



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Posgrado
Programa de Magíster en Psicología Educacional

**MANEJO EMOCIONAL EN DOCENTES DE SEGUNDO CICLO:
ENTRE LAS DEMANDAS DEL TRABAJO Y EL DEBER SER EMOCIONAL**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Alumna: Camila Contreras Mendoza

Profesor Director de tesis: Rodrigo Cornejo Chávez

Santiago de Chile, 2020

Agradecimientos

Este proyecto fue realizado gracias al soporte económico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, a través de su proyecto FONDECYT n°1180801: Dimensiones emocionales del trabajo docente: Regulaciones, experiencias y saberes. Quiero agradecer a Rodrigo Cornejo y el equipo por su apoyo y guía a lo largo del proceso.

Especialmente, agradezco la confianza de los docentes que participaron de este estudio, quienes que amablemente abrieron sus aulas y compartieron conmigo su sentir por la docencia. Agradezco su paciencia y respeto hacia mi trabajo.

Agradezco profundamente a Rodrigo, por acompañarme con camas y petacas a la aventura del Magíster, por tantas contenciones durante estos años y por impulsarme a dar lo mejor de mí.

A mis amigas, siempre brillantes y alegres: a mis asistentes de investigación, Javiera, Valentina y Camila, por su disposición y generosidad y a María José, por su constante apoyo y optimismo. A mi amigo y eterno compañero de curso, Laurent, por el agrado de encontrarnos nuevamente, ahora en el amor a la educación y la docencia.

A Mariana, por su sabiduría de la vida y la investigación. Por transmitirme su templanza y su agudeza. Por dar coherencia y empuje a esta tesis.

A Mónica y Gerardo, por hacer posible esta etapa de mi vida, que me hizo tremendamente feliz y dio sentido a mi vocación y a varias cosas más.

Sin duda las reflexiones, sentires y observaciones plasmadas en estas páginas no serían las mismas sin la existencia de Pascuala, quien hizo más dulce cada día de trabajo. Sólo besos para ella.

Este trabajo está dedicado a los y las profesoras que he conocido. A la profesora que todavía compra calcetines a sus niños cuando lo necesitan, al que cruza la loma a caballo para llegar a la escuela. A la que se gastó las cuerdas vocales con 42 niños en primero básico, al profesor de Estado que vive añorando los viejos tiempos. Al profesor amargado, huraño y rockero, a la que profesa el evangelio por sobre cualquier OFT. A la profesora que le ganó el cáncer por dejar el chequeo para las vacaciones de verano, al historiador agudo, cercano y chistoso. Al profesor más joven, inteligente y sensato que he visto, a la que sonrío en los pasillos queriendo llorar. A la profesora con ojeras hasta el suelo y las uñas a medio pintar, a la que revisa pruebas hasta caer dormida sobre ellas. Para todxs ellxs es mi investigación.

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	5
2. INTRODUCCIÓN.....	6
2.1 Profesión docente: las condiciones de un trabajo afectivo.....	6
2.2 Manejo emocional en respuesta a las demandas de la docencia.....	11
3. MARCO TEÓRICO.....	17
3.1 Demandas del trabajo docente: Prescripciones y modelo político que regulan el trabajo.....	17
3.1.1 Prescripciones del trabajo docente.....	17
3.1.2 El trabajo del New Public Management.....	21
3.2 Emociones en el trabajo docente.....	24
3.3 Manejo de emociones en el trabajo docente.....	27
3.4 Determinantes del manejo emocional docente.....	33
3.4.1 Las reglas emocionales de la docencia.....	34
3.4.2 La cultura docente.....	35
3.4.3 Género.....	39
3.4.4 Otros determinantes.....	40
4. OBJETIVOS.....	44
5. MARCO METODOLÓGICO.....	44
5.1 Fundamentación.....	44
5.2 Estrategia de producción de datos.....	45
5.3 Muestra.....	47
5.4 Estrategia de Análisis.....	49
5.5 Consideraciones éticas.....	49
6. RESULTADOS.....	50
6.1 Demandas del trabajo docente.....	51
6.1.1 Enseñar y formar personas en el centro del trabajo.....	51
6.1.2 El sinsentido del SIMCE.....	52
6.1.2.1 Presión por altos puntajes.....	53
6.1.2.2 Responsabilización de docentes por resultados.....	54
6.1.4 Enseñar a niños que no quieren aprender.....	57
6.1.4.1. El afecto como motivo para rendir.....	58
6.1.5 Sobrecarga laboral.....	59
6.1.6 Falta tiempo como factor de angustia.....	62
6.2 Emociones y estrategias de manejo emocional.....	62
6.2.1 Rabia.....	63
6.2.1.1 Motivos para enojarse.....	63
6.2.1.2 La rabia como expresión de un límite.....	65
6.2.1.3 Estrategias para manejar la rabia.....	66
6.2.2 Frustración.....	70
6.2.2.1 Frustración por no obtener resultados.....	70
6.2.2.2 Manejo de la frustración.....	71
6.2.3 Desesperanza.....	71

6.2.3.1	Disminución de expectativas docentes.....	71
6.2.3.2	Agotamiento.....	72
6.2.4	Alegría.....	73
6.2.4.1	Alegría mediante el uso del humor.....	73
6.2.4.2	La satisfacción de lograr metas.....	74
6.2.5	Miedo.....	75
6.2.5.1	Reacciones al intento de ser intimidado.....	75
6.2.6	Tristeza, compasión y cuidado.....	76
6.2.6.1	Relación de cariño y confianza con estudiantes.....	76
6.2.6.2	Dolor y compasión	77
6.2.6.3	Enfrentar el dolor a través del cuidado.....	78
6.2.7	El trabajo de manejar emociones.....	80
6.2.7.1	El manejo emocional como trabajo actoral.....	80
6.2.7.2	Aprender a manejar emociones.....	81
6.3.	Determinantes del manejo emocional.....	82
6.3.1	Reglas emocionales con estudiantes.....	83
6.3.1.1	No es bueno que te vean que eres débil.....	83
6.3.1.2	No te pueden pasar a llevar.....	83
6.3.1.3	No se puede confundir amistad con cercanía.....	84
6.3.1.4	No se puede explotar frente a los estudiantes.....	85
6.3.2	Relación con los cursos.....	87
6.3.2.1	Contagio emocional con los cursos.....	87
6.3.2.2	La respuesta de los niños al llamado de atención....	88
6.3.2.3	La personalidad de cada curso.....	88
6.3.2.4	Cursos atentos a las emociones de profesores.....	89
6.3.3	Características de los estudiantes.....	89
6.3.3.1	Los niños que sí quieren aprender.....	90
6.3.3.2	La vulnerabilidad de los niños.....	90
6.3.4	Apoyo entre colegas.....	91
6.3.5	Género.....	92
6.3.5.1	La maternidad movilizadora del cuidado.....	93
7.	DISCUSIÓN.....	94
8.	CONCLUSIONES.....	105
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
10.	ANEXOS.....	119

1. RESUMEN

Las emociones son centrales en la enseñanza e inherentes a todo proceso educativo. Desde el punto de vista de los profesores, lo emocional es una dimensión constituyente de su trabajo no sólo por la interacción con otros que esta implica, sino porque los docentes invierten parte de sus valores y sentimientos personales en la labor de enseñar. En contextos donde las políticas se vinculan a un modelo de mercado educativo, las emociones docentes se asocian a desgaste e inseguridad. La regulación de estas emociones aparece como fundamental para la docencia, por cuanto se ha visto que la falta de manejo emocional puede conducir al abandono de la profesión. Desde una aproximación cualitativa, el presente estudio busca comprender cómo se configura el proceso de manejo emocional de dos docentes de segundo ciclo de enseñanza básica, identificando las demandas que perciben en su trabajo, las emociones que experimentan en el aula y las estrategias que utilizan para manejarla. Además, busca describir los elementos que influyen en dicho manejo en la sala de clases.

El tema, a pesar de relacionarse con las condiciones de agobio laboral que han denunciado los profesores del país, ha sido escasamente investigado en Chile, por lo que constituye un área de exploración en la que pueden generarse nuevos conocimientos. Los resultados de esta investigación pueden ser utilizados para profundizar las teorías desarrolladas en el área y que aquí son examinadas. En términos prácticos, se busca contribuir a la fundamentación de programas de capacitación docente y otras intervenciones destinadas a apoyar el trabajo de los profesores de enseñanza básica del país.

Los principales resultados muestran que los docentes responden a la principal demanda de su trabajo, el SIMCE, intensificando su trabajo para enseñar a los estudiantes que no están interesados en aprender. Esta demanda se suma a la exigencia de rendir en contexto de sobrecarga laboral y en tiempos insuficientes para el logro de sus tareas. Por otra parte, se describen las emociones de los docentes y su manejo que constituye un requerimiento del trabajo para la interacción con estudiantes. Rabia, alegría y compasión son las emociones que destacan en la experiencia de los profesores y que son manejadas en función de las reglas emocionales que construyen, la relación con los cursos, las características de los estudiantes y el apoyo de sus colegas. Finalmente, se concluye que el manejo emocional es parte del trabajo docente y contribuye a concretar fines pedagógicos de los profesores investigados.

2. INTRODUCCIÓN

2.1 Profesión docente: las condiciones de un trabajo afectivo

La docencia ha sido descrita como un trabajo de naturaleza afectiva que requiere de contacto y proximidad humana, y a través del cual se producen y manipulan afectos (Negri & Hardt, 2000). Para Martínez (2007) los intercambios emocionales que los profesores tienen con estudiantes y directivos constituyen su trabajo e influyen en cómo éste es configurado por los docentes. En este sentido, puede afirmarse que las emociones son centrales en la enseñanza e inherentes a todo proceso educativo (Hargreaves, 1998), no sólo por la interacción con otros que implica la docencia, sino también porque los profesores invierten parte de sus valores y sentimientos personales en su trabajo, convirtiéndolo en una fuente importante de autoestima, plenitud y, a la vez, vulnerabilidad (Nias, 1996).

Habiendo involucrado una parte importante de su identidad personal en el ejercicio de su rol profesional (Nias, 1996), los profesores experimentan un amplio rango de emociones positivas y negativas que influyen y son influidas por estudiantes, docentes y apoderados (Buric, Penezic & Soric, 2016). En esta línea, la creciente investigación en el área ha demostrado que éstos sienten, principalmente, entusiasmo por la enseñanza, amor y cuidado hacia sus estudiantes y placer, disfrute y satisfacción asociada a los progresos que perciben en ellos. En el polo negativo, los estudios muestran que las emociones más frecuentes son rabia y frustración asociadas a mal comportamiento de los estudiantes y soledad producto del trabajo aislado (Saric, 2015; Sutton & Wheatley, 2003).

Cuando se incorpora la dimensión política en la investigación sobre la temática, es decir cuando se contempla como marco investigativo las legislaciones educativas y los cambios que en éstas se efectúan, los resultados muestran una emocionalidad que dista de aquella que ha sido tradicionalmente asociada al oficio docente, como el disfrute y el cuidado mencionado anteriormente. Tsang por ejemplo, ha demostrado cómo los procesos de reformas institucionales en Hong Kong han acarreado frustración, impotencia e inseguridad para los profesores (Tsang, 2014), y cómo la sobrecarga laboral los hace sentir miserables y patéticos en su trabajo (Tsang, 2016).

Al pretender estudiar la dimensión emocional de la docencia en el país, cabe cuestionarse cómo la política educativa, que en el caso chileno ha cambiado significativamente

las últimas tres décadas (Ávalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010), impacta en el trabajo docente y la configuración de su identidad y su sentir en el aula.

En este sentido, es importante considerar que las transformaciones sociales, políticas y económicas que regulan el trabajo constituyen el marco para comprender el nuevo sujeto docente que se está configurando a partir de ellas (Cornejo, 2013; Oliveira, Goncalves & Melo, 2004). Para Oliveira et al. (2004) en Latinoamérica dichas transformaciones se iniciaron con la ampliación de los requerimientos a los docentes que intensificaron las demandas hacia ellos, en el marco de las reformas educativas de los años '80 y '90. Particularmente en Chile, estas reformas implicaron un cambio profundo del sistema escolar, basado en mecanismos de mercado y rendición de cuentas que han sido fortalecidos mediante las últimas legislaciones en el ámbito educativo (Cornejo et al., 2015).

Así, en nuestro país, con las nuevas regulaciones, no sólo han aumentado y se han diversificado las exigencias a los docentes, sino que se han introducido mecanismos de responsabilización por resultados, sanciones a partir de evaluaciones y elementos de flexibilización laboral que responden a un enfoque gerencialista de la educación (Fardella y Sisto, 2015). El gerencialismo o también llamado New Public Management es un modelo de gestión en el servicio público que se focaliza en los resultados organizacionales medidos a través de diferentes pruebas estandarizadas, las cuales se asocian a la continua rendición de cuentas de las personas acerca de su trabajo. Desde este modelo, se valora altamente la eficiencia individual y la obtención de metas vinculadas a incentivos económicos. Asimismo, promueve la definición de desempeños esperables cuyo nivel es asociado con la remuneración individual. Los modelos de desarrollo profesional inspirados en el gerencialismo, por tanto, están basados en la competencia y el emprendimiento individual. (Hood, 1991; Sisto, 2012)

Estos antecedentes son importantes de tener en cuenta si buscamos estudiar la emocionalidad docente, puesto que las nuevas lógicas de gestión de la escuela impactan la subjetividad de los docentes y estarían conduciendo las acciones de los profesores hacia las respuestas que el sistema actual espera de ellos (rendición de cuentas, aplicación de un currículo preestablecido y proceso de trabajo estandarizado) dando paso a la creación de una performance en torno los requerimientos del trabajo docente (Cornejo et al., 2015; Fardella y Sisto, 2015).

En esta línea, el modelo educativo chileno aparece asociado a la lógica de la *performatividad* que ha sido definida como un modo de regular a las personas u organizaciones

mediante juicios, comparaciones y mecanismos de incentivos, control y presión, basado en recompensas y castigos (Ball, 2003). De acuerdo a este autor, la performatividad produce un nuevo tipo de sujeto docente, competitivo e individualista, puesto que se ha destruido la confianza y solidaridad entre colegas. En este contexto los profesores se sienten constantemente observados y juzgados, volviéndose inseguros respecto a su trabajo y ansiosos con las decisiones que toman, las que también son afectadas y conducentes a errores producto de la presión sentida (Ball, 2003).

Las consecuencias en el plano emocional de la implementación de este modelo han sido relevadas por Tsang (2014), quien en sus investigaciones ha demostrado que la intensificación laboral derivada de las nuevas políticas educativas se vincula a culpa, ansiedad y pérdida de sentido, producto de que las nuevas tareas introducidas para los docentes, como la elaboración de evidencias, se encuentran menos relacionadas con la enseñanza o tienen menor valor educativo para ellos. Asimismo, otros autores han encontrado que las políticas de rendición de cuentas y evaluaciones de altas consecuencias han cambiado la naturaleza de las interacciones en el aula, impactando la relación de estudiantes y profesores e incrementando el desgaste de estos últimos (Brady, 2008; Fried, Mansfield & Dobozy, 2015; Saric, 2015; Tsang, 2014).

A pesar de que estas últimas investigaciones no se llevaron a cabo en Chile, es posible realizar paralelos entre éstas y las políticas educativas chilenas y su impacto en la labor de los profesores del país.

Analizando el enfoque gerencialista de las reformas educativas chilenas, Weinstein (2018) hace un recorrido por las políticas que adoptan los principios del New Public Management. Entre éstas destacan la Evaluación Docente (2003) y las distintas iniciativas previas y posteriores a la promulgación de esta ley, ligadas al desempeño de los profesores. De acuerdo a su revisión, desde 1996 existe en Chile un sistema de incentivos para los profesores que permite generar información comparable acerca del desempeño de los establecimientos educacionales. El año 2004, el foco de la política cambió hacia el desempeño individual con una asignación especial para los docentes con buen desempeño profesional (Asignación Variable de Desempeño Individual), a partir de la cual se perfeccionó la diferenciación de pago entre éstos.

En esta misma línea, el año 2016 fue promulgada la Nueva Ley de Carrera Profesional Docente, cuyo proyecto fue fuertemente criticado en sus inicios, dando lugar a un extenso paro de profesores. Esta ley introduce modificaciones en la formación inicial y la organización del

trabajo. Igualmente, regula en base a tramos el salario de los docentes dependiendo de los resultados obtenidos en evaluaciones realizadas y otras condiciones profesionales. En lo que respecta a la implementación de esta política, la Tercera Encuesta Nacional a Profesoras y Profesores de Aula, realizada por Elige Educar y el Centro de Políticas Públicas UC (2018), muestra que los docentes reconocen avances en relación al aumento salarial y horas no lectivas; a su vez, refleja los desafíos de mejorar el sentido de la Evaluación Docente, la distribución de horas no lectivas y el conocimiento sobre las implicancias de la Carrera. Por su parte, el Colegio de Profesores (2018), a través del mensaje “Esta no es nuestra carrera”, ha cuestionado la concepción de docente que tiene en su origen esta ley, por cuanto promueve el comportamiento individualista de los profesores, en lugar de la colaboración necesaria para que las escuelas funcionen como comunidades, entre otros puntos que desvirtúan la labor pedagógica.

De acuerdo con esta visión, Ruffinelli (2016) plantea que esta ley refleja la tensión que se experimenta en Chile en términos más amplios y que se relaciona con la implementación de un enfoque gerencialista en la educación. Según la autora, esta política evidencia la creencia de que basta con presionar a los profesores para obtener mejores resultados, distorsionando el ideario de desarrollo integral y reemplazándolo por un escenario de desprofesionalización de la docencia, en oposición a una mirada de generación de competencias profesionales en entornos colaborativos. Las lógicas de las políticas orientadas por el New Public Management se oponen a la idea de trabajo docente contenida en el discurso de los profesores investigados por Sisto (2012), quienes coinciden en mostrarlo como una práctica situada, de carácter relacional, realizada en espacios locales, como el aula, y orientada a la justicia social.

Algo similar ocurre con otro grupo de políticas destinadas a regular la gestión y calidad de los establecimientos educacionales, pero que tienen consecuencias importantes en el trabajo docente dado el fortalecimiento de los mecanismos de mercado educativo que implican. Éstas son la Ley de Subvención Escolar Preferencial, que instituye la entrega de recursos adicionales a sostenedores que cuentan con estudiantes “vulnerables”, condicionados a la entrega de un Plan de Mejoramiento Escolar, y la Ley de Aseguramiento de la Calidad Escolar, que crea las instituciones que fijan los estándares educativos y fiscalizan su cumplimiento. Ambas leyes hacen que en la práctica los profesores deban orientar su labor a registrar y demostrar sus acciones pedagógicas destinando parte importante de su tiempo a reunir y generar evidencias de su trabajo. Asimismo, a partir de éstas los docentes deben responder constantemente a evaluaciones y supervisiones internas y externas, directas, como ocurre ante las visitas de la

Agencia de Calidad de la Educación o indirectas, mediante los resultados obtenidos por sus estudiantes en la prueba SIMCE (Contreras & Corvalán, 2010; Cornejo et al., 2015).

Ahora bien, aun cuando en Chile no hay investigaciones específicas respecto a las emociones que experimentan los docentes en su ejercicio profesional bajo las condiciones descritas, es de público conocimiento que los profesores chilenos no están conformes con su trabajo. La postura crítica que el gremio tiene respecto a las decisiones políticas que se han tomado en torno a la educación pública se ha evidenciado a través del amplio respaldo que han tenido sus movilizaciones en los últimos años. Sin ir más lejos, durante el primer semestre del 2019, las movilizaciones docentes se extendieron por siete semanas consecutivas y lograron convocar a más de 70 mil personas en algunas de sus marchas. Las demandas de este movimiento según el presidente del Colegio de Profesores, Mario Aguilar (2019), se enfocaron por un lado, en evidenciar la preocupación del gremio por el abandono de la Educación Pública y por otro, en exigir mejoras a las condiciones laborales de los profesores del país. Éstas últimas, afectadas según el dirigente, por el modelo de accountability o rendición de cuentas que agobia a las comunidades escolares con una serie de controles carentes de sentido y excesivo trabajo administrativo. De acuerdo a sus declaraciones, el agobio laboral llega al punto de que “los profesores no tienen tiempo para escuchar a los estudiantes”, porque están sobrecargados con tareas administrativas y agobiados porque tienen que rendir en el SIMCE (Aguilar, 2019).

El concepto de “agobio laboral” surgió en el marco de las movilizaciones docentes del año 2014, para dar cuenta del sufrimiento que cotidianamente viven los profesores producto de los esfuerzos excesivos requeridos en su trabajo y los altos costos emocionales que acarrear para ellos. El “fin al agobio laboral” surgió como una demanda transversal que logró articular al profesorado en base a la necesidad de recuperar su “tiempo libre” y un tiempo afectivo en el hogar, que para los docentes había estado históricamente destinado al trabajo (Acuña, 2015; MINEDUC, 2016).

Los antecedentes hasta aquí presentados muestran, en parte, las condiciones en que se lleva a cabo el trabajo docente en el país, el que, como se planteó inicialmente, tiene en su núcleo un componente afectivo (Hargreaves, 1998; Martínez, 2007). Los profesores no sólo se encuentran emocionalmente agobiados dado el sistema que regula su trabajo, sino que están emocionalmente exigidos por la naturaleza misma de la labor que realizan. Por lo tanto, es posible afirmar que el dominio emocional de la docencia constituye una dimensión fundamental del ejercicio de la profesión. Este reviste tal relevancia que ha sido identificado

no sólo como el elemento que motiva a los profesores a permanecer y hacer bien su trabajo, sino como aquel que implica mayor agotamiento para ellos (O'Connor, 2008). En concordancia con esto, Fried et al. (2015) encontró que la falta de manejo emocional de los docentes, que no son advertidos ni preparados para las demandas emocionales de su trabajo, constituye uno de los factores centrales para el abandono de la profesión.

2.2 Manejo emocional en respuesta a las demandas de la docencia

A raíz de esto último, podemos afirmar que el manejo emocional y el uso de estrategias para modificar la experiencia emocional no sólo son procesos propios del trabajo del profesorado (Hargreaves, 1998), sino que aparecen como necesarios para ejercer la profesión (Saric, 2015).

En esta línea, Taxer y Frenzel (2015) afirman que la vida emocional de los docentes consiste en una serie de emociones que se expresan genuinamente, o como ocurre la mayor parte de la veces, se regulan. Es decir, aquello que es sentido por los docentes, debe ser en alguna medida, modificado. En ocasiones, los profesores buscan aumentar la duración e intensidad de estas emociones, como cuando necesitan transmitir entusiasmo a los estudiantes para enseñar un nuevo contenido, mientras que en determinadas situaciones requieren atenuar su experiencia emocional para, por ejemplo, continuar con la clase cuando se sienten enrabados con el curso (Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009). Estos procesos se desarrollan mediante el mecanismo de regulación emocional que ha sido definido en psicología como el proceso a través del cual los individuos influyen en qué emociones viven, cuándo y cómo las experimentan y cómo las expresan a otros (Gross, 1998). Desde este enfoque, la regulación depende de la habilidad de la persona de controlar su experiencia emocional, quien la modifica con el objetivo de adaptarse a diferentes situaciones (Fried, 2011).

Sin embargo, si consideramos que las emociones no son sólo disposiciones individuales y privadas, sino que son experiencias sociales y culturales construidas por el contexto, la capacidad de desplegarlas adecuadamente depende no sólo de competencias individuales, sino que de las interacciones y relaciones de los profesores, de lo que en su trabajo se espera de ellos en el área emocional y de cómo sus organizaciones estructuran relaciones que permiten esconder o expresar emociones (Zembylas, 2004). En este sentido el manejo emocional estaría influido por elementos sociales, culturales y políticos que van más allá de sus motivaciones e intenciones personales.

Considerando lo anterior, resulta pertinente tomar los planteamientos de Hochschild (1983), quien propone que el manejo de emociones en contextos de trabajo, conceptualizado como “labor emocional”, consiste en modificar los componentes internos y expresivos de la emoción de acuerdo a las exigencias de una organización. Como se observa, desde esta perspectiva el manejo emocional tiene que ver, por un lado, con el mecanismo de modificación de la emoción, entendido como la estrategia de labor emocional y por otro, con los requerimientos de la organización (Ye & Chen, 2015).

El uso de las estrategias de labor emocional depende de las reglas emocionales de la docencia, construidas para establecer aquello que debe ser sentido y expresado por los profesores en pos de alcanzar las metas de la organización en que trabajan (Tsang, 2014). En el caso del trabajo en aula, estas reglas incluyen que los profesores expresen o intensifiquen emociones positivas y supriman o atenúen aquellas negativas (Zembylas, 2004). Bajo la teoría de labor emocional, el esfuerzo realizado por cumplir con estas reglas sería una respuesta enajenante de los trabajadores de la educación para mantener su trabajo y obtener un salario a cambio. Así, al momento de enfrentarse a distintas situaciones laborales, dichas reglas se aplicarían determinando la forma en que los docentes manejan sus emociones. Sin embargo, en concordancia con los planteamientos de Yuu (2010), no es posible afirmar que los profesores modifican lo que sienten únicamente en respuesta a los requerimientos de su escuela vista como empleador.

