visto en Cuba, voy a hacer un Doctorado, y cuando vuelva yo voy a decir que no me formé en La Habana, les voy a decir que yo me formé en La Granja, enseñándoles a cabros como ustedes, les digo: “**ustedes son parte de mi formación académica**”, **y altiro los dejai así como: “oh”**. Y es verdad, si la formación de uno no está solamente recibiendo del profesor, está con los cabros, **si los cabros a uno lo forman**, ¿cachai?, yo no digo que yo voy a trabajar en el Liceo hasta el otro año y ahí se va a acabar mi formación de esa parte poblacional, de dificultad... y les explico que la meta de llegar a los colegios academicista, de los que tienen excelencia académica y que tienen puntajes nacionales yo ya la viví, ya me formé en esa parte, ya sé cómo es eso, pero esta otra parte que es la más bacán pa mi vida, son ellos, ustedes me forman.

Por último, la cita anterior plantea que la dificultad de trabajar en el contexto en el que se encuentra actualmente lo forma a él como profesor. Se puede identificar el aspecto relacional del trabajo docente se evidencia en el impacto que tiene los estudiantes en él. A modo de síntesis, lo presentado pretende dar a entender que la visión del profesor se caracteriza por comprender y sentir algo por los estudiantes y el contexto en el que se trabaja.

La visión del docente se caracteriza por enseñarle a los estudiantes que se encuentran en una posición de desventaja o que presentan un desafío para él, en cuanto a sus condiciones sociales. La visión planteada es fundamental para comprender como es la construcción social del trabajo para el docente y el sentido otorgado a este.

Visión del proceso enseñanza - aprendizaje

La visión social del docente involucra no solo una mirada sobre su trabajo, sino que también de los estudiantes. Tal como se planteó anteriormente, el docente concibe que los/as estudiantes son parte de su trabajo y permiten que él se forme como docente.

Cita 5

E: ¿Podrías desarrollar más esa idea de cuando dijiste que como que los chiquillos y chiquillas son como un producto de tu trabajo al final?

P: Obvio po. Si tienen un valor po. Yo creo a que a un montón de profesores que no valoran deberían leer un poco más de Paulo Freire y de que **uno se debe a los alumnos, no los alumnos se deben a nosotros** po. El Paulo Freire habla de que hay un tipo de educación que él le llama que es bancaria. Es como que el profesor está allá arriba y es como ir al banco. Yo necesito un préstamo y voy, necesito aprender y voy donde el profesor, el profesor me enseña y el profesor está allá arriba. No. **El educar es un ciclo y de hecho es simbiótico**. Yo necesito que existan los alumnos, los alumnos necesitan que existan los profesores **y cuando hay un verdadero vínculo, la verdadera educación, eso es cíclico**. Lo podemos ver como que el profesor aprende a enseñar y el alumno aprende a aprender. Entonces, si no lo ven de ese modo, si no ven que el cabro tiene un valor tan bacán que lo forma a uno como profesor po. **Si lo académico que te enseñaron en la universidad es simplemente el conocimiento, pero netamente el ser profesor, te hacen los alumnos**.

[Entrevista 1 Profesor de Matemáticas]

Se puede señalar que el docente identifica como un verdadero vínculo a la relación complementaria que se entabla con los/as estudiantes, lo cual es parte del carácter cíclico de la educación. En esa línea, es que el valor del/la estudiante radica en el vínculo que se establece con el docente y que permite la formación de este como tal. Para el docente lo

central no son solamente los contenidos, sino que es el “*verdadero vínculo*” que se construye para educar a los/as estudiantes. En este caso, el saber emocional del docente se vincula con la visión sobre la enseñanza y aprendizaje, en cuanto a identificar como lo relevante de este proceso al vínculo entre profesor y estudiante.

Cita 6

P: Entonces, si tú vay así con tu título y te da todo lo mismo es porque estay super equivocado de lo que es eso. Eso puede ser un instructor, pero un profesor, **un docente, tiene que tener una retroalimentación, tiene que verse reflejado en los cabros. Tiene que sentir.** Hay un niño haitiano en el octavo B que cada vez que hace algo bueno le brillan los ojos y sonrío. Eso uno **lo tiene que sentir** po. Uno tiene que sentir eso, si no estay puro cagándola. El saludar a los cabros. Saludarlos así, no ese saludo de "buenos días", no po, eso es como pretender a lo jefe po. No, yo soy el jefe y yo llego. No po, yo llego al colegio y saludos a la señora que hace el aseo, a la portera y a todos con cariño y un abrazo. No ando saludando a los puros jefes con respeto. **La vida no es así, la vida tiene que ser bacán.** Entonces por eso yo te digo que lo paso bien en el colegio.

[Entrevista 1 Profesor de Matemáticas]

Con la referencia anterior se da a entender nuevamente el carácter relacional de la docencia. El profesor posee un saber sobre lo que es ser profesor, en el sentido que no se reduce solo a transmitir conocimientos. Para el docente, un aspecto central es “*tener que sentir*”. Ese elemento es importante para comprender las reflexiones que orientan el accionar del docente, ya que través de los sentimientos que le provocan los/as estudiantes moviliza su saber para poder trabajar. Se puede plantear los elementos mencionados se ubican dentro del ámbito de las evaluaciones emocionales que se realiza sobre el trabajo. Además, se complementa la visión de la docencia en la que los estudiantes tienen un impacto en el ámbito emocional de los/as docentes. Por ese motivo ellos/as tienen una influencia en los sentimientos del profesor, lo que va aparejado con la idea de “*la vida tiene que ser bacán*” para dar a entender la satisfacción que se puede encontrar en el trabajo. La referencia da a entender un deber ser del profesor, el que corresponde el tener que sentir, siendo este elemento central para el saber emocional.

Propósito de medidas disciplinarias

En este aspecto se puede comprender un saber emocional del profesor relacionado con las medidas que tiene para relacionarse con los/as estudiantes. Si bien esto podría comprender en el plano relacional, los motivos que entrega para impactar a los/as estudiantes es lo que se

quiere resaltar en este punto. Así, en las siguientes referencias se da a entender cómo la visión social del docente también está acompañada de lo que busca transformar en los/as estudiantes.

Cita 7

P1: Sí, en general. En general pasa eso pero uno tiene que darse cuenta que si uno decidió, uno tiene que hacerse cargo de sus decisiones, ¿Cachai?. Si no te gusta trabajar ahí porque los cabros no te pescan, **porque no eres capaz de hacer que fluyan tú tenís que hacerte responsable po, si los cabros no tienen la culpa.** Y no sé po, la forma de resolver los conflictos de los profes más viejos, creen que, porque suspenden, anotan, llaman al apoderado... yo este año he puesto una pura anotación y fue porque el inspector me dijo "oye, deja consignado eso".

Cita 8

E: Y ¿por qué no anotas?

P1: Porque ponerle una anotación a un cabro que tiene en su trayectoria ocho mil anotaciones lo único que estoy haciendo, **lo estoy preparando pa' que cuando llegue a trabajar y su jefe le diga algo y lo rete a él le dé lo mismo.** Si esa es la verdad po, si lo analizamos, así como, nos vamos en la filosófica, lo que estoy haciendo anotando al cabro es prepararlo para que el jefe lo rete y no pesque, **porque con una anotación no lograi ningún cambio,** no lograi nada es una más de mil. Entonces si seguís con ese método vai a poner anotaciones, llenar de anotaciones de primero a cuarto medio para que el cabro diga "puta, me han retado toda la vida, una más que me reten" **le va a dar lo mismo.**

Se puede plantear que el docente es consciente que es necesario *“hacer que fluyan”* los/as estudiantes, para referirse al impacto que debe tener él sobre ellos/as. Se alude como ejemplo a la forma de resolver los conflictos con los estudiantes, donde se señala una posición contraria a *“anotar”* a los/as estudiantes. Para el docente esto no tiene impacto en los/as estudiantes y lo que se hace es *“prepararlo para que le dé lo mismo”* en un futuro. En ese sentido, lo que pretende el docente es lograr un cambio en los/as estudiantes, elemento que es importante para comprender cómo se relaciona con ellos/as. Lo que el profesor quiere es que a los/as estudiantes no les de lo mismo las acciones que el realiza para orientarlos en las decisiones futuras que tienen que elegir.

El propósito de las medidas disciplinarias que plantea el docente se relacionan directamente con la visión que tiene de la docencia y del proceso de enseñanza – aprendizaje, donde lo que realmente valora él es la construcción del vínculo y la relación simbiótica que tiene con los estudiantes. Así, lo anterior también puede articularse con la misión moral que alude a *“entregarse al que tiene menos”*. Se puede caracterizar que el saber emocional en el plano

individual está conformado por un deber ser y una serie de supuestos en torno al proyecto de vida, la sociedad, la experiencia de vida propia y propósitos personales.

6.2.2.- Saber emocional en el plano relacional

A continuación, se presentan una serie de citas que permiten identificar y caracterizar el saber emocional relacional del docente. En este plano, la presentación de los resultados se organiza a través de dos saberes generales: saber enfrentar a estudiantes, el que está ligado principalmente a problemas de conducta de los/as estudiantes tanto dentro como fuera de la sala de clases y el saber construir cercanía (o relaciones) con estudiantes, que corresponde a los conocimientos que utiliza el docente para acercarse a los estudiantes. A la vez, cada saber general que se presentará esta ejemplificado con distintas conversaciones y momentos del trabajo del docente, los que permiten describir los saberes identificados.

Saber confrontar a los/as estudiantes por problemas de conducta.

El miedo al fracaso para confrontar a los/as estudiantes

El primer saber emocional docente que se describirá corresponde al saber enfrentar a estudiantes por problemas de conducta, que corresponde a los distintos conocimientos que tiene el docente para poder abordar problemas de conducta. En las siguientes referencias se presentarán distintos tópicos y formas de proceder que son usados para poder cambiar actitudes de estudiantes y además tener un impacto en su futuro. En estos saberes se conjugan las reflexiones sobre su trabajo (visión social) como las experiencias prácticas que ha tenido el docente. Sus experiencias se pueden caracterizar como situaciones adversas en las que no solo ha tenido que lidiar con hacer clases, sino que también con cambiar la forma de ser de los/as estudiantes.

Cita 10

P: Hay cabros que requieren... es diferenciado po, hay cabros que "oye mira, date cuenta, observa" y hay otros que realmente, que son los más choros, los más flaites, que yo los llevo pa' afuera y les digo "mira, **ya te han dicho mil veces 'estudia pa' que seai buena persona'**, yo te voy a decir lo mismo pero de una manera más efectiva para ti: **estudia pa' que no seai un pobre hueón**, loco, sabis porqué, mira yo te veo y tu vida va a ser la vida de un pobre weón y a nadie le gusta ser un pobre weón entonces por eso **te vas a transformar en un delincuente** porque vai a trabajar todo el mes y te vai a comprar, trabajando todo el mes te vai a comprar tus zapatillas Jordan de doscientas cuarenta lucas, y la verdad es que uno no tiene que

comprarse unas zapatillas, tiene que hacer un montón de cosas, entonces como después te voy a dar cuenta que con lo que te sustentas es nada y voy a robar po. Si nadie roba porque le guste, debe existir gente, pero son muy pocos. [...] Pero **cuando tú vas a querer tener todo lo que ansias ahí te voy a dar cuenta** y voy a decir: “puta, soy un pobre hueón”.

[Entrevista 1 Profesor de Matemáticas]

Un primer aspecto que señalar corresponde a la proyección hacia el futuro que el docente comenta a los/as estudiantes. Este aspecto es importante, ya que permite comprender el modo de relacionarse que tiene el docente con los/as estudiantes. La proyección hacia futuro del estudiante que señala el docente la utiliza con quienes identifica más conflictivos, se caracteriza como un futuro negativo para el estudiante debido a las malas acciones que está realizando durante su juventud. Con esto el docente busca impactar emocionalmente a los/as estudiantes, según el conocimiento que posee sobre el interés de ellos (el “*querer tener todo lo que ansias*”).

Cita 11

I: ¿Y los cabros igual reaccionan?

P: Reaccionan, y después están paveando sin hacer nada y les digo: “ya conversamos po”.

I: ¿Te sirven esas conversaciones como más tú a tú?

P: Si po, el decirle a un cabro de esos que se creen choros y que no hacen nada y que bacanes porque no hacen nada, decirles que lo único que está haciendo de su vida es que en el futuro van a ser un pobre hueón. En Chile pasa algo, **que no tenemos una ansiedad de éxito, tenemos miedo al fracaso**, pero la ansiedad al éxito son muy pocos.

La proyección hacia el futuro busca que los/as estudiantes reaccionen frente a lo que plantea el docente. El futuro negativo que alude se relaciona con el “*miedo al fracaso*” y la escasa ansiedad al éxito. En ese sentido, el motivo de hablar con los/as estudiantes sobre su futuro es presentarles las consecuencias negativas que podrían tener la actitud que tienen como jóvenes. Así, se podría plantear que la razón que entrega el profesor corresponde a inducir el miedo al fracaso en los estudiantes, planteándoles lo nefasto que podría ser su futuro si fracasan. Se puede señalar que el docente propone un contraste entre dos emociones: la ansiedad y el miedo, donde la segunda tendría más influencia para provocar una reflexión en el estudiante.

Cita 12

P: No, yo lo adquirí eso, porque al principio cuando empecé a hacer clases acá o en el colegio en Puente Alto, que es como del mismo estilo, la mitad te está pescando y la otra mitad no está ni ahí, y si lo anotas “alumno no trabaja” y a la otra clase “alumno no trabaja” y cero cambio. En cambio, **cuando tú lo miras a la cara y le dices sus cosas a la cara, y si sigue con esa actitud viene la segunda parte que le dices: “bueno, tení un deseo increíble de ser un bueno pa’ nada...no tení deseos de ser algo mejor, quería ser un pobre gil”...“no pero por qué”... “¿pero qué quería que te diga?¿qué quería que piense yo?¿qué en el futuro vai a ser una gran persona? Pero si ya tení la actitud de un pobre gil po’, vai a estar pa’ los mandaos. Jamás te van a pagar por pensar”, “Ah, no po’”. Entonces cuando uno es más directo, a la cara, más confrontacional, te evitas esos problemas de siempre lo mismo**, veinte veces. Por ejemplo, ahora el Ignacio que no estaba escribiendo, una pura vez y ya, listo y después siguió normal, obviamente siguió interrumpiendo, conversando, pero nunca dejó de trabajar. Porque él tiene clarito que yo no estoy ni ahí con andar anotando, lo voy a echar para afuera y le voy a poner un 2,0 no más y voy a pensar que no va para ningún lado.

I: ¿Y te ha resultado antes esa forma?