Izhar Oplatka (2009) plantea que, más allá de las reglas emocionales, existen otros elementos sociales, culturales y personales que afectan la experiencia emocional de los profesores y orientan su manejo en la sala de clases. Este autor ha denominado a dichos elementos como “determinantes del manejo emocional docente”. Entre éstos se encuentran, además de las reglas emocionales, la cultura docente, la identidad docente y el género de los profesores. Al analizar el caso chileno y cuestionarse respecto a qué podría llevar a los docentes a esforzarse por ocultar, reprimir o fingir ciertas emociones en su trabajo, es posible vislumbrar diversas influencias sobre las escuelas y sus profesores que pueden estar condicionando su vida emocional. A continuación, se presentan los elementos que, desde una primera mirada al tema, aparecen como los determinantes de manejo emocional en los profesores chilenos, acompañados de algunos antecedentes empíricos que respaldan su incorporación en tal categoría.

En primer lugar, como se expuso anteriormente, la política educativa ha impactado el trabajo de aula y el sentir los profesores, mediante el aumento de la vigilancia sobre la labor docente, las consecuencias del SIMCE y la flexibilización laboral (Cornejo et al., 2015). Ante

esta presión e incertidumbre, quienes hacen clases se ven obligados a comportarse de determinadas formas para alcanzar los resultados exigidos, lo cual implica una adecuada conducción de la propia experiencia emocional. El cómo el imperativo de tener buenos resultados en un contexto de inestabilidad laboral puede afectar el manejo emocional fue evidenciado por un estudio estadounidense llevado a cabo por Brady (2008) quien investigó el tema con profesores de primaria y secundaria. Este autor encontró que las evaluaciones de altas consecuencias y la presión por aumentar los puntajes genera en los profesores emociones de ansiedad y frustración, además dificultades en el manejo de grupo. Ante esto, observó que, a pesar de la presión sentida y la incertidumbre de su carga horaria del año siguiente, durante la preparación de las pruebas, los docentes evidenciaban altos niveles de control emocional e intensificación de emociones positivas, además de la transmisión de un sentimiento de confianza en sus estudiantes y sus capacidades para rendir la evaluación y obtener los puntajes deseados.

Por otra parte, el cómo deben comportarse emocionalmente los profesores no sólo se ve indirectamente influenciado a través de las exigencias mencionadas, sino que además se observa que está directamente prescrito en el Marco para la Buena Enseñanza. En este instrumento empleado para orientar la política de fortalecimiento de la profesión docente, el Ministerio de Educación (2003) establece que los docentes deben ser capaces de crear situaciones de aprendizaje “interesantes” y proponer actividades a sus estudiantes en las que “se involucren como persona”. Previamente, los profesores deben haber creado un ambiente propicio para aprender donde prime la confianza, la expresión de altas expectativas y el reconocimiento de fortalezas de los estudiantes. En este sentido, el profesionalismo asumido por los profesores estaría vinculado a mayor control de determinadas emociones, por tanto la ética profesional estaría delimitando la actuación emocional de los docentes (Zembylas, 2002).

En efecto, diversas investigaciones muestran que los profesores regulan sus emociones para alcanzar sus metas profesionales (Sutton et al., 2009; Sutton, 2005). Dos estudios japoneses llegaron a resultados que respaldan esta idea. Hosotani y Imai-Matsumura (2011) encontraron que profesores japoneses de alto desempeño de primaria exageran intencionadamente sus emociones positivas para atraer la atención de los niños más pequeños mientras que aquellos de cursos más grandes las suprimen para desafiar a estudiantes. Yuu (2010), por su parte, encontró que los docentes del mismo país expresan sus emociones para promover el compromiso con el aprendizaje, controlar al grupo y mantener una distancia psicológica adecuada con los niños. En este estudio, se concluyó que los profesores con más años de ejercicio laboral llevaban a cabo la regulación en base a una serie de normas de

expresión emocional que habían construido a partir de su experiencia a lo largo de su carrera profesional.

Basándonos en esta última afirmación, podemos pensar que existen una serie de factores personales que inciden en las emociones que se permiten expresar los profesores en sus aulas. Uno de ellos, lo constituye la decisión de interactuar con los estudiantes en base a emociones de cuidado, que según O'Connor (2008) responde, en parte, a la filosofía individual o a un código ético personal de los docentes respecto a las relaciones que quieren y deben tener con sus alumnos. Los hallazgos de la investigación llevada a cabo en Chile por Albornoz (2015) contribuyen a reforzar esta idea, puesto que algunos de los profesores entrevistados en su estudio adoptaban un rol familiar al referirse al vínculo con sus estudiantes, utilizando en su discurso la figura de alumno como un hijo a cuidar. A partir de este posicionamiento los docentes intentaban brindar afectos a sus estudiantes, mediante saludos cercanos y contacto físico, pero manteniendo una relación de autoridad y asimetría con ellos.

Ahora bien, existen demandas que no necesariamente surgen de lo que se espera y se exige a los docentes, sino que se desprenden del trabajo real y cotidiano que llevan a cabo. En la investigación sobre la complejidad de los procesos reales del trabajo docente realizada en nuestro país por Cornejo (2016), se encontró que parte importante de las actividades cotidianas de los profesores consiste en responder a situaciones emergentes que deben ser resueltas en espacios que no están destinados para ello, como atender situaciones de conflicto entre los estudiantes en hora de clases. En relación a la interacción entre docentes y estudiantes, se identificaron tres problemas cotidianos que obstaculizan el desarrollo de los objetivos de los profesores en el aula: la atracción de la atención de los estudiantes, la reducción de interrupciones bulliciosas que restan tiempo de la clase y la consideración de problemas personales de algunos estudiantes. Desde la perspectiva del presente estudio, estos problemas pueden ser vistos como demandas del trabajo de aula que los profesores deben tener en consideración a la hora de expresar determinadas emociones frente a los estudiantes. Las tareas del trabajo real y cotidiano de los docentes marcarían, entonces, la pauta del manejo emocional que éstos llevan a cabo en la sala de clases.

En síntesis, la política de rendición de cuentas, la prescripción de competencias pedagógicas y el profesionalismo asumido por los docentes a partir de esta prescripción, la orientación al cuidado, y las demandas del trabajo real y cotidiano parecen conducir las emociones de los profesores en las aulas chilenas. Sin embargo, resulta interesante preguntarse en qué medida las estrategias de manejo emocional desplegadas por los docentes en el aula

responden a los elementos que aquí se mencionan o a otras influencias importantes para ellos a la hora de hacer clases.

La relevancia de este cuestionamiento puede desprenderse de los antecedentes presentados, que demuestran la centralidad del dominio emocional de la docencia y su manejo para la salud laboral de los profesores, la relación entre profesores y estudiantes y la enseñanza y el aprendizaje. En otras palabras, qué hace con sus emociones quien está frente a un grupo de estudiantes, por un lado condiciona el curso de la clase, el cómo es percibido por los alumnos y qué van a aprender éstos en términos disciplinares y actitudinales, y por otro lado, afecta su propio bienestar y su percepción de autoeficacia profesional. Generar conocimientos en torno a este tema permite hacer visible lo anterior, hasta la fecha ignorado en el país, permite poner en discusión conceptos como trabajo docente y excelencia profesional y cuestionar en otra dimensión los efectos del modelo educativo. A su vez, permite llevar a las escuelas chilenas herramientas para enfrentar el trabajo en aula y cuidar a sus docentes.

En base a la experiencia práctica puede afirmarse que el tema emocional en los centros escolares es, desde hace años, fundamental para las comunidades educativas. Atendiendo a la necesidad de fortalecer las herramientas con que cuentan los docentes para realizar su trabajo de aula en ambientes cada vez más desafiantes para ellos, las escuelas se han visto en la necesidad de incorporar en sus equipos a grupos de profesionales del área psicosocial para dar respuesta a estos requerimientos mediante apoyo a los docentes y capacitación interna. Complementando el trabajo que éstos realizan, entre las Agencia Técnicas Educativas, organismos de capacitación externa a las escuelas, han proliferado diversos programas vinculados al desarrollo de habilidades comunicacionales y emocionales en los docentes, enmarcados en la línea de mejora de la convivencia escolar (Registro ATE, 2017). La presente investigación pretende contribuir al desarrollo de éstas y otras intervenciones, abordando la dimensión emocional de la enseñanza, desde un punto de vista fenomenológico que describa y explique el proceso de manejo emocional que los docentes experimentan en el aula, bajo determinadas condiciones laborales.

Situar este estudio en el trabajo de profesores de enseñanza básica permite enmarcar su utilidad en un periodo de la escolaridad en que los afectos de cuidado tendientes al refuerzo de la autoestima, identidad personal y seguridad en el mundo social de los niños son centrales en la tarea de educar (Águila, 2009). Un evento importante en este periodo lo constituye el cambio que se produce al pasar del primer al segundo ciclo básico, donde los estudiantes dejan de contar con un número reducido de docentes que enseñan distintas asignaturas, para comenzar

a relacionarse con uno de ellos por subsector de aprendizaje. Este cambio, junto con las transformaciones propias del inicio de la adolescencia de los estudiantes, presenta ciertos desafíos a la labor del docente de segundo ciclo de enseñanza básica que muchas veces los llevan a solicitar apoyos para el desarrollo de su trabajo de aula. En ellos se enfoca esta investigación.

A partir de esto, y en base a todo lo anteriormente expuesto, el foco de este estudio está puesto en comprender cómo y por qué los docentes manejan (atenúan o intensifican) sus emociones en el aula, considerando el contexto de demandas prescritas y no prescritas en que realizan su trabajo. La pregunta que guía la investigación es: *¿Cómo se configura el proceso de manejo emocional de los docentes en el aula de segundo ciclo básico?*

3. MARCO TEÓRICO

Esta sección se estructura en cuatro apartados que abordan las distintas categorías que sustentan la presente investigación. En primer lugar, se presenta el marco prescriptivo y regulatorio del *trabajo docente*, describiendo las formas en que las prescripciones y políticas educativas afectan el trabajo de los profesores y su diario vivir en las escuelas. En segundo lugar, se presentan los enfoques que guían la investigación respecto a las *emociones docentes* y los modelos teóricos que se desprenden del tema. De igual manera, se describen en el tercer apartado las corrientes a partir de las cuales se ha abordado el *manejo emocional docente* y las teorías y conceptos a los cuales han dado origen. Finalmente, se presentan algunos de los elementos que han demostrado influir en la manera en que los docentes manejan sus emociones, conocidos como *determinantes del manejo emocional*.

3.1 Demandas del trabajo docente: Prescripciones y modelo político que regulan el trabajo

El trabajo docente se encuentra prescrito por una serie de marcos y estándares ministeriales, y normado mediante políticas públicas que están basadas en un modelo mercantilista de educación (Cornejo et al., 2015). A partir de estas regulaciones se desprenden exigencias o demandas a los profesores que son revisadas a continuación.

3.1.1 Prescripciones del trabajo docente

El trabajo prescrito se entiende como aquellas tareas que pueden estar contenidas en la descripción del puesto de trabajo, los objetivos a conseguir y la manera de alcanzarlos, las

consignas y procedimientos impuestos, los medios técnicos y las condiciones temporales para su realización (Llaneza, 2007).

A analizar las prescripciones del trabajo docente resulta fundamental considerar los aportes teórico de Dejours (1998) quien plantea que lo que está escrito sobre el quehacer de los trabajadores no es el trabajo en sí mismo. Para este autor, el trabajo no puede reducirse a la ejecución estricta de consignas y procedimientos establecidos por la organización del trabajo, puesto que las situaciones laborales constantemente se encuentran con imprevistos que se resisten al conocimiento y al dominio técnico de los trabajadores. En este sentido, no es posible realizar el trabajo tal como se prescribe, dado que su ejecución implica siempre algún aspecto no previsto con anterioridad. Aquí es donde surge el trabajo real, entendido como aquello que, en la práctica, no puede obtenerse mediante la ejecución rigurosa de lo prescrito (Dejours, 1998). Quien debe hacerse cargo de reducir la distancia entre lo prescrito y lo real es el trabajador, a través de estrategias que son producto de su inteligencia e innovación. Este proceso implica que el trabajador debe transgredir los reglamentos y/o procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos por lo prescrito; de lo contrario, no sería posible su consecución. (Dejours, 1998).

Otro elemento teórico interesante para analizar el caso chileno que es aportado por Dejours, en relación a trabajo prescrito es que, dado que éste no entrega caminos efectivos para su realización, los trabajadores deben acudir a interpretaciones sobre las reglas y cuáles de ellas deben cumplir. Así, existe una constante reelaboración de las consignas y reglamentos, por lo que las prescripciones se vuelven cada vez más difíciles de conciliar, al punto de que resulta “imposible trabajar si se quieren respetar todas las consignas” (Dejours, 1998, p. 36). En el caso de la docencia, esto se agudiza ya que la enseñanza es una actividad abierta y perfectible, lo que favorece que el trabajo del profesor pueda revisarse y mejorarse indefinidamente (Oliveira et al., 2004). En efecto, la revisión presentada anteriormente sobre las políticas que regulan el trabajo de los profesores en el país y las condiciones en que este es llevado a cabo, hace visible la alta regulación que existe en torno a su labor y la dificultad fáctica que implica la ejecución de todas las tareas asignadas para ella (Contreras & Corvalán, 2010; Cornejo et al., 2015; Fardella & Sisto, 2015).

Como se mencionó en la introducción, en Chile, el trabajo docente no sólo está prescrito por el marco regulatorio que fijan las políticas educativas chilenas. Además, se han desarrollado instrumentos como el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y los Estándares Indicativos del Desempeño (EID), que prescriben de manera acotada y específica el trabajo pedagógico de los docentes, delimitando lo que éstos debieran hacer para que los estudiantes

aprendan efectivamente. Tanto el MBE como los EID pueden ser considerados como los marcos que, en la práctica, tienen mayor impacto en la prescripción del trabajo docente, por cuanto se relacionan con las evaluaciones de desempeño que se realizan periódicamente a los establecimientos educacionales y a los profesores en ejercicio.

El Marco para la Buena Enseñanza (MBE) es un instrumento guía, tanto para el docente como para los equipos de la escuela que realizan procesos de acompañamiento y mentoría a profesores. De acuerdo al Ministerio de Educación (2003), éste explicita lo que todo docente debe saber, saber hacer y ser, abordando tanto las responsabilidades que el maestro asume en el aula, como aquellas que debe cumplir en su comunidad escolar. El MBE se organiza en torno a cuatro dominios del trabajo docente que son: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales.

En una publicación de *Elige Educar*, Crisóstomo (2015) reconoce la existencia de diferentes instrumentos basados en el Marco para la Buena Enseñanza que modelan el quehacer del docente. Estos son el Marco de Competencias TICS en la profesión docente, los Estándares Indicativos de la Calidad, los Estándares Orientadores para los Egresados de las Carreras de Pedagogía y las evaluaciones docentes a nivel nacional: la Evaluación Docente, la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) y Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP). Cabe destacar que del MBE se desprenden todos los instrumentos de la Evaluación Docente, que rige hasta la actualidad. La AVDI y la AEP, dejaron de otorgarse una vez entró en vigencia la Carrera Docente en el año 2016.

Por otro lado, los Estándares Indicativos del Desempeño para los Establecimientos y sus Sostenedores, creados por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (2014) son un conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. Una de sus dimensiones, Gestión Pedagógica, se focaliza, entre otros elementos, en la Enseñanza y Aprendizaje en el Aula. Esta subdimensión describe los procedimientos y prácticas que deben implementar los profesores en las clases para asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje estipulados en las bases curriculares. Además, definen el uso de estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje y de manejo de la clase, como elementos claves para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, algunas de las conductas y actitudes descritas en un nivel de desarrollo satisfactorio de esta subdimensión, que resultan de interés para el presente marco teórico, puesto que involucran en alguna medida el trabajo emocional, son: los docentes deben conducir las clases de manera dinámica (utilizando el movimiento

corporal), los docentes muestran entusiasmo por los contenidos y cuentan anécdotas relacionadas, los docentes son asertivos, los docentes captan la atención de los estudiantes luego de producirse una interrupción. Por último, destaca el ítem que indica que “los profesores manifiestan interés y preocupación por los estudiantes: los tratan por su nombre, recogen sus inquietudes, conocen sus intereses, valoran sus aportes en clases, son pacientes y los ayudan y animan cuando presentan dificultades” (Ministerio de Educación, 2014). En total, suman más de 20 indicaciones que los profesores deberían implementar durante sus clases para lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes.

Ahora bien, la investigación sobre el trabajo real de los docentes muestra que actividades como las descritas anteriormente no sólo son criterios a lograr para el aprendizaje de los estudiantes, sino que es un trabajo en torno a los niños y jóvenes que contempla dedicación hacia ellos y sus necesidades, que involucra a los profesores a nivel personal. Las actividades que se desprenden del vínculo con los estudiantes inundan la cotidianidad del trabajo docente y aparecen como centrales en la carga laboral cotidiana, asociándose principalmente a lo personal o emocional, más que a lo pedagógico (Cornejo, 2016).

Resulta importante destacar que, como se observa en los estándares descritos, si bien lo emocional es incorporado dentro de las prescripciones del trabajo docente, con un lenguaje que omite lo afectivo, la carga emocional que implican esas actividades no son reconocidas como parte del trabajo (Cornejo, 2016). Relacionando la investigación de Cornejo (2016) con el análisis de los documentos ministeriales, puede señalarse que, por un lado, tareas como “mostrar interés y preocupación por los estudiantes” no necesariamente están vinculadas con fines pedagógicos, como lo exige el trabajo prescrito, y por otro, que parece ser que para lograr dicha exigencia, los docentes deben desplegar una serie de otras actividades emocionales que van más allá de lo estipulado y que ocupan parte importante de su tiempo y dedicación. En otras palabras, lo que para el estándar es uno de los muchos criterios a evaluar del desempeño docente, para el profesor constituye el centro de su trabajo cotidiano. Por otra parte, y coincidente con otras investigaciones revisadas (O’Connor 2008; Fried et al., 2015), Cornejo (2016) reporta que esta carga emocional del trabajo real no sólo es negada, sino que, además, es limitada y/o castigada por las políticas educativas del último tiempo. El modelo que sustenta estas políticas es revisado a continuación.

3.1.2 El trabajo del New Public Management

Como se señaló anteriormente, la política educativa chilena se alinea con los principios del New Public Management (NPM) (Fardella & Sisto, 2012). El NPM es para Hood (1991) un modelo de gestión centrado en la evaluación del desempeño basado en estándares, la promoción de la competencia y el control externo de los procesos de trabajo, entre otros elementos. El trabajo, desde la lógica del management, es concebido como un desempeño de carácter individual orientado a cumplir estándares e incrementar resultados en mediciones de indicadores establecidos por quienes diseñan las políticas (Sisto, 2012) y es regulado mediante dos mecanismos centrales: la individualización y la responsabilización (Wlosko, 2014). Para Fardella y Sisto (2015), dichos mecanismos, no son sólo técnicas del modelo, sino que conllevan en sí misma una forma de entender el mundo y los sujetos, que se cuele en la intimidad de los docentes, y los conduce a comprender su trabajo, su sí mismo y sus acciones bajo el lenguaje del nuevo management. En este sentido, la nueva racionalidad no es exclusivamente política, sino también subjetiva, ya que extiende sus efectos a la vida privada y produce efectos en el comportamiento y la salud de los sujetos. La responsabilización, por ejemplo, busca que el individuo sea capaz de autogestionarse, adaptarse a todas las situaciones que se le presenten y ocuparse activamente de la actualización de sus conocimientos y competencias. A partir de esto, el sujeto es y se siente responsable tanto de lo que ha hecho, como de lo que deberá enfrentar en su trabajo, con la fuerza del emprendimiento individual y superando precariedad de sus condiciones laborales (Soto, Mera, Nuñez, Sisto & Fardella, 2016; Wlosko, 2014).

Para Wlosko (2014), a esta lógica se suman distintos dispositivos relativos a la organización del trabajo, entre los cuales se encuentran la precarización, como la amenaza constante de ser descartado, la evaluación individualizada del desempeño, que posibilita el seguimiento informado de la actividad de los trabajadores y la introducción de normas de calidad total, a partir de las cuales no se permite el error. Para esta autora la calidad total es un imposible, dada la brecha irreductible entre la planificación y la actividad real de los sujetos (Dejours, 1998). Sin embargo, esta brecha puede ser reducida saludablemente, cuando la organización del trabajo permite un despliegue de creatividad e inteligencia. Contrariamente, una organización que, influenciada por el ideal de calidad total, niega la existencia de lo real, puede promover que el trabajo sea abordado de manera fraudulenta por quienes lo realizan. En este caso, los trabajadores temen ser atrapados en falta, y sus fracasos son atribuidos a falta de competencia y capacitación, o bien, a mala voluntad (Dejours, 1998).

Otro de los dispositivos de este nuevo management es la normalización del ideal y el fenómeno de la negación de los límites (Wlosko, 2014). Desde el modelo del New Public

Management, los únicos responsables de los resultados son los trabajadores, por tanto, son los únicos culpables en caso que las cosas salgan mal. Cuando se obtienen buenos resultados éstos son normalizados, desconociendo el aporte y la movilización subjetiva que el individuo debió invertir para llegar a ellos. En estos casos, se encuentra operando un ideal de excelencia, que se traduce en “dar siempre más” en pos de la calidad total. En el nuevo management la prescripción es siempre hacer más, sin importar los límites reales de los sujetos y los recursos disponibles. Lo que se espera, entonces, es que todos sean capaces de desempeñarse más allá de sus posibilidades y que cada individuo sepa ir más allá de lo común y corriente (De Gaulejac, 2008). En el caso chileno, Guerrero (2008) afirma que la aspiración a la excelencia derivada de la cultura que promueven nuestras legislaciones se encuentra inscrita en la subjetividad de los docentes. Aún más, esto se encuentra reforzado por el discurso político que los posiciona como una pieza clave de las reformas educativas. Soto et al. (2016), por ejemplo, constataron que distintos presidentes de la república han indicado que son los profesores los principales responsables de los posibles cambios en la educación chilena.

Entonces, la intensificación laboral derivada de las nuevas políticas educativas que se caracteriza por una escalada burocrática de presiones, expectativas y controles en relación al trabajo docente, es asumida como propia por los profesores en un proceso de auto-intensificación que responde al llamado por la auto-gobernanza y el autocontrol promovidos por el modelo (Hargreaves, 1998; Soto et al., 2016). En este contexto de búsqueda de excelencia, serían los propios docentes quienes reducen sus tiempos de descanso y se generan la sensación de sobrecarga constante, restringiendo sus posibilidades de interacción y reflexión conjunta sus colegas (Soto et al., 2016). En este fenómeno se puede observar cómo las lógicas del nuevo management se cuelan en la subjetividad de los docentes para modificar su concepción de sí mismo y la de su trabajo (Fardella y Sisto, 2015). Para Hargreaves (1998), el origen de este fenómeno no sólo radica en la motivación y búsqueda personal de los maestros, sino que está definido externamente por un alto nivel de expectativas sociales en torno al trabajo docente. De esta manera, se cuestiona la tesis de la auto-intensificación voluntaria o inherente al modo de ser de los docentes, puesto que pareciera ser que los trabajadores de la educación están siendo condicionados a desarrollar mecanismos de auto-intensificación para cumplir con las demandas a su trabajo, que la mayoría de las veces, exceden lo que está prescrito como su actividad (Oliveira et al., 2004). Por otro lado, como se mencionó anteriormente, no es posible que los profesores cumplan con todo lo que se espera de ellos, lo que evidencia, para Oliveira et al. (2004) un “rasgo perverso” de la autointensificación y que, por lo mismo, produce frustración, sufrimiento y fatiga.

Finalmente, se observa que las prescripciones del trabajo docente en Chile contienen demandas emocionales para los profesores relacionadas con la interacción con estudiantes en el aula. Estas demandas implican, por un lado, una emocionalidad positiva de los docentes (animar a estudiantes ante dificultades, mostrar entusiasmo durante las clases y contar anécdotas) y, por otro, la creación de lazos o vínculos con los alumnos (mostrar preocupación e interés por ellos, conocer sus intereses y ayudarlos). Cornejo (2016) demuestra que esto último es parte del trabajo real de los profesores.

Habiendo revisado los efectos que las políticas del NPM tienen en el trabajo docente, como la orientación a la incesante mejora profesional y la autoexigencia más allá de los límites personales, se aprecia una tensión trascendental entre lo que se espera que los profesores hagan en términos emocionales, y el contexto de presión y agobio en que esto debe ser realizado. Esta tensión se agudiza, al considerar que las actividades emocionales de la vida laboral cotidiana, desprendidas de la relación con estudiantes, constituyen un aspecto fundamental del trabajo para los docentes (Cornejo, 2016).

En suma, en el presente estudio se entiende el concepto de demandas del trabajo como todas aquellas exigencias a la labor de los docentes provenientes de distintas fuentes, ya sea de políticas educativas (Cornejo et al, 2015 ; Wlosko, 2014), de indicaciones ministeriales (Ministerio de Educación, 2003, 2014), de expectativas sociales (Hargreaves, 1998), del trabajo real que realizan (Cornejo, 2016) o de su propia subjetividad como profesores (Fardella y Sisto, 2015).

3.2 Emociones en el trabajo docente

Las emociones vinculadas a la docencia son un tema que, luego de años de haber sido relegado por la ciencia, ha despertado el interés de investigadores en distintas partes del mundo, ampliándose significativamente lo que se sabe de ellas en las últimas dos décadas (Fried et al., 2015).

A pesar de esto, varios autores están de acuerdo en que no existe un modelo teórico integrador que guíe la investigación en el área (Fried et al., 2015; Saric, 2015). De hecho, al revisar la evidencia empírica de los últimos años se aprecia una falta de claridad conceptual en la mayoría de los estudios, marcada por escasos artículos que definen el concepto de emoción e inconsistencias entre éstos (Saric, 2015; Uitto, Jokikokko & Estola, 2015).

Zembylas (2007) intenta contribuir a esta discusión identificando tres aproximaciones teóricas en el estudio de la emoción en educación: la perspectiva psicodinámica, la perspectiva socio construccionista y la perspectiva interaccionista que se centra en la naturaleza encarnada y performativa de las emociones (Uitto et al., 2015). Respecto de la primera aproximación, el autor la presenta, al alero de la ciencia psicológica en la cual las emociones son concebidas como un fenómeno individual, privado y fisiológico. Si bien los psicólogos sociales y de la personalidad no han consensuado una definición única del concepto, existe relativo acuerdo respecto a su carácter multicomponencial. A partir de esto, se entiende que los distintos componentes de la emoción - experiencia subjetiva, valoraciones, cambios fisiológicos, expresión emocional y tendencia a la acción- se influyen mutuamente al producirse la emoción (Sutton & Wheatley, 2003). Parte importante de los investigadores que se alinean con esta concepción en el ámbito educativo, asignan un rol central a las creencias o valoraciones de los profesores en el proceso emocional. Según éstos, la emoción se inicia con un juicio o valoración de un evento externo basado en la relevancia que éste tiene para los objetivos o motivaciones personales del profesor (Jiang, Vauras, Volet & Wang, 2016; Mevarech & Maskit, 2015). Esta valoración, subjetiva e individual, no sólo gatilla sino que también determina la valencia de la emoción del profesor, afectando su conducta y la de los estudiantes (Becker, Keller, Goetz, Frenzel & Taxer, 2015; Hagenauer, Hascher & Volet, 2015).

En segundo lugar, este autor plantea que para las perspectivas socio construccionistas las emociones no son la simple expresión de estados internos sino que una experiencia comunicativa. La idea central de estos enfoques es que la experiencia y la expresión de las emociones dependen de normas culturalmente aprendidas, por lo que la forma en que las emociones serían expresadas y experimentadas variaría en cada cultura (Zembylas, 2007). El término "construccionista", tiene un doble significado. Por un lado, significa que las emociones son construcciones sociales, no determinadas genéticamente, y por otro, significa que las emociones son improvisaciones, basadas en una interpretación individual de una situación particular (Averill, 1980, citado en Zembylas, 2007).

Finalmente, Zembylas (2007) presenta la perspectiva interaccionista como un intento por trascender la dicotomía entre los dos enfoques anteriores, superando la discusión sobre lo individual o público de las emociones. Este enfoque plantea que las emociones no son simplemente sociales y psicológicas, sino que son cruciales en los procesos en que se produce lo social y lo psicológico. Las emociones no pueden, entonces, ser vistas como respuestas a las situaciones sociales que las provocan. Más bien, para el interaccionismo, éstas serían las

encargadas de producir los límites que permiten la interacción entre el individuo y el grupo, lo que explica el nombre del enfoque. En este sentido, aparece como central la noción de cuerpo socializado y la constante interacción en la que éste se encuentra al existir habitualmente conformando grupos con otros. El marco de las interacciones en estos grupos está dado por las relaciones de poder implicadas en las mismas, las cuales determinan qué puede ser sentido y expresado y qué no (Zembylas, 2005). Esta idea, resalta el carácter político de las emociones, el cual, según Tsang y Kwong (2016), debe estar contemplado en esta área de estudio, por cuanto el poder afecta a los individuos y sus decisiones en las relaciones que establecen, especialmente en contextos organizacionales donde el poder es distribuido de manera jerárquica, como ocurre, por ejemplo, en la escuela.

La presente investigación se alinea con esta última perspectiva compartiendo la noción de que las emociones son creadas personalmente y construidas socialmente. Es decir, por un lado éstas surgen de juicios propios respecto a los éxitos percibidos en el logro de objetivos, y a su vez, ese proceso ocurre durante las transacciones que se llevan a cabo en determinados contextos histórico-sociales (Schutz & Zembylas, 2009). Según esto, la experiencia emocional docente no sólo ocurre mediante procesos psicológicos internos, sino que involucra los sentimientos de otros y las relaciones que se establecen con el ambiente personal, profesional y social de la escuela (Chen, 2016).

Al profundizar en este enfoque resulta de utilidad revisar el planteamiento de Zembylas (2007) sobre las emociones como fenómenos evaluativos, relacionales y políticos. Como se planteó anteriormente, este autor considera el tema del poder implicado en las interacciones sociales como central en la experiencia emocional de los docentes (Fried, et. al., 2015). Asimismo, plantea que las emociones están involucradas en las evaluaciones que realizan los profesores de sí mismos y a la vez influyen en la constitución y construcción de su identidad como docentes (Zembylas, 2004). Esto se relaciona con el carácter evaluativo de las emociones por cuanto, éstas son consideradas evaluaciones del mundo de los profesores, es decir de sus clases, de los estudiantes y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros. Por lo tanto, la información contenida en la emoción influye fuertemente en las decisiones pedagógicas que los profesores toman (Zembylas, 2004). Por último, al afirmar que las emociones son relacionales, el autor refuerza el dinamismo en que estas se generan y el constante cambio, propio de la interacción social, al cual deben responder (Zembylas, 2004).

Ahora bien, respecto a la investigación que se ha producido en torno al tema “emociones docentes”, los estudios encontrados indagan en distintos aspectos de la vida

personal y profesional de los profesores, y diversos procesos que ocurren en el aula y la escuela en general. La revisión de literatura al respecto indica que las principales líneas de estudio han sido la influencia de las emociones docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las emociones docentes en contextos de reformas, la identidad docente, el bienestar y burnout docente y la regulación y labor emocional (Uitto et al., 2015).

Por otra parte, en base a distintos tipos de clasificaciones, se ha estudiado el tipo de emociones que sienten los profesores al ejercer su trabajo (Chen, 2016). Si bien éstas han sido indagadas en distintos espacios de la escuela y con distintos actores educativos, en relación al trabajo de aula con los estudiantes se ha visto que los profesores pueden experimentar alegría cuando logran sus metas instruccionales, orgullo cuando sus estudiantes desarrollan tareas complejas con éxito, rabia cuando sus objetivos se ven interrumpidos por mala conducta de los estudiantes, ansiedad cuando no están seguros de hacer bien su trabajo o cuando sus competencias profesionales se ven desafiadas y frustración cuando sus estudiantes no logran comprender determinados conceptos (Lee, Perkun, Taxer, Schutz, Vogl & Xie, 2016).

Con el objetivo de integrar la diversidad teórica respecto al tema de emociones docentes Fried y otros investigadores (2015) proponen un modelo según el cual las emociones del profesor son influidas por sus características personales, como los rasgos de personalidad, su identidad y sus creencias, y por factores sociales culturales y políticos, como las relaciones de poder de la escuela y lo que se espera de ellos en términos emocionales en la política pública. Dentro de las funciones que tienen las emociones en este proceso se encuentran la de proveer de información para tomar decisiones, influenciar procesos cognitivos, dar cualidad a la experiencia, proveer motivación y regular procesos internos y externos. Esto último quiere decir que las emociones de los docentes pueden tener la función de regular tanto la conducta y experiencia emocional propia, como la de sus estudiantes (Fried et al., 2015).

3.3 Manejo de emociones en el trabajo docente

Como se mencionó anteriormente, una de las líneas de estudio más importantes respecto a las emociones docentes es la manera en que se despliega la experiencia y expresión emocional en el ejercicio del trabajo. Para Oplatka (2009) esta línea se ha desarrollado en la medida que se ha ido legitimando la expresión emocional en los ambientes de trabajo, y por otro lado, gracias a la creciente investigación respecto al comportamiento organizacional de los trabajadores alineados con los objetivos de las empresas. De esta manera, el manejo emocional docente se ha constituido un campo de estudio que ha sido abordado desde dos corrientes

teóricas principalmente: regulación emocional y labor emocional (Oplatka, 2009). Cabe destacar que el concepto de manejo emocional es utilizado por el autor citado para hacer referencia a la expresión y modificación de la experiencia emocional de los profesores, reconociendo los aportes de ambas teorías. Este concepto es recogido en el presente trabajo, aun cuando existe un posicionamiento teórico para abordar el fenómeno estudiado que se inclina mayormente hacia la teoría de labor emocional.

En relación a la primera corriente mencionada, el concepto que se ha utilizado con mayor frecuencia en psicología para dar cuenta de los procesos de modificación de las emociones es el de regulación emocional. Este es definido clásicamente como el proceso a través del cual los individuos influyen en qué emociones viven, cuándo y cómo las experimentan y cómo las expresan a otros (Gross, 1998). Según estos planteamientos, el mecanismo de regulación se produce con el fin de que los individuos se adapten al entorno, puesto que las tendencias a responder son inapropiadas en determinadas situaciones. Cuando la regulación ocurre en una persona, quiere decir que sus comportamientos asociados a la consecución de metas en el largo plazo han superado sus tendencias inmediatas a la acción que son propias del fenómeno emocional. Este concepto está basado en una definición de emociones que las entiende como una tendencia experiencial, fisiológica y conductual a responder, dando cuenta de una perspectiva individual y multicomponencial de éstas (Sutton & Wheatley, 2003).

Por otra parte, desde el concepto de labor emocional, se entiende que las personas deben actuar en sus trabajos para cumplir con las exigencias de expresión facial y lenguaje corporal que en ellos se establecen. La labor emocional es definida como el proceso de regular los componentes internos y expresivos de la emoción de acuerdo al contexto de reglas y exigencias de una organización (Hochschild, 1983). En base a esta definición, se entiende que los trabajadores, con el fin de responder a su empleador, pueden fingir las emociones que no sienten, suprimirlas cuando no se ajustan a lo demandado o incluso expresarlas genuinamente cuando coincide su experiencia interna con lo que se espera de ellos en el área emocional de su trabajo (Ye & Chen, 2015).

La tesis que comparten los dos enfoques presentados, regulación y labor emocional, plantea que las personas manejan sus emociones en respuesta a diversas influencias contextuales (Brown, 2011). Aplicada a la docencia, ésta propone que los profesores intentan intensificar o calmar sus emociones para alcanzar metas personales o profesionales (Saric, 2015; Ye & Chen, 2015). La proximidad en los planteos teóricos de ambos conceptos ha dado

lugar a discusiones académicas y posicionamientos teóricos que no se encuentran del todo consensuados por la comunidad científica. Por ejemplo, diversos autores han propuesto la integración entre ambas aproximaciones (Tsang, 2014; Ye & Chen, 2015), sin embargo, la investigación no ha podido dar respaldo empírico a tal sugerencia (Lee et al, 2016), manteniéndose hasta la fecha la independencia de los cuerpos teóricos. Ahora bien, existen elementos que también diferencian a ambas teorías y que, para algunos autores, marcan una distinción importante a la hora de delimitar los campos de aplicación de cada una de ellas. Estas diferencias tienen que ver con quién determina lo apropiado de la respuesta emocional (el individuo o la organización), con qué motiva la regulación (las necesidades individuales o aquellas de la empresa), y con el contexto en que se produce este proceso (Brown, 2011). En el caso de la regulación emocional es la persona quien establece la obligación de sentir ciertas emociones, mientras que desde la mirada de la labor emocional es la empresa que tiene el poder de exigir que las personas se ajusten a la vivencia y expresión emocional que considera más beneficioso para sus metas. Es por esto que, para esta teoría, el manejo emocional responde a necesidades que son propias de la organización, mientras que para la regulación emocional es el individuo que modifica las emociones que siente, motivado por sus propios deseos e intenciones. Por otra parte, mientras la regulación puede ser observada en cualquier ámbito de la vida de las personas, la labor emocional está restringida al espacio de trabajo, por lo que para algunos esta última constituye un tipo de regulación, dada su especificidad. Por tanto no podrían ser comparadas en un mismo nivel de análisis (Ye & Chen, 2015).

La revisión teórica presentada cobra sentido ante la interrogante respecto a si los profesores llevan a la práctica procesos de labor o de regulación emocional. A partir esto, se discute respecto a la pertinencia de utilizar uno u otro enfoque aplicado en el ámbito educativo, y específicamente en relación al trabajo docente (Oplatka, 2007; Yuu, 2010). Para algunos, esta distinción radica en el grado de agencia que tienen los profesores al momento de manejar sus emociones en la escuela y qué tan conducido está ese manejo por propósitos personales, más que laborales (Oplatka, 2009). Según esto, los casos en los cuales el docente atenúa o intensifica una emoción por motivos personales pueden ser abordados desde el modelo de regulación, mientras que las situaciones en las que el manejo emocional está condicionado por demandas directas de la escuela vista como empleador, responden a un proceso de labor emocional docente.

Esta es una discusión abierta que da cuenta de la particularidad de la profesión, en la medida que la enseñanza no es sólo una empresa técnica, sujeta a evaluación y cumplimiento de metas, sino que está fuertemente unida a la vida personal de los profesores. Es así, como no

puede desconocerse que los docentes invierten en el aula profundos sentimientos y motivaciones que les son propias. En palabras de Nias (1996) “los profesores involucran parte de ellos mismos en su trabajo y, por lo tanto, fusionan estrechamente su sentido de identidad personal y profesional” (p. 296).

Aun cuando no es posible ni es parte de los objetivos de esta investigación zanjar la discusión presentada, sí se pretende contribuir a ella adoptando como marco referencial la teoría de labor emocional debido al concepto de emoción en que ésta basada y por los motivos que se presentan a continuación. Tal como se señaló anteriormente, el enfoque de regulación emocional se centra principalmente en el accionar de capacidades o competencias individuales que predominan por sobre factores contextuales. Los aspectos culturales y políticos de las interacciones emocionales que participan del proceso de regulación no son contemplados en sus planteamientos teóricos (Zembylas, 2004). Por su parte, el concepto de labor permite visualizar las dimensiones sociales y culturales de la experiencia emocional y cómo ésta es construida en las relaciones con otros, en este caso, en la escuela. Adoptar esta perspectiva permite, por tanto, focalizarse en el ámbito público y político de la vivencia y el manejo emocional, por cuanto éste es puesto en juego en la interacción social que está integralmente cargada de relaciones de poder (Tsang y Kong, 2016). La pertinencia del concepto de labor se relaciona además con esto último, puesto que los establecimientos educativos, en tanto instituciones, constituyen estructuras de autoridad jerarquizada en las que cada uno de sus miembros ocupan puestos con responsabilidades y obligaciones formalmente definidas que inciden en cómo deben actuar dentro de este sistema social (Musitu, Moreno y Martínez, 2005). Finalmente, resulta interesante destacar el carácter situado del concepto de labor emocional, que permite analizar, desde una mirada aplicada, el manejo de emociones en el contexto específico del trabajo, como un proceso que es desarrollado en el ejercicio de funciones definidas contractualmente (Lee et al., 2016).

Ahora bien, para estimar si un trabajo requiere de labor emocional, éste debe cumplir con tres criterios propuestos por Hochschild (1983). En primer lugar, dicho trabajo debe implicar contacto cara a cara con el público; en segundo lugar, debe pretender influir las emociones de otras personas; y finalmente, debe existir cierto grado de control externo sobre la labor emocional del empleado. Para Winograd (2003) la enseñanza cumple ampliamente los dos primeros criterios; sin embargo, el tercer criterio se presenta de manera indirecta, debido a que el control externo en la docencia aparece sutilmente a través de las expectativas culturales. Este control está dado por las nociones generalizadas que existen en la profesión respecto a qué y cómo sienten los buenos profesores.

Asumiendo entonces que los docentes manejan sus emociones orientados por aquello que es apropiado en sus centros escolares, se visualizan distintas formas o resultados que toma este manejo en la práctica y diversas maneras de llegar a ellos. Las reacciones emocionales pueden resultar siendo suprimidas, exageradas o moduladas en su expresión (Oplatka, 2009), mediante la reevaluación de un evento que conduce a vivir internamente la emoción deseada o mediante la modificación del componente expresivo de la emoción. Cabe destacar que para esto último, podría sólo alterarse la apariencia externa, simulando o mejorando los signos faciales y corporales de la emoción, sin cambiar lo que realmente se siente (Zembylas 2005).

Esto es lo que Hochschild (1983) identificó como estrategias de actuación profunda y de actuación superficial. La actuación profunda se produce cuando una persona siente algo distinto a lo requerido, pero cambia internamente lo que siente para alinearse con las exigencias de la organización. La actuación superficial ocurre cuando el profesor siente algo distinto a lo requerido, pero no cambia internamente su emoción, sólo actúa lo esperado. Ambas estrategias son vistas como bordes de un continuo en lugar de un binario absoluto (Oplatka, 2009).

La investigación sobre el trabajo emocional de un docente llevada a cabo por Winograd (2003) encontró distintas técnicas para el desarrollo de cada una de estas estrategias. El profesor investigado, para modificar verdaderamente lo que sentía en dirección a lo que se esperaba de él (actuación profunda), utilizaba diálogos internos que lo convencieran de una idea coherente con la emoción que buscaba. Asimismo, se apoyaba en un mecanismo de auto exhortación, creando heurísticas cognitivas o frases sencillas que le ayudaran a replantear su estado emocional, como por ejemplo “Respire hondo y sonría. Es sólo por un año”. Una tercera técnica mencionada para la actuación profunda fue la manipulación física, que el docente llevaba a la práctica, por un lado aumentando la cantidad de movimientos (caminando o sonriendo), y dando muestras de afecto a los estudiantes (abrazándolos). Esto le ayudaba a parecer y sentir alegre o enojado en función de lo que estaba establecido. Por otra parte, como técnicas propias de la actuación superficial, este docente reportó haber fingido ciertas emociones “poniendo cara” de la emoción apropiada. Algunas ocasiones en que lo hizo, los estudiantes percibieron la incongruencia entre lo que realmente sentía y lo que estaba expresando (Winograd, 2003).

Retomando la clasificación hecha por Hochschild (1983), una tercera estrategia descrita por la autora es la expresión natural de emociones sentidas o expresión genuina de emociones que, aun cuando requiere menos esfuerzo que las otras, se considera una forma de ajustarse a las exigencias emocionales del trabajo, por tanto es parte de la labor emocional (Ye & Chen, 2015).

Desde los orígenes de esta teoría, su autora advirtió que la labor emocional, y principalmente la actuación superficial, puede causar estrés y sentimientos de inautenticidad (Hochschild, 1983; Winograd, 2003). La investigación actual respecto al tema ha demostrado que según el orden en que se utilice cada estrategia de labor, varía el impacto que ésta tiene en la salud de los profesores, asociándose mayores efectos negativos con la presencia de estrategias de actuación superficial de emociones (Tsang, 2014). De acuerdo a lo revisado por Lee y otros (2016), el uso de este tipo de estrategias se relaciona positivamente con disonancia emocional, desgaste emocional, despersonalización y otros problemas de salud mental, y negativamente con satisfacción laboral y logro personal. Lo contrario ha sido encontrado para la actuación profunda. Por ejemplo, se ha encontrado que los docentes que tienden a la actuación profunda exhiben un agotamiento emocional significativamente menor que aquellos que utilizan estrategias superficiales de labor emocional (Tsang, 2014).

La labor emocional, además, implica para los profesores esfuerzo, planificación y control para expresar las emociones deseadas en la organización durante sus transacciones interpersonales (Schutz & Zembylas, 2009). Este esfuerzo puede resultar en un proceso de labor emocional disfuncional cuando las emociones vivenciadas, especialmente la rabia, no pueden ser modeladas de acuerdo a la expectativa organizacional, cuando éstas no motivan acciones para abordar la fuente de conflicto y cuando el proceso efectuado provoca culpabilización hacia uno mismo y los demás actores del sistema educativo (Winograd, 2003).

A pesar de lo anterior, el carácter negativo de la labor emocional en el desempeño de los docentes ha sido cuestionado por diversos investigadores (Hargreaves, 1998; Isenbarger and Zembylas, 2006; O'Connor, 2008; Oplatka, 2007; Yuu, 2010; Zembylas, 2004) quienes destacan el valor que puede tener este proceso para los profesores y la enseñanza. En efecto, la revisión de literatura realizada por Tsang (2014) en torno al tema encontró trece artículos, de diecisiete, que sustentan ideas asociadas a los beneficios de la labor emocional, tales como la posibilidad que este proceso otorga para mejorar el compromiso laboral, la satisfacción, el entusiasmo, la realización personal y la identidad profesional de los docentes. Para Winograd (2003) la labor emocional puede ser funcional cuando la emoción y su manejo es asumido como una alerta sobre situaciones problemáticas que lleva a emprender acciones para superarlas.

En este punto es interesante revisar la distinción efectuada por la propia Hochschild (1983) en relación al trabajo emocional y sus diferencias con la labor emocional. De acuerdo a lo que planteó, la labor emocional se practica por la obtención de un salario y, por lo tanto,

tiene valor de intercambio. El trabajo emocional por su parte, se refiere a un estado donde el individuo es autónomo en el manejo de sus emociones en el lugar de trabajo, no es realizado por una paga ni implica la imposición de una vivencia emocional determinada (Oplatka, 2009). De esta manera, en los contextos de trabajo la labor emocional es controlada por la organización, mientras que el trabajo emocional es conducido por el trabajador. La confusión entre estos dos conceptos, conduciría, según Tsang (2014), a algunos de los autores mencionados anteriormente a enfrentarse en relación a los efectos de la labor emocional y sus alcances en la vida de los profesores.

Nuevamente, la discusión sobre si los docentes manejan sus emociones de manera autónoma y voluntaria o supervisada e impuesta aparece como un campo de investigación que no cuenta con respuestas concluyentes hasta la fecha. La distinción entre trabajo y labor emocional parece no ser lo suficientemente clara en la docencia debido a las dificultades operacionales para separar ambos conceptos. Como se expuso anteriormente, las dimensiones público y privadas o personal y profesional en el trabajo docente se encuentran estrechamente ligadas, incluso fusionadas (Nias, 1996). Asociado a esto, surge por ejemplo la dificultad de determinar si al mostrar preocupación y cariño por sus estudiantes un profesor está actuando desde el trabajo emocional o bien desde la labor emocional (Tsang, 2014). Aun así, esta distinción resulta útil como marco conceptual, entendiéndola como una teorización que permite aproximarse al análisis de la realidad más que dar cuenta de la realidad misma (Oplatka, 2009).

3.4 Determinantes del manejo emocional docente

En línea con la idea de que en el manejo de emociones de una persona se involucran las distintas dimensiones de su experiencia, Oplatka (2007; 2009) identifica las categorías que hasta la fecha han demostrado tener influencia en cómo los profesores conducen y despliegan las emociones que emergen de su práctica docente. A continuación se presentan dichas categorías, denominadas por el autor como “determinantes del manejo emocional docente”, que están compuestas por: las reglas emocionales de la docencia, la cultura docente, el género y otros determinantes (Oplatka, 2009). En algunas de estas categorías se agregaron antecedentes empíricos sobre trabajos realizados en Chile o América Latina.

En la presente investigación, se ha decidido trabajar con dicha conceptualización, dado que Oplatka es el único autor que, de acuerdo a la revisión bibliográfica efectuada, ha sistematizado las influencias sobre el manejo emocional de los profesores, aun cuando en un estudio de corte cualitativo pueda resultar extraña la idea de determinante en términos de causalidad de cierto fenómeno.

3.4.1 Las reglas emocionales de la docencia

Como se mencionó anteriormente, la teoría de labor emocional establece que las emociones de los docentes están prescritas por una serie de reglas que determinan lo que deben sentir y expresar dentro y fuera del aula. Estas reglas se formulan en base a los objetivos de la organización en que se trabaje y pueden ayudar a los docentes a alcanzar sus metas de enseñanza (Ye & Chen, 2015). Su influencia no sólo se restringe a la sala de clases, sino que se extiende a todos los espacios de la escuela, por lo que existen diferencias entre ellas respecto a cómo actuar con estudiantes, apoderados y directivos, aun cuando siempre implican que los docentes restrinjan la expresión de emociones negativas (Tsang, 2014; Ye & Chen, 2015).

Siguiendo a Zembylas (2004), las reglas emocionales reflejan relaciones de poder y por tanto pueden ser consideradas un mecanismo de disciplinamiento de las diferencias individuales sobre la expresión emocional de los trabajadores. En base a esto, el autor afirma, citando a Foucault (1984), que habría formas apropiadas e inapropiadas de manejar las emociones que pueden ser clasificadas como normales o desviadas. En el caso de la docencia, dado que existe alta valoración por la neutralidad emocional, una regla general que da cuenta del manejo adecuado de las emociones tiene que ver con no expresar emociones demasiado intensas o débiles (Zembylas, 2005). Sin embargo, no resulta fácil identificar esta u otras reglas puesto que son implícitas y muchas veces están ocultas tras códigos de ética profesional o técnicas pedagógicas, como queda evidenciado en las ideas de Tsang (2014). Este autor afirma que dichas reglas están necesariamente relacionadas con el profesionalismo puesto que si los docentes no manejan sus emociones de acuerdo a lo que establecen, pueden ser tratados como poco profesionales.