P: Con todos en general, **pero también ellos comprenden que yo puedo ser pesado en su momento, pero nos podemos reír de mi persona sin ningún drama.**

La idea de proyectar a los estudiantes al futuro, el docente lo complementa con “encarar a los estudiantes”, que refiere en llamar la atención confrontacionalmente. En la referencia anterior se identifica un elemento que es importante para caracterizar el saber emocional relacional del docente: ser confrontacional. Vale mencionar que esto ocurre dentro de un contexto en el cual los estudiantes saben cómo es el docente. Por ese motivo se hace referencia a que “*él tiene clarito*” las consecuencias de no seguir las reglas del docente. El ser confrontacional también se relaciona con evitar continuar llamando la atención/retando a los estudiantes. La idea el saber anterior busca generar un cambio en las emociones de los estudiantes, donde el mostrarse más serio o enojado se hace de forma consciente para conseguir el objetivo. Lo anterior también se conjuga con el mensaje que el docente entrega, es decir va acompañada una demostración corporal de enojo con un contenido.

Cita 13

I: ¿Cómo esa idea se puede desarrollar más?

P: De que si tú le decís a un cabro: "oye, piensa en lo bacán que va a ser tu vida si te esfuerzai aquí", y no, lo ve como algo lejano. **Pero si tú le decís: "piensa tu vida, que si no te preocupai de ésto vay a ser un pobre weón", lo ve super cercano.** Entonces, el miedo al fracaso, **el miedo a eso es mucho más marcador que la ansiedad por el éxito.** ¿Cachai?. A los cabros los marca eso. Les marca eso de que

se den cuenta po'. De hecho, yo les hago comparaciones. Yo estudié en un colegio super penca, de hecho, **soy el único de mi generación que fue a la universidad**, soy el único de la historia que estudió en una facultad de ciencias.

El hecho de confrontar a los/as estudiantes mencionándoles que pueden fracasar en su vida si no se preocupan de su futuro es uno de los saberes más utilizados por el docente. Plantear lo anterior resulta significativo para los/as estudiantes, lo que se fundamenta en el conocimiento que tiene el docente de ellos y del contexto en el que está trabajando. Lo anterior se puede evidenciar ya que el docente plantea que se “*ve super cercano*” el miedo al fracaso antes que la ansiedad al existir. En ese sentido, se utiliza el “*miedo*” que puedan sentir los estudiantes en relación con su futuro para impactar en ellos. Para ejemplificarles a los/as estudiantes que pueden tener un futuro mejor, el docente señala que él logró estudiar en la universidad siendo que provenía de un contexto vulnerable.

Cita 15

E: Ya, un último caso es cuando tú estabas escribiendo en la pizarra, además diciendo a los estudiantes que este era un contenido más abstracto pero no tan difícil de entender, y ahí le dices a un estudiante "**si vas acumulando desprecio de lo que digo no acumulas nada, el único que pierde eres tú**", lo dijiste enojado porque el cabro no estaba pescando, Esa estrategia o mecanismo de confrontar al estudiante apenas comete una falta ¿por qué lo haces?

P: Bueno, es que cambio la frecuencia, **porque tienen que darse cuenta**, porque es como una canción que si es plana todo el rato, es fome, una canción tiene que tener momento que vamos abajo, que sube...Entonces si yo sólo le digo "mijito no sea así" le va a dar lo mismo, igual **lo que hago hartito es ocupar el negativo**, porque si les digo "esfuércense para que sean buenas personas" no muy llamativo, pero si les digo: "**Esfuézate porque si no vas ser un pobre gil que van a tener para los mandados**" ahí les impacta más. Y en realidad el chileno tiene más miedo al fracaso que hambre al éxito, pero al fracasar hay un pánico, pero ahí debiera haber una ansiedad al éxito también, que sea más parejo. Y ahí también les recalco que ojalá en el futuro les paguen por tomar decisiones y por pensar, esa es la pega, no por ejecutar, y no es que tenga algo en contra, porque mi mamá fue costurera, mi papá y mi abuelo nochero, y **yo fui el primero en ir a la universidad**, y no por eso no valoro las personas que hacen aseo, son cosas distintas, uno lo valora pero **si me preguntan qué quiero de ellos, es que hagan cosas en dónde les paguen por pensar y decidir**. Como para el que lo hace mal, recalcarle hacia dónde va es más valioso que recalcarle a dónde puede ir si lo hace bien, porque eso se lo dicen de chicos, pero a veces hay que ir para el otro lado y ser más efectivo.

[Entrevista 3 Profesor de Matemáticas]

El usar el miedo al fracaso como un medio para provocar una reflexión e impacto en los/as estudiantes se sustenta en “*ocupar el negativo*”. Se puede plantear que el docente posee una lectura o mirada de la sociedad, ya que para él los/as chilenos funcionan más por un medio al fracaso antes que por la ansiedad al éxito. El miedo al fracaso se conjuga con la proyección al futuro que hace el docente, con lo que le podría pasar a los/as estudiantes si no estudian. En ese sentido, el miedo al fracaso se relaciona con el “*pánico*” que señala el docente, sobre el futuro desalentador que les esperaría a los estudiantes. Es posible plantear que la forma de confrontarlos por parte del profesor se sustenta en una comprensión y preocupación por los estudiantes, en el sentido que él quiere que ellos no “*fracasen*” en la vida. Es posible señalar que el docente ha construido un conocimiento sobre lo que desagrada a los estudiantes (el pánico al fracaso) para poder ser “*más efectivo*”. Así, se puede evidenciar una lectura o comprensión emocional sobre qué elementos se les puede decir a los/as estudiantes para impactar en ellos.

Saber construir empatía con los estudiantes o “ser digno de ser amado”

El confrontar a los estudiantes también se relaciona con forjar empatía en ellos/as y que sean conscientes de las acciones que realizan y como estas pueden ser perjudiciales para sus relaciones sociales.

Cita 16

P: y eran unos chuckys, eran delincuentes, pasteros, tenían todos los rasgos para decir "yo no quiero trabajar aquí" y ahí si que aplique **terapia de shock**

E: ¿cómo fue eso?

P: Un día me senté con ellos y les dije "ustedes se quejan de que los tratan mal, de que esto y que lo otro, **nunca se han cuestionado si es lo que merecen, nunca se han preguntado que a alguien que hace puras hueas lo tratan como un hueón...**" y me decían "ay, pero por qué nos trata así" y es respondía po "¿te molesta? ¿te molesta que te traten como un hueón o que te digan que haci puras hueas?" "me molesta que me diga que hago puras hueas", y ahí yo les decía, que, si alguna vez se habían preocupado de tener la sala limpia, de saludar como corresponde, **en general las cosas son recíprocas, en muy raro que alguien que es ameno lo traten mal porque sí.** Y ahí había una profesora que les hacía contabilidad, y pasaron como dos meses, y la profe me dice "oiga, ¿qué les hizo a esos alumnos?" yo le dije que la verdad, **que los trataban como hueones, porque los veían como hueones...**

[Entrevista 3 Profesor de Matemáticas]

En la referencia se alude a que se aplica “*terapia del shock*” para plantear que se intentó despertar la empatía y preocupación en los/as estudiantes. El objetivo del docente fue provocar una reflexión en los estudiantes sobre la reciprocidad en las relaciones sociales, y como eso podía afectar el trato cotidiano que tenían con ellos/as los/as profesores. Además, se puede evidenciar el aspecto confrontacional que plantea el docente para impactar en los estudiantes.

Cita 17

P: Quizás nunca nadie les dijo que los trataron toda su vida como el hoyo porque ellos eran como el hoyo, y que podía quejarse, y que yo los podía entender cuando fuera al revés la situación, si no yo no los iba a pescar, **porque si los trataban mal, era porque se lo merecían también**, y bueno, hice un montón de cosas pequeñas, le escribimos cartas a la mamá para darles las gracias, les dije que se la entregaran temprano y que vieran como les iba en el día, y todos llegaron comentando que se habían puesto a llorar, que buena onda, les pasaron plata, pero en el fondo todo fue bueno. **Todo tiene un balance, y ahí les dije que, si funcionaba con su familia, iba a funcionar también con los profes**, porque llegar a un lugar cochino, donde nadie saluda...no po, si el profesor no es dios para poner la otra mejilla.

[Entrevista 3 Profesor de Matemáticas]

A través de diferentes acciones el docente logro generar “*un balance*” con los/as estudiantes, para que estos comprendieran que la forma de relacionarse tenía consecuencias en su vida y en el trato diario que tenían en el colegio. Lo anterior tenía como objetivo que los estudiantes cambiaran su forma de ser y que desarrollaran empatía con el resto de las personas. Así, el objetivo pretendido por el profesor era que los estudiantes cambiaran su forma de ser en la vida, desde su familia hasta su comportamiento en el liceo.

Cita 18

P: Hay que ser amable, **ese ser digno de ser amado, y les dije que ellos no eran personas dignas para amar, pero después empezaron a entender**, a tener limpio...y todos decían que parecía que fueran otros cabros, pero **yo les decía que eran los mismos que tenían otra perspectiva**. Ahí **me di cuenta que más allá del contenido**, bueno, en un colegio academicista el contenido es lo importante, el SIMCE y la PSU es el olimpo, pero en un colegio donde los alumnos nunca sacan más de 600 pts. en la PSU, que en el SIMCE siempre han estado bajo la media nacional, **para esos cabros es más valorable que los traten bien y les den un espacio donde ellos mismos se den cuenta que la cosa es simbiótica**.

[Entrevista 3 Profesor de Matemáticas]

La referencia anterior da cuenta de una reflexión del docente y del aprendizaje de un saber, que se relaciona con cómo tratar con estudiantes problemáticos. En primer lugar, se identifica

el “ser digno de ser amado”, con lo que el docente hace referencia a que una persona para ser amada debe ser amable, respetuosa y empática con el resto. Así el docente logra cambiar “la perspectiva” que tenían los/as estudiantes al momento de relacionarse con los profesores del colegio. En segundo lugar, se identifica que el docente plantea un saber sobre el contexto y los estudiantes: “es más valorable que los traten bien”, con lo que hace referencia a un conocimiento sobre con quienes trabaja cotidianamente. Por eso se ha planteado que más allá del contenido lo importante es tratar bien a los/as estudiantes y no condenarlos por su condición social. Lo anterior se plasma en otorgarles a los/as estudiantes un espacio para que adquieran conciencia de la reciprocidad de las relaciones. El episodio presentado en las tres referencias anteriores es fundamental para comprender el saber emocional del docente. Debido a una experiencia con estudiantes problemáticos que tuvo durante el inicio de su profesión, logra aprender y establecer una forma de relacionarse con ellos/as. Lo anterior tiene el objetivo de lograr un cambio en la vida de los/as estudiantes, más que mantenerlos tranquilos en la sala de clases.

Proyectar a los estudiantes hacia el futuro.

Un elemento que ya ha sido mencionado es el “proyectar hacia el futuro” a los/as estudiantes, para que estos se percaten de los problemas que pueden traer las decisiones que tomen siendo jóvenes.

Cita 19

P: Y como tu mentalidad es tan básica no voy a decir: “ah, pero yo soy feliz con menos”, te voy a poner a robar, y después voy a caer en cana y la típica y la típica, y tu hijo lo voy a hacer en cana, y la hueá es que tu voy a salir cuando tu hijo tenga como quince años **y a él no le va a quedar otra que seguir tu misma historia. ¿Y eso querí de tu vida?**, Dale, voy bacán, voy bacán... y me dice: “pero puta, profe”.
[Entrevista 2 Profesor de Matemáticas]

Cita 20

P: Ya, te voy a dar otro ejemplo para que me entendai, yo no tengo nada en contra de las personas que hacen aseo, mi abuela hizo aseo toda la vida, nunca ni fue al colegio. Pero pregúntale a una persona, pregúntale a una que hace aseo: ¿cómo era en el colegio?, no creo que te diga que era atento, **lo más probable es que no estaba ni ahí o que no terminó, o que se lo llevaba puro hueviando.**
[Entrevista 2 Profesor de Matemáticas]

Para confrontar a los estudiantes el docente utiliza lo que él denomina el “*miedo al fracaso*”, lo que se puede evidenciar a través de ejemplos que utiliza para proyectar a los/as estudiantes al futuro. Lo que hace el docente es plantear distintas posibilidades futuras, en las que se

plasma el arrepentimiento por no haber estudiado cuando jóvenes. El profesor usa los ejemplos anteriores con el fin de provocar un impacto emotivo en los/as estudiantes, donde se evidencia una preocupación por la persona.

Cita 21

P: les explico con una gráfica bien matemático, y les explico que, a las finales, lo que hiciste entre primero y octavo es prepararte porque la verdad, en la enseñanza media, en cuatro años si es que estudiái algo corto o seis-siete años si es que estudiái algo largo, esa es la verdad. Entonces les explico, son cuatro años más seis esperando que estudies una ingeniería civil o algo: son diez años, son diez años de tu vida que te van a hacer trabajar cuarenta años laborales para que después podai jubilar, y durante esos cuarenta años vay a irte de vacaciones donde querai, vay a vivir donde querai y lo mejor de todo es que vai a poder jubilar, porque en Chile la gente que gana el sueldo mínimo no jubilla, entonces si tu querí trabajar, **como no estudiaste esos años, no vay a trabajar cuarenta años laborales, vay a trabajar cuarenta y cinco años y lo peor de todo es que cuando jubiles, vay a tener que trabajar diez años o veinte años más**, y al final vay a trabajar toda tu vida pateando la perra, le ve, **ve cómo querí tu panorama.**

[Entrevista 3 Profesor de Matemáticas]

En la referencia el docente vuelve a utilizar con los/as estudiantes la proyección hacia el futuro, en la que ejemplifica que estudiando cuando jóvenes tendrán un mejor futuro que si no lo hacen. El docente utiliza un saber que se sustenta en el conocimiento de los intereses que tienen los/as estudiantes como jóvenes, para generar un cambio en la perspectiva que tienen.