A partir de la investigación respecto al tema se han identificado otras reglas de la enseñanza tales como el imperativo de cuidar a los estudiantes, expresar gran entusiasmo al presentar los contenidos, amar el trabajo de profesor y afrontar con humor los propios errores y aquellos de los estudiantes (Winograd, 2003). En relación a las interacciones con distintos agentes educativos, Liu (2012) encontró que los docentes deben tratar a apoderados con empatía y escucha activa, a los colegas con amor y cuidado respetando su privacidad, a los estudiantes con aceptación manteniendo una distancia apropiada, y a los directivos con respeto resguardando la relación de autoridad.

Por otra parte, se ha advertido que las políticas de rendición de cuentas y la alta estandarización del rol del docente que existe en diversos países pueden estar actuando sobre

estas reglas, regulando ciertas formas preferidas de manejo de la emoción que favorezcan los logros académicos en los estudiantes (Zembylas, 2005).

Lo anterior deja en evidencia cómo el contexto cultural y las prácticas educativas pueden influir en las reglas emocionales de la enseñanza (Ye & Chen, 2015). En este sentido, la categoría a continuación, cultura docente, se encuentra estrechamente relacionada con las reglas emocionales por cuanto éstas son construidas en base a estándares culturales sobre la expresión emocional (Oplatka, 2009). Para Winograd (2003), las reglas sobre el comportamiento emocional de los profesores se cimentan en la realidad particular de cada escuela, pero también en la cultura general de la enseñanza.

Ahora bien, en la elaboración de dichas reglas, además participan otros elementos contextuales y personales como los que se presentan más adelante en este apartado. Es preciso señalar que, si bien cada uno de ellos es presentado de acuerdo a la categorización de Oplatka (2009), como un determinante de manejo emocional en docentes, se considera que éstos se encuentran mediados por las reglas emocionales de la docencia. Esto quiere decir que la revisión teórica realizada permite sostener que los determinantes del manejo de emociones participan de manera directa del manejo emocional de los docentes, pero a su vez, lo hacen indirectamente contribuyendo a la creación de las reglas emocionales de la profesión.

3.4.2 La cultura docente

La cultura de la enseñanza comprende creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores. Ésta contribuye a dar sentido, apoyo e identidad a los docentes y a su trabajo, por lo que resulta de gran importancia para el desarrollo del profesor y su forma de enseñar. En este sentido, se han identificado ciertas características de la cultura docente como la colaboración que se produce entre colegas, el individualismo en su trabajo, la colegialidad artificial de la que deben ser partícipes y la balcanización o el trabajo en grupos pequeños fuertemente aislados entre sí, que tienden a formar los profesores al interior de las unidades educativas (Hargreaves, 1996).

La manera particular de hacer las cosas que caracteriza la profesión docente tiene alcances en el ámbito emocional, tal como ocurre en otras profesiones. Según Oplatka (2007) cada ocupación está asociada con una determinada forma de sentir y expresar las emociones que emergen con mayor frecuencia en su práctica, lo que da lugar a patrones distintivos de despliegue emocional.

Estos patrones se relacionan con las prácticas culturales y sociales del rubro que transmiten significados a los miembros de esa cultura y, en este caso, parecen guiar dónde,

cuándo y cómo se espera que los profesores muestren emociones particulares en diferentes contextos (Oplatka, 2009).

El hecho de que la cultura docente fomente algunos tipos de demostraciones de emociones también está relacionada con razones históricas. De acuerdo a Tenti Fanfani y Tedesco (2002), el perfil de la profesión docente está marcado por una tensión que se arrastra desde el origen del oficio y que tiene que ver con el enfrentamiento entre dos paradigmas, el de la vocación y apostolado versus el del oficio aprendido. Desde el primero se desprende que la enseñanza, más que una profesión, es una misión a la que uno se entrega movido por una vocación de sacerdocio y de manera gratuita. Esto se opone a la idea de un docente profesional que trabaja conociendo y utilizando una serie de elementos racionales y técnicos, a partir de lo cual obtiene un ingreso y una serie de ventajas instrumentales a cambio, como salario y prestigio.

En el caso de Chile, el tránsito entre estas concepciones de docencia, se ha producido según Núñez (2004), gradualmente y vinculado a hechos históricos en relación a la política educativa. Así, este autor reconoce cuatro identidades por las cuales ha transitado la docencia desde sus orígenes en el país. En la primera de ellas, que define la *docencia como un apostolado*, destaca la figura del docente como símbolo de virtud, sacrificio, abnegación y paciencia. Posteriormente, en el marco de la creación de sistemas nacionales de educación a mediados de 1800, la docencia aparece como una *función pública*, que se rige por dichos sistemas y cuya identidad es definida externamente y asociada a una especie de “sacerdocio laico”. A fines del siglo XIX, la rápida expansión de la cobertura educativa hizo necesario el reclutamiento de nuevos maestros, quienes participaron de los primeros intentos de formación docente sistemática y especializada. Dada la urgencia de formar maestros con cierto nivel en la calidad de su enseñanza, la docencia adoptó un *rol técnico* de aplicación de normas estandarizadas. A partir de ahí, esta identidad ha avanzado hacia la *profesionalización docente* en un rol de aprendizaje y toma decisiones, sobre la base de saberes y competencias pedagógicas específicas que son discutidas hasta el día de hoy (Núñez, 2004; 2007).

En relación a estas identidades, cabe destacar que su evolución se inserta en un proceso de cambio y continuidad, por tanto no se reemplazan unas a otras, sino que son acumulativas a lo largo del tiempo, volviéndose cada vez más complejas de definir (Núñez, 2004).

En lo que respecta a los procesos de cambio, en este camino hacia la profesionalización, se evidencia cómo las prácticas docentes han debido dejar de basarse en decisiones intuitivas para dar lugar al ejercicio de capacidades de diagnóstico y manejo flexible de los instrumentos intelectuales, técnicos y comunicativos disponibles para los maestros. En la actualidad, contar

con capacidades afectivas y relacionales, constituye para Núñez (2007) un rasgo indispensable del efectivo profesionalismo docente. Esto último dista significativamente de lo registrado en un aula alrededor del año 1850, que se describe en Núñez (2008).

“Su examen se hacia tarde i mañana con la férula en la mano que templaban las carnes al oír lamentarse estas criaturas en casi todas las horas del día, sin duda para darle vida al axioma de los pedagogos antiguos la letra con sangre dentro.” (Monsalve, 1998, p. 40).

A pesar de la antigüedad de esta cita, los métodos de disciplinamiento como los aquí descritos fueron parte del repertorio de prácticas docentes, que hasta hace no más de veinte años atrás era validado en las escuelas chilenas. La cultura del maltrato infantil se retiró progresivamente de las aulas, permaneciendo sólo como una añoranza de aquellos profesores que fueron testigos de su efectividad. Este es el caso del abandono (y prohibición) de una práctica de trabajo que se integraba en la identidad de los docentes y que por tanto, mostraba un camino respecto a la emocionalidad esperada de los profesores en el aula (Oplatka, 2009). Emocionalidad que, por cierto, ha debido ser modificada o retirada de la configuración identitaria de los docentes.

Así como existen aspectos de la cultura docente que se han transformado a lo largo de los años, otros permanecen vigentes desde los orígenes de la profesión. Esto ocurre con la imagen vocacional de la docencia que todavía está presente no sólo en las propias representaciones e identidades de profesores en ejercicio y formación, sino que también en las expectativas de un amplio sector de la sociedad (Tenti Fanfani y Tedesco, 2002).

El cuidado y la preocupación por los estudiantes característico del trabajo de los docentes, es, de alguna manera, heredado de esta vocación de entrega y servicio. Para Alliaud y Antelo (2011), dado que el cuidado tiene su origen en diversos tipos de carencias de los estudiantes, la educación es concebida como un terreno propicio para que en ella trabajen “salvadores” y “dadores del todo”, como lo fueron los primeros educadores de la región. Particularmente, el trabajo de los docentes de educación primaria se caracteriza por una cultura de amor, preocupación, afecto y otras posibles manifestaciones de emoción positiva hacia los niños. El cuidado, en este contexto, puede ser definido como aquellas emociones, acciones y reflexiones que resultan del deseo de un maestro de motivar, ayudar o inspirar a sus estudiantes (O’Connor, 2008). Cuidar implica para los profesores el establecimiento de relaciones significativas, la capacidad de mantener conexión con otros y el compromiso de responder a ellos con sensibilidad y flexibilidad (Oplatka, 2009).

Si bien lo anterior ha sido tradicionalmente reconocido en la labor de los profesores y la investigación en el área ha demostrado la importancia del cuidado y el compromiso para la

definición del rol docente, las políticas y los estándares educativos han tendido a ignorar esta dimensión del trabajo docente (O'Connor, 2008). En efecto, desde las veredas más profesionalizantes, el cuidado es visto como un obstáculo para la profesión en tanto actúa en desmedro del desarrollo de las competencias técnicas de los maestros (Alliaud y Antelo, 2011). Así, las condiciones que establecen expertos y políticos para el trabajo de los profesores dificultan el acto de cuidar a sus estudiantes, haciendo que muchos docentes “se sacrifiquen” a ellos mismos intentando hacerlo (Hargreaves, 1998).

Sin embargo, el estudio llevado a cabo por O'Connor (2008) demostró que los profesores que en él participaron veían la amabilidad y el cuidado que mostraban a otros tanto como una elección profesional, como parte necesaria de su trabajo. Esta investigadora encontró que el cuidado puede llevarse a la práctica basado en distintas perspectivas que adoptan los docentes, pudiendo ser concebido como una *performance*, orientada a motivar a los estudiantes para alcanzar determinados objetivos pedagógicos, como parte de la *profesión docente*, entendiendo el cuidado asociado a la buena docencia, o bien, como una *filosofía individual* con arraigo valórico que sustenta la preocupación por los otros.

Independiente de que el cuidado esté efectivamente relacionado con propósitos profesionales o una ética individual de los docentes, para Isenbarger & Zembylas (2005) este implica necesariamente labor emocional puesto que requiere que los profesores induzcan, neutralicen o inhiban sus emociones para adecuarlas apropiadamente a distintos contextos. Estos autores ponen el foco en el esfuerzo que significa para un docente, por ejemplo esconder su frustración frente a un estudiante en pos de cuidarlo, sonriéndole o haciéndole un comentario gracioso. A partir de la investigación que llevaron a cabo concluyeron que la labor emocional del cuidado no sólo es complicada y desgastante para los docentes, sino que también puede ser apasionante, gratificante y una fuente de orgullo e identidad de los profesores.

3.4.3 Género

El cómo las emociones son experimentadas y manejadas en la enseñanza se encuentra fuertemente marcado por el género y las expectativas sociales que recaen sobre éste. Históricamente esta profesión ha sido asociada con la feminidad, la maternidad y el cuidado, llegando a compararse un buen profesor con una buena madre que ama a sus hijos, los cuida y se sacrifica por ellos (Sabbe & Aelterman, 2007). Esto ha creado, según Bliken (1995, citado en Oplatka, 2009), expectativas de altruismo, sacrificio y dedicación de los docentes hacia sus estudiantes.

Particularmente, el discurso maternal de la docencia tiene efectos en el trabajo de las mujeres puesto que se espera de ellas muestras de contención y autocontrol emocional (Oplatka, 2009). Asimismo, este discurso las posiciona como las personas más adecuadas para llevar a cabo actividades de cuidado, las cuales deben desarrollar desinteresadamente por el gusto propio por los niños, más que por el deseo de ganancia monetaria o satisfacción profesional, lo que, dicho sea de paso, ha demostrado perjudicar sus posibilidades de movilidad profesional, alejándolas de cargos administrativos y directivos (Sabbe & Aelterman, 2007).

La revisión de literatura efectuada por estos últimos autores aporta información importante respecto a cómo no sólo las mujeres ven condicionado su desempeño laboral, sino que los hombres también son afectados por discursos de género que los definen de ciertas maneras y determinan sus roles. Por ejemplo, la investigación al respecto ha dado cuenta de la atmósfera de desconfianza en la que los hombres tienen que trabajar debido a la aparición de denuncias de pedofilia u homosexualidad (Hansen & Mulholland, 2005, citados en Sabbe & Aelterman, 2007). En este contexto, los profesores varones reportan mantener ciertas reservas con respecto al contacto físico con los alumnos porque sus acciones podrían ser malinterpretadas por otros actores educativos. Por otro lado, algunos profesores sienten la presión de terceros para actuar como modelo masculino o padres sustitutos de ciertos estudiantes. Las funciones de cuidado de las que deben hacerse cargo se contraponen con esta imagen de autoridad que deben representar, lo que tensiona su identidad profesional (Sabbe & Aelterman, 2007).

Esto último es comprensible teniendo en cuenta que las expectativas de género que recaen sobre las profesoras mujeres son en cierta forma transferidas a los profesores hombres, dada la dominancia del género femenino en la profesión, y la posición que históricamente han tenido las mujeres en la sociedad y las organizaciones (Winograd, 2003). Es así, como los docentes, mujeres y hombres, ven moldeado su trabajo, su identidad profesional y lo que de ellos se espera en el ámbito laboral por los discursos de género construidos cultural y socialmente (Sabbe & Aelterman, 2007).

En Chile, el Proyecto Fondecyt conducido por Cornejo (2016) encontró diferencias de género entre los docentes al momento de describir las tareas emocionales que implican su trabajo. En su investigación, mientras las mujeres reconocieron más abiertamente este tipo de trabajo, los hombres, por momentos lo negaron o demostraron poner límites más evidentes respecto a los estudiantes y su vida privada.

3.4.4 Otros determinantes

Oplatka (2009) agrupa en la categoría “otros determinantes” aquellos elementos que influyen sobre el manejo emocional, como características de los estudiantes y gestión del liderazgo, que parecen tener menor respaldo empírico que los presentados previamente.

En este sentido aparece como un determinante contextual importante del manejo de las emociones de los docentes el estatus socioeconómico de los alumnos (Oplatka, 2009). La investigación llevada a cabo por Oplatka (2007) encontró que los profesores de estudiantes desfavorecidos tendían a ver su práctica en términos de cuidado y emociones de compasión hacia ellos. En este estudio los docentes mostraron la relevancia que conceden a dar apoyo emocional y simpatía a sus estudiantes con familias más desfavorecidas, relacionando esta tendencia al cuidado con una suerte de llamado al servicio educativo.

Otro elemento que los investigadores han mencionado como un factor de la gestión y el despliegue de emociones son los años de experiencia en la profesión (Oplatka, 2009). La investigación al respecto ha mostrado que quienes se inician en la docencia tienden a ser enérgicos, entusiastas e intensos, mientras que algunos de los docentes más próximos al retiro se sienten emocionalmente agotados (Hargreaves, 2005, citado en Oplatka, 2007). Por otro lado, la antigüedad en el rubro parece tener efectos sobre la construcción de reglas emocionales de la docencia. Por ejemplo, se ha visto que los profesores con más años de ejercicio laboral desarrollan un manejo emocional basado en las normas de expresión que han logrado construir a lo largo de su carrera profesional. Los profesores novatos, por su parte, tienden a presentar dificultades para reconocer en qué dirección deben orientar su manejo, es decir, para saber cuáles son aquellas emociones que deben ser sentidas y exhibidas en el marco de su rol profesional. Éstos parecen aprender por ensayo y error en qué momentos mostrar determinadas emociones, cómo realzar aquellas que son valoradas por los directivos y cómo reducir sus expresiones de enojo (Zembylas, 2002). Roulston y otros (2003) encontraron que estos docentes deben pasar por procesos de socialización para aprender las demostraciones emocionales apropiadas ante casos de frustración.

Por último, la dimensión emocional del liderazgo del director constituye un elemento relevante para los profesores a la hora de mantener interacciones positivas con sus estudiantes. En este sentido, la investigación de Oplatka (2007) anteriormente mencionada también encontró que los profesores sienten que la atención a sus necesidades y la consideración individual por parte de los directores les ayudan a recuperar sus energías para la expresión emocional y el cuidado de los estudiantes. La atención y el interés en la vida y el trabajo de un profesor que dedican los directores parecen generar un vínculo emocional entre ambos, lo que

a su vez anima a los docentes a mostrar emociones positivas hacia sus propios alumnos (Oplatka, 2007).

Síntesis teórica

Los antecedentes teóricos y empíricos presentados entregan, en primer lugar, una mirada respecto a las prescripciones del trabajo docente, destacando aquellas relacionadas con la dimensión afectiva de la labor de los profesores. Por otra parte, entregan herramientas para analizar la influencia de la política en la subjetividad docente y cómo esta última es permeada por los ideales de un modelo impuesto a los trabajadores de la educación que los conduce a alinearse con la búsqueda del éxito, la excelencia y la competencia. Entre ambos elementos, se aprecia la tensión existente, dada la centralidad de lo emocional para el trabajo de los docentes y el contexto de alta carga laboral, competencia y vigilancia en que es desplegado.

En segundo lugar, estos antecedentes presentan de manera general el estado de la investigación sobre las emociones docentes. Las fuentes analizadas permiten visualizar el rumbo que ha tomado la investigación respecto al tema, mediante la revisión de los tópicos que han sido abordados en él y las concepciones de emoción que los subyacen. A partir de los resultados encontrados, pudo observarse que los temas estudiados son diversos, aun cuando hay una tendencia en los últimos años a investigar, por un lado, el rol de las creencias en la experiencia emocional de los profesores, desde una concepción individual de las emociones, y por otro, la regulación o manejo emocional, desde distintos enfoques. Entre estos antecedentes resulta particularmente interesante el aporte que hace Zembylas para la aproximación teórica sobre las emociones docentes que adopta la presente investigación. Este autor ha desarrollado su trabajo investigativo en el tema desde una mirada interaccionista, destacando elementos personales, sociales y políticos del fenómeno emocional y enfocándose en cómo las emociones emergen en la interacción con otros (Zembylas, 2007). Su enfoque resulta de interés para el campo educativo, y para el ámbito del trabajo docente, en torno al cual el autor ha desarrollado sus teorías. Por otro lado, esta aproximación ha sido adoptada por otras investigaciones realizadas en contextos de reformas neoliberales (Tsang, 2014), dada la integración que hace de la dimensión política de las relaciones, por lo que resulta coherente con los objetivos de este estudio, dado nuestro contexto político nacional.

Posteriormente, la revisión sobre manejo emocional muestra las diferencias existentes entre los marcos conceptuales en torno a la regulación emocional y la labor emocional. Diversos autores (Brown, 2011; Hochschild, 1983; Zembylas, 2004) exponen la especificidad del concepto de labor para el ámbito del trabajo, destacando el trabajo docente como un campo

particularmente pertinente para ser estudiado en base a éste último. Por otro lado, dichos autores dejan en evidencia que los aspectos políticos, culturales y sociales de la experiencia emocional son marginales en la teoría de regulación emocional, aún cuando estos son centrales para explicar lo que ocurre en los fenómenos educativos. La teoría de labor emocional, en cambio, los incorpora tanto en la definición de emoción que suscribe, como en el desarrollo de la teoría de manejo propiamente tal. Así, posteriormente en la presente revisión se profundiza en las estrategias de labor emocional, que si bien no describen profundamente el mecanismo por el cual se logra llevar a cabo cada una de ellas, dan un esquema general respecto a cómo se maneja la emoción de los docentes en el ejercicio de su labor. La teoría de labor emocional, por la cual se inclina el presente estudio, propone que los individuos modifican sus emociones basados en los marcos establecidos por una organización y el manejo emocional que llevan a cabo se realiza con fines instrumentales, para el logro de los objetivos de tal organización.

A pesar de que la teoría es restrictiva en términos de que propone sólo un motivo para el manejo de la emocionalidad docente, los antecedentes teóricos revisados, permiten ampliar esta mirada, incorporando los determinantes del manejo emocional aportados por Oplatka (2009). Éstos, lo que hacen es reconocer la influencia de diversos elementos en el manejo, ampliando la propuesta original de la teoría de labor emocional. Si bien las reglas emocionales de Hochschild (1983) están contenidas entre estos determinantes, también se destaca entre éstos la importancia de la cultura docente a la hora de conducir las emociones. En efecto, pudo constatar en la revisión presentada la importancia de las identidades docentes para la configuración actual de expectativas en torno a la forma de ser de los profesores. De alguna manera, como se mencionó en el apartado correspondiente, se puede observar que la o las culturas docentes han contribuido a la formación de reglas emocionales de la docencia. Otros elementos como el género, las características de los estudiantes y los años de experiencia también aparecen como relevantes en el manejo emocional de los profesores.

4. OBJETIVOS

Objetivo general

Comprender cómo se configura el proceso de manejo emocional en el aula en docentes de segundo ciclo de enseñanza básica.

Objetivos específicos

- 1-. Describir las demandas del trabajo que afectan la experiencia emocional de los docentes en el aula.
- 2-. Identificar las emociones experimentadas con mayor frecuencia por los docentes en el aula.
- 3-. Describir las estrategias de manejo emocional desplegadas por los docentes en el aula.
- 4-. Describir los determinantes del manejo emocional de los docentes en el aula.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Fundamentación

A partir de la revisión de literatura sobre emociones docentes en el contexto internacional, se encontró que, actualmente, existe una tendencia a investigar utilizando métodos cuantitativos o mixtos, lo que podría considerarse una respuesta a la necesidad planteada por distintos investigadores hasta el 2015 sobre la diversificación de los métodos de estudio en el área de emociones en contexto educativo, que superen las lógicas cualitativas que eran utilizadas con mayor preponderancia hasta la fecha señalada (Sutton & Wheatley, 2003; Uitto et al., 2015). Esta recomendación ha sido adoptada en algunos países europeos que contaban previamente con cuerpos empíricos cualitativos sobre el tema.

En Chile en cambio, las emociones en la docencia, aún cuando han sido visibilizadas (Acuña, 2016), han sido escasamente abordadas por la investigación en educación y ciencias sociales. Por consiguiente, el presente estudio adoptará un enfoque cualitativo puesto que “los métodos cualitativos pueden usarse para explorar áreas sustantivas sobre las cuales se conoce mucho o poco, pero se busca obtener un conocimiento nuevo” (Stern, 1980, citado en Straus y Corbin, 2002, p.20). Como el objetivo de este estudio es comprender el proceso descrito en el apartado anterior, se escoge este enfoque dado que permite contestar el cómo y el por qué de los fenómenos sociales, pudiendo proporcionar descripción, explicación y comprensión de los mismos (Vasilachis, 2006). El enfoque cualitativo invita a ver al escenario y las personas desde

una perspectiva holística, considerando su pasado y sus situaciones actuales, en un proceso flexible y dinámico (Taylor & Bogdan, 2000).

5.2 Estrategia de producción de datos

En la presente investigación se utilizaron estrategias etnográficas de producción de información dada la amplia gama de fuentes de información a las que este método permite acceder y comprender (Guber, 2003), considerando la complejidad del fenómeno emocional. Los datos del estudio fueron producidos mediante el desarrollo de observaciones y entrevistas.

Si bien inicialmente se planificó dar preponderancia a las observaciones en la lógica del seguimiento etnográfico, en la medida que se clarificó el objeto de estudio, se decidió incorporar mayormente el desarrollo de entrevistas como medio de producción de datos que permitieran interactuar con los participantes de modo que éstos descubrieran las motivaciones subyacentes a sus conductas (Vasilachis, 2006) y basar dichas entrevistas en observaciones no participantes de los docentes seleccionados durante sus clases. A través de la observación, se buscó poder “detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad” (Guber, 2003, p. 21), en este caso en torno al proceso de manejo emocional docente.

Respecto al procedimiento para el uso de esta última técnica, se realizaron 3 sesiones de observación de clases en el caso del profesor y 2 en el caso de la profesora. Éstas se distribuyeron en distintos momentos de las jornadas de los docentes y en cursos diferentes con el fin de cubrir la diversidad de grupos y momentos del día en que hacen clases. Al iniciar el trabajo de campo se mantuvo un foco amplio de observación, sin restringirlo a ningún elemento particular de las clases, para luego focalizar la atención en aquello que se consideró más significativo para los objetivos del estudio (Vasilachis, 2006), la interacción profesor-estudiantes y la expresión física y verbal de los docentes. Los datos obtenidos de las observaciones se registraron en un diario de campo y fueron, por un lado, tomados directamente para el análisis que responde al segundo objetivo de investigación (describir las emociones experimentadas por los docentes), y por otro lado, utilizados como insumo para elaborar las dimensiones abordadas en las entrevistas posteriores.

En relación a las entrevistas se realizaron 5 en total a lo largo del proceso investigativo. Cabe mencionar que éstas se basaron en los principios de la entrevista activa (Holstein & Gubrium, 2004, citado en Sisto, 2012). Esta técnica se entiende como una interacción donde entrevistador y entrevistado se posicionan como sujetos, interactuando abiertamente en torno

a una temática guiada por una pauta flexible. De este modo, quien realiza la entrevista es un participante activo, ofreciendo como parte de ésta sus juicios y opiniones en el diálogo con el entrevistado. En el presente caso, las pautas fueron construidas vinculando las temáticas de interés del estudio con las experiencias observadas previamente. Las temáticas abordadas con los profesores fueron trabajo docente, relación entre exigencias del trabajo y emociones en el aula, frecuencia, valencia e intensidad de sus emociones en el aula, estrategias de manejo emocional e influencias del manejo emocional.