Cita 22

P: Y les explico que pasa algo super injusto en la vida: **que las decisiones más bacanes, que las cosas más bacanes, lo que más te va a marcar en la vida, son decisiones que se toman inmaduro.** Les digo que si a los treinta y cinco años les hicieran la pregunta de ¿qué van a estudiar?, ¿qué quieren estudiar?, harían las cosas de otro modo que a los quince. **Es así la vida, es charcha pero en la adolescencia se supone que vas a tomar las decisiones más bacanes para lo largo de tu vida.** Y les explico eso, que no es para mí. Les digo: "partan con que es super estresante tener que hacer callar y decirle a alguien que haga las cosas bien. Si es para ustedes y para mí es re fácil hacerme el gil y pensar por dentro 'qué me voy a calentar la cabeza con este hueón, si no va a llegar a ni un lado'. Eso es mucho más fácil". Es mucho más fácil que decirles: "oye vamos a hacer una actividad cortita y después se quedan tranquilos en sus puestos". Y ahí, "ah el profe es buena onda, es bacán". Si po, terrible buena onda. Está formando un pobre hueón. Entonces, **les explico que cuando ellos vean un profesor que no los apura, que no quiere que se desarrollen, que no hagamos ésto, hagamos ésto otro. No está siendo muy favorable para su futuro. Imaginate tuvieran puros profesores buena onda, que no hacen nada, que no pescan, imagínate po, ¿qué vay a formar?.**

[Entrevista 3 Profesor de Matemáticas]

La referencia anterior permite visualizar otro elemento que se incorpora a enfrentar a los/as estudiantes, que es la preocupación que el docente demuestra por los/as estudiantes. La preocupación se relaciona con lo señalado en las páginas anteriores sobre la proyección hacia el futuro que plantea el docente a los/as estudiantes, en la que él también está involucrado. Se puede plantear que el docente no quiere que los/as estudiantes fracasen y se arrepientan de sus acciones en un futuro (no “*ser un pobre hueon*”). Para él, un docente preocupado por los estudiantes es quien está atento al futuro de ellos y demuestra la preocupación en la formación académica y personal.

Un ejemplo de lo anterior se evidencia en la siguiente conversación, donde se comenta un problema de conducta que hubo en un cuarto medio. La referencia muestra una situación en que el docente lidia con problemas de disciplina, en la que se pueden identificar los saberes emocionales en el plano relacional que se plantearon en los párrafos previos.

Cita 23

E: Este creo que fue un como un 8vo básico o por ahí ¿esto lo aplicas con todos los cursos?

P: Con todos, pero con los de 4to es al revés, cuando están desordenados les digo **"en 6 meses más van a ser adultos, pero lo más importante de ser adulto no es la edad, es actuar como un adulto, no te sirve tener la edad, porque aparte vas a tener que trabajar, estudiar y el sistema te va a tratar como un adulto, pero si eres pajarón que pareciera que tienes 12 años, ubícate"** Y ahí entienden, o los que son más grandes y están acostumbrados a no hacer nada, les digo que el problema de no hacer nada no va a ser ahora, es en 5 años más cuando te des cuenta que eres un bueno para nada.

[Entrevista 2 Profesor de Matemáticas]

En este caso se puede apreciar un ejemplo verbalizado por el propio docente, en el que proyecta a los/as estudiantes hacia el futuro para que adquieran conciencia de las decisiones y acciones que están realizando en su etapa juvenil. El tema central para provocar una reflexión en los estudiantes es apelar al momento en su vida por el que están transcurriendo, que es terminar la enseñanza secundaria. Lo anterior, se suma la vida de adulto que van a realizar.

Cita 24

Los chiquillos igual entienden, sobre todo cuando lo hacen ponerse en una situación del futuro pero con el ritmo que están teniendo ahora, les digo y les explico que si a la gente más adulta de un estrato bajo, le preguntáramos que cambiaría de su vida, la mayoría cambiaría su educación, si le preguntan a alguien

que hace aseo o trabajos esporádicos, no cambiarían ni a su esposa ni a sus hijos, **cambiaría cómo se educó, porque cuando tienes 30 - 40 años, recién tomas conciencia de las decisiones que tomaste cuando tenías 15.** [Entrevista 2]

Cita 25

P: Incluso en mi curso hay dos mamás que trabajan en el colegio y están estudiando párvulos, y les digo a los cabros "ustedes creen que es bacán tener que trabajar hasta las 6, estudiar a las 7, salir a las 10, llegar a las 12 a la casa a tener que hacer una tarea o cocinar...no po, pero lo hacen porque cuando tenían 18 años no lo hicieron, da lo mismo si es porque se fueron de viaje, se embarazaron, no querían hacer nada...da lo mismo, **no lo hicieron y ahora se quieren validar por lo que no pudieron hacer, les recalco la oportunidad que están teniendo, aparte que hace 50 años los pobres que estudiaban era de suerte**, porque en ese tiempo no había más que universidades estatales y la educación municipal de los liceos siempre ha sido mala, pero la educación pública nunca ha sido la mejor.

[Entrevista 2 Profesor de Matemáticas]

Las referencias complementan el trabajo de orientación que hace el docente con los/as estudiantes, donde la conciencia es un tema relevante. Un elemento que destacar es el objetivo que tiene el profesor con los llamados de atención y conversaciones con los/as estudiantes, el que corresponde a "tomar conciencia de las decisiones". Se apela a un posible arrepentimiento a futuro que podrían tener los/as estudiantes si no estudian cuando son jóvenes. Se puede plantear que el docente alude no solo al contexto social de los/as estudiantes, sino que también al proceso personal que están viviendo.

Cita 26

E: ¿y cómo reaccionan los estudiantes cuando tú les planteas estas situaciones?

P: Si po, lo entienden y se ponen a analizar, les digo ahí que es súper fácil, que ninguno de nosotros es millonario ni el negro Piñera que dice "ay, no importa mi familia tiene", si les digo "si yo me esfuerzo poco, voy a tener poco" y también les recalco que lo que hacen es para ellos mismos, porque cuando son chicos lo que hacen es para los papás, **pero ahora los va a retar la vida nomás, y la vida es cruel y quienes tienen que entender eso somos nosotros.** Lo otro que les recalco es que la culpa no es del colegio ni de la familia, sino que es de uno, **porque yo con mis compañeros, que viví cerca y estudié con ellos, ahora tenemos vidas super distintas.** Ellos tienen que ver de cuáles van a ser; de los que van a echar la culpa a los demás o de los que van a agradecer, ojalá sean de los que agradecen.

[Entrevista 2 Profesor de Matemáticas]

La interpelación que realiza sobre los/as estudiantes también se sustenta en ejemplificar con su propia experiencia personal (biográfica). El docente realiza una búsqueda de empatía en los estudiantes, intentando evocar una emoción en ellos para que adquieran conciencia sobre su situación y el futuro que pueden tener. En ese sentido, el docente se plantea como un

agente que los reta o llama la atención en determinado momento de la vida de los estudiantes, ya que más adelante *“los va a retar la vida”*.

Saber construir “otro criterio” en los estudiantes.

Continuando con demostrar preocupación a los estudiantes, para el docente es relevante que los estudiantes sientan que existe tal preocupación.

Cita 27

P: Bueno, y lo otro es que los ataco, o sea no los ataco, los hago que entiendan; que quizás todos los profesores deberían hacer lo mismo, **decirles que ellos sí importan po y que sí son un producto de lo que hago yo**. Ahora por ejemplo hay un cabro de cuarto, el Jean, que es super sin respeto. Conmigo él nunca ha sido sin respeto, él me quiere harto. Pero una vez fue sin respeto con una auxiliar y discutimos y me dijo: "pero profe, pa' qué sigue con esto, si yo a usted no le dije ni una hueá. ¿Pa' qué se urge?, preocúpese cuando lo trate a usted mal." Y lo que dije: "**No po, me duele po hueón. O qué creís que yo no soy parte de lo que yo he formado. Tú creís que a mi no me duele, ¿tú creís que a mi me importa que seai bueno para las matemáticas nomás?. Eso no es po, a mi me duele que seai así po.**" Es super inteligente el cabro. y le digo: "porque tú soy super inteligente po y no quiero que el día que vayai a la universidad y tengai tu título te pasís a los demás por la raja porque fuiste a la universidad. No po, con mayor razón. **Tenís que tener otro criterio**. Tenís que tener otra visión. Porque tú vay pa' allá, vay pa' tener más. Más conocimiento, una profesión y no por eso te los vas a andar pasando a todos por la raja.

[Entrevista 2 Profesor de Matemáticas]

De lo anterior, es necesario relevar el carácter relacional de la docencia que señalaba el profesor. La importancia de los/as estudiantes como parte del trabajo docente se comprende bajo la preocupación que demuestra el docente en cómo son los/as estudiantes y no solamente en el resultado académico que ellos pueden obtener. En ese sentido, que los/as estudiantes sean producto del trabajo involucra para el profesor que los estudiantes tengan valores y formas de relacionarse que él les ha enseñado. Por ese motivo el docente se siente incómodo con el estudiante cuando este no trata bien al resto. Lo que pretende el docente es que los/as estudiantes tengan otra perspectiva, criterio y visión de la vida. La cita anterior se puede relacionar con los siguientes elementos que se han señalado en las páginas previas: el tener que sentir, moviliza al docente a realizar distintas acciones con los/as estudiantes que sobrepasan lo académico y se relaciona con una enseñanza para la vida, para que sean más. Y, en segundo lugar, se relaciona con el contexto en el que trabaja, en el que sabe que es más pertinente tratar bien a los estudiantes antes que satisfacerse por un logro académico. Se

puede plantear, según los elementos identificados que el saber emocional se constituye por una reflexión sobre el contexto en el que se trabaja, una comprensión emocional de los estudiantes y de los temas que podrían impactarles a ellos y generar diversas acciones en la interacción cotidiana que busquen cambiar el proyecto de vida.

Cita 28

E: Oye y todas estas cosas y elementos que me dices que haces, ¿dónde los aprendiste a hacer?, ¿dónde los aprendiste en realidad?

P: Los fui desarrollando con el tiempo. **Con el tiempo me di cuenta que anotar a un cabro no vale la pena po.** Por ejemplo, cuando yo llegué era el profesor jefe de este mismo curso, pero iban en octavo y estaba el Navarrete, y todos los profesores lo odiaban. Puta el cabro igual era penca, pero dentro de las conversaciones que tenía con él, él me decía: "pero puta profe, cómo quiere que yo vea la vida de otro modo si a veces me levanto a clases y llego a la esquina y mi mamá está tira po, a raja pelá. Qué cree, ¿cree que yo no entiendo que mi mamá por una pasta se vende o que la invitan los que quieren mientras tengan droga y copete ella está dispuesta a hacer lo que ellos quieren?, esa es la verdad de mi mamá po. Nunca se ha preocupado de mí. Entonces cómo quiere que yo vea como los colores de la vida y la cuestión, si crecí así po. Y todos mis amigos que son ladrones, que andan..." Bueno ya no hay cabros tan malos, pero, hace unos tres-cuatro años se fueron los últimos que hacían portonazos.

E: ¿Tenías estudiantes que...?

P: Si po.

E: Ya.

P: Ahora queda uno en cuarto que estuvo preso por un portonazo. Pero antes eran más po. Era distinto, eran más cuáticos. Pero eso. **Yo tampoco tuve nunca ni un drama con ellos, siempre a la primera decirles cómo es la cosa, pero uno se tiene que dar cuenta de eso po, que lo que uno tiene que lograr, más que seguirlo segregando, es darle una mano y sacarlo de ahí po.**

[Entrevista 3 Profesor de Matemáticas]

La historia descrita por el docente permite comprender el saber emocional en un ámbito práctico sobre como interactuar con estudiantes vulnerables o problemáticos. En ese sentido, se identifican dos elementos. El primero es "siempre a la primera decirles cómo es la cosa", lo que hace referencia a establecer reglas sobre como relacionarse con los/as estudiantes. El segundo corresponde a la comprensión del momento de su vida en la que se encuentran el estudiante, donde el objetivo del docente no es segregarlo por sus problemas, sino que ayudarlo para que este mejor. Por el motivo anterior, se puede plantear que el docente considera que anotar a un estudiante es continuar segregándolo y no otorgarle apoyo para que cambie en su vida.

Cita 29:

E: Oye, y hablar estos temas con los estudiantes ¿cuál es el objetivo bajo el cual lo haces? ¿qué es lo que estás pensando cuando hablan estos temas?

P: **Conciencia**, por ejemplo, ahora se forman a las 9:30 y a las 2 de la tarde, y en el segundo recreo se forman los chiquititos, que como entran a las 2 también les toca. Y las formaciones siempre son pésimas, yo siempre los comparo y les digo "miren, ¿ustedes por qué no se pueden formar bien? ¿cuál es el drama ahí?" y me dicen "ay, es que no sé no sé", y yo les digo "los soldados o los que estudian en un colegio premilitar, cuando los hacen formarse lo hacen de una, pero no porque sean más conscientes que ustedes, sino porque ellos son reprimidos, todo es por represión" y algo pasa en la mente de ellos, porque les digo "supongamos que un día llegan todos tarde a un trabajo, y el jefe se enoja y al que llega más tarde lo echan ¿saben lo que va a pasar al otro día?" y todos ahí dicen "van a llegar temprano" porque claro, esta esa cuestión de que los van a echar, no porque tengan que cumplir y responder. Yo les digo lo mismo, **para que vea que no hay conciencia y que, si funcionan por represión, y que es muy triste, cuando les toque conmigo si no se forman como corresponde yo al otro día les voy a tomar una prueba, porque se lo merecen por poco conscientes...y ahí se forman altiro.**

[Entrevista 3 Profesor de Matemáticas]

Los diversos temas que el docente le plantea a los estudiantes al momento de enfrentarlos por problemas de conducta tienen como objetivo inmediato generar conciencia en ellos. Se puede identificar que existe una comprensión sobre las reacciones de los estudiantes, por ese motivo se señala que ellos funcionan en base a represión. Lo que busca el docente es cambiar que operen bajo la idea del castigo y que generen reflexión sobre las acciones que realizan.

Tal como se ha planteado, una forma de tratar con los estudiantes cuando no prestan atención en clases es demostrar enojo y convocar a los estudiantes a través de llamados de atención que interpelan la forma de ser de los estudiantes. En esa línea, lo que busca el docente es construir un criterio distinto en los/as estudiantes.

Cita 30

P: Miren acá para terminar. ¡Ya pues! (Con un tono de molestia) **¡Atentos! Escucha activa, no miran. La planta esta callada, pero no aprende nada.**

//retando a los estudiantes porque no estaban poniendo atención//.

P:Esto lo iba a hacer con el computador, pero la tecnología no está de nuestro lado. La bisectriz siempre lo divide en dos partes iguales. ¿Cómo se llama la intersección?

Est: incentro

P: muy bien //Lo dibuja en la pizarra//

P: ¿Por qué se llama así? Porque esta adentro el otro circuncentro. Después tienes la altura ¿Qué es? De la misma forma que nos miden.

[Registro seguimiento etnográfico. Clase 8°básico]

Cita 31

P: **quiero que miren acá, desconéctense. Ya Matías, atento Felipe. El que no esté mirando acá le voy a poner un dos de calificación (está enojado por que los estudiantes están con sus celulares y no le prestan atención).** Dígame las coordenadas. Recuerden siempre la primera en Y, y después en X.

//Resuelve los ejercicios en la pizarra//

P: Dígame las coordenadas de A'. Mirando acá, atentos. (Alzando la voz y demostrando enojo)

//En los últimos minutos ha tenido que llamar constantemente la atención//

P: Al unir esos puntos debe quedar la misma figura. Atentos les dije que miren para acá. Veán acá, atentos. Se llama segmento homólogo

[Registro seguimiento etnográfico. Clase 8° básico]

Cita 32

//El docente explica el movimiento de las coordenadas//

P: atentos, mirando, no dibuje. **Matemáticas más que hacer cálculos es pensar.**

//Explica en la pizarra como se mueven los vectores//

P: **no quiero que dibujen, sino que estén atento** (lo dice con un tono muy serio y molesto). //Dirigiéndose a un estudiante// Oye no es para que estés mirando el celular. Salinas, ¿en una calle qué ve?

Est: dirección

[Registro seguimiento etnográfico. Clase 8° básico]

Las referencias anteriores permiten ejemplificar el objetivo del docente relacionado con generar conciencia y criterio en los/as estudiantes, para cambiar actitudes en ellos. No solo llama la atención porque no están realizando la actividad que plantea, sino que busca que los estudiantes reflexionen antes que solo copiar los contenidos que él escribe en la pizarra. Es importante la frase que el nombra: “matemáticas más que hacer cálculos es pensar”, con la que alude a que no solo le interesan los contenidos, sino que las reflexiones que realizan los estudiantes.

Cita 31

P: Vamos graficando y se cumpla lo que les dije. Ya pos rápido póngase a trasladar, **parece que hay algunas que se van a quedar después de las 1,** no quieren trabajar.

//El docente le quita el celular a un estudiante//

P: de ahí te lo devuelvo, pero trabaja

Est: no profe //Se lo entrega//

P: Ya, ponte a trabajar (se nota molesto, lo demuestra constantemente)

P: Antes que terminemos, indicaciones para la próxima clase. ¡cállense!

[Registro seguimiento etnográfico. Clase 8° básico]

Cita 32

P: 800 mil veces. Traslación y concepto de vector (alza la voz llamando la atención, está muy molesto y se nota enojado). **Compórtense como quieren que los traten. No trabajo con la básica. ¡Qué onda! ¿Cómo tanto?** (el ambiente está muy tenso). //Continúa dictando// Antes de analizar una traslación...

//El profesor se acerca a un estudiante para retarlo//

P: ¡Compórtate! En qué consiste y cómo se comporta un vector.

//Algunos estudiantes se ríen y el profesor camina por los pasillos de la sala//

P: Un vector tiene características similares a las de una puntuación en el plano cartesiano //Mira seriamente a quienes se estaban riendo//

P: La diferencia principal es que un punto no tiene dimensión, solamente entrega una ubicación.

//Ests que ríen y molestan son observadas por él//

[Registro seguimiento etnográfico. Clase 8°básico]

Los llamados de atención durante la clase se caracterizan no solo por apelar a un castigo, sino que en provocar una reflexión en los/as estudiantes. El carácter recíproco de la educación que señalaba el docente en su visión sobre está, se moviliza en el reto de la cita anterior. *“Compórtense como quieren que los traten”* busca que los estudiantes empaticen con el docente.

Dado el contexto social en el que se ubica el liceo, los/as docentes han tenido que lidiar regularmente con el consumo de drogas en el establecimiento por parte de los/as estudiantes. La siguiente referencia da cuenta de la reflexión que lleva a cabo el docente sobre si ese hecho le hubiese ocurrido a él.

Cita 33

P: Si, fue en horario de clases. Yo a ese curso lo dejo solo siempre, y conmigo no lo hubieran hecho, **porque yo les recalco caleta que si yo no hago nada para perjudicarlos a ustedes, no pueden perjudicar a alguien que va de su lado, hay que ser derechos y no sólo cuando lo están viendo de frente, porque si les das la espalda y hacen cualquier cosa, eso habla mal de todos, porque confío en personas que no corresponden, y de ellos que no son personas en las que se pueda confiar.** Esto mismo se lo dije a mi curso el lunes, les dije "oigan chiquillos, si saben que el uniforme va a ser polera blanca con buzo azul marino para educación física ¿por qué vienen de todos colores?" y me dicen "pero si da lo mismo" "no da lo mismo, porque al profe de educación física lo cuestionan en los concejos de profesores y lo dejan delante de todos los profesores como un gil que no puede hacer nada, porque no lo respetan, ¿ustedes creen eso?" y me dicen "no, si el profe pedro es bueno y la cuestión" entonces **ahí lo que los define como persona no es lo que piensan, lo que los define son sus actos, porque no sirve de nada que digan que el profe es bacán, buena onda, que trabaja bien, etc. si sus actos dicen otra cosa.** Si actúan bien va a ser provechosos para ellos y para el profe, y hoy día les tocó educación física y sólo uno fue con una polera roja de los veinte y tanto. Ahí el mismo profe me agradeció, porque a él lo están cuestionando, y no es

por cómo hace su clase, sino por la ropa que se ponen. **[Entrevista 3 Profesor de Matemáticas]**

El docente para abordar este problema de disciplina apeló a la confianza y vínculo que tiene con los/as estudiantes para que no rompieran con las reglas del establecimiento. Para el docente la relación y cercanía que ha construido con los estudiantes es buena, ya que plantea que en su caso los estudiantes no hubieran cometido la falta que realizaron. Para lidiar con los estudiantes, les recuerda las consecuencias que podrían traer sus faltas en el resto. Tal como en otros casos, se puede plantear que el docente busca que los estudiantes sean empáticos con quienes se relacionan cotidianamente.

Saber comprender “lo reactivo” en los estudiantes

Es posible señalar que el aprendizaje del saber docente se realiza en la práctica, al momento de comprender a que responden los estudiantes y sus intereses

Cita 34

S: ¿y cómo aprendiste eso de perder los 15 minutos y ganar mucho más? ¿o cómo se fue dando?

E: **Es que yo fui entendiendo que los cabros son reactivos, reaccionan de acuerdo a quién tienen adelante**, y los mismos que yo puedo estar conversando y los tengo atentos y conversamos, después de eso cuando enganchas el contenido y te vas por un tubo, pero empezar diciendo todo lo que van a hacer, no po, te vas a ir a puras pérdidas por querer hacer mucho. **Siempre hay que ir por la conciencia.** **[Entrevista 3 Profesor de Matemáticas]**

La cita anterior refleja un accionar del docente y el motivo por el cual lo realiza, bajo la comprensión de que los estudiantes tienen un carácter reactivo. Lo anterior también se relaciona con la búsqueda de consciencia que se pretende instaurar en los estudiantes. Es relevante señalar que el docente construye un saber emocional en base al conocimiento que posee de los/as estudiantes, el que condiciona las acciones y decisiones que lleva a cabo. Se puede plantear que “*ir por la conciencia*” alude a que los estudiantes empaticen con el docente, por un lado, y que el docente comprenda la situación de ellos, lo que le permite realizar diversas actividades.

Cita 35

P: Bueno y un año, después no se hizo más, pero un año me escogieron como "el profe pulento" o algo así se llamaba.

E: ¿Los estudiantes?

P1: Si po. **Y salí yo y yo me sentí, pero... pero bacán po.** Y siempre los chiquillos "ah, pero profe, ¿cuándo vamos a hacer nada?". Nunca po. **Hay veces que sólo**

converso. Entro, converso, les hablo de esto de lo otro, los vínculo con cosas y para mi esas clases no es no hacer nada. De hecho, la semana pasada el cuarto lo tomé a las dos y hablamos hasta las cuatro y era como "ah, pero profe, ¿a qué hora nos vamos a ir?" y les dije: "oye, **si no valoran esto que es nuestra intimidad de estar conversando y preferís irte, váyase po, y me va a quedar en mi mente que son super maricones.**"

[Entrevista 3 Profesor de Matemáticas]

El carácter recíproco del trabajo docente es un elemento que tiene constantemente presente el docente, por lo que aprovecha distintos momentos de la clase para conversar e interactuar con los estudiantes. Para el docente es importante la "intimidad" que tiene con los estudiantes, la que se puede comprender como momentos en los que conoce.

Cita 36

P: **Es que es para que detecten que están paveando, que se note que estoy disgustado de sus actos.** Si es lo mismo que como si uno tuviera una polola que lo mira medio feo, uno sabe al tiro que algo pasó, y con los chiquillos es lo mismo, **notan cuando estoy enojado, cuando se puede bromear, cuando hay que trabajar...para mí es super importante que haya como tips para que se den cuenta ellos.**

E: ¿Qué otro tips se te viene a la mente?

P: Por ejemplo, hay cosas que siempre practico, **que cuando nos saludemos nos miremos, en donde haya unos segundos como de paz y que me estén mirando, para que se den un momento de saludar también...** Yo no soy de los profes que ponen objetivos en la pizarra y esas cosas, pero si soy mucho de comentar. Y ahí, estoy en desacuerdo con ciertas normas que hay para los profesores, por ejemplo, cuando a ti te graban una clase tienes que escribir el objetivo y no borrarlo, y el alumno no va a aprender más si tiene el objetivo ahí puesto en la pizarra, **yo creo que el alumno va a aprender más cuando pone de su parte, cuando quiere, por eso trato de generar conciencia, porque los alumnos reaccionan de acuerdo a la persona que tienen adelante.** Por ejemplo, hace unos días fumaron marihuana en una sala, los de segundo, y la profe estaba triste porque los dejó solo un rato...

[Entrevista 3 Profesor de Matemáticas]

Considerando el carácter reactivo de los/as estudiantes y el conocimiento sobre ellos, el docente señala que él ha generado ciertos tips para provocar un cambio y llamar la atención. Lo anterior también se relaciona con saber demostrar el enojo o disgusto en ciertos momentos, por ese motivo es que el docente plantea que ha generado tips con los/as estudiantes. Estos corresponden a demostraciones corporales que buscan provocar un impacto en otro, para que este modifique una actitud. Se puede plantear que lo que se intenta demostrar o hacer visible es una emoción para generar un cambio en la otra persona.

A continuación, se presentarán distintas situaciones en donde se puede evidenciar el carácter reactivo de los/as estudiantes. El docente utiliza diversas acciones para poder lidiar con problemas de conducta en la sala de clases, los que no solo son llamados de atención

Cita 37

//Cuando los estudiantes no escriben el profesor los pincha con el plumón. Luego me comenta que **es algo más psicológico que físico, no es un daño corporal**, pero es una forma de interactuar y llamar la atención de los estudiantes//

[Registro seguimiento etnográfico. Clase 1° Medio]

Cita 38

E: Oye, y el tema del plumón, que es pinchar a los estudiantes, me ha llamado mucho la atención eso, ¿por qué?

P1: No, porque entienden po', **yo me acerco y el que no está haciendo nada al tiro saben que tiene que estar atento.**

E: ¿Y eso siempre lo has hecho?

P1: Siempre, aquí desde años. Yo a principio de año voy a la reunión y los papás saben cómo soy yo, siempre voy a la reunión del primero medio, del octavo y les explico y les digo: "si les parece bien o no les parece bien, yo al que veo que no está escribiendo, lo primero que voy a hacer le voy a enterrar los plumones, para que después si un hijo suyo llega diciendo: ay, que el profe me enterró los plumones, separa que no lo hice gratuitamente".

[Entrevista 2 Profesor de Matemáticas]

Las referencias anteriores dan cuenta de un contacto físico que realiza el docente para llamar la atención. Quienes no siguen las normas de convivencia, son "atacados" por el profesor para que estén atentos en clases. Esta acción corresponde a una forma que tiene el docente para captar la atención de los estudiantes. Para el docente no involucra un daño corporal sino que es "algo psicológico", lo cual se puede relacionar con el objetivo de impactar a los estudiantes.

En síntesis, es posible identificar que el saber emocional que construye el docente se vincula principalmente sobre la preocupación que tiene por los estudiantes y en el carácter recíproco de la educación. En el saber confrontar a los estudiantes se conjugan diversas acciones que se puede relacionar al trabajo emocional, sobre todo el cara a cara y entregar un mensaje que proyecte a los estudiantes hacia el futuro. En esa línea, el docente posee un conocimiento del interés personal de los jóvenes y de las emociones que tienen, interpretando que les puede afectar más para que estos desarrollen consciencia y criterio sobre futuro. Lo anterior no solo se vincula con mejorar las condiciones de vida, sino que también en el trato cotidiano que

tiene con el resto de las personas. Es posible plantear que el docente trata de desarrollar empatía en los estudiantes para que sean buenas personas.

Saber construir cercanía – vínculo con los estudiantes.

Las siguientes citas dan cuenta del saber emocional del docente para construir una relación con los/as estudiantes. No solamente el docente se basa en confrontar para generar cambios en los estudiantes, sino que también se sustenta en la cercanía que construye con ellos/as.

Cita 39

P: Entonces uno tiene que **ver que el vínculo es más allá de una clase, es más allá, es el contexto total de cómo yo los enfrento, cómo yo los saludo.** Yo, por ejemplo, lo primero que les digo: "Chiquillos, desconéctense, mírenme." Yo no les pido ni que se ponga de pie. Incluso ni siquiera les digo que estén callado como si fueran milicos. Lo que a mí me importa es que nos estemos mirando y yo les explico: "Imagínense esto, yo los saludo así, miren 'buenos días jóvenes. Ya gracias.'" **Los partís despreciando po, entonces cuando ya generai eso desde un principio, que te miren, que te escuchen, ya es otra cosa**
[Entrevista 3 Profesor de Matemáticas]

En la cita se pueden identificar varios elementos que el docente moviliza para construir cercanía con los estudiantes. El vínculo que construye con los estudiantes no se reduce solamente a la instancia de la clase, sino que es algo que forja constantemente y se relaciona al modo en el que docente trata con los estudiantes, en el "*como los enfrento y los saludo*". En ese sentido, lo que se busca es no despreciar a los/as estudiantes, sino que ser amenos con ellos. Se puede plantear que el profesor desarrolla un trato cercano a ellos/as, lo que es fundamental para vínculo entre ambos. Así, se busca que los/as estudiantes sientan que él está presente para ellos.

Cita 40

P1: Ahora queda uno en cuarto que estuvo preso por un portonazo. Pero antes eran más po. Era distinto, eran más cuáticos. Pero eso. Yo tampoco tuve nunca ni un drama con ellos, siempre a la primera decirles cómo es la cosa, pero uno se tiene que dar cuenta de eso po, que **lo que uno tiene que lograr, más que seguirlo segregando, es darle una mano y sacarlo de ahí po.**
[Entrevista 2 Profesor de Matemáticas]

En línea con lo anterior, el no despreciar a los estudiantes se sustenta en entregarles ayuda y no segregarlos. Así, para la construcción de vínculo es necesario mostrarse como un sujeto que está dispuesto a escuchar a los/as estudiantes y apoyarlos/as, más que castigarlos/as. El castigo para el docente se relaciona con el desprecio, lo que resulta ser perjudicial para el

vínculo. Además, es posible visualizar la idea de reciprocidad en la educación que está presente en el plano individual del saber emocional.