Ahora bien, acceder a las explicaciones respecto a las estrategias de manejo emocional o a los determinantes de este manejo, no fue posible únicamente mediante despliegue verbal y oral de las entrevistas, que, según Canales (2009), permiten captar y conocer las dimensiones más profundas de sus respuestas. En efecto, a partir de las primeras entrevistas se percibió una dificultad por parte de los docentes para identificar y verbalizar los procesos emocionales a los que apunta esta investigación. A partir de esto, fue necesaria la incorporación de un recurso que no estaba dentro de la planificación, con el fin de facilitar la reflexión de los docentes respecto a su propia experiencia emocional y el reconocimiento de los procesos internos mediante los cuales manejan dicha emocionalidad en el aula. Así, se elaboró una bitácora en la cual los docentes debían registrar diariamente eventos ocurridos durante su jornada en las aulas, y los pensamientos, emociones y acciones asociadas a esos eventos (ver Anexo 2). La información registrada no buscaba analizarse directamente, sino que servir de insumo para la entrevista que se desarrolló una vez que los docentes habían registrado al menos 5 eventos distintos.

La confección de la bitácora se basó en la técnica de Análisis de Incidentes Críticos que ha sido utilizada en educación para mejorar la gestión de la convivencia en el aula. Los Incidentes Críticos son definidos por Contreras (2013) como “un evento de ocurrencia inesperada, que sucede en el marco del trabajo docente (...) y que al significarse como negativo, supera cierto umbral emocional, poniendo en conflicto a quien o quienes lo vivencia” (p.84). Dichos incidentes pueden ser analizados en un proceso reflexivo que consiste en la descripción del caso, la identificación de las emociones despertadas, la descripción de la actuación del profesor y los resultados de esta conducta, además de los dilemas que provocó el caso y las enseñanzas que se obtuvieron a partir de éste (Nail, Gajardo & Muñoz, 2012).

A diferencia de esta técnica, la bitácora estuvo orientada a reflexionar sobre un evento que no necesariamente tuviera un carácter negativo, sino que los docentes identificaran como de alta intensidad emocional, pudiendo estar asociado tanto a emociones consideradas negativas como positivas. El análisis de incidentes críticos resultó de utilidad para la generación

de datos de esta investigación puesto que favorece el desarrollo de habilidades reflexivas en base a situaciones concretas de aula y aborda distintos aspectos del proceso emocional de los docentes como son las ideas asociadas a las emociones surgidas y la interacción que se genera con los estudiantes (Nail et al., 2012).

5.3 Muestra

La selección de la muestra se restringió a la región del Biobío. La decisión de trabajar en esta región radica en el interés de generar conocimiento en zonas de alta vulnerabilidad que podrían ser utilizados en la elaboración de futuras intervenciones o políticas públicas para esos mismos sectores, a fin de mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje y brindar mejores oportunidades a los niños más pobres del país. Cabe destacar que el Biobío es la segunda región más poblada de Chile, su tasa de pobreza es la tercera más alta a nivel nacional y, en el ámbito educativo, el promedio regional de vulnerabilidad de sus estudiantes es de un 83% entre escuelas municipales y particulares subvencionadas (Mineduc, 2013; Biblioteca del Congreso Nacional, 2019).

Los participantes escogidos se delimitaron a profesionales de escuelas de categoría Alta de desempeño, las cuales, según la ordenación de la Agencia de Calidad, cuentan con un puntaje en octavo básico, al menos de una asignatura en la última medición Simce, e Indicadores de Desarrollo Personal y Social Autoestima académica y motivación escolar y Clima de convivencia escolar, superiores al promedio de su grupo socioeconómico (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Esta decisión radicó en que el manejo emocional, cuando es consciente y dominado, se asocia a mejores resultados en términos de manejo de clase e instrucción académica (Zembylas, 2004).

La escuela seleccionada que cumple con este criterio y los que se describen a continuación está ubicada en la comuna de Quillón. Esta escuela ofrece educación parvularia y básica y mantiene la distinción de Excelencia Académica del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño desde el año 2010. Existen antecedentes que datan su creación hace más de 170 años, pero recién en 1990 adquirió su nombre actual. Hasta la actualidad cuenta con un internado que acoge a los estudiantes que provienen de las zonas rurales de la comuna y su Índice de Vulnerabilidad Escolar es cercano al 96% (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

Por otro lado, este establecimiento se caracteriza por contar en su plantel docente con varios profesores próximos a jubilarse y con docentes jóvenes que han comenzado recientemente sus carreras profesionales. A partir de esto, una vez identificado el

establecimiento, se llevó a cabo un muestreo de tipo “bola de nieve” (Taylor & Bogdan, 2000), para que distintos informantes sugirieran participantes que cumplieran con los siguientes atributos:

- Hacer clases en segundo ciclo básico

- Contar con más de 25 años de experiencia y menos de 7 años de experiencia

Así, se contactaron dos profesores, uno, varón, con 28 años de experiencia docente y otra, mujer, con menos de 6 años de ejercicio laboral. En adelante se identifican como *Profesor* y *Profesora*.

La decisión de trabajar con casos extremos en términos de años de experiencia se relaciona con el proceso de construcción de lo que los profesores creen que deben sentir y expresar en el aula. Según Zembylas (2002), existe una diferencia entre los profesores con varios años de experiencia y aquellos que se inician en la docencia, puesto que éstos últimos pueden presentar dificultades para reconocer las emociones que deben ser sentidas y exhibidas en el marco de su rol profesional. Por otra parte, se decidió focalizar la investigación en el segundo ciclo dada la alta demanda de apoyo en este segmento que, desde la práctica, es reconocida, proveniente de profesores de distintas disciplinas y con distinto nivel de experiencia.

Es importante señalar que mi relación con esta institución es cercana y de larga data. Mi madre trabajó en las dependencias de esa escuela durante la década del ‘70, cuando ahí funcionaba un antiguo liceo de la comuna. Por otra parte, mi tía, hasta la fecha, es profesora de kínder, y yo desarrollé ahí mi práctica profesional en el año 2011. Si bien los profesionales que ahí trabajan han cambiado, al momento de hacer el trabajo de campo del presente estudio conocía los espacios, el proyecto educativo institucional y la cultura del establecimiento.

5.4 Estrategia de Análisis

Para analizar los datos se utilizó un procedimiento de análisis de contenido que se encuentra inspirado en la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Esto quiere decir que se siguieron los lineamientos de análisis propuestos por los autores señalados, sin necesariamente alcanzar los niveles más avanzados de codificación (Fernández, 2018). En cuanto al procedimiento de análisis, en primer lugar, se transcribieron las entrevistas realizadas y las notas del diario de campo en que se encontraba el registro de las observaciones e impresiones producidas en las clases y espacios en que se desarrollaron los profesores en

presencia de la investigadora. En base a esto, se realizó una primera lectura del material y se procedió a efectuar el análisis por medio de la identificación de segmentos relevantes según los objetivos de la investigación y la elaboración de códigos, que proporcionaron conceptos de primer nivel. Luego, en un segundo momento de conceptualización se realizó una agrupación de estos códigos, que dieron paso a la creación de categorías o conceptos de mayor nivel de abstracción en relación al tema investigado. Cabe destacar que, desde la mirada de Taylor y Bogdan (2000), posterior a la elaboración de este informe, corresponde una fase de difusión de los resultados que permita instancias de retroalimentación tanto con los participantes como con la comunidad científica y que en este caso fue agendado para el mes de Marzo del año en curso.

5.5 **Consideraciones éticas**

La presente investigación ha procurado ajustarse a las normas éticas que promueve el Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Los docentes participantes fueron debidamente informados de los objetivos de la investigación y la metodología que se utilizó para la consecución de estos. Asimismo, se estipuló la voluntariedad de la participación, a través de un consentimiento informado y se aseguró la confidencialidad de la información entregada (ver Anexo 1).

Un elemento que requirió de evaluación en términos éticos fue un episodio relatado por uno de los participantes que, de acuerdo a los resultados que se presentan, podría ser motivo de perjuicio para la persona en cuestión. Esta situación fue analizada y resuelta conjuntamente con el participante involucrado, con quien se decidió incorporar el episodio en el presente informe, y omitirlo al momento de devolver los resultados al establecimiento.

6. RESULTADOS

Al iniciar este capítulo es importante reiterar mi posicionamiento como sujeto en mi calidad de investigadora. Los *resultados producidos* que se presentan a continuación son considerados como una “verdad participativa, que no es una verdad en sí e independiente al sujeto, sino que producto del diálogo y la coconstrucción” (Sisto, 2008, p.116). Así, la información aquí contenida, se reconoce como inevitablemente teñida por mis percepciones e interpretaciones sobre la experiencia de los docentes participantes. Ésta incluye descripciones

que son producto de lo que he podido comprender de los relatos y observaciones de los docentes, en base a la relación que establecimos durante el periodo de trabajo de campo.

Los resultados detallados a continuación siguen el orden de los objetivos específicos de la investigación, por tanto el capítulo se estructura de la siguiente manera. En el primer apartado se presentan las demandas del trabajo docente y cómo estas afectan en alguna medida la experiencia emocional de los profesores. Luego, expone las emociones que experimentan los docentes en el aula, junto con algunas de las estrategias identificadas para manejarlas, según las distintas situaciones relatadas y observadas en los profesores. Finalmente, se describen los elementos relacionados con el despliegue de dichas estrategias, que condicionan el uso de algunas de ellas en situaciones particulares, reconocidos como determinantes del manejo emocional. Al inicio de cada apartado se incorpora un esquema que organiza los resultados que posteriormente se desglosan.

Cabe señalar que, en el presente capítulo de análisis se utilizan términos plurales como “los docentes” y “los estudiantes”, para referirse a hombres y mujeres, en base a la norma autorizada por la Real Academia Española para utilizar el masculino en condición de término genérico, a pesar de que se reconoce la necesidad de avanzar hacia un lenguaje inclusivo. Como se indicó anteriormente, los dos participantes de la investigación son identificados como “profesor” y “profesora” para describir su experiencia particular y en los casos en que se identificaron diferencias entre ambos. Los plurales, por su parte, se utilizan cuando se ha considerado que los dos comparten la experiencia descrita.

6.1 Demandas del trabajo docente

El sentido del trabajo docente asociado a la enseñanza y la formación de los estudiantes aparece en conflicto para los profesores, producto de la exigencia que tienen de rendir en un alto nivel en la prueba SIMCE, cuyo valor educativo es cuestionado por ellos mismos. A pesar de esto, el SIMCE constituye la mayor demanda del trabajo de los docentes, ocupando parte importante de su tiempo y afectando tanto su bienestar como su desempeño. Por otro lado, se identifican demandas específicas del trabajo docente como la obligación de enseñar a niños que no quieren aprender, de trabajar en un contexto de exceso de tareas y de cumplir con éstas en tiempos acotados e insuficientes. A continuación se desarrollan estas ideas, esquematizadas en la siguiente figura.

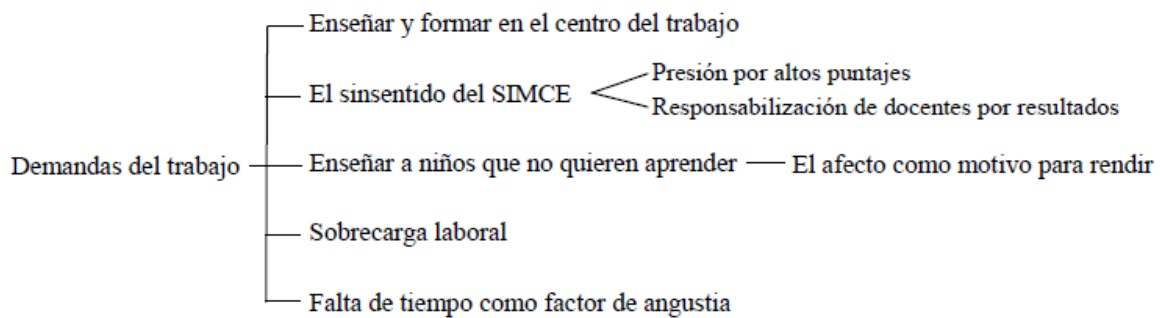


Figura 1. Demandas del trabajo docente

6.1.1 Enseñar y formar personas en el centro del trabajo

Para los profesores participantes en este estudio el trabajo docente consiste en enseñar y conseguir que los estudiantes aprendan. Los profesores plantean su compromiso con mejorar los aprendizajes de los estudiantes, como una especie de declaración de principio ante el rol que desempeñan en la escuela. Dicho compromiso parece ocupar un lugar primordial en el ejercicio de la labor docente y trasciende la concepción de trabajo como respuesta a una organización o a un jefe.

“No veo el trabajo como para el jefe. Para mí el hacer mejores clases, si bien es parte de mi trabajo va estrechamente relacionado a crear mejores aprendizajes y es con ellos mi compromiso.” (Profesora- Entrevista 1)

El propósito formativo de la docencia es reconocido como objetivo central y de mayor importancia en el trabajo que realizan los profesores. A pesar de esto, este elemento no aparece recurrentemente en su discurso, ni es fácilmente identificable dentro de los motivos que los llevan a actuar de la manera en que lo hacen dentro del aula. Más bien, es un foco de trabajo que surge al momento de evaluar sus acciones en situaciones específicas, como cuando se muestran afectados por el comportamiento de un estudiante, o cuando reaccionan molestos ante una intervención disruptiva de algunos de ellos.

El profesor por ejemplo, reconoce que llama la atención a sus alumnos con el objetivo de que éstos reflexionen sobre su comportamiento errado. Lo que está detrás su intervención es la convicción de que la internalización de valores en la escuela es más importante que el contenido de su asignatura.

“No importa si se le olvidó el teorema de Pitágoras (...) pero lo más importante es eso: que el niño en algún momento se dé cuenta que el fin último que todos

pretendemos aquí es que se convierta en una persona de bien.” (Profesor-Entrevista 1)

Asimismo, la profesora si bien reconoce que sus objetivos de trabajo se enfocan tanto en lograr aprendizajes propios de la asignatura como en la formación personal de los alumnos, parece otorgar mayor importancia a esto último. Esto queda de alguna manera demostrado en el nivel de afectación que relata haber tenido frente a una situación en que los estudiantes de su curso de jefatura agredieron a uno de sus compañeros. De acuerdo a lo que comenta, ver a sus estudiantes carentes de valores como el compañerismo y la empatía, la aflige y decepciona más que las dificultades que puedan presentar con otros aprendizajes.

“Más que hacer niños mateos y que tengan buenas notas, me importa el que sean buenas personas, que tengan valores (...) buenos compañeros, lealtad por sobre todas las cosas y lo que yo vi en ellos es que no lo son.” (Profesora- Entrevista 2)

6.1.2 El sinsentido del SIMCE

En tensión con esto último, y con una presencia importante en términos de exigencia, tiempo y dedicación aparece el SIMCE, constantemente mencionado en el discurso de los profesores.

A pesar de que, como se presenta más adelante, esta prueba es reconocida como la mayor demanda del trabajo docente, el valor educativo que se le atribuye es escaso o nulo. Puede desprenderse de esto, la falta de sentido que encierra el SIMCE para el trabajo de los profesores, dado que el esfuerzo que destinan a obtener altos puntajes tributa al sistema de medición y no a la educación de sus estudiantes, en términos de formación integral y valórica.

“Cuando salga el niño de 4to medio, va a ir al Unimarc aquí a pedir trabajo, no le van a preguntar cuál fue su puntaje en SIMCE en 6° básico, no le van a preguntar eso...Pero para nosotros en este momento sí, para nosotros sí es importante porque a la escuela la encasillan... cuando lo que queremos realmente es formar a los niños como persona no más.” (Profesor- Entrevista 1)

Así, se puede apreciar la contradicción entre aquello que da sentido al trabajo docente, asociado a la formación personal de los estudiantes y el SIMCE que aparece como una demanda prioritaria del trabajo, debido a las consecuencias que acarrea, pero carente de sentido pedagógico. En esta línea, se observa que, de acuerdo a la experiencia de los profesores participantes, esta prueba condiciona y agobia el trabajo docente mediante los mecanismos que se revisan a continuación.

6.1.2.1 Presión por altos puntajes

La prueba SIMCE ocupa un lugar relevante en el discurso de los docentes y es descrita como un factor de estrés en el trabajo. En el caso del profesor, desde que se especializó en matemáticas, debe estar a cargo de los cursos que rinden esta evaluación, asumiendo año a año el deber asignado por el director de obtener buenos puntajes en su área. En relación a los resultados de esta prueba, se puede apreciar la tensión que se genera entre la necesidad de alcanzar altos puntajes, puesto que están asociados a beneficios para la escuela, y la dificultad de lograrlos, dada la limitación en el rendimiento de algunos estudiantes. Las expectativas parecen ser demasiado elevadas para la realidad de los alumnos que atienden. A partir de esto, se puede apreciar que el SIMCE condiciona el trabajo docente, por cuanto obliga a los profesores a mantener cierto nivel en el rendimiento de los estudiantes para obtener beneficios a cambio para sus colegas y la escuela en general.

“Es un estrés porque a la escuela la categorizan, la escuela postula a ciertos beneficios, y si no estamos dentro de un rango la escuela no logra esos beneficios (...) Piden 290, 300 puntos y uno ve la realidad y sabe que los niños no todos van a llegar a ese puntaje.” (Profesor- Entrevista 1)

La escuela se ha caracterizado históricamente por la calidad de la educación que imparte, y esto, en los últimos años, se ha materializado en contar con un nivel de desempeño alto según el encasillamiento del organismo encargado de la evaluación de la calidad. Para el profesor, este encasillamiento parece contribuir significativamente a la presión que genera el SIMCE en su trabajo. Por otro lado, la diversidad en el aula aparece como un elemento que complejiza la labor pedagógica y que en la escuela particularmente, parece haber en demasía.

“Realmente es un desafío estar aquí con tanta diversidad de niños, el nivel que tiene la escuela como encasillamiento de nivel alto y la presión, que aquí la presión es bastante fuerte.” (Profesor-Entrevista 2)

Ahora bien, aparentemente el trabajo realizado por los docentes no es reconocido si no obtiene a cambio los resultados exigidos, motivo por el cual el SIMCE aparece como la exigencia más grande del trabajo docente.

“Las pruebas estandarizadas. Esa es la mayor exigencia. Porque en realidad importa más el número que el trabajo mismo.” (Profesora- Entrevista 1)

6.1.2.2 Responsabilización de docentes por resultados

Junto con lo anterior, la prueba los agobia en la medida en que la responsabilidad por los resultados obtenidos recae sobre los profesores, quienes tienden a intensificar su carga laboral para responder como se espera.

El sentido de su trabajo para los profesores es hacer que los niños aprendan. Ahora bien, ese aprendizaje, para ser concebido como tal debe demostrarse a través del desempeño de los estudiantes en la prueba estandarizada. El profesor tiene claro que sólo algunos aprenderán todo lo que el curriculum estipula para ellos, sin embargo, aun cuando los niños hayan aprendido, esto no garantiza buenos resultados. Así, se aprecia la existencia de una brecha entre lo que los niños saben y lo que rinden en el SIMCE.

“Hay niños que no logran todo, logran lo mínimo...y otros que sí logran aprender 100%, pero ojalá eso se vea reflejado en el momento que los evalúan a ellos en Octubre.” (Profesor- Entrevista 2)

Si la relación entre contenido aprendido y resultados SIMCE es lejana, la relación entre desempeño docente y resultados se encuentra aún más distante para los profesores. En efecto, lo que mide la prueba parece no abordar aspectos importantes de lo que ellos hacen como parte de su trabajo. A pesar de esto, los docentes sí parecen ser evaluados mediante los puntajes alcanzados por los niños, lo que es cuestionado por la profesora.

“Esa prueba no está relacionada con lo que yo hago.” (Profesor- Entrevista 2)

“Te van calificando según el puntaje que logres, como que uno diera la prueba pero en realidad uno lo que hace es enseñar y los niños son los que...” (Profesora- Entrevista 1)

La idea de responsabilización de los docentes por los resultados obtenidos aparece asociada a una especie de rendición de cuentas que se les exige a quienes están a cargo de las “asignaturas SIMCE”. No está de más reiterar, que, como se aprecia en las palabras del profesor, son tres los profesores del cuerpo docente que deben responder ante la jefatura y sus colegas por el desempeño demostrado por los niños en la prueba, asumiendo tanto el rótulo que se asigna a la escuela completa en base al resultado que obtengan, como las consecuencias que esto implica.

“Al final de cuentas, si les va mal en lenguaje, historia y matemáticas, somos nosotros 3 profesores que nos van a decir qué pasó.” (Profesor- Entrevista 2)

Una manera de abordar la presión por altos puntajes y responder a ellos es, según la docente, intensificando el trabajo que realizan en las asignaturas que la prueba evalúa. En este intento, la profesora parece invertir todas sus energías y exceder los límites de sus posibilidades, haciendo un sobreesfuerzo por rendir como es esperado. Concretamente, esto

significa preparar más material y mantenerse buscando nuevas estrategias pedagógicas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

“Uno trata de rendir al máximo y de sobre exigirse y de trabajar, trabajar. Si antes trabajaba el doble ahora es el cuádruple. Nosotros preparamos material extra (...) Estamos dando todo.” (Profesora- Entrevista 1)

A la presión por los altos puntajes, mencionada anteriormente, se sumó este año la presión por cubrir todos los contenidos que la prueba evalúa, que no pudieron ser abordados en las fechas estipuladas para ello por el paro docente que se extendió por varias semanas en Quillón.

Es importante señalar que la intensificación del trabajo docente, no necesariamente proviene de metas impuestas externamente, sino que responde a la presión que los mismos profesores ejercen sobre sus labores. Si bien dichas metas existen, parece ser que los encargados de reforzar la carga laboral necesaria para alcanzarlas, son ellos mismos. Por otro lado, se observa que para la profesora esta presión interna responde a una competencia individual por ser mejor. Esto último resulta contradictorio con el cuestionamiento que ella misma hace a la responsabilización por los resultados de los que debe hacerse cargo, puesto que asume que el puntaje es indicador de la calidad del rendimiento de los mismos docentes.

“No es una presión que te anden diciendo...pero al menos yo, me autopresiono solo.” (Profesor- Entrevista 2)

“Uno empieza a competir con uno mismo, por ver resultados.” (Profesora- Entrevista 1)

Además de la rendición de cuentas y la sobrecarga de trabajo, la responsabilización de los docentes cuyos alumnos rinden SIMCE, también parece alcanzar su tranquilidad mental. En efecto, se evidencia la preocupación de los profesores por los posibles vacíos de aprendizaje con que quedan los estudiantes luego de las clases. En el caso del profesor, éste reconoce sentir inquietud por aquello que los estudiantes no aprendieron durante sus clases; sin embargo, puede cubrir los objetivos de aprendizaje que no fueron logrados a través del “taller de matemáticas”.

“Al menos esas 2 horas de taller me alivian un poco de lo que no se pudo lograr en esas 6 horas que igual a uno lo dejan preocupado porque uno ve y observa que hay niños que no llegaron a lograr el objetivo.” (Profesor- Entrevista 1)

En el caso de la profesora, se puede apreciar que no cuenta con las horas complementarias mencionadas por el profesor, ni con la certeza de que sus alumnos aprendieron. En la cita que sigue, destaca el cuestionamiento que hace no sólo del logro de los objetivos de aprendizaje, sino que también de la calidad del trabajo pedagógico que realizó

para facilitarlos. Cabe agregar que la diversificación metodológica asociada al Diseño Universal de Aprendizaje requiere del despliegue y preparación de diversos recursos didácticos, esfuerzo que podría ser en vano según las dudas planteadas por la profesora.

“Uno se cuestiona. Yo me empiezo a cuestionar, habré hecho bien la clase? me habrán prestado atención...estamos trabajando con el DUA (...) Ahora de que eso resulte o no, eso nos queda la inseguridad, a mí me queda. Me queda la inseguridad.” (Profesora- Entrevista 1)

Finalmente, a pesar de las dificultades que encierra este proceso para los docentes, los resultados de la escuela en la prueba SIMCE la categorizan como un establecimiento de alto desempeño según la Agencia de Calidad de la Educación. Considerando el trabajo que esta evaluación implica para los docentes, el éxito que significan los altos puntajes de sus estudiantes, parece ser obtenido a costa de su tranquilidad y bienestar durante el año.

6.1.4 Enseñar a niños que no quieren aprender

Para los docentes, parte de la inseguridad descrita previamente se relaciona, por un lado, con el desinterés característico de los estudiantes de Octavo Básico, quienes dado su desarrollo evolutivo son capaces de cuestionar la prueba, y por otro, con las características de esta generación en particular, cuyos problemas conductuales no permite a los docentes anticipar buenos resultados. En relación a dichas características, se aprecia una suerte de desconcierto y un no saber qué hacer ante los estudiantes actuales.

“La actitud que tiene esta generación no me asegura a mí de que ellos van a tener un buen Simce....no sé....realmente no sé.” (Profesora- Entrevista 1)

“A medida que el niño genera también como madurez o opinión, ellos dicen yo no voy a dar una buena prueba y bajo su responsabilidad.” (Profesor- Entrevista 2)

Esta situación no se restringe al rendimiento en la prueba SIMCE, sino que da cuenta de una actitud general de los estudiantes con la escuela. Para los docentes, los estudiantes no están interesados en lo que se les enseña y a partir de esto no responden a sus solicitudes respecto a contar con sus materiales, poner atención a las explicaciones y trabajar en los ejercicios propuestos para las clases. La desmotivación y la falta de energía para aprender, percibida por los profesores puede observarse en el aula a través de juegos, conversaciones con compañeros, respuestas descontextualizadas a las preguntas de los docentes y paseos por la sala durante el tiempo destinado a trabajar en las clases. Se aprecia en este sentido una

oposición de los niños al desarrollo de las clases y los contenidos, en la medida que sus conductas impiden que éstas se desarrollen como están planificadas.