Cita 41

E: Oye, y ¿cómo podrías describir tu relación con los estudiantes?

P1: En general es buena, **yo les trato de transmitir que nosotros compartimos, somos pares en el fondo.** No le trato de transmitir eso de que el profesor es un Dios griego, eso ya no existe. Uno como profesor se debe a los alumnos y los profesores se deben a uno.

[Entrevista 1 Profesor de Matemáticas]

Es posible señalar que el profesor entabla una relación cercana con los/as estudiantes, lo que resulta ser un punto que otorga confianza a los/as estudiantes. En este aspecto se puede evidenciar el carácter recíproco o cíclico que señalaba el docente sobre la educación. Construir el vínculo bajo una relación horizontal con los/as estudiantes permite que el docente realice diversas actividades con los/as estudiantes, las que se basan en la confianza y empatía entre ambos.

Saber usar bromas con los estudiantes

La cercanía que se construye con los estudiantes se refuerza no solo estando pendiente de ellos, sino que también a través de conversaciones y bromas.

Cita 42

E: Oye, y el uso de bromas, ¿por qué lo haces?, ¿qué te parece eso?

P: No, **a mí me parece positivo, no veo que sea una falta de respeto.** Lo veo porque vivir, bromear es parte. En el cuarto del año pasado había un alumno en silla de ruedas y yo bromeaba con él como con cualquiera, de hecho, **si uno trata a una persona que sea diferente en cualquier estilo y no es capaz de bromear con esa persona, eso no es integrarlo a mí criterio,** por ejemplo, yo al Nicolás le decía: “Nicolás, bórrame la pizarra” (risas) o lo mandaba a buscar cosas “ah, pero cómo voy a ir yo profe”, nos reíamos y si yo no bromeo con él, si lo trato, porque anda en silla de ruedas, como un huesito santo él se siente, de hecho él a mí me contaba, yo le decía “oye, no te vai a sentir ofendido ni nada po” y él me contaba: “no profe, **si de hecho a mí me gusta porque de mí nadie se ríe,** a mí nadie me molesta”, él se da cuenta de que a él no hay que molestarlo y él me decía “eso me gusta”, y lo mismo pasa con cualquiera, **el que nos digamos bromas es parte de que nos sintamos que hay un cariño mutuo, uno no se ríe de alguien que no quiere.**

[Entrevista 2 Profesor de Matemáticas]

Las interacciones que ocurren en el contexto del vínculo entre el profesor y los/as estudiantes están cruzadas por el uso de bromas entre ambos. Lo anterior se evidencia en el trato que tenía el docente con un estudiante, el que se sentía incorporado a la dinámica del curso a

través de las bromas que planteaba el docente, siempre en un marco de respeto. El uso de bromas se relaciona con la confianza que desarrolla el profesor, estando ésta sustentada en el cariño que hay de por medio. Así, se vinculan las bromas con el querer a una persona. Es posible señalar que el uso de bromas también se relaciona con la construcción de un ambiente grato en la sala de clases, donde se disfrute el proceso de aprendizaje.

Cita 43

E: ¿Cómo es esa idea, podrías desarrollarla?

P: No, **la desarrollo de que sí yo no quiero a una persona, no bromeo con esa persona.** De hecho, evito cualquier contacto más allá de lo protocolar que sea el saludo y el chao, es como un grado más de intimidad que existe, entonces siempre trato de reírme y las clases, como te decía, siempre las interrumpo.

[Entrevista 2 Profesor de Matemáticas]

Otro elemento que es importante destacar es la intimidad que el profesor señala, la que es central para comprender el uso de las bromas. En ese sentido, con el saber emocional se construye un vínculo íntimo y profundo entre docente y estudiantes, el que permite en este caso realizar determinadas bromas y temas de conversación.

Cita 44

E: ¿Tú con los estudiantes logras ese grado como de intimidad para poder plantear esta dinámica broma?

P: Si po', cuando no existe al principio, eso va evolucionando, por ejemplo, cuando llego a los octavos que es la primera vez que les hago clases, lo primero que les digo a principio de año es que: **“chiquillos, saben qué, yo rara vez anoto a alguien, pero si estoy paviando, te voy a tirar el pelo, te voy a hacer algo” porque para mí eso es un trato más directo,** y también les digo: “y no pongo nota por cuaderno” porque ya tienen que ser grandes, van a salir de cuarto poniendo notas por el cuaderno, van a llegar a la universidad y van a decir: “tome profe, póngame nota”. No po', **el trato hacia los niños, en todos los contextos, tiene que ir evaluando de acuerdo a cómo están.** No sé po', por ejemplo, hay profesores que dicen: “no, si al cuarto medio no lo podí dejar solo”. O sea, si no podí dejar solo a un curso que es cuarto medio, ahí tú tení que pensar: ¿Qué estoy haciendo que tengo unos alumnos que en unos meses más van a ser unos adultos para la sociedad que ni siquiera los puedo dejar solos?” **entonces eso tiene que ver con que el profesor nunca generó una instancia para que esos cabros se den cuenta que están en eso.**

E: ¿Y cuál es esa instancia?

P: Eso se ve en el trato, en el día a día... y les explico, les digo, cuando ya los empiezo a dejar hartos solos ya en segundo medio, les digo: “chiquillos miren, si esto es bien sencillo, y les digo, **si tenemos una confianza** y les digo voy a ir al baño, voy y vuelvo. Porque yo no soy robot, yo voy al baño, me lavo los dientes, hago todas las cosas naturales y les digo, si no soy capaz de dejarlos solos cuando ustedes cumplan con una labor súper sencilla que es estar dentro de la sala, que les

voy a pedir algo más complejo si no les puedo pedir que estén tranquilos” y más encima, “**si ustedes se mandan una cagá cuando están solos al que están siendo desleal es conmigo**”, porque me van a decir: “y por qué los dejaste solos, que esto, que esto”.

[Entrevista 3 Profesor de Matemáticas]

En el extracto anterior se pueden evidenciar diversos elementos para la construcción de cercanía con los estudiantes. Uno de ellos es la confianza, que resulta ser un pilar en la relación que entabla el profesor. Para él, esta conlleva empatía que sustenta a la confianza que se les otorga a los estudiantes. Otro aspecto es el “trato directo con los estudiantes”, el que es útil para lidiar con problemas de conducta y para conocer más a los alumnos. El trato que se tiene con los estudiantes y las acciones llevadas a cabo se fundamenta en “*ir evaluando de acuerdo a como están*”. Se puede plantear que el docente realiza una lectura del estado de los estudiantes para decidir qué hacer con ellos. La evaluación que realiza el docente de los estudiantes permite que realice acciones para que comprendan el contexto en el que están insertos y además puedan adquirir conciencia. Así, en el caso anterior opera un saber emocional que permite realizar una comprensión sobre las emociones de los estudiantes, lo que facilita la construcción de una cercanía íntima con estos.

Saber motivar a estudiantes con conversaciones

Además del uso de bromas, para la construcción de cercanía el docente constantemente en las interacciones con estudiantes señala un objetivo que trasciende el ámbito de la mera reproducción de conocimiento.

Cita 45

E: Mira, otro caso es dónde anotaste un ejercicio en la pizarra y le dices a una estudiante "floja, tirón de orejas si no lo haces, no pongo nota por revisar el cuaderno, pero sí por actitud" ¿a qué te refieres con eso de la actitud, el tirón de orejas?

P: Es que los chiquillos creen que está super bien porque tienen el cuaderno ordenado, de hecho, yo a veces discuto con algunos profes, porque los estamos preparando para que vayan a la universidad y hay profes que todavía le siguen poniendo notas por tener ordenado el cuaderno ¿y qué miden ahí? ser ordenado es algo que les puede servir para la vida, pero no para aprender más ni es una habilidad. Entonces los chiquillos creen que porque copian está perfecto, y no, **para mí lo que más importa es la actitud, los actos, si contesto, si analizo...** Por ejemplo, ahora les recalco, **porque la educación busca ahora es tener alumnos analíticos, reflexivos, y nosotros como profesores a veces no les damos la instancia para que sean analíticos, porque les vamos diciendo que esto es así, así y así.**

Entonces los educamos de una forma nada que ver con lo que queremos, y si aparece un cabro que es un poco más analítico, reflexivo y contestatario decimos que ese hueón es rebelde, y eso es justo lo estamos buscando, el rebelde busca cambios, y si soy analítico y reflexivo de qué sirve si no es para querer cambiar las cosas.

[Entrevista 3 Profesor de Matemáticas]

La referencia anterior alude al propósito que tiene el docente, donde busca que los estudiantes sean reflexivos. Para que esto ocurra es fundamental que el profesor les dé la instancia a ellos. Por ese motivo, el docente señala que lo importante para él es buscar que los/as estudiantes cambien su actitud antes que solo hagan lo que él les ordena. Lo anterior también se relaciona con el futuro de los estudiantes y la preparación para la vida, donde el docente pone un énfasis importante. Ese elemento se puede relacionar con la preocupación del docente, la que se busca plasmar no solo en la confrontación, sino que también a través de distintas actividades reflexivas.

Cita 46

E: Oye, hablando de otro tema, y saliendo un poco de los temas más conductuales o de lo que tú le hablas a los estudiantes. Tengo acá registrado un episodio donde los cabros están como en otra, y tú estás escribiendo algo en la pizarra, pero cuando terminas les dices "No quiero que dibujen, quiero que estén atentos" y lo dijiste como con un tono más serio. Ese estar atento ¿a qué viene? ¿por qué lo planteas así?

P: Cuando yo les digo que sólo estén atentos es porque voy a explicar una habilidad que la van a usar en el futuro, no necesariamente ahora, yo les explico que la matemática no son fórmulas, sino lógica, y la vida está llena de lógica y relaciones entre las cosas lógicas, comprender que cuando por ejemplo alguien se va a ir a un lugar considera muchas variables; cuánto me demoro, qué tan rápido voy...esas son decisiones.

[Entrevista 3 Profesor de Matemáticas]

La referencia anterior corresponde a otro caso donde el docente buscó entablar una conversación y reflexión con los estudiantes, la que para él resulta más valiosa que los contenidos que escribe en la pizarra. Para el cambio de actitud de los estudiantes, el docente también busca motivarlos para que se valoren y comprendan que pueden cambiar como sujetos.

Cita 47

E: Porque algo de eso observé de eso en los seguimientos pasados, pero hoy día igual me di cuenta cuando en la clase con el octavo B como que le diste con una gran charla del tema de las capacidades, oportunidades, actitud. ¿Eso lo haces frecuentemente, cuál es el motivo? porque igual interrumpe los contenidos.

P: Si po, lo hago porque se tienen que sentir... a veces los alumnos no se dan

cuenta que ellos son el factor principal para su futuro. Creen que el futuro lo van a mejorar en el mismo futuro, entonces **la idea es que comprendan desde ya, desde pequeños, que la gran parte de lo que van a vivir en su futuro tiene que ver cómo están viviendo su presente,** entonces si no se los recalco ... prefiero yo recalárselo para que tengan claridad, que no anden después en quince años más, cuando ya adquieran la madurez necesaria diciendo: "oh, que estuve mal, por qué" que lo compren que para evitar eso el trabajo tiene que ser ahora.

E: ¿Y a ti qué te provoca comentarles eso?

P: No, **me gusta, me gusta porque lo hago... a veces comento de lo mío, de lo tuyo. Para que se den cuenta que así son las cosas.** Por ejemplo, es como anotar. Yo soy partidario de que una anotación lo único que hace es un registro. La anotación se ocupa como un registro para avalar que tan mal, **pero la anotación cero sentido de que vas a cambiar al cabro, de que lo ayude a reflexionar.** Eso no existe, hay niños que tienen 4 hojas de anotaciones.

[Entrevista 2 Profesor de Matemáticas]

El docente utiliza un saber emocional que tiene como fin lograr que los estudiantes se valoren y se sientan. Lo que se busca es generar un impacto en los estudiantes para que cambien su forma de ser. Es posible plantear que lo que intenta el docente es inducir un sentimiento en los estudiantes a través de las conversaciones que tiene con ellos, para que de esa forma adquieran consciencia.

Saber motivar a estudiantes con actividades extracurriculares

El propósito del docente relacionado a cambiar la actitud de los/as estudiantes no solo lo plasma en la sala de clases, sino que también en las acciones cotidianas que realiza en el liceo.

Cita 48

P: Bueno, es que es por tiempo. Antes hacíamos. Yo lo primero que hice fue el taller de malabarismo. Bueno y ahí fue bacán porque había una niña que iba en séptimo que ahora iría en tercero o en cuarto... en tercero y ahí iba en séptimo, y no hablaba con nadie. Pero no hablaba po.

E: ¿Una niña no hablaba?

P: No hablaba po. De hecho, todos los profesores cachaban que no hablaba con nadie y tú la veías sola en los recreos y yo comenté y dije "oye voy a hacer un taller de malabarismo por los cursos, y lo único que se necesita es trabajar en matemáticas, el que no trabaja en matemáticas no va al taller"

E: ¿En tu asignatura?

P: Sí. El que no trabajaba en mi asignatura no iba al taller. Y ahí yo me hice unas banderas, hicimos unas pelotas, las llenamos en el colegio con arroz, con harina. Después yo llevé mis golos que tenía, jugábamos golos y con clavos. Y como a las dos semanas llegó esta niña y me dijo "profesor". **Qué emoción fue.** Y era ronquita y le dije: "Oye eris ronquita" y me dijo "Sí, es que hablo poco" y me dijo, "¿Puedo

ir al taller?" No faltaba nunca y la mamá iba a grabar videos porque ahí ella conversaba con los demás, la grababa tirando pelotas, jugando con las banderas. Y de ahí en adelante ella como que empezó a hablar más. Y después ya terminó hablando, **entonces para mí eso fue más bacán que aprendiera matemáticas. Si matemáticas puede aprender hasta de un libro, pero las relaciones sociales-humanas son empíricas po, no son de los libros, son de hacer po**
[Entrevista 1 Profesor de Matemáticas]

Se puede identificar que el cambio que busca el docente en los estudiantes corresponde a la forma de relacionarse socialmente que tienen los estudiantes. En ese caso, se plantea más relevante que la estudiante socializara en vez de que aprendiera matemáticas. Es posible plantear que la construcción de cercanía del docente con los/as estudiantes se relaciona en tener un impacto en ellos por sobre el éxito académico. Lo anterior está fundamentado en la idea de otorgarles instancias a los estudiantes y el conocimiento del contexto.

Saber plantear refuerzo positivo a estudiantes

Un elemento importante para el docente es el refuerzo positivo que le plantea a los estudiantes cuando responden con las tareas que el plantea. Resulta que para él resulta significativo cuando a un estudiante que le cuesta logra resolver los ejercicios matemáticos durante la clase

Cita 49

E: Tú le preguntas al estudiante "¿por qué no trajiste lápiz mina?", te responde "es que no tengo", y le dices "ya, pero ordenadito, no te vayas a equivocar, muy bien, siga ordenadito". Eso, ¿por qué lo haces? ¿es una forma de motivarlos?

P: Si po, que se den cuenta. De hecho, hay un brillo en los ojos que se da en ciertos momentos, que cuando tú ves al cabro flojo que está acostumbrado a que lo reten y lo anoten y después hace algo bien, y se da cuenta, a ese cabro le van a brillar los ojos. **Es ese brillo de satisfacción de un logro, una vez con el Ivo, ese morenito pasó. El que siempre hace las cosas bien y logra otra cosa no se sorprende, no se maravilla, pero el que está acostumbrado a hacerlas más o menos y después lo hace bien, se siente en el cielo.** Hoy día me pasó con un niña del 1ro medio, me mostró un ejercicio y estaba super bien, se puso contenta y le dije que pasara a la pizarra, pero le dio vergüenza y me dijo que para la otra, y es una niña que le cuesta, y **después lo hizo bien de nuevo y salió a la pizarra y cuando terminó la clase se fue a despedir hasta de beso**, pero eso es porque logró algo que no es su norma. El Diego, por ejemplo, el año pasado era super flojo y yo ahora le paso diciendo "Buena Diego, estai cambiado" y eso lo hace sentir bien, se tensiona a mantenerse así. **El refuerzo positivo es super importante, y otra cosa que hago hartito**, es que siempre vamos a ayudar al flojito, vamos a ayudar al que le cuesta, y al que le falta poquito para el 7, también. En mi curso por ejemplo uno de los punky se equivocó, le faltó multiplicar por 2, y en vez de poner 36 puso 18, una pequeñez y yo le puse un 6,8, pero le dije que trajera su cuaderno y tenía un montón de ejercicios buenos,

así que le puse un 7 en la prueba, y estaba super contento. No hay que segregarlos, si todos necesitamos.

[Entrevista 3 Profesor de Matemáticas]

Se identifica que el docente pretende entregarle a todos la instancia de participar, con la intención de no segregarlos. En el episodio anterior se puede plantear que opera la idea de “darles una mano” a los estudiantes, es decir apoyarlos para que aprendan. A la vez, el docente se siente satisfecho con su visión de educación, recalcando lo relacional de la docencia.

A modo de síntesis, el saber construir cercanía para el docente se fundamenta en demostrar preocupación por los estudiantes, ejerciendo distintas actividades para que los estudiantes presten atención a su futuro. A la vez, se puede identificar que el docente recurre a distintos saberes para forjar una relación cercana con los estudiantes, la que él define como íntima. En el marco de esa relación el docente conversa con los estudiantes, comparte con ellos, usa bromas y demuestra de distintas formas el cariño que siente por los estudiantes.

La ecología emocional en el caso del Profesor de Matemáticas

Los saberes emocionales en el plano individual se relacionan principalmente con las visiones de la educación y de la enseñanza – aprendizaje que ha desarrollado el docente. En esa línea se pueden plantear distintos conocimientos emocionales que orientan el trabajo docente. Sobre la visión de la educación, se destacan las concepciones de educar al que tiene menos y el saber donde se está trabajando. Esos elementos dan cuenta de cómo el docente concibe a los estudiantes según su condición social, lo que lo moviliza y otorga sentido a su trabajo.

El conocimiento sobre el contexto social en el que se trabaja genera motivación y agrado al docente, ya que define su rol como profesor en apoyar a quienes tienen menos. Ambos elementos se conjugan con la idea de reciprocidad en la educación, donde para él ser docente es estar en constante formación gracias a los estudiantes. Este elemento también se vincula con la visión de la enseñanza – aprendizaje, donde se destaca la idea de la relación simbiótica que involucra el acto de educar. En base a lo anterior, el docente concibe a las medidas disciplinares como registrar en el libro de clase, poco fructíferas en el acto educativo. Lo anterior se fundamenta en la reflexión sobre impactar en los/as estudiantes antes que castigarlos por un asunto normativo. A pesar de que los saberes mencionados anteriormente

se pueden relacionar con el plano relacional, estos se ubican en el individual debido a que son distintas concepciones y miradas que tiene el docente sobre su trabajo, las que orientan y otorgan significancia a sus actividades cotidianas.

En cuanto al plano relacional, en este caso también es posible caracterizar una forma de relacionarse con los estudiantes. Uno de los principales saberes del docente corresponde a confrontar a los estudiantes por problemas de conducta. Los saberes involucrados en esa categoría dan cuenta principalmente de la preocupación que tiene el docente por los/as estudiantes y las medidas que toma para poder orientarlos.

En base a un diagnóstico sobre la situación social y de los intereses de ellos, plantea distintos temas para poder cambiar concepciones y acciones que son perjudiciales para su futuro. En esa línea, se destaca la idea de futuro que propone el docente a los/as estudiantes, donde la proyección de estos hacia el futuro es fundamental en su discurso y en las medidas disciplinares que realiza para cambiar las actitudes.

El docente opera mediante la confrontación hacia ellos, lo que involucra demostrar enojo, mirar cara a cara para impactar en ellos. El ser confrontacional se sustenta en un saber sobre cómo tratar con los/as estudiantes y lo que se busca cambiar en ellos. En primer lugar, el docente busca construir empatía en los/as estudiantes y que se percaten que ellos/as son producto del trabajo que él realiza. En esa línea, el objetivo corresponde a generar consciencia en los estudiantes sobre quiénes son y las consecuencias de las decisiones que toman siendo jóvenes. Se puede plantear que para el docente el desarrollo de empatía es fundamental en el acto educativo, es decir que los estudiantes comprendan lo que están haciendo más allá de cumplir con los contenidos de la asignatura. Los elementos anteriores se relacionan con la idea de “ser digno de ser amado”.

En segundo lugar, hay un saber relacionado con construir criterio en los estudiantes, lo que también se relaciona con generar consciencia en ellos. En ese ámbito, lo que busca el profesor es que los estudiantes cambien el trato cotidiano que tienen con el resto y tener un impacto en su proyecto de vida. Así, se puede apreciar que el docente quiere entregarles un objetivo a los estudiantes, donde se destaca la idea de ser buena persona. Para cumplir con el propósito de ambos saberes, el docente se sustenta en entender que los estudiantes tienen un carácter reactivo, por lo que las acciones que realizan se fundamentan en la reacción que busca

provocar en los estudiantes. En esa línea, el profesor destaca el impacto que tienen sus acciones y conversaciones con los estudiantes. Por ese motivo, el docente prefiere conversar con los estudiantes y ser confrontacional en vez de anotar en el libro de clases.

Los saberes anteriores se sustentan en un análisis social que realiza el profesor sobre la sociedad chilena, que corresponde al miedo al fracaso como movilizador en el cambio de actitudes y compartimiento de los estudiantes. A través de distintos mensajes y acciones el docente busca presentarles a los estudiantes lo nefasto que podría ser su futuro, antes que mencionarle lo bueno que pudiera ser si estudian. En ese sentido se puede plantear que existe una comprensión emocional de los intereses de los estudiantes, los que se pueden ver afectados si no obran bien.

Un aspecto que no logró ser evidenciado en este caso corresponde al plano sociopolítico del saber emocional. Debido al foco que fue adquiriendo el seguimiento etnográfico, gran parte del proceso investigativo estuvo centrado en las relaciones que establecía el docente con los estudiantes.

7.- Discusión de resultados

A continuación, se presentarán la discusión en torno a los resultados de la investigación, los que serán presentados como puntos en comunes de los dos casos considerados para la tesis. En concordancia con la pregunta de investigación, se caracterizarán los saberes emocionales docentes, identificando en términos generales los tres planos y los distintos saberes analizados. Además, se plantearán otros temas que emergieron del proceso investigativo que son relevantes para la construcción del saber emocional.

Un primer elemento en común identificado corresponde a una narrativa en ambos casos, la cual permite comprender como los docentes construyen sus saberes emocionales. La narrativa corresponde a los motivos principales bajo los cuales se justifican los saberes, la que comprende los tres planos revisados en la investigación. Esta es una justificación que entrega coherencia tanto a la visión de la educación y el trabajo docente, las distintas formas de relacionarse con los/as estudiantes y como una respuesta al contexto institucional, cultural y social en el cual se desenvuelven cotidianamente la profesora y el profesor.

Dentro de la narrativa, un primer elemento que la constituye corresponde a un episodio problemático vivido dentro de los primeros años de inserción profesional. En ambos casos es posible aludir a una falta de respeto o problemas de conducta de los/as estudiantes, en la que los/as docentes tuvieron que tomar una decisión rápida para responder a la inmediatez de la situación. En esa línea, y acorde con lo planteado por Tardif (2001) el saber docente se relaciona con responder a lo imprevisto dentro de las interacciones entre los profesores y los/as estudiantes.

Considerando que el saber docente se sustenta en la experiencia y práctica profesional, es posible señalar que los/as docentes no contaban con suficiente experiencia y saberes que les permitieran responder a los problemas que se plantean. Debido a eso, tuvieron que improvisar para poder enfrentar una situación adversa. Luego de ese evento, ambos docentes lograron desarrollar un sustento para comprender como relacionarse con los/as estudiantes y lidiar con distintos problemas que ocurren dentro de la sala de clases. Así, debido al evento problemático, comprendieron y construyeron una forma de relacionarse y vincularse con los estudiantes. Lo anterior corresponde a un proceso de aprendizaje y desarrollo de saberes, lo que les han permitido realizar su trabajo cotidiano. Dicha experiencia también entrega fundamento para la visión y concepción que tienen de la educación, los estudiantes y su trabajo real. Los elementos anteriores están en coherencia con lo planteado por Tardif (2001), en cuanto a que el saber docente se vincula con un aspecto de la biografía profesional de los profesores, ya que a través de un episodio problemático se comenzó a construir un saber.

Los momentos problemáticos de la vida profesional de ambos docentes permite abordar la cuestión sobre dónde y cómo se aprende el saber emocional docente. Así, es posible proponer que las primeras vivencias de los/as docentes en su profesión resultan fundamentales para entender la génesis del saber emocional docente. El dónde se aprende puede ser respondido en base a los primeros años de ejercicio en el trabajo docente, y el cómo se desarrollan se relaciona con la urgencia e inmediatez de abordar distintos aspectos problemáticos del trabajo, requiriendo ensayo y error. Lo anterior se vincula con el proceso reflexivo de cada docente, el que le permite poner entender las acciones que lleva a cabo en la situación de trabajo.

La reflexión permite al docente generar un conocimiento acorde al estudiante y como relacionarse o construir un vínculo con ellos. En síntesis, las preguntas planteadas pueden ser respondidos a través de tres elementos: un episodio problemático, las interacciones con los/as estudiantes y el desarrollo de un conocimiento del contexto social y cultural en el que se trabaja. En esa línea, el desarrollo de un conocimiento sobre los/as estudiantes permite establecer una forma de relacionarse e interactuar con ellos/as, donde la influencia estructural del contexto social incide en como concebir al sujeto estudiantil. Lo anterior permite señalar que se aprende a desarrollar un saber sobre el trabajo emocional que se realiza en las interacciones entre profesor/a y estudiante.

Un segundo elemento identificado en la narrativa del saber emocional corresponde al sentido de trabajo. Se puede plantear que los/as docentes tienen una idea de futuro sobre los estudiantes, en la que se basan para poder cambiar la situación de estos. En ese sentido, los distintos saberes en torno a la preocupación, cuidado, comprensión y confrontación con los/as estudiantes se vinculan con el sentido de las acciones que realizan en su trabajo cotidiano. Para los docentes, los estudiantes cumplen un rol fundamental en su trabajo, donde lo prioritario no corresponde a cumplir con estándares o con el curriculum, sino que impactar en la vida de ellos para que logren cambiar su situación social y se forman como sujetos conscientes. Lo anterior se puede ver reflejado en la idea que los/as estudiantes son producto del trabajo docente y en relación simbiótica que ocurre en la educación. Eso se conjuga con la concepción de verse reflejado en los estudiantes, sintiendo empatía por ellos/as.

El sentido del trabajo permite orientar los saberes de los/as profesores y las distintas actividades que realizan cotidianamente. En ese sentido, relacionado con lo planteado por Illouz (2007) sobre la emoción como un saber cultural que orienta la acción, se puede plantear que el sentido del trabajo orienta al saber emocional. Así, el marco mayor de los saberes emocionales corresponde al sentido que entregan los/as docentes a sus acciones cotidianas. Dentro de este marco es posible plantear distintas ideas en torno al deber ser que aluden los/as docentes en su trabajo cotidiano. “El tener que sentir” y “saber con quién se está trabajando”, que es mencionado por los/as docentes se vincula directamente el sentido de los saberes que utilizan cotidianamente.

La narrativa de los docentes en torno al saber emocional se puede evidenciar a través de la construcción de la ecología emocional. En línea con lo señalado por Zembylas (2007) sobre el saber emocional como un conjunto de conocimientos, esta investigación ha evidenciado esa idea. Así, se puede señalar que dentro del contexto de trabajo los/as docentes fundamentan su saber emocional en base a experiencias y reflexiones que construyen un deber ser, las que se ubican de en el plano individual; en saberes que permiten construir una relación o vínculo con los estudiantes, lo que se basa en las distintas interacciones que tienen con estudiantes y en el impacto que buscan provocar en ellos; y en conocimientos relacionados con responder a las presiones institucionales y al contexto social. De todas formas, el aporte en torno al concepto de Zembylas (2007b) corresponde a incorporar una narrativa en torno a las situaciones de trabajo en las que se construye saber y al sentido de trabajo que incide en la construcción de los saberes.

La idea anterior se vincula a los saberes identificados en los planos del conocimiento emocional de ambos docentes. En cuanto al plano individual, los saberes que dan sustento a este corresponden principalmente a visiones sobre el trabajo docente. Así, es posible plantear que existen saberes sobre como ser docentes y como tratar con los estudiantes. Estas concepciones dan sustento a la forma de relacionarse con los/as estudiantes, lo que se sustenta en la idea que existe sobre el sujeto estudiantil y el objetivo de la educación. En este plano se ubican los motivos y razones por las cuales se construyen los saberes emocionales del plano individual. Los preceptos de la narrativa que construyen los/as docentes y el sentido otorgado a su trabajo se ubican en este plano. Es decir, el objetivo de los saberes emocionales se enmarca en las reflexiones que llevan a cabo los docentes como sujetos.