“Ellos también van perdiendo el interés con la escuela, con los aprendizajes....lo demuestran en la sala de clases, la actitud, que no tienen ganas, no llegan con lápices, cuadernos, que se les perdió el libro...” (Profesora- Entrevista 1)

Para enfrentar estas dificultades, el profesor lleva a cabo distintas acciones para motivar a los estudiantes. Según comenta, en el caso de los cursos más grandes lo único que funciona es motivar de manera extrínseca a los jóvenes, ofreciéndoles regalías a cambio de su trabajo en clases o su participación. De lo contrario, no cuenta con las respuestas que espera de ellos. Además de esto, el docente intenta dar sentido al contenido que está enseñando en clases con el fin de que los niños se interesen en él. Aun cuando esto último se encuentra descrito entre las maneras de motivar intrínsecamente a los estudiantes para promover aprendizajes de calidad, la exposición de argumentos para dar utilidad al contenido aparece para el docente como una acción adicional que se ve obligado a desplegar dada la falta de interés por parte de los estudiantes. Así, desde su visión, a través de estos argumentos puede convencer a algunos de ellos de que se sumen efectivamente al trabajo.

“Si uno no los desafía, no les pone motivación, no....no. Y los trabajos si no son con notas o con décimas, tampoco a veces lo realizan. Con los grandes uno tiene que entrar ya a quebrar la clase, entrar a motivar, a decir a esto le podríamos dar esta utilidad, la explicación... a ver si uno puede convencer a algún grupo.” (Profesor- Entrevista 2)

6.1.4.1. El afecto como motivo para rendir

Ahora bien, cuando se trata de hacer que los niños rindan ante el SIMCE, los docentes reconocen utilizar distintos recursos para lograr el trabajo de los estudiantes en la prueba, entre los cuales destaca la apelación al afecto como motivo para esforzarse y rendir.

Los niños responden al vínculo afectivo existente con sus profesores y a la dedicación y el esfuerzo que perciben de su parte. Este vínculo aparece, en el relato de ambos docentes, como uno de los motivos principales que movilizan a los alumnos a tomar en serio la evaluación y esforzarse al rendirla.

“Los niños me dicen ya profesora, entonces a lo mejor por usted...Yo creo que algunos se sienten comprometidos a responder bien por el tema de cercanía.” (Profesora- Entrevista 1)

En el caso del profesor, este motivo está dado por retribuir el trabajo que realiza, la dedicación y paciencia con que les ha enseñado y por la incondicionalidad que les ha tenido en su rol de profesor. En él, se aprecia la expectativa de que los alumnos le “devuelvan la mano” por su presencia y disponibilidad durante los años que ha estado a cargo de ellos.

“Ellos saben que conmigo ellos pueden preguntar 10 o 15 veces, no entiendo profesor, me puede explicar de nuevo y yo me siento con ellos y le explico de nuevo (...) Me gustaría que ellos fueran agradecidos y en el momento que ellos tengan que mostrar lo que aprendieron, lo hagan.” (Profesor- Entrevista 1)

Ya sea mediante el afecto u otras estrategias, los docentes se ven en la necesidad de persuadir a los jóvenes para que hagan su mejor esfuerzo y rindan como se espera de ellos en el SIMCE. Se puede apreciar en torno a esto, el trabajo que realizan para convencerlos, recurriendo a recursos extremos para lograr que trabajen.

“Yo tengo un desafío con ellos, si obtienen sobre 260, 270 yo me voy a tatuar. Me voy a poner “8vo A, el mejor, 2019”. (Profesor- Entrevista 2)

6.1.5 Sobrecarga laboral

Ejercer la profesión docente implica asumir un trabajo de alta demanda, que requiere del cumplimiento de las obligaciones que éste conlleva no sólo durante la jornada laboral, sino que también, fuera de ésta. Este trabajo parece implicar un estado de alerta constante que no está limitado a la escuela, sino que debe ser mantenido desde el hogar.

“Es un trabajo de harta demanda y hartito compromiso. Estar no solamente dentro de las 41 horas que uno hace aquí en la escuela pendiente de su trabajo sino que fuera también (...) es a tiempo completo.” (Profesora- Entrevista 1)

Además de las funciones que los docentes desarrollan como pedagogos, se suman a las demandas de su trabajo, otras tareas que resultan excesivas para ellos. Entre éstas, se encuentra la supervisión del cumplimiento de las normas disciplinarias para los estudiantes establecidas en el reglamento y aquellas que son adicionadas a lo largo del año escolar, en función de los nuevos problemas conductuales que van surgiendo. Si bien estas medidas son acordadas por el cuerpo docente y directivo, producen sobrecarga en los profesores, por cuanto es una labor considerada ajeno al rol docente y más propia de la función de un inspector.

“Exigir todos los días el uniforme, porque estamos haciendo también casi parte de la pega de un inspector también dentro de la escuela.” (Profesor- Entrevista 1)

En otra línea del trabajo, aparecen las modificaciones que se realiza desde la unidad técnica a los formatos que utilizan para registrar el trabajo pedagógico. Algunos de estos cambios significan para los profesores mayor carga administrativa, a pesar de que los profesores esperarían que la introducción de modificaciones a los documentos que utilizan que faciliten su labor, en lugar de sobrecargarla.

“En vez de aliviarnos un poco el trabajo lo hacen más pesado a veces, pidiendo más papeleo, más cosas.” (Profesora- Entrevista 2)

Además, los profesores en la escuela no sólo deben cumplir con sus funciones docentes y aquello que se acuerda para mejorar la conducta de los niños, sino que también deben participar de actividades institucionales y comprometerse con ellas. A pesar de esto, se aprecia que, al menos para el profesor, no todas estas actividades son percibidas como una exigencia con la connotación negativa y carente de sentido que tienen otras de las demandas mencionadas previamente.

“El colegio también planifica el día de la chilenidad...que estas ventas, que esta otra actividad...que lo que aquí, de allá...que son extra de. Siempre hay cositas extras.” (Profesor- Entrevista 1)

Este año la profesora se encuentra rindiendo la evaluación docente. Para ella, la sobrecarga que esto le genera se ha hecho evidente, por la proximidad temporal entre los plazos de entrega de la evaluación docente y las fechas de rendición del SIMCE. Estas dos responsabilidades se agregan a sus tareas previamente asignadas, completando y superando la carga que es capaz de asumir.

“Más con la evaluación docente, más con el Simce...estoy muy sobrecargada (...) ahí la mochila sigue pesando más y más.” (Profesora- Entrevista 2)

De manera similar a la experiencia de la docente, para el profesor que se evaluó el año pasado, las distintas partes de la evaluación implicaron un trabajo adicional a las otras responsabilidades que tenía como profesor jefe y de matemáticas. En su caso, cuando inició el año escolar 2018 se enteró de que tomaba cursos que rendían SIMCE y que, junto con eso, debía rendir la evaluación docente. Ante esto, se puede apreciar que pese a su sorpresa inicial, reconoció su impotencia frente al sistema, asumiendo que debería responder a ambos en los tiempos asignados para ello.

“Nos estamos evaluando, estoy con las preguntas del evaluador par, con el portafolio, ya me grabé la clase. todo eso te va estresando (...) Cuando supe que me evaluaba, me llegó otro golpe así como querían noquearme y...ya me evaluó igual.” (Profesor- Entrevista 1)

Ahora bien, el exceso de trabajo percibido por los docentes, parece afectar directamente sus capacidades de atención y concentración durante las clases. Se puede apreciar que la sobrecarga que vive le impide a la profesora estar totalmente pendiente de su trabajo en aula, al deber destinar parte de su energía mental a solucionar otros asuntos laborales mientras hace clases. Sus preocupaciones respecto al trabajo, además persisten en su hogar, perjudicando su descanso en casa.

“Muchas de las veces nosotros estamos presentes en la clase pero con la mente en otro lado. Así como resolviendo otras cosas mentalmente mientras estamos en la clase (...) Afecta en la casa, afecta el dormir, el todo.” (Profesora- Entrevista 2)

En el caso de ella particularmente, a sus funciones profesionales, se agregan sus responsabilidades domésticas y maternas. La doble presencia se hace evidente en ella, por cuanto debe responder tanto a actividades laborales como familiares de manera simultánea, dado que las preocupaciones y deberes concretos del trabajo son trasladadas habitualmente hacia su hogar y, al mismo tiempo, el agobio de lo doméstico se hace presente en su espacio de trabajo. Su experiencia, con una hija lactante, demuestra una situación extrema de sobrecarga, que es exclusiva del género femenino y que parece ser abordado con cierta normalidad de su parte.

“También algunos traemos estrés de la casa, porque hay muchas cosas también por hacer. Yo veo mi casa, veo la guagua, cumplo con mi trabajo, corro pa allá, corro pa acá, y se hace pesado.” (Profesora- Entrevista 2)

6.1.6 Falta tiempo como factor de angustia

Finalmente, estrechamente ligado a la sobrecarga laboral, aparece la obligación de los profesores de cumplir con todas las actividades que se les asignan en tiempo insuficiente para ello. Se puede apreciar en las palabras del profesor que estas demandas son excesivas y que por lo mismo, no pueden perder tiempo. Se mantienen trabajando.

“Sí hay plazos, hay tiempos y el tiempo a veces nos pilla, nos alcanza. Es que es mucho. Hay que aprovechar todas las ventanas.” (Profesor- Entrevista 1)

El tiempo también afecta el trabajo pedagógico de los docentes y las decisiones que toman respecto a la cobertura curricular, ejerciendo presión sobre dichas decisiones. La profesora señala evaluar las distintas posibilidades que tiene para el curso de sus clases, cuyo logro de objetivos aparece como inalcanzable en el tiempo asignado para ello. Lo anterior, que se vincula con las metas del SIMCE, parece conducir la experiencia docente hacia una especie de temor o sofoco producto de la presión que ejercen las exigencias que deben cumplir en las condiciones descritas, entre las cuales destaca la falta de tiempo.

“Como que empieza uno a desesperarse, qué pasa si dejo esto pendiente, y qué pasa si lo paso apurado tampoco me va a servir (...) Uno siente angustia de repente, angustia porque yo creo que ahora los 3 profesores que damos Simce estamos angustiados por el tema del tiempo.” (Profesora- Entrevista 1)

6.2 Emociones y estrategias de manejo emocional

En el ejercicio de la docencia, que implica la interacción directa y constante con los grupos de estudiantes, surgen en los profesores distintos tipos de emociones que son descritas en este apartado. En términos generales, se puede observar que dichas emociones no siempre son expresadas por los docentes tal cual emergen, sino que son modificadas en la interacción, a partir de lo cual se entiende que detrás de aquellos cambios hay estrategias de manejo emocional. Para cada una de las emociones identificadas se reconoce el despliegue de estrategias de manejo que las modifican en algún sentido frente a ciertas situaciones en el aula, mientras que ante otras se aprecia la expresión espontánea del sentir de los docentes. Los resultados presentados en este apartado se esquematizan a continuación.

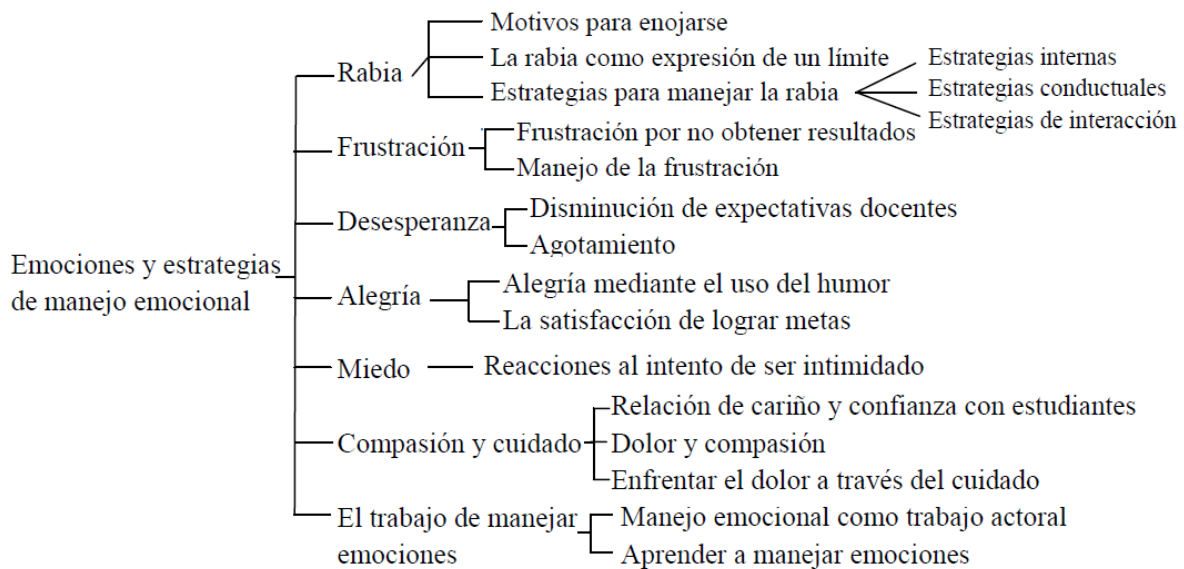


Figura 2. Emociones y estrategias de manejo emocional

6.2.1 Rabia

La rabia es una de las emociones que los docentes encarnan con mayor frecuencia. Esta ocupa un lugar preponderante en el trabajo emocional de los profesores, tanto por lo normada que se encuentra (lo que se describe en el capítulo siguiente), como por la cantidad de estrategias con que los profesores cuentan para manejarla. Mis hallazgos indican que sentir rabia, por un lado, es parte del trabajo formativo de los docentes y por otro, facilita que éstos aseguren el desarrollo del trabajo pedagógico de sus asignaturas.

6.2.2.1 Motivos para enojarse

La rabia de los docentes es principalmente provocada por el comportamiento de los estudiantes, y si bien esto se genera por distintas situaciones, mayormente está asociada a la obstaculización al trabajo de los profesores que dicho comportamiento genera. Esto da lugar a la identificación de tres motivos generales para enojarse.

En primer lugar, se puede observar que existen conductas por parte de los jóvenes que distraen del foco pedagógico de la clase, tanto a los estudiantes, como a docentes. Como la profesora señala, este es el caso del uso de celulares, conversaciones entre compañeros o ruidos molestos en el aula, situaciones que de alguna manera interrumpen las explicaciones de la profesora. De acuerdo a lo observado en ambos docentes, parece existir un rango delimitado en el que los movimientos o conductas distractoras son aceptadas por éstos. Así, sólo cuando estas conductas son reiteradas por el o los mismos estudiantes o cuando son efectivamente sobresalientes, provocan enojo en los profesores.

“Cuando aparece un celular por ahí, cuando veo que no están prestando atención o que se ponen a conversar en un momento que yo estoy explicando, cuando aparecen ruidos...tienen que ser situaciones muy notorias como para molestarme.” (Profesora- Entrevista 1)

En segundo lugar, otro tipo de actitudes que producen rabia en los docentes son aquellas consideradas como faltas de respeto. Éstas parecen generar un tipo de enojo diferente en los docentes dado que emergen, según la experiencia del profesor, junto con emociones de impotencia y frustración. La rabia del docente en el caso descrito por la cita que se adjunta, es provocada por una conducta que desconoce tanto su autoridad como adulto y profesor, como el contexto de aula en que se encuentran. Ahí la jerarquía es alterada y desde una postura de horizontalidad, un estudiante agrede verbalmente y provoca al profesor. Frente a esta situación, se puede apreciar que la rabia se mezcla con la impotencia de no poder dar una respuesta igualmente violenta al estudiante, lo que será abordado con mayor profundidad en el apartado de determinantes del manejo emocional docente.

“Cuando un niño te falta el respeto gravemente, con garabatos, parándose al frente tuyo y diciendote yapo, quién pega primero (...) A uno le da impotencia...” (Profesor- Entrevista 2)

En tercer lugar, pueden identificarse episodios de interacción entre el profesor y los estudiantes en que éstos últimos no responden de la manera que el docente espera en relación al proceso de aprendizaje. En estas situaciones, la molestia del profesor se genera cuando, luego de haber repetido cierta cantidad de veces una misma idea, el niño no la entiende. En esta misma línea, el profesor reconoce enojarse cuando un estudiante plantea una duda, que pudiera ser genuina o válida, pero está fuera de contexto o fuera de los márgenes del contenido que se está tratando en la clase. Esto último, fue observado en diversas clases, tanto del profesor como de la profesora.

“Frente a la sala de clases, a que el niño no entendió lo que yo le dije después de varias veces, o de la pregunta que hizo que no tenía nada que ver con lo que estábamos viendo, algo similar.” (Profesor- Entrevista 1)

6.2.2.2 La rabia como expresión de un límite

Independiente del momento en que los docentes se molestan o enojan frente a alguna de las situaciones descritas previamente, existe un punto en que éstos expresan su rabia frente

a los estudiantes. Dicha expresión parece marcar un límite hasta donde los alumnos pueden llegar. Según puede apreciarse, un camino que adopta el profesor para demostrar estar enojado es alzar el volumen de la voz frente al curso, de tal manera que esta rabia permita imponerse ante los estudiantes. Mientras que para él hablar a los estudiantes enérgicamente y desde la rabia parece resultar incómodo, para la profesora constituye un aprendizaje que le ha permitido delimitar las normas en el aula y una forma de relacionarse con los estudiantes que le es habitual.

“Cuando he estado con la emoción más enojada y... con...levantando un poco más la voz uno puede...tengo que lograr el trabajo de los niños.” (Profesor- Entrevista 1)

Se puede apreciar cierta gradualidad en la emoción de rabia de los profesores y su expresión comportamental, que va desde observar molestos la situación de disrupción hasta descontrolarse emocionalmente frente al curso. Según se observa, las intervenciones que facilitan el establecimiento de un límite en el aula se sitúan en un punto medio entre ambos niveles de intensidad y consisten comúnmente en llamados de atención a los estudiantes.

“No todo el tiempo uno va a estar observando (...) me tuve que enojar, en un punto más bajo sí, pero no al punto de perder el control de la clase.”(Profesor- Entrevista 3)

El límite que se establece a partir de la rabia parece tener un fin formativo, puesto que los profesores se enojan con los niños para mostrarles que hay algo en su actuar que no es correcto. Particularmente, el profesor está orientado a que los niños comprendan la importancia de lo que están haciendo.

(El objetivo) “Sería hacer que el niño reflexione y se dé cuenta de lo que él hizo no estaba bien.” (Profesor- Entrevista 3)

6.2.2.3 Estrategias para manejar la rabia

Se identifican tres tipos de estrategias utilizadas por los docentes para enfrentar la emoción de rabia, las que se implementan de acuerdo a la situación experienciada. En la mayoría de los casos las estrategias operan como recursos que se utilizan para disminuir la intensidad de la rabia y se les puede clasificar en tres categorías que se describen a continuación: *estrategias internas, estrategias conductuales y estrategias de interacción.*

Estrategias internas

Las estrategias internas requieren del uso de algunas habilidades cognitivas como evaluación, toma de perspectiva de los estudiantes o uso de autoinstrucciones. Dentro de las estrategias internas se distinguen subtipos, de acuerdo al objetivo según el cual se aplican, pudiendo estar destinadas a inducir calma, a empatizar con los estudiantes o a evaluar la situación de aula.

Inducir calma. Los profesores identifican situaciones en las cuales se enrabian al punto de necesitar recuperar su estado de tranquilidad para poder continuar con la clase. Las acciones que describen para lograrlo dan cuenta del uso de diálogos internos que incluyen indicaciones a sí mismos a través de las cuales puedan bajar el nivel de activación emocional. También, es recurrente la referencia al uso de la respiración para la inducción del estado deseado de calma. En este sentido se evidencia un conocimiento respecto a que la respiración profunda y pausada les ayuda a calmarse y es un primer paso una vez que deciden hacerlo.

“Volviendo a decir ya bueno cálmate, cálmate, empecemos de nuevo (...) Respira profundo y ya, volvamos otra vez”. (Profesora- Entrevista 2)

Empatizar con estudiantes. Otra forma de enfrentar las situaciones que enojan a los docentes y conducir su emoción de rabia, es cuestionarse por aquello que lleva a los alumnos a actuar de la manera en que lo hacen. Así, se puede observar que existe un esfuerzo por parte de los profesores por poner en práctica la toma de perspectiva y comprender, desde el marco referencial de los propios estudiantes, sus comentarios o actitudes. La búsqueda de esta comprensión apunta a dar sentido a la situación de aula y con ello definir el curso de la rabia, atenuándola o intensificándola.

“Yo trato de meterme en la cabeza de los niños (...) Lo que hago es mirarlo y decir ¿realmente me está hablando en serio? O realmente no sé si me entendió...” (Profesor- Entrevista 1)

Evaluar la situación. Parte del manejo de la rabia, implica que los docentes hagan una pausa para evaluar cómo abordar lo que sienten y piensan y cómo responder ante el curso. Cuando los profesores se enfrentan a una situación que les hace enojar, evitan reaccionar de manera automática conducidos por la rabia. Aquí se puede apreciar una diferencia importante entre ambos docentes puesto que, el profesor demuestra hacer esta reflexión muy próxima al momento de activación de la emoción, mientras que la profesora introduce esta evaluación una vez que ha alcanzado mayores niveles de intensidad de rabia y ya ha respondido al curso en base a esto. A partir de esto se desprende, por un lado, la idea de que el profesor se permite sentir y expresar niveles más bajos de rabia que la docente frente a los estudiantes, y por otro,

que la reflexión que él realiza respecto a su manejo de la rabia en el aula ocurre durante el transcurso de las clases, es decir en la práctica, mientras que en la profesora esta reflexión ocurre en un momento posterior, inclusive después de terminada la clase.

“Es que en ese minuto en que tu suspiras y observas estás pensando en qué decir...en cómo llevar la situación.” (Profesor- Entrevista 3)

“Después que le llamo la atención yo digo, pucha a lo mejor la embarré” (Profesora- Entrevista 1)

Estrategias conductuales

Las estrategias conductuales contienen acciones de los profesores que llevan a cabo para reducir la intensidad de la rabia, mediante el movimiento corporal o la ejecución de una acción concreta que les permita “hacer algo” con dicha emoción. Según la función que les es atribuida por los docentes, dichas estrategias pueden clasificarse en aquellas destinadas a evitar decir lo que no deben, a distraerse y a dejar constancia de la situación.

Distraerse. Los profesores describen con alta frecuencia diversas conductas para disminuir la intensidad de la rabia a través de la desviación del foco de atención. La mayor parte de éstas implican desplazamientos físicos que les permitan mirar hacia fuera de la sala, o bien, salir de ésta, tales como abrir la puerta, salir un momento al pasillo o mirar al cielo.

“Abro la puerta, respiro, me calmo. De repente voy al baño, me mojo un poco la frente, las manos y después vuelvo.” (Profesora- Entrevista 2)

Evitar decir lo que no deben. En ocasiones, los docentes parecen frenar la emoción de rabia justo antes de su expresión, evitando una reacción con los estudiantes basada en este estado emocional. En este sentido, se identifican conductas destinadas, más que a modificar lo que sienten, a controlar o reprimir la emoción, mediante acciones como “morderse la lengua” o permanecer en silencio frente a los alumnos.

“Uno sigue con el enojo pero para evitar caer en esta situación de decir sin pensarlo, guardo silencio.” (Profesora- Entrevista 2)

Dejar constancia de la situación. Finalmente, se reconoce en los profesores el uso de estrategias centradas en dejar testimonio de la situación que ocurre en el aula. En éstas, las de uso más frecuente son el registro en el libro de clases y el enviar a algún estudiante a buscar a un directivo. Según lo observado, estas acciones son reservadas únicamente para aquellos momentos en que existe un conflicto de mayor gravedad con los estudiantes, o bien, cuando ha habido una actitud disruptiva reiterada por parte de un estudiante. De todos modos, los docentes reconocen evitarlas por la pérdida de tiempo que supone para sus clases.

“Se me ocurrió solamente (...) de que alguien fuera a buscar al director no más y viera la situación que estaba ocurriendo.”(Profesor- Entrevista 3)

Estrategias de interacción

Las estrategias identificadas como “de interacción” contienen acciones de los docentes que involucran directamente a los estudiantes en el manejo de la rabia. Así, se puede observar que éstas están destinadas a modificar el actuar de uno o de un grupo de estudiantes con el fin de disminuir la propia activación emocional. Entre estas conductas se pueden vislumbrar acciones como llamar la atención, conversar con los cursos, sacar a niños de la sala y detener la clase. Como se señaló anteriormente, dichas acciones son graduales, en función del nivel de activación emocional de los docentes.

En una fase inicial de la rabia, los docentes conversan con el curso y solicitan a los estudiantes que detengan el comportamiento que les molesta; sin embargo, cuando esto no tiene el efecto esperado, tienden a subir el volumen de voz, lo que responde a un estado más intenso de rabia. Considerado la información antes presentada, podría pensarse que esta demostración de rabia puede responder a una expresión genuina de lo que sienten los profesores en ese momento, o bien a la autoinducción de esta emoción. En este sentido, el llamado de atención aparece como una estrategia utilizada tanto para incrementar como para atenuar la rabia en los profesores.