En cuanto al plano relacional, es posible plantear que tal como lo dice su nombre y la propuesta de Zembylas (2007b), son los saberes que se forjan en el marco de las interacciones con los estudiantes principalmente. Estos saberes entregan un sustento a la forma de relacionarse con los estudiantes. En base a los resultados de la investigación, los/as docentes se mueven entre la construcción de cercanía con los/as estudiantes y el establecimiento de límites. Ambos saberes se fundamentan en el sentido del trabajo y en las primeras experiencias laborales, las que condiciona la forma de relacionarse con los estudiantes.

En primer lugar, los/as docentes buscan ser cercanos con los/as estudiantes, conociendo sus problemas y demostrando preocupación, pero también marcando los límites en la relación con ellos/sa. En segundo lugar, para lo anterior existe un fundamento en el reconocimiento y en la comprensión de las emociones de los estudiantes, lo que es trascendental para orientar el saber hacer de los/as profesores. Sobre el saber en el plano sociopolítico, se puede plantear que se caracteriza por el conocimiento de las presiones institucionales y como estas pueden afectar el trabajo emocional. En ese sentido, resultan problemáticas las evaluaciones externas al liceo para ambos docentes, ya que para ellos lo central es el trabajo con los estudiantes. Además, existe un saber emocional sobre el contexto social en el que se está trabajando, lo que dictamina una construcción social del sujeto estudiantil. En ese sentido, el contexto de desigualdad y segregación social que existe en la sociedad chilena y que se evidencia en el liceo, condiciona los saberes sobre cómo abordar los problemas de los/as estudiantes.

Es posible señalar que en el plano en el cual se evidencia concretamente el saber cómo una ecología emocional corresponde a las relaciones que tienen con estudiantes. Como plantea Zembylas (2007b), el núcleo del saber emocional corresponde a las interacciones entre profesor y estudiante. En línea con esa idea, y debido a que la mayor parte del registro etnográfico corresponde a observaciones de aula, se logró describir los saberes emocionales utilizados en la construcción de relación entre profesores/as y estudiantes. En primer lugar, existe una categoría que resulta central para desarrollo de lo anterior, que corresponde al saber reconocer las emociones de los/as estudiantes. La importancia de esta radica en generar un conocimiento sobre los sentimientos de los estudiantes, lo que permite orientar las distintas actividades que se realizan con ellos/as. Siguiendo a Denzin (1994), quien, desde una perspectiva fenomenológica, plantea que en las interacciones sociales se desarrolla la comprensión emocional, en este caso se pudo evidenciar que eso ocurre regularmente en el trabajo docente. Para poder afrontar un problema de conducta o motivar el trabajo de los/as estudiantes, los/as docentes usan un criterio que se sustenta en el conocimiento emocional que tienen de los estudiantes.

Es posible plantear que la complejidad de las interacciones sociales entre profesor y estudiantes exige a los primeros desarrollar un saber para poder abordar distintos imprevistos con ellos y ellas. El saber reconocer las emociones de los estudiantes permite que los docentes

construyan una relación cercana con los estudiantes, la que involucra también el establecimiento de límites. En ambos casos hay saberes emocionales involucrados, por lo que estas pueden ser concebidas como categorías del plano relacional. Como plantea Ahmed (2014), las emociones permiten establecer cercanía y lejanía entre los sujetos, por lo que se podría plantear que la comprensión emocional entrega la posibilidad de construir cercanía y límites con los/as estudiantes. En esa línea, la forma de relacionarse con los/as estudiantes se puede evidenciar en un ámbito práctico.

En ambos casos se puede plantear que existe una construcción de cercanía con los/as estudiantes, la que se caracteriza principalmente como una forma de relacionarse con ellos. Uno de los principales sustentos de la cercanía corresponde a demostrar preocupación por los/as estudiantes. En base al conocimiento que se posee sobre las situaciones particulares de los estudiantes, los/as docentes demuestran preocupación constante para que los estudiantes sientan que están presentes en su cotidianidad. En esa línea, los/as docentes tienen un conocimiento sobre con quienes se está trabajando, otorgándoles importancia a ellos/as. Así, más allá de responder a la normativa y exigencia escolar, los/as docentes están pendientes de cómo están los/as estudiantes y los problemas que los atañen.

En el caso de la docente de lenguaje, existe agrado en compartir con los/as estudiantes y conversar con ellos/as, con el fin de orientarlos en distintos aspectos de su vida. Lo anterior también se basa en el conocimiento del contexto social de los/as estudiantes, y en la construcción de un sujeto estudiantil que tiene distintas carencias. Según ese diagnóstico la profesora se acerca para demostrar preocupación y cariño a los/as estudiantes. Se entiende al estudiante como un sujeto carente de diversos elementos, los que son considerados para acercarse a los/as estudiantes.

En el caso del docente de matemáticas la cercanía se juega en un saber querer a los estudiantes. El tener que sentir como un deber ser para el docente resulta fundamental para movilizar distintos saberes en torno a la preocupación que demuestra hacia ellos/as. En esa línea, la preocupación del docente está orientada en generar consciencia en los/as estudiantes sobre su futuro. En coherencia con el sentido del trabajo, el docente busca impactar no solo en el presente del estudiante sino en el futuro que pueden construir. Así, la preocupación se

vincula principalmente con impactar en la vida de ellos/as y otorgarles una instancia de reflexión sobre su futuro.

La cercanía desarrollada por ambos docentes les permite generar una relación profunda con los estudiantes, donde existe espacio para la broma, conversaciones sobre intereses personales, dramas amorosos y motivaciones. Lo anterior permite plantear que la construcción de cercanía se sustenta en el conocimiento que se construye constantemente sobre los/as estudiantes. Ese elemento es fundamental para saber qué hacer en las interacciones cotidianas.

A la par de construcción de cercanía, los docentes establecen distintos límites en la relación con sus estudiantes. Aunque existe un espacio de flexibilidad y distensión, ambos docentes marcan los límites de la interacción que tienen con los/as estudiantes, lo que sustenta en la confianza que forjan regularmente con ellos. En este aspecto, es necesario presentar un matiz entre ambos casos. Para la docente de lenguaje, los límites son explícitos y los marca regularmente con los estudiantes, reflejándose en lo que está permitido y en lo que está prohibido en el contexto de la sala de clases. Y en el caso del docente de matemáticas, los límites también son explícitos pero el cómo abordar los problemas de conducta es de una forma más confrontacional. Lo que pretende el docente es impactar en las emociones de los estudiantes, demostrando determinado estado emocional (como por ejemplo enojo y rabia cuando se transgreden los límites). Lo anterior también se sustenta en la confianza que se construye con los estudiantes, ya que se espera que ellos no traspasen lo establecido.

En base a los elementos mencionados anteriormente, se puede plantear que la forma de relacionarse con los/as estudiantes se enmarca en un dualismo de cercanía -lejanía, los que no son contradictorios, sino que complementarios. En esa línea, existen saberes emocionales (como saber demostrar preocupación y enojo), los que sustentan la relación entre ambos. Se puede plantear que en la relación con los/as estudiantes existe un conocimiento emocional sobre lo que valoran los estudiantes de un profesor. En ese sentido, se evidencia lo relacional en el trabajo docente, donde el trabajo emocional tiene un efecto en los/as estudiantes. Estos también forman parte del proceso de trabajo, ya que el impactar en las emociones de los/as estudiantes se puede evidenciar en un movimiento de la emoción, idea planteada por Ahmed (2014). Eso funciona a través del conocimiento que existe sobre los estudiantes y el cómo

saber abordarlos en distintas situaciones, ya sean problemas de conducta, problemas personales y consejos. Siguiendo a Rockwell (2011) y a Tardif (2001), en el saber docente se conjugan elementos intelectuales como afectivos, en el sentido que sus fines son establecer una forma de relacionarse con los estudiantes.

Reflexionando sobre el saber en el plano relacional, se puede plantear como síntesis que este se presenta como la demostración de ciertas emociones, desde lo corporal hasta lo verbalizado para provocar un cambio en el otro. Así, existe un saber vinculado a la elaboración emocional en el contexto de trabajo que tienen como objetivo poder realizarlo, no desde un aspecto instrumental, sino que como un elemento realmente sentido. De esa forma, no se comprende la razón separada de la emoción, sino que estas están en una relación simbiótica. La existencia de ese saber es fundamental para la realización del trabajo emocional. Sin la comprensión emocional y la demostración de ciertas emociones resulta muy difícil que se puede realizar el trabajo docente. Lo anterior se relaciona con el concepto de trabajo emocional, en términos de Hochschild (1983, 2013). Discutiendo la idea de la autora, es importante señalar que en este caso hay demostraciones reales de afecto, realizando una actuación profunda en las interacciones con los/as estudiantes. Se puede reflexionar que en el caso de la docencia no existe una mercantilización de las emociones, sino que estas son parte del proceso de trabajo, las que tienen una real demostración y un sentimiento verdadero antes que fingido. De todas formas, el saber demostrar y sentir determinada emoción puede ser utilizada con distintos fines, pero es difícil regularlo solo en un aspecto individual. En esa línea, es posible plantear que el saber en el trabajo emocional se genera desde la interacción social antes que de la mera reflexión personal.

Según las ideas previamente planteadas, el saber en la situación de trabajo de los docentes no se relaciona directamente con gestionar de una forma instrumental las emociones, sino que sobre un conocimiento sobre las emociones propias que son sentidas realmente y el conocimiento y comprensión emocional de los estudiantes. En esa línea, se puede señalar que el saber en el trabajo emocional se relaciona con evocar determinadas emociones y demostrarlas a los estudiantes. Así, lo concreto del saber emocional se plasma en las distintas interacciones que ocurren entre profesor y estudiantes. Según lo anterior, el saber en el plano

relacional resulta fundamental para la construcción de las concepciones y visiones presentes en el plano individual y para los saberes emocionales involucrados en el plano sociopolítico.

Un elemento importante corresponde a un condicionante del saber emocional, y que se pueden evidenciar en el plano sociopolítico, que es el contexto sociocultural. Este tiene una preponderante influencia en distintos aspectos de la construcción y aprendizaje del saber emocional. Siguiendo a Mercado (2002) y a Tardif (2001), el saber docente se ve afectado por los elementos sociales y culturales del contexto de trabajo. En esa línea, es posible plantear que el saber emocional se relaciona directamente con el contexto en el que se desarrolla el trabajo cotidiano. Esto condiciona la construcción de saberes para relacionarse con los estudiantes, sobre todo cuando se comprenden a estos como sujetos vulnerados y con distintas necesidades. Así, el saber emocional está profundamente condicionado por la cultura del contexto y la realidad social en la que está inserto.

Uno de los últimos aspectos a poner en discusión es la formalización del saber emocional. En base a los elementos planteados anteriormente y los resultados de la investigación, el desarrollo de modelos de gestión de la emoción, como las competencias socioemocionales pueden resultar perjudiciales para el trabajo docente. En primer lugar, es necesario comprender que el saber emocional tiene su génesis en una narrativa que otorga sentido a los saberes desarrollados por los docentes. Es decir, se puede plantear que el aprendizaje del saber emocional se relaciona con un ámbito personal, donde afectan las distintas experiencias vitales de cada docente. En segundo lugar, este se relaciona con el sentido del trabajo de cada docente, el que se vincula con las experiencias laborales y los motivos por los cuales desarrollan distintas actividades. En esa línea, introducir las competencias como un conocimiento descontextualizado de cada sujeto involucra un uso instrumental racional, no reconociendo la subjetividad de cada sujeto. Bajo ese argumento, se puede plantear que el saber emocional no tiene un carácter evaluable ni replicable, ya que responde a las experiencias de cada sujeto. De todas formas, si se pueden plantear elementos comunes. Debido a lo anterior, lo interesante resulta ser reconocer la matriz en la que sustenta el saber emocional. Siguiendo a Tardif (2001) es importante reconocer a los docentes como productores de conocimientos, antes de agregar externamente nuevas competencias emocionales que se presentan como una solución a un problema que tal vez no lo es.

Por otro lado, la complejidad del trabajo docente y el elemento contextual exige a los/as docentes el desarrollar determinados conocimientos según sus experiencias y la inmediatez de las distintas interacciones. En ese sentido, siguiendo a Tardif (2001), el trabajo docente es difícil de planificar totalmente debido a los imprevistos que puedan ocurrir y las reacciones de los/as estudiantes. Por lo mismo prescribir las “habilidades emocionales” puede resultar poco propicio para el proceso de trabajo. Para Illouz (2009), el modelo cultural que instauran las competencias emocionales desconoce el aspecto relacional y cultural de las emociones, vaciándolo de las significaciones que ocurren entre los sujetos.

Finalmente, es necesario plantear cómo los resultados de la investigación puede ser un aporte para complementar la conceptualización sobre la ecología emocional (Zembylas, 2007b). En primer lugar, es importante incorporar la narrativa que presentan los/as docentes que permite justificar y comprender el desarrollo del saber emocional. Esta resulta fundamental para poner en contexto los distintos elementos bajo los cuales se construye el saber cómo ecología emocional. En segundo lugar, es importante considerar el sentido del trabajo, el que es transversal al aprendizaje del saber. En esa línea es necesario destacar que el significado a las acciones que entregan los/as profesores/as resulta pertinente para avanzar a una comprensión del saber dentro del proceso de trabajo real, el que involucra trabajo emocional y producción inmaterial. En tercer lugar, el carácter central que tienen los saberes en el plano relacional permite forjar el núcleo de la ecología emocional. En ese sentido, se puede evidenciar que los docentes desarrollan una forma de relacionarse con los/as estudiantes, la que se sustenta en la narrativa personal y en el sentido del trabajo. Los saberes construidos en ese plano buscan no solo una forma instrumental racional realizar el trabajo pedagógico, sino que tienen una pretensión que busca impactar en la vida de los/as estudiantes.

8.- Conclusiones

En base a los resultados de la presente investigación se pretende poner de relieve cuatro ideas importantes para responder a la pregunta de investigación y a los objetivos de esta tesis. Los elementos que serán presentados a continuación tienen como fin aportar al debate sobre los saberes y conocimientos docentes relacionados con la dimensión emocional de su trabajo.

En primer lugar, es necesario destacar la narrativa que construyen los/as docentes entorno a su trabajo y que se condice con el saber emocional. Esta se puede apreciar de forma transversal al saber emocional, dando sustento a los distintos saberes que se pueden apreciar. La movilización de los conocimientos utilizados por los/as profesores/as permite plantear que la existencia de la narrativa se construye y reconstruye constantemente en su trabajo cotidiano. En esa línea, ese elemento permite plantear que el aprendizaje de saberes se establece a través de distintos episodios problemáticos que viven los/as docentes en su experiencia laboral, los que se van transformando acorde a la realidad social de cada contexto.