“Es cuando te molestó una vez, dos veces, tres veces, cuatro veces y ya habías hecho acciones con él para mantenerlo y ya uno no puede. Entonces ahí uno ya empieza a levantar un poco más el tono de voz con él.” (Profesor- Entrevista 2)

Las estrategias descritas previamente se focalizan en cambiar lo que está provocando la rabia de los docentes, manteniendo la continuidad de la clase y la presencia de los alumnos en el aula. Sin embargo, también se observa el uso estrategias que intervienen directamente sobre estas condiciones de las clases. Los profesores reconocen que es frecuente entre sus colegas sacar de la sala a niños que molestan, lo que según puede apreciarse contribuye a disminuir la intensidad de la rabia mediante la exclusión del elemento que provoca dicha emoción.

“Es bien común, el niño que está molestando mucho, al pasillo y ahí se queda hasta que termine la clase.”(Profesor- Entrevista 1)

Por otro lado, y en situaciones extremas de rabia, los profesores señalan su intención de detener la clase, o expulsar a todos los estudiantes de la sala como medio de superar tal

emoción. De todos modos, esta alternativa aparece más como un deseo que como práctica habitual. En el caso de la profesora, esto ha ocurrido sólo una vez en toda su carrera.

“Salgan todos de la sala dije, que ha sido una vez, porque fue mucho, mucho, mucho.” (Profesora- Entrevista 1)

En base a lo reportado por el profesor, es importante destacar su claridad sobre la relación entre mayor nivel de enojo y las menores alternativas de actuación vislumbradas para manejar las situaciones con los estudiantes. Podría pensarse que el docente es consciente de su necesidad de manejar la rabia para tomar decisiones asertivas en el aula.

“En un punto a uno se le nubla la cabeza y no encuentra más caminos de cómo solucionar la cosa.” (Profesor- Entrevista 2)

Finalmente, si bien no es posible establecer cuál es el límite de cada docente para el uso de cada una de estas estrategias, como por ejemplo, en qué momento sacar a un estudiante de la sala, se puede apreciar en la profesora mayor uso de estrategias conductuales y de interacción, mientras que el docente despliega un mayor número de estrategias internas, que implican modificar la emoción antes de su expresión conductual. A pesar de la gradualidad identificada, no se puede establecer una linealidad entre éstas, puesto que su aplicación se inserta en un contexto dinámico de interacción con los estudiantes y van fluctuando, en función de las intervenciones que estos realicen y de otros factores, algunos de los cuales son abordados en el capítulo siguiente.

6.2.2 Frustración

La frustración es una emoción que aparece en los docentes luego de que éstos se han esforzado y no han obtenido los resultados esperados con los estudiantes. Esta emoción tiene por tanto, el antecedente de la rabia, y parece mezclarse con tristeza y decepción.

6.2.2.1 Frustración por no obtener resultados

Relacionada a esta emoción se encuentra la idea de no saber qué más hacer para conseguir que los estudiantes actúen como se espera de ellos y el trabajo funcione como se ha planificado. Esto produce que los profesores se vean fuertemente afectados en su ánimo, alcanzando momentos límite en sus jornadas laborales de manera recurrente a lo largo de la semana.

“Muchas colegas salen de la sala con sufrimiento, con dolor, porque las cosas no resultan como uno quisiera.” (Profesor- Entrevista 2)

Parte importante de las situaciones que provocan frustración se relacionan con problemas de conducta reiterados de algunos estudiantes o la acumulación de situaciones problemáticas con un mismo curso. Dentro de éstos se encuentran, por ejemplo, los ataques de un grupo de estudiantes de octavo hacia uno de sus compañeros que, según la profesora, da cuenta de una falta de valores que no mejora, a pesar de las intervenciones que se han realizado con el curso.

“Eso me tocó, porque yo les digo que quiero que se formen como buenas personas con valores y no los tienen (...) Les dije que estaba muy decepcionada de ellos.”(Profesora- Entrevista 2)

Por otra parte, esta emoción surge producto de la idea descrita en el capítulo anterior respecto al desinterés de los estudiantes por aprender. No lograr motivarlos y hacer que trabajen en sus deberes aparece como otro motivo para frustrar a los profesores.

“Emociones de frustración, cuando los niños no quieren aprender (...) ellos se potencian en el no querer aprender y cómo convencerlos...”(Profesor- Entrevista 2)

En base a lo anterior, se puede observar que la frustración surge cuando algo atenta contra el sentido del trabajo docente que, según lo expuesto inicialmente, se orienta a enseñar y lograr que los alumnos aprendan valores y contenidos disciplinares.

6.2.2.2 Manejo de la frustración

Si bien la experiencia de frustración es compartida, esta emoción es manejada de distintas maneras por los docentes. Así, se aprecia que algunos de ellos abordan la frustración de forma similar a la rabia, distrayéndose un momento de la situación de aula, mientras que otros intentan superarla conversando con los estudiantes. Cabe destacar que los profesores pueden iniciar estas conversaciones cuando están todavía calmados, aunque de todos modos puedan derivar en un episodio de desborde emocional como el que relata la profesora. Estos estados parecen ser generalmente evitados en el aula, por lo que la docente reconoce haber preferido no hacerlo.

“Hay profesores que salen de la sala y dan un paseito, se relajan. Otros quizás dentro de la misma sala de clases le darán una charla a todos los niños.”(Profesor- Entrevista 2)

“Yo también me quebré en ese momento (...) Y ahí como que no lo pude evitar y se formó un llanto de mi parte.”(Profesora- Entrevista 2)

6.2.3 Desesperanza

La desesperanza aparece como un estado emocional que surge una vez que los objetivos y deseos de los profesores se han visto frustrados en más de una ocasión. Ésta se basa en la expectativa de que el trabajo no va a funcionar de la mejor manera y en la anticipación de problemas durante la jornada laboral. Siguiendo la línea de las emociones descritas previamente, la desesperanza en los docentes aparece en relación a las escasas posibilidades de cambio de los estudiantes.

6.2.3.1 Disminución de expectativas docentes

Aun cuando los docentes intentan no dejarse afectar por los problemas con los estudiantes como un modo de evitar caer en la desmotivación que ciertamente puede poner en riesgo la calidad de su trabajo, se aprecian bajas expectativas de torno al cambio de actitud en los alumnos. Ejemplo de ello es la minimización del número de veces que corrigen el comportamiento de los niños.

“Que el resto si quiere seguir conversando que converse, para no afectar su estado de ánimo.” (Profesor- Entrevista 1)

Estas bajas expectativas se extienden a una suerte de desesperanza en relación a la efectividad de las acciones que emprenden para mejorar la conducta de los estudiantes y su disposición a aprender. Esta desesperanza se aprecia no sólo en la incredulidad del cambio a largo plazo, sino que además se refleja en el tránsito durante la jornada, desde demostraciones de humor y paciencia al comenzar el día hasta evidentes signos de molestia en los bloques posteriores.

“Uno llega saludando con la mejor disposición a las 8:15 de la mañana Y no falta el que responde a uno “pero no te preocupes ya se me va a pasar el buen día.”(Profesor- Entrevista 1)

6.2.3.2 Agotamiento

Para los docentes, sostener el nivel de trabajo asignado, reconocido como sobrecarga en el capítulo anterior, implica llegar al mes de septiembre con altos niveles de cansancio. Para la profesora, su cansancio parece haber llegado a un nivel extremo, luego de haber desplegado todos los recursos de los que dispone para hacer frente a las demandas de su trabajo. Pese a que su situación es particular dada la alta carga de trabajo doméstico y maternal de la que debe hacerse cargo, el cansancio que siente parece ser compartido con otros docentes.

“Ha sido muy agotador, muy agotador (...) Y así como vamos de cansados de repente, uno siente que no es capaz.”(Profesora- Entrevista 2)

Por otro lado, la desesperanza, en su caso, parece teñir su percepción sobre la consecución de las metas que se propone en distintos ámbitos de su trabajo. Así su ánimo parece deprimirse por determinados periodos de tiempo, que dependen en cierta medida del apoyo que reciba para enfrentarlos. Esto último es abordado en el capítulo de determinantes de manejo emocional.

“Uno no ve resultados con los niños, o se le va haciendo más difícil el trabajo (...) y siente que todo no funciona, y empieza como a decaer, a decaer, a decaer.”(Profesora- Entrevista 2)

6.2.4 Alegría

La alegría es una emoción que, si bien se observa en algunas clases de los profesores, ocupa un lugar secundario en su discurso. Se presenta de dos formas distintas. Por un lado, aparece como el tono emocional que se desea para las clases, y que, de hecho, es posible de percibir en algunas de ellas, y por otro, surge como respuesta a la demostración de que los estudiantes han aprendido. La intensidad de la alegría identificada va desde breves estados de satisfacción hasta una sensación de plenitud y orgullo, que ocurre con baja frecuencia durante la semana.

6.2.4.1 Alegría mediante el uso del humor

La alegría es una emoción anhelada tanto para las clases como para la experiencia de los profesores durante éstas. Ésta se plantea como un ideal en el aula puesto que parece facilitar el dinamismo de las clases y la disposición a aprender de los estudiantes. Por otro lado, la alegría aparece estrechamente relacionada con la motivación y el entusiasmo por enseñar de los docentes.

“Un profesor debería venir contento, motivado a las clases. Sería lo ideal, porque la idea es que también uno disfrute la clase.”(Profesora- Entrevista 2)

En el caso del profesor, éste se reconoce como alguien con sentido del humor, lo que efectivamente se observa en algunas de sus clases, durante las cuales se le ve haciendo bromas y riendo con los estudiantes. En este sentido, la alegría es una emoción que caracteriza ciertas clases, en las cuales disfruta, se divierte y se le ve relajado y a gusto. Este ambiente no impide el trabajo de los estudiantes, en tanto el profesor logra combinar momentos de trabajo, diversión

y descanso en una misma clase. La tendencia genuina del docente a hacer bromas facilita que tanto él como los estudiantes experimenten la emoción de alegría durante sus clases.

“Trabajamos, tiramos la talla, nos reímos. Ellos también a uno le tiran su talla...paramos un minuto, me cuentan sus vivencias, seguimos con la clase.”
(Profesor- Entrevista 1)

No obstante, para ambos profesores este tipo de situaciones sólo puede ocurrir con algunos cursos. Hay otros, con los cuales a pesar de sus esfuerzos las risas no son tan frecuentes. Ante estos casos se observa, en la profesora, el despliegue del humor como un recurso intencionado para provocar alegría tanto en los estudiantes, como en sí misma. Si bien no podría afirmarse que la emoción de alegría es fingida por la docente, sí se aprecia un trabajo deliberado de su parte para inducirla.

“A lo mejor reírse de alguna otra cosa, de alguna situación. A los cursos que son más futboleros hacerles bromas del fin de semana, de lo que uno escuchó no más porque yo tampoco soy...”(Profesora- Entrevista 1)

6.2.4.2 La satisfacción de lograr metas

Como se esbozó anteriormente, la emoción de alegría aparece vinculada al avance en el trabajo de aula. En las clases en que prima este estado emocional, tanto los docentes como los estudiantes parecen cumplir los objetivos que les corresponden de acuerdo su rol. Así, se puede apreciar que la alegría propicia una especie de círculo virtuoso para el profesor en la medida que estar contento facilita su trabajo y el aprendizaje de los estudiantes, y esto a su vez le provoca alegría y disfrute.

“La pasamos muy bien y avanzamos en los contenidos así, pero...nos vamos por un tubo.”(Profesor- Entrevista 1)

Por otro lado, se puede apreciar cierto grado de satisfacción en los profesores ante las situaciones que dan cuenta de avances en los estudiantes con dificultades para aprender. De alguna manera, constatar dicho avance genera una sensación de agrado en el docente.

“Cuando uno ve a un niño que realmente le cuesta y él manifiesta que sí logró el objetivo, y lo demuestra...eso es bonito. Te muestra la tarea y tú se la ticeas...esas son emociones totalmente positivas y que a ti te confortan...”(Profesor- Entrevista 2)

Considerando las constantes frustraciones de los docentes, descritas previamente, la alegría vinculada a la idea de éxito en relación a la planificación del día, aparece como una

emoción poco esperada para ellos y aislada en términos de frecuencia durante su jornada laboral. Al contrario, la satisfacción que producen los pequeños logros de los niños es más habitual.

“Andas con el alma casi en el techo, anda super inflado uno, cuando resultan las cosas bien (...) será 1 o 2 veces por semana dependiendo de las actividades.”(Profesor- Entrevista 3)

Ahora bien, dicha satisfacción parece transformarse en orgullo cuando los logros son asociados a una tarea más grande, cuando no hay certeza de que sean alcanzados y cuando son públicos y reconocidos.

“El año pasado hubo un Octavo que nadie le tenía fe y en las otras asignaturas no pasan los 220..conmigo pasó los 250 (...) Y bien, me sentí bien (...) cuando me dicen profesor me alegro que le haya ido bien con los Octavos.”(Profesor- Entrevista 1)

6.2.5 Miedo

La emoción de miedo es identificada en respuesta a las acciones o comentarios de estudiantes con problemas conductuales severos, quienes buscan provocarla en los docentes.

6.2.5.1 Reacciones al intento de ser intimidado

Los profesores relatan haberse enfrentado a comentarios y acciones de los estudiantes que tienen como fin intimidarlos o provocarlos en el aula. La respuesta de ambos docentes frente a este tipo de situaciones se orienta demostrar entereza y a no dejarse afectar por la conducta de los estudiantes.

“Me miraba de forma desafiante así como con la mirada chora. Y yo le dije ¿y qué me miras así, tú crees que me intimidas?”(Profesora- Entrevista 2)

A pesar de que los profesores se alinean con la idea de no dejarse intimidar por los estudiantes y a nivel expresivo son consecuentes con esta idea, la vivencia interna del miedo varía entre uno y otro. Esto puede apreciarse en la respuesta que dan a un alumno que a ambos les mostró fotos suyas manipulando armas.

En un caso la profesora actuó como si lo que veía no le afectara; sin embargo, internamente sintió miedo que ocultó fingiendo reprobar la conducta del estudiante y mostrándose segura e impávida ante las imágenes.

*“Yo le dije, no me impresiona tu foto, me daría vergüenza tener una foto así.”
“Claro que me impresiona, porque me da temor pensar que alguien de su edad usa armas.”(Profesora- Entrevista 2)*

En el otro caso, el profesor enfocó su respuesta en la amenaza de muerte que, además, le hizo el estudiante. Según se aprecia, ésta coincide con lo que internamente siente.

“Yo le dije si tú crees que la situación se arregla así, está bien. Yo sé que no soy de acero, no te tengo ningún miedo.” “Si él quisiera hacerme algo, que lo haga. Yo no tengo miedo a la muerte.”(Profesor- Entrevista 3)

6.2.6 Tristeza, compasión y cuidado

La tristeza y la compasión en los docentes son provocadas principalmente por las experiencias de vida de los estudiantes asociadas a pobreza, abandono y disfuncionalidad y violencia intrafamiliar. Mientras la tristeza activa el sufrimiento de los docentes, la compasión parece conducirlos a emprender acciones para hacerse cargo, en distintos niveles, de los problemas de los niños, lo que es reconocido como un trabajo de cuidado hacia ellos. En esta dimensión del trabajo, las experiencias de los niños se vuelven más relevantes que sus propias emociones. En este sentido, la tristeza, por ejemplo, más allá de su intensidad, es escasamente expresada y verbalizada, sino más bien parece ser manejada a través de acciones concretas para reducir el sufrimiento de los estudiantes.

6.2.6.1 Relación de cariño y confianza con estudiantes

La cercanía entre docentes y estudiantes es descrita como una característica histórica de la escuela. Dicha cercanía se aprecia en el contacto físico frecuente y demostraciones de cariño entre los profesores y sus estudiantes, quienes se acercan dar a abrazos o saludar de beso a sus docentes.

“Aquí por años la escuela se ha caracterizado por ser cercanos a los niños. Nosotros somos bien cercanos y de piel con los niños”. (Profesor- Entrevista 1)

El cariño mencionado es recíproco, sin embargo, es posible apreciar que éste se expresa en mayor medida por iniciativa de los estudiantes en el aula, antes del inicio y después del término de la clase, y en los pasillos, durante los recreos o cambios de hora. Ahora bien, las expresiones de cariño por parte de los docentes ocurren tanto en espacios ajenos a la clase como en la interacción pedagógica dentro del aula, acompañando las expresiones de afecto con comentarios tendientes a apoyar o reforzar al estudiante.

Por otra parte, se observa que esta cercanía en la relación permite que profesores y estudiantes establezcan una relación de confianza en la cual los niños relatan a los profesores

sus vivencias personales y familiares, las cuales muchas veces reflejan la situación de abandono en que viven o los esfuerzos que hacen por estudiar pese a la condición de pobreza de su familia.

“Llego a la casa profesor y no está ni mi mamá ni mi papá ¿Y qué haces tú? Ahí, salgo al patio, o aquí al pasaje...cosas así te cuentan...” (Profesor- Entrevista 1)

Algunos de los relatos que los niños confían a estos docentes encierran situaciones de vulneración de derechos. En algunas ocasiones, los profesores son los primeros y los únicos en recibir este tipo de denuncias, cuestión que da cuenta del nivel de confianza que los menores depositan en ellos.

“Hubo una denuncia de parte de un alumna a un padrastro (...) Ese profesor fue la única persona que ella se sintió como acogida y con confianza para contarle.”(Profesora- Entrevista 2)

6.2.6.2 Dolor y compasión

Los profesores parecen a gusto cuando interactúan con estudiantes en planos más personales y cuando describen el tipo de relación que sostienen con ellos; sin embargo, se puede apreciar que estas relaciones también los afectan cuando toman conocimiento de las experiencias de vida de sus estudiantes. Así, se revelan emociones de tristeza que ellos reconocen como un dolor intrínseco a la realidad en la cual trabajan. Este dolor, es una emoción que se activa sólo en determinadas situaciones durante las clases, pero persiste en los docentes en forma de preocupación.

“En la sala...uno a veces ve sus caritas (...) son esas realidades que también te duele... (...) es una preocupación, para mí es una preocupación. (Profesor- Entrevista 1)”

El profesor reconoce que el sufrimiento de sus estudiantes moviliza en él una necesidad vehemente de mejorar sus condiciones de vida. Frente a la falta de justicia de la que es testigo, surge en él una intención de protegerlos y darles cobijo. En ambos profesores emerge el anhelo de poder asegurarles bienestar. Se aprecia, a partir de esto, la existencia de una emoción de compasión de los docentes hacia sus estudiantes.

“Uno quisiera tener una galería grande en la casa y ya vamos, vamos a dormir allá y hacemos una mesa del té club, comemos todos juntos no más...” (Profesor- Entrevista 1)

6.2.6.3 Enfrentar el dolor a través del cuidado

Aun cuando las emociones descritas son escasamente abordadas por los docentes, se observa en su trabajo y su discurso el despliegue de una serie de acciones concretas que éstos emprenden para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes. En este sentido, la necesidad de cuidado y protección aparece como parte del trabajo los profesores, ocupando un lugar nuclear de la docencia. Saber cómo están sus estudiantes, conversar con distintos colegas sobre ellos y comentar sus situaciones personales con sus superiores es parte de las labores que desarrollan cotidianamente.

(El cuidado y el trabajo) “Está de la mano. Es del diario vivir. Es todos los días. Todos los días. Que uno pregunta, consulta, habla con la jefa.” (Profesor-Entrevista 1)

Se distinguen dos propósitos principales en las acciones que realizan los docentes para cuidar a los niños. En función de éstos, dichas acciones pueden clasificarse en aquellas destinadas a velar por el bienestar de los niños y aquellas que buscan compensar sus carencias afectivas y materiales.

Acciones para velar por el bienestar de los niños. Se observa que los profesores dedican tiempo a gestionar la seguridad de los menores. Aquí se encuentran las conversaciones o entrevistas formales que sostienen con apoderados, familiares de los niños, colegas, y otros actores educativos, para conseguir mayor información respecto a su situación y clarificar el nivel de vulnerabilidad al que están expuestos en algunos casos. El tipo de información recabada permite conocer, por ejemplo, rutinas cotidianas fuera de la escuela y antecedentes de las personas que pasan tiempo con los niños. Estas gestiones se realizan en los tiempos de recreo u otros momentos de las horas no lectivas de los docentes.

“Indagando, indagando encontramos que el hermano es el que fuma (...) y como está al lado de él se impregna el olor. A esa conclusión llegué yo.” (Profesor-Entrevista 2)

Por otro lado, existen acciones que implican que los docentes se involucren más allá de la escuela con las situaciones que viven los estudiantes, como cuando deben presentarse en instancias judiciales para su defensa. Esta tarea ha debido realizarla el profesor en varias ocasiones ante casos de abuso sexual, principalmente hacia niñas, y parece ser asumida por el docente con convicción y seguridad, a pesar del esfuerzo que implica.

“Las niñas te cuentan...profesor...y ya...hablamos con la dirección y partimos a hacer la denuncia y si hay que hacer una declaración en la fiscalía, vamos a la fiscalía.”(Profesor- Entrevista 1)

Acciones para compensar carencias. Los profesores reconocen desplegar acciones que permitan suplir lo que a los niños les falta, ya sea en términos afectivos, o materiales. Esto último, moviliza a los docentes a aportar dinero de su bolsillo para que los estudiantes cuenten con los materiales que se necesitan en la escuela, o bien para que puedan participar de las actividades que se organizan en los cursos. Esto incluye, contar con un stock de lápices extra, pagar las cuotas de algunas celebraciones, o comprar el material que se les pide para algún trabajo en particular.

“Por qué no la va a mandar...no tía no tengo para pagarle el tema del desayuno... Mándela no más, no se preocupe.”(Profesora- Entrevista 1)

El apoyo afectivo que los profesores proporcionan a los estudiantes parece tener expresiones y límites distintos entre ambos docentes. Mientras que el profesor considera que sus posibilidades de acción no van más allá de algunas manifestaciones de cariño hacia los niños, la profesora parece desarrollar una relación maternal con algunos de ellos. La actitud maternal de la docente también es abordada en el siguiente apartado.

*“Uno lo estrecha de mano, les da su abrazo, pero más no puede hacer tampoco.”
(Profesor- Entrevista 3)*

“Con él tiendo a ser más maternal (...) me nace ser así con él. Y él tiene cercanía también conmigo y ando como muy pendiente de lo que necesita.”(Profesora- Entrevista 1)

6.2.7 El trabajo de manejar emociones

Finalmente, el manejo emocional de los profesores aparece como una labor que éstos llevan a cabo para alcanzar los objetivos de aprendizaje con los estudiantes. Para desarrollar este trabajo, los docentes deben contar con habilidades y conocimientos específicos respecto a cómo conducir distintas situaciones y cuáles son las posibles respuestas de los alumnos. En relación a esto, se puede apreciar el uso de estrategias que dan cuenta de un conjunto de decisiones en torno las emociones que se despliegan en el aula y la obligación de expresar algunas de ellas como parte del trabajo pedagógico. En el presente apartado, por un lado, se

presenta el trabajo actoral que el profesor reconoce llevar a la práctica y por otro, la experiencia de la profesora de aprender a manejar los grupos de estudiantes mediante estrategias manejo emocional.

6.2.7.1 El manejo emocional como trabajo actoral

A partir del relato del profesor, se reconoce su necesidad de convertirse en actor dentro del aula para lograr las metas propuestas para la clase. El actuar de una manera genuina es la primera estrategia que utiliza el docente para abordar el desarrollo de la clase con los estudiantes; sin embargo, cuando los niños tienen un comportamiento que no se ajusta a su rol, el profesor busca mostrarse de otras maneras para hacerles ver que no están actuando como corresponde.. Aparece entonces la analogía del profesor como actor. Según el docente, su trabajo le exige interpretar roles y conducirse de maneras distintas a su verdadera personalidad para conseguir que los estudiantes aprendan. En este sentido, el docente debe dejar de ser él en el aula, frente a los estudiantes. Esta tarea no es constante, sino que parece ser utilizada como una herramienta ocasional que se despliega sólo en los casos que lo ameriten. Es importante señalar que la búsqueda descrita, que se basa en la modificación de sus emociones, parece ser asumida como parte del trabajo docente.

“A veces es necesario convertirse en un actor, dejar de ser uno (...) y ser de otra forma para lograr los objetivos de la clase (...) si no lo logré con mi humor, con mi verdadera personalidad digamos, tengo que buscar otra forma.” (Profesor Entrevista 1)

El profesor reconoce que debe encarnar emociones que no le son propias y que le disgustan. La rabia es un ejemplo de ello. Es impuesta por su propio rol de docente, y vivida como una obligación de la cual no puede rehuir, a pesar de su voluntad.

“Tengo que levantar la voz y demostrar que estoy enojado, aunque no me guste, pero tengo que hacerlo y lo hago.” (Profesor- Entrevista 1)

6.2.7.2. Aprender a manejar emociones

La experiencia de la profesora contribuye a concebir el manejo emocional como trabajo, en la medida en que demuestra que dicho manejo puede y debe ser aprendido por todos quienes ejercen la docencia. En su caso, el no contar con la habilidad de manejar adecuadamente los grupos de niños y reaccionar ante los problemas de disciplina con gritos y golpes en la pizarra,

significó pasar por un periodo de acompañamiento por parte del equipo directivo y una colega, durante su primer año de experiencia en esta escuela. Este proceso fue recibido por la docente como una especie de tutoría, a través de la cual logró incorporar elementos a su práctica que le resultaron útiles para conducir las clases y relacionarse de mejor manera con los estudiantes.