En segundo lugar, el sentido otorgado al trabajo se entremezcla con la narrativa, otorgándole un propósito trascendental a las distintas actividades que se realizan con los/as estudiantes. Sobre estas se puede indagar sobre el ámbito práctico del saber y la función que tienen en la situación de trabajo concreta. En los casos de ambos participantes de la investigación, se puede plantear que el sentido se vincula directamente en cambiar la situación de vida de los estudiantes, siendo un aporte para el futuro de los estudiantes.

Es importante destacar como opera la construcción de una noción de estudiante, la que está condicionada por el contexto educativo en el que se trabaja. En base a la noción construida, se plantean distintos saberes para relacionarse con los/as estudiantes, los que se pueden apreciar transversalmente tanto en el plano individual como en el relacional. Es decir, hay una conjugación importante entre las concepciones emocionales sobre el trabajo docente y como estas orientan el accionar de los/as profesores/as en el plano relacional con los/as estudiantes.

Los dos elementos anteriores, puede ser planteados como la base de la comprensión del saber cómo una ecología emocional, en el sentido que entablan un marco de acción para los/as

docentes. Con esto se hace referencia al deber ser y saber hacer que guían a los/as profesores/as en el contexto de su trabajo.

Con lo ya descrito es posible plantear uno de los postulados centrales de esta tesis, que corresponde a que el saber emocional permite a los/as docentes establecer una perspectiva sobre como relacionarse con los/as estudiantes, la que va acompañada de distintas actividades cotidianas en el marco de la interacción social con ellos/as. Así, es posible apreciar una forma de relacionarse con los estudiantes que sustenta en los elementos planteados anteriormente. La forma de relacionarse no solo permite que los/as docentes intenten cumplir con los objetivos curriculares, sino que también puedan concretar el sentido de su trabajo, el que se vincula directamente con el trabajo referido a los estudiantes.

Según los elementos anteriores, es posible señalar que existe un trabajo sobre las relaciones con los estudiantes, el que necesita de los saberes emocionales para orientar las actividades. En base a eso, destacan dos elementos principales: la cercanía y el límite con los/as estudiantes. Ambos cumplen un rol importante para los/as docentes, en el sentido que se adaptan a distintas situaciones y permiten la realización de una clase. Aunque, más allá de eso, la forma de relacionarse que construye y desarrollan los/as profesores tienen como un elemento central la preocupación y empatía sentida hacia los/as estudiantes. Por ese motivo, lidiar con la cercanía y límites en las relaciones sociales permite a los docentes marcar una impronta de su presentación como educadores.

Las tres ideas anteriores dan cabida para cuestionar la formalización de los saberes prácticos de los docentes. Vale preguntarse la pertinencia de codificar y formalizar los saberes que se identifican, con el fin de mejorar el trabajo de los/as profesores. Una respuesta a priori sería afirmar positivamente la necesidad de generar un plan de formación enfocado en los aspectos emocionales del trabajo docente. Aunque esa pregunta tiene un carácter abierto, es posible señalar que son saberes difíciles de codificar ya que se enmarcan dos elementos que son propios de los procesos vitales y laborales de los profesores: la narrativa personal y el sentido del trabajo. Esas dos ideas que fueron identificadas y caracterizadas permiten plantear que formalizar los saberes emocionales es un desafío complejo y que no debe entenderse desde una mirada técnico racional. En esa línea, se puede señalar que es más relevante que los docentes aprendan esos conocimientos en la práctica antes en una cátedra formal.

En base a los elementos señalados anteriormente, se pueden cuestionar las perspectivas de la inteligencia y competencia emocional. Un primer argumento para poner tensión esas ideas se relacionan con el grado de prescripción que se busca realizar sobre la dimensión emocional. En esa línea, no se plantea directamente que los saberes emocionales son particulares a cada docente, ya que estos pueden ser socializados y compartidos entre los docentes. Pero lo que si se puede señalar que estos adquieren sentido cuando se vincula a la experiencia personal, a una narrativa de los/as profesores y los propósitos trascendentales otorgados a su trabajo. Un segundo argumento, se relaciona con rescatar la capacidad de producción de conocimientos de los docentes, antes que se introduzcan saberes que pueden ser ajenos a su historia de vida y experiencia laboral. En esa línea, es que se puede aludir que, aunque las ideas de la competencia emocional presenten un carácter adaptable al contexto, estas no se vinculan directamente con el trabajo concreto que hacen los profesores.

Las reflexiones planteadas anteriormente pretenden abrir un debate sobre el tema, donde lo relevante es rescatar y reconstruir los saberes que forman los docentes en la práctica antes que generar un programa donde se les enseñe a sentir y comprender las emociones. La dimensión estudiada del saber escapa de las prescripciones educativa del NPM y de la lógica de rendición de cuentas, ya que forma parte del trabajo real que realizan los docentes, el que es invisibilizado por las políticas educativas.

En cuanto a las limitantes del estudio, se puede señalar que no se cumplió cabalmente el objetivo específico sobre el saber emocional en el plano sociopolítico. Las dificultades para abordarlo se relacionan con el giro que tuvo el proceso de seguimiento etnográfico, el que estuvo centrado principalmente en las interacciones que mantienen los/as profesores y estudiantes. En esa línea, considerando que la mayoría de las observaciones y registros tuvieron lugar en la sala de clases y en la sala de profesores, fue un aspecto difícil de observar y/o abordar. Bajo lo anterior, se puede plantear que para haber considerado más profundamente la dimensión no involucrada, es necesario realizar entrevistas y observaciones a otros espacios de trabajo de los docentes.

En línea con lo anterior, una reflexión metodológica para el estudio del saber emocional docente corresponde a la complementariedad y potencial que tiene el realizar seguimientos etnográficos que no solo consideren la observación sino que posteriores entrevistas a

docentes. Aunque se realizaron entrevistas en el proceso investigativo, es necesario potenciar esa técnica durante el trabajo de campo para indagar en las concepciones de los docentes que sustentan a los saberes. Esto debido a que es no posible interpretar o reconstruir un saber solo desde la observación, sino que también es importante considerar el análisis que realizan los/as profesores sobre sus conocimientos.

Por último, en cuanto a las proyecciones de la temática de estudio, resulta importante considerar para futuras investigaciones los elementos que fueron identificados en los resultados de la investigación. Con eso se hace referencia a la narrativa de los docentes sobre su trabajo y el saber que construyen en el proceso. Este elemento es importante de indagar para conocer los motivos profundos bajo los cuales los/as profesores/as se transforman en productores de saberes sobre su propio trabajo. En segundo lugar, resulta relevante considerar el sentido del trabajo y su vínculo con la dimensión emocional. En esa línea, y como se plantea anteriormente, el sentido del trabajo otorga significado a las actividades y saberes cotidianos. El motivo anterior tiene una preponderancia al momento de entender el trabajo emocional de los docentes.

9.- Bibliografía.

Acuña Ruz, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 7-26.

Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., & Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55.

Abu-Lughod, L., & Lutz, C. (Eds.). (1990). *Language and the Politics of Emotion*. Cambridge University Press.

Abramowski, A. & Canevaro, S. (2017). *Introducción*. En Abramowski, A. & Canevaro, S. (2017) *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

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

Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En Abramowski, A. & Canevaro, S. (2017) *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ahmed, S. (2014). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, L.; Altet, M; Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (2005). *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (33-54). México: Fondo de Cultura Económica.

Anderson, G. L. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-Unesco*.

Álvarez, V. G., Ochoa, S. S., Salas, M. I. T., & Vargas, O. C. (2015). Influencia de las competencias emocionales de docentes de Ciencias Naturales en la adquisición de las habilidades emocionales de los estudiantes. El caso de un colegio secundario en Costa Rica. *Uaricha*, 12(29), 67-96.

Ball, S. J. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, (36), 25-34.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228.

Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and teacher Education*, 27(1), 3-9.

- Bisquerra Alzina, E. & Perez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Boler, M. (2004). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.
- Bolton, S. C. (2004). *Emotion management in the workplace*. Macmillan International Higher Education.
- Brook, P. (2009). The Alienated Heart: Hochschild's 'emotional labour' thesis and the anticapitalist politics of alienation. *Capital & Class*, 33(2), 7-31.
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Cassullo, G. L., & García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., ... & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426.
- d'Oliveira-Martins, M. (2018). *Arlie Russel Hochschild. Un camino hacia el corazón de la sociología*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Denzin, N. (1994). *On understanding emotion*. Transaction Publishers
- De la Garza, E. (2017). ¿Qué es el trabajo no clásico? *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo* 21 (36), 5-44.
- De la Garza, E. (2012). *La metodología Marxista y el configuracionismo latinoamericano*. En: De la Garza, E. & Leyva, G. (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: FCE
- De la Garza, E. (2011). Más allá de la fábrica: los desafíos teóricos del trabajo no clásico y la producción inmaterial. *Nueva sociedad*, 232, 50-71.
- De la Garza, E. (2010). *Hacia un concepto ampliado de trabajo. Del concepto clásico al no clásico*. Anthropos
- Dejours, C. (1998). *El factor humano*. Acción, trabajo y sociedad.
- Díaz, T. (2011). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de educación*, 64, 73-98.

- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London, Routledge.
- Etcheberrigaray Torres, G., Lagos Almuna, J., Cornejo Chávez, R., Albornoz Muñoz, N., & Fernández Ugalde, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de psicología (Santiago)*, 26(1), 14-26.
- Fardella, C., & Sisto, V. (2013). El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. *Estudios de biopolítica*, 7(2), 133-146.
- 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.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio* (Vol. 5). Ediciones AKAL.
- Fundación Educación Emocional (2017). Por qué una ley de educación emocional y sobre su implementación – Documento explicativo.
- Fundación Liderazgo Chile (2018). Proyecto de ley Educación Emocional. Análisis, fundamento y programa inicial Ley de educación emocional.
- Goffman, E. (1994). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Traducción de Hildegard B. Torres Perrén y Flora Setaro. Buenos Aires: Amorrortu, 1994.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Editorial Kairós.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Maidenhead: Open University Press
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503-527.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. México: FCE.
- Hochschild, A.R. (2013). *So How's the family? And other essays*. University of California Press
- Hochschild, A. R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz editorial
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart. Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules and social structure. *American Journal of Sociology*, 85 (3), 551-575.

- Illouz, E. (2009). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y cultura de la autoayuda*. Katz editorial.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz editorial.
- Isenbarger, L. & Zembylas, M. (2006). The emotional labor of caring in teaching. *Teacher and Teaching Education*, 22, 120-134.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323.
- Leavitt, J. (1996). Meaning and feeling in the anthropology of emotions. *American ethnologist*, vol. 23, n°3, pp.514-539.
- Lupton, D. (1998). *The emotional self. A sociocultural exploration*. SAGE.
- Lutz, C. (1988). *Unnatural emotions*. The University of Chicago Press.
- Marx, K. (1999). *El capital. Crítica de la economía política. Tomo I*. México: FCE
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. *Red de Estudios del Trabajo Docente, Red Estrado. doc2001*. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/estrado/abriendo.doc>.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative research*, 5(4), 455-473.
- Mercado, R. (2002). *La construcción social de los saberes docentes. La enseñanza centrada en los niños*. FCE.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Revista infancia y aprendizaje*. No 55, pp. 59-72.
- Nias, J. (1999). Teachers' moral purposes: Stress, vulnerability, and strength. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 223-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nieto, R. (2017). Trabajos emocionales y labores afectivas. *Alteridades*, 27(53), 35-46.
- Nobile, M. (2017). Sobre la “Educación Emocional”: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum* 20, 22-33.
- Norman, D. A. (1981) Twelve issues for cognitive science, in: D. A. Norman (Ed.) *Perspectives on cognitive science* (Norwood, NJ, Ablex), 265–295.
- Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: Toward an understanding of emotion displays and caring as nonprescribed role elements. *Teachers College Record*, 109(6), 1374-1400.
- Parkinson, B. (1995) *Ideas and realities of emotion*. London and New York, Routledge.
- Quinlan, E. (2008). Conspicuous invisibility: Shadowing as a data collection strategy. *Qualitative Inquiry*, 14(8), 1480-1499.

- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Conferencias Magistrales. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), 437-473.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela* No. 4, pp. 65-78.
- Salgueiro, A.M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro ediciones.
- Sallan, J. G. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: a developmental perspective.
- Savage, J. (2004). Researching emotion: the need for coherence between focus, theory and methodology. *Nursing Inquiry*, Vol.11, N°1, pp. 25-34.
- Segall, A. (2004). Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/the content of pedagogy. *Teaching and teacher education*, 20(5), 489-504.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report Prepared for CASEL. *Collaborative for academic, social, and emotional learning*.
- Schütz, A. (1966). Fenomenología del mundo social. Buenos Aires: Paídos
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, Vol.15, N°2, pp.4-14.
- Sisto, V., & Fardella, C. (2014). El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas—Modelando Docentes en el Contexto del Nuevo Management Público. *Cadernos de Educação*, (49), 03-23.
- Sisto, V., & Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *REU-Revista de Estudos Universitários*, 37(1), 123-141.
- Sisto, V., Montecinos, C., & Figueroa, L. A. (2013). Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las políticas de evaluación e incentivo al desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psyche (Santiago)*, 21(2), 35-46.

- Soto Lagos, R. A., Adasme, M., Miguel, J., Nuñez Muñoz, C. G., Sisto Campos, V. M., & Fardella Cisternas, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Editorial Narcea.
- Tenti-Fanfani, E. (2013). Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación. En Poggi, M. (2013) *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Argentina: UNESCO, pp. 121-141.
- Tenti-Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353.
- Tsang, K. (2015). Sociological research on teachers' emotions: Four approaches and the shared themes. *Sociological Research*. 6, (2), 150-168.
- Tsang, K. (2011) Emotional labor of teaching. *Educational Research*, 2 (8), 1312-1316.
- UNESCO, (2017). E:2030. Educación y habilidades para el siglo XXI. Documento de trabajo.
- Uitto, M., Jokikokko, K., & 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.
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- Wharton, A. S. (2009). The sociology of emotional labor. *Annual review of sociology*, 35, 147-165.
- Winograd, K. (2003). The Functions of Teacher Emotions: The Good, the Bad, and the Ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641-1673.
- Zembylas, M. (2016). Making sense in the complex entanglement between emotion and pedagogy: contributions of the affective turn. *Cultural studies of science education*, 11 (3), 539-550.
- Zembylas, M. (2007a). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30 (1), 57-72.
- Zembylas, M. (2007b). Emotional Ecology: the intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge un teaching. *Teacher and Teaching Education*, 23, 355-367.
- Zembylas, M. (2007c). The power and politics on emotion in teaching. In Pekrun & Reinhard. *Emotions in education*, 293-309, Academic Press
- Zembylas, M. (2005a). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (4), 465-487.
- Zembylas, M. (2005b). Discursive practices, genealogies and emotional rules: a poststructuralist vie on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 935-948.

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

Zemelman, H. (1990). *Los horizontes de la razón, Vol. I*. Barcelona: Anthropos.