“Porque uno no es capaz de retenerlos en la sala, de llamar la atención para que ellos se sientan atraídos a la clase, yo gritaba mucho (...) Y empezaron a visitarme cada vez más.” (Profesora- Entrevista 1)

El aprendizaje al que se refiere la docente parece ser necesariamente de tipo práctico, es decir, requiere enfrentarse a situaciones reales en las que se deban desplegar las estrategias de manejo adecuadas. Por otro lado, este aprendizaje se produce en la interacción misma con los estudiantes, en función de las respuestas que éstos van teniendo ante el despliegue emocional de los docentes. El manejo emocional es un aprendizaje que requiere de tiempo y experiencias vividas por los profesores, quienes van integrando, mediante dichas experiencias, herramientas a un repertorio de prácticas docentes.

“La pega del profe es más práctica, uno aprende con el tiempo y va viendo cómo actúan los niños y va incorporando cosas.” (Profesora- Entrevista 1)

En esta línea, si bien el manejo emocional implicado en el manejo de situaciones conflictivas es un requerimiento del trabajo docente, este no es asumido como parte de las habilidades o conocimientos en la formación universitaria. En este caso, es la escuela la que asume las dificultades de manejo emocional de sus docentes y entrega apoyo para que estos desarrollen las habilidades necesarias.

“Inmediatamente él (director) le diría a lo mejor que le faltan herramientas, que necesita un apoyo, de que lo converse con otros colegas para que le den sugerencias. De acompañarlo a lo mejor en sala.” (Profesora- Entrevista 2)

6.3. Determinantes del manejo emocional

El manejo emocional de los profesores se encuentra condicionado a la existencia de una serie de elementos que fueron identificados en su discurso y su práctica y que se denominan determinantes del manejo emocional. Algunos de ellos constituyen un marco normativo que establece los límites a los que se puede llegar en la expresión de ciertas emociones y las situaciones en que otras de ellas deben ser expresadas. Por otro lado, el manejo de las emociones en el aula depende de la relación que los profesores tengan con los cursos, de algunas características de los estudiantes, del apoyo que proporcionan los otros docentes de la

escuela y del género del docente. En el siguiente esquema, se presentan los resultados que se desarrollan en este apartado.

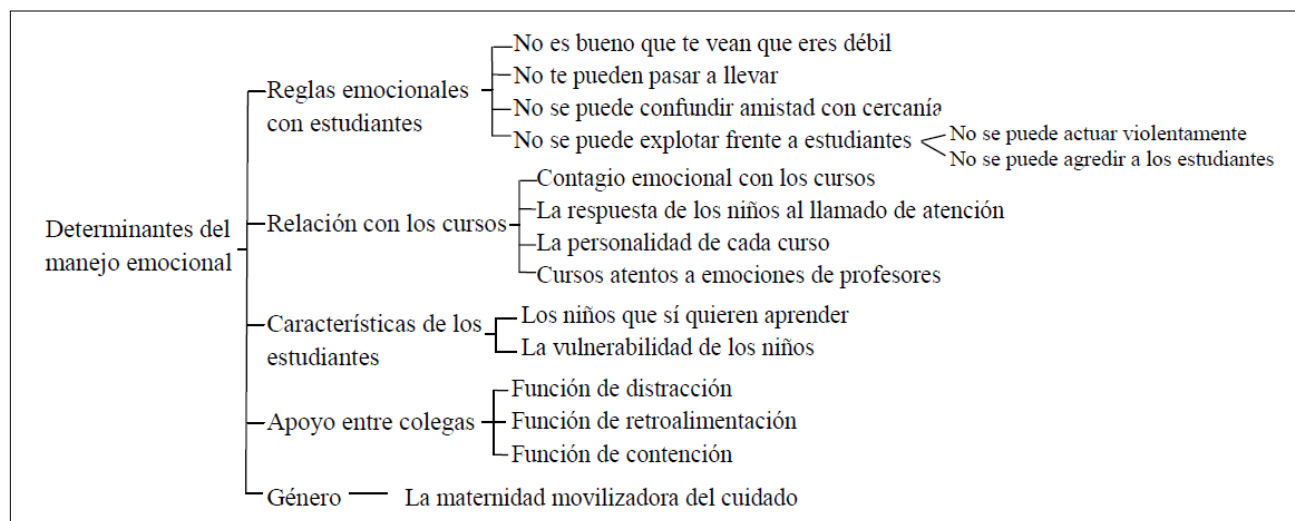


Figura 3. Determinantes del manejo emocional docente

6.3.1 Reglas emocionales con estudiantes

En la conversación con los docentes se aprecia la existencia de ciertas ideas a partir de las cuales ellos conducen sus emociones y su actuar en el aula. Dichas ideas ejercen una función prescriptiva sobre el trabajo y son mayoritariamente compartidas por ambos profesores. Éstas indican tanto evitar ciertas conductas, como promover la exhibición de otras frente a los cursos y cada una de ellas aparece vinculada al manejo de algunas de las emociones descritas previamente, por lo que se reconocen como reglas emocionales de la docencia con estudiantes. A continuación se describen las reglas identificadas.

6.3.1.1 No es bueno que te vean que eres débil

Una primera regla tiene que ver con no mostrar debilidad ante los estudiantes. Esta se relaciona con un afán de mantener la jerarquía entre niños y adultos, quienes deben hacer cumplir dicho orden mediante una actitud de rudeza.

“De repente los adultos frente a un niño queremos demostrar que somos adultos más duros.” (Profesora- Entrevista 2)

Una conducta contraria a este ideal de dureza y que da cuenta de debilidad, sería mostrar descontrol emocional en el aula, lo que incluye cualquier expresión exacerbada de rabia o tristeza. Llorar o gritar, por ejemplo, sería un signo de debilidad.

“Uno ha visto a profesores salir de la sala a lo mejor llorando....no es bueno eso. No es bueno que te vean que eres débil.”(Profesor- Entrevista 1)

La consecuencia de no seguir esta regla para los docentes puede llegar a ser la pérdida del respeto de los estudiantes, quienes podrían dejar de prestar atención en clases o incluso intentar agredirlos, utilizando a su favor esta muestra de debilidad.

“Los niños tienden a pisotear después al profesor con algún determinado tema si lo ve blando.” (Profesora- Entrevista 2)

Tal como se señaló, la debilidad está dada por la expresión de emociones intensas tales como la rabia, la frustración, la tristeza y el miedo. Es sobre el manejo de estas emociones que actúa la regla descrita.

6.3.1.2 No te pueden pasar a llevar

De la mano de la regla emocional anterior, se aprecia la existencia de la regla que establece que los profesores no deben permitir que los estudiantes eludan sus consignas y transgredan las normas del aula. Esto supone una falta de respeto a los docentes que no puede ser aceptada y que debe tener una consecuencia como parte de la aplicación de la regla.

“Hay que hablar con dirección en este caso o con el profesor jefe del curso y citar apoderado porque no podemos dejar que el alumno sobrepase al profesor, en cuanto a respeto.”(Profesor- Entrevista 2)

Según se observa, esta regla además contiene una señal tanto para los estudiantes como para los docentes. En el caso de los niños, puesto que, una vez que otros lo hacen, parecen sumarse a la transgresión de esta regla y en el caso de los profesores indica el momento en que deben hacer algo para frenar la situación.

“Cuando empezaron los demás niños a ver que la autoridad estaba siendo pasada a llevar...se pararon no más (...) En ese momento yo tuve que actuar.”(Profesor- Entrevista 3)

Lo que sigue en el relato del docente es la descripción del llamado de atención que hace y las otras acciones que emprende para demostrar su reproche ante la conducta de los estudiantes. En base a esto último, se identifica que la emoción de rabia es la que debe ser manejada e intensificada para el cumplimiento de esta regla.

6.3.1.3 No se puede confundir amistad con cercanía

Al igual que las anteriores, esta regla se relaciona con mantener la asimetría en la relación con los estudiantes, y evitar la horizontalidad en ésta. Sólo el profesor reconoce que

debe manejar la proximidad con los estudiantes rigiéndose por esta idea, equilibrando las acciones que favorezcan la proximidad, con aquellas destinadas a establecer límites en la relación. Al intentar agradar a los alumnos un profesor podría arriesgarse a hacerles creer que son amigos. Esto regula, entonces, el uso del humor con algunos estudiantes.

“Un profesor puede hacerse el buena onda y a lo mejor se hace amigo de los niños, pero el niño se puede confundir...”(Profesor- Entrevista 2)

Nuevamente, el respeto en la relación es pretendido y resguardado mediante esta regla. El trato de igual a igual de los niños hacia los profesores supondría una falta de respeto en dicha relación.

“Entonces uno puede tener cercanía con los niños pero haciéndole entender con palabras y acciones que ahí tiene que haber respeto entre uno y otro. No tratándose de tú.”(Profesor- Entrevista 2)

6.3.1.4 No se puede explotar frente a los estudiantes

La regla de no explotar sobresale respecto a las anteriores por la frecuencia con que los docentes refieren a ella y por el nivel de elaboración que se aprecia en torno a ésta. En términos generales, esta regla indica evitar los niveles demasiado intensos de rabia y su expresión mediante la violencia, por tanto llama al despliegue de estrategias que favorezcan la tolerancia ante las situaciones que la provocan. La explosión también aparece en el discurso de los profesores mediante el concepto de descontrol, que implica dejarse llevar por la intensidad del momento y marca un punto límite al cual pueden llegar los profesores en su experiencia emocional.

“Pensamos con los colegas qué hacer para seguir teniendo más paciencia con ellos o no explotar en algún momento.”(Profesor- Entrevista 1)

De la idea de no explotar, derivan otras dos reglas que tienen que ver con el foco hacia el cual se dirige la reacción de los docentes. Por un lado, se identifica la regla de no actuar violentamente, y por otro la de no agredir a los estudiantes.

No se puede actuar violentamente

Los profesores reconocen la importancia de que los niños no vean a sus profesores tener reacciones violentas frente a ellos. A partir de esto, esta regla indica evitar conductas como quebrar materiales, golpear muebles de la sala, lanzar objetos, decir garabatos al aire o salir de la sala dando un portazo.

“No es conveniente que el niño lo vea a uno mal en ese sentido...descargarme con patear un basurero...”(Profesor- Entrevista 1)

No se puede agredir a los estudiantes

Por otro lado, se encuentra la regla de no agredir a los niños, que aparece como la única que se encuentra formalizada a nivel institucional y legal. En base a ella, los profesores no deberían agredir ni verbal ni físicamente a los estudiantes, pues esto constituye un acto contrario a los principios de la docencia.

Un profesor podría decirle a un niño que es tonto, u ofenderlo o tratarlo mal...O sea tener una actitud que no es propia de lo que uno hace.”(Profesora- Entrevista 2)

Aun cuando la violencia hacia los estudiantes no está permitida, se reconoce cierta normalización de bajos niveles de violencia verbal en el aula. Así, los profesores reconocen que algunos de ellos gritan a los niños, como parte del llamado de atención descrito en el apartado anterior. El grito marca el límite hasta dónde pueden llegar en su expresión de la ira a partir de lo establecido en esta regla.

“Uno grita ¡cuántas veces te tengo que llamar la atención, ya han pasado cinco, suficiente! Y queda hasta ahí.”(Profesora- Entrevista 1)

Por su parte, la violencia física hacia los niños es altamente sancionada por los alumnos que observan y otros actores de la comunidad educativa que toman conocimiento de la situación. En relación a esto, la profesora comenta un evento en que empujó a un estudiante, que reconoce como único en su carrera y el más intenso que ha vivido. En este caso, no respetar la regla de no agresión, implicó para ella la reprobación del resto del curso, y un sentimiento de culpa inmediato una vez que se dio cuenta de su reacción.

“Se paró al lado de la puerta y dijo no pienso salir, y yo así como enrabada, le puse la mano en la espalda, le abrí la puerta y la empujé. Y en cuanto lo hice pensé oh...no debí.”(Profesora- Entrevista 1)

Cabe destacar que las estrategias de manejo de la rabia descritas previamente se utilizan justamente para evitar este tipo de situaciones, aun cuando, movilizados por esta emoción, los profesores sientan deseos reales de agredir a los niños. Aparece en relación a esto la referencia a lo que podían hacer los colegas años atrás y lo que hacen las madres para corregir a sus hijos. En el relato del docente, surge la idea de que sólo ellos como profesores en este momento histórico no pueden reaccionar como lo harían otros encargados de la educación de los niños.

“A uno le dan ganas de quizás de solucionarlo como lo solucionaban hace 20 años atrás los profesores (...) cualquier mamá quizás, pensaría en tirarle las orejas o zamarrear al niño.”(Profesor- Entrevista 2)

Los docentes saben que tienen la prohibición de golpear e incluso tocar a los niños en la escuela. Al no cumplir con esto, se exponen a sanciones legales y administrativas que manejan y mencionan en su discurso.

“Podría llegar donde el director y si no consigue resultados, se iría al Daem, sino superintendencia...puede ser muy grande. Puede ser sumario para el profesor...”(Profesora- Entrevista 2)

Finalmente, los profesores reconocen que tanto los golpes como las ofensas hacia los niños constituyen formas de maltrato físico y psicológico que pueden dañarlos, motivo principal por el cual los evitan a costa de frustrar sus expresiones de rabia.

“Porque también sería un maltrato psicológico el ofender u ofender al niño, no lo podría hacer.” (Profesora- Entrevista 2)

6.3.2 Relación con los cursos

El cómo y en qué sentido manejar las emociones depende de los cursos en que los profesores se encuentren haciendo clases. En este sentido, se observa que la experiencia emocional varía en función de la relación que los profesores establecen con los cursos, de las características de los grupos y de lo que ocurra durante la interacción con éstos.

6.3.2.1 Contagio emocional con los cursos

Las emociones que priman en las clases de los profesores varían dependiendo del estado emocional en que se encuentren tanto los grupos de estudiantes, como ellos mismos. En la interacción que se produce entre ambas partes se produce una especie de contagio emocional que se mueve en ambas direcciones.

Por un lado, se observa que la alegría y el entusiasmo con que los docentes se enfrentan a las clases depende de la disposición que el curso muestre por trabajar y aprender. Cuando los estudiantes tienen una actitud de entrada que es evaluada como positiva, esta es transferida en términos de entusiasmo a los profesores.

“Si el curso está con una buena actitud, yo voy a estar con una actitud con más power, con más energía.”(Profesor- Entrevista 2)

En sentido contrario, la actitud que los docentes muestran en el aula es transmitida a los alumnos, quienes adoptan la emocionalidad de sus profesores. Según se puede apreciar, el clima emocional en el aula que se genera a partir de este contagio, se define desde el inicio de las clases.

“Ellos van a responder a cómo lo recibe uno (...) si los recibo molesta y llamándoles la atención, van a responder lo mismo durante la clase.” (Profesora- Entrevista 1)

A partir de esto, surge la importancia de que el profesor reciba a los cursos en un estado emocional positivo y asociado a la alegría. Así, se busca promover que en la interacción profesor-estudiantes permanezcan este tipo de emociones que favorecen el desarrollo de las clases.

“Yo trato de recibirlos bien para que ellos también se sientan bien y yo pueda estar bien para hacer bien mi clase.”(Profesora- Entrevista 1)

6.3.2.2 La respuesta de los niños al llamado de atención

En el apartado anterior se describieron los llamados de atención a los estudiantes como una forma que los docentes tienen de expresar y manejar su rabia. Ahora bien, el qué tan enrabados continúan los docentes luego de este llamado de atención y cómo lo manejan depende de las respuestas que los estudiantes tengan frente a esta interpelación a su conducta. Se puede observar que cuando el llamado de atención no tiene los efectos esperados por los profesores, éstos intensifican su emoción de rabia, llevando a cabo acciones que lo demuestran.

“Dije que se ponga de pie el que hizo eso con su compañero. Y no se ponía nadie de pie. Y yo dije no puede ser ya...Entonces empecé a hablar más fuerte con ellos.”(Profesora- Entrevista 2)

En cambio, cuando los estudiantes modifican su conducta y reconocen haber cometido errores, esta intensidad de rabia tiende a disminuir, pudiendo llegar a extinguirse completamente.

“Ver la valentía de que ellos sí reconocen que se pararon por pararse, ahí te bajan los ánimos, porque uno ve que ellos también reconocen que hicieron algo mal, hasta ahí llega.”(Profesor- Entrevista 3)

6.3.2.4 La personalidad de cada curso

El manejo emocional también varía según los cursos con los que trabajen los docentes, los cuales adoptan características grupales, por sobre las individuales, que son reconocidas como la personalidad de los cursos.

“Son como personalidades distintas, no en forma individual, sino que el grupo hace una personalidad y en base a eso yo funciono.” (Profesor- Entrevista 1)

Los docentes establecen formas de relacionarse que son distintas con cada curso, pudiendo congeniar con ellos o no. Cabe destacar que el no sentirse a gusto con un curso parece implicar que, independiente del esfuerzo que se realice, las emociones asociadas al disfrute no prosperan.

“Hay cursos con los que uno tiene más llegada, pero hay otros cursos con los que uno no siente como el mismo feeling (...) Ahí la simpatía no...no.” (Profesora- Entrevista 1)

Al igual que ocurre con el contagio emocional, el profesor reconoce actuar con la misma actitud que lo hacen los estudiantes. Se puede apreciar que a diferencia de lo descrito previamente, conducirse a partir de la personalidad del curso significa mantener una relación más estable de reciprocidad en términos emocionales y manejar las emociones a partir de la definición previa respecto a la forma de ser de cada grupo.

“Ese es un curso que es juguetón y regalón y en base a eso yo me relaciono con ellos y voy avanzando con lo mío. En el otro son más conversadores, en ocasiones no prestan atención (...) En un curso tengo que...intervenir con más cariño y con más humor, y con el otro, ser un poco más serio, más catete.” (Profesor- Entrevista 1)

6.3.2.3 Cursos atentos a las emociones de profesores

Derivado de lo anterior, se reconoce la existencia de cursos que están atentos a la emocionalidad de sus docentes y perciben el estado en que se encuentran durante las clases. Esto parece ser valorado por los profesores y evaluado como un indicador de la calidad humana de los grupos curso.

“Cursos muy buenos en cuanto a calidad de persona, de acogerte, de escucharte, de preocuparse cómo está el profesor cuando llega.” (Profesora- Entrevista 2)

En estos grupos, los estudiantes no sólo observan y manifiestan preocupación ante las señales de enojo o tristeza de sus docentes, sino que además los motivan explícitamente a manejar sus emociones para desarrollar las clases con ellos.

“Ya llegó enojado profesor qué le pasó...no nada, acuérdesese que hay que dejar los problemas en el portón y después los pasa a buscar. Sí, no se preocupe, ya va a pasar ya.”(Profesor- Entrevista 1)

6.3.3 Características de los estudiantes

Existen ciertas características de los estudiantes que condicionan el sentir de los docentes en aula. Se puede apreciar que dichas características influyen sobre el manejo emocional de los docentes, no de manera permanente, sino que actúan cuando los profesores piensan en ellas durante la interacción que está generando cierta emoción. De manera general, se observa que éstas facilitan que la rabia disminuya en sus niveles de intensidad.

6.3.3.1 Los niños que sí quieren aprender

En los apartados anteriores se abordó la desmotivación de los estudiantes por aprender y participar en clases y las emociones de rabia y frustración que esto provoca en los docentes. Sin embargo, existen estudiantes que no comparten este desinterés con sus compañeros, sino que están atentos y motivados por aprender, además de tener mayor claridad respecto a sus proyecciones académicas. A partir de la expresión de los niños que quieren aprender, que el profesor interpreta como una solicitud a tener más paciencia, él reconoce expandir su búsqueda de estrategias para manejar la rabia que otros niños le generan.

“Hay niños que te miran a ti con una carita así de más paciencia profesor, estamos nosotros también y nosotros queremos aprender.” (Profesor- Entrevista 3)

6.3.3.2 La vulnerabilidad de los niños

La rabia que genera la desmotivación por aprender de un número importante de estudiantes también es afectada por la vulnerabilidad de los niños. En efecto, se aprecia que esta falta de interés sólo es percibida como tal y considerada un problema grave para los docentes en el marco de los progresos esperados para las asignaturas; sin embargo, cuando se considera la condición social y familiar de los estudiantes, prima una mirada compasiva hacia ellos que relativiza la alta desmotivación por estudiar, disminuyendo la emoción de rabia en los docentes.

“Todas esas cosas te cuentan...y ellos quieren venir al colegio, quieren estudiar.”(Profesor- Entrevista 1)

Por otro lado, en relación a la condición social de los niños y la condición de riesgo en la que viven, se aprecia la existencia de un ideal de justicia que moviliza a los profesores a

emprender acciones de cuidado hacia los estudiantes. En este sentido, dicho ideal en términos de creencia parece influir en la emoción de compasión que fue descrita anteriormente.

“En cierta medida es grato que confíen en ti pero también eso produce un dolor y una falta de...un hambre de justicia...”(Profesor- Entrevista 1)

6.3.4 Apoyo entre colegas

Contar con la presencia y apoyo de sus colegas parece ejercer distintos efectos en la emocionalidad de los profesores durante sus jornadas laborales. Dichos efectos se relacionan con mejorar su experiencia en la escuela contribuyendo al manejo de emociones negativas de los docentes. Es posible apreciar en ellos una búsqueda de reposición de ciertos niveles de alegría y entusiasmo para continuar con la jornada laboral, o la semana según sea el caso. En este sentido, se identifican 3 funciones que cumple el apoyo entre colegas que se describen a continuación.

Función de distracción

Una de las funciones que cumple el apoyo entre colegas es la de favorecer la distracción de los docentes de la emoción de rabia o frustración en que se encuentren. A través del humor y conversaciones triviales, los profesores parecen salir de un estado emocional que los perturba para intentar retornar a su trabajo en aula en condiciones deseadas de alegría.

“De repente echar el pelo con ellos, molestarlos un poco, conversar con ellos, ir al comedor, tirar la talla para relajarse...” (Profesor- Entrevista 3)

Función de retroalimentación

Otra manera de lograr lo anterior es mediante conversaciones con los colegas relativas al problema específico que ocurrió en el aula, para obtener retroalimentación o consejos respecto a la manera de abordar este tipo de situaciones. Conocer la experiencia de otros al respecto parece mostrar alternativas de actuación ante los conflictos que ayudan a vislumbrar posibilidades de cambio con los estudiantes.

“Que le digan mira no si esto va a pasar, esto va a cambiar. A mí me pasó una vez también, y yo hice esto... Y a la hora siguiente esté otra vez con esa misma energía y ese mismo ánimo para pararse frente al curso.” (Profesor- Entrevista 2)

Función de contención

Por otro lado, hay ocasiones en que el apoyo de los colegas se manifiesta mediante expresiones de afecto que involucran contacto físico entre los profesores. Así, abrazos y cariños

parecen contener las emociones asociadas a la tristeza, desesperanza o agotamiento de los profesores y ayudar a su manejo.

“A veces uno está muy bajoneado y los colegas se dan cuenta (...) O a lo mejor si tú no quieres contar cómo te sientes por lo menos te dan el abrazo o un cariño...”(Profesora- Entrevista 2)

Finalmente, los docentes reportan acudir a sus colegas para contar cómo se sienten y lo que les ha ocurrido, sin esperar una respuesta a cambio, sino que con el fin único de aliviar su aflicción con determinados problemas, tanto con los estudiantes, como con otros actores educativos. Al igual que ocurre con las otras interacciones con sus colegas, éstas parecen serles útiles para recobrar la energía y ánimo que les permiten continuar haciendo clases.

“De repente andamos bastante decaídos y necesitamos volver a...necesitamos desahogarnos con los otros colegas y volver a encaminarnos y seguir.”(Profesora- Entrevista 1)

Cabe destacar que el poco tiempo no lectivo con que cuentan los docentes en el contexto de recuperación de horas posterior al paro no permite que estos espacios existan con la frecuencia requerida por los profesores para funcionar adecuadamente en términos emocionales. A pesar de que este espacio de compartir entre colegas es escasamente reportado u observado aparece como un elemento fundamental de la vida laboral de los profesores y su sentir en la escuela.

“Al perder esos momentos es como que no nos estamos aliviando ni sacándonos un poco de carga de encima (...) Yo siento que es necesario aunque sean, 10, 15 minutos, pero estar en contacto con los colegas.”(Profesora- Entrevista 2)

6.3.5 Género

Finalmente, el género aparece como un elemento que por un lado conduce a los profesores a demostrar de maneras distintas sus emociones en el aula. Mientras en el caso del profesor se puede apreciar una actitud de serenidad y templanza, en el caso de la profesora se observa la expresión más exacerbada de algunas emociones, como la tristeza y frustración. Cuando ella se ha visto en situaciones que la sobrepasan, ha sentido deseos de llorar, los que se han concretados en ciertas ocasiones, a pesar de su intención de evitarlo.

“En ese momento conversando y escuchándome lo que yo les estaba diciendo, como que sentí que no lo pude evitar. La idea no era llorar.” (Profesora- Entrevista 2)

El llanto parece asociarse al género femenino y ser aceptado como parte de la expresión emocional de las mujeres en situaciones límite. Esta diferencia la marca el profesor al referirse a la emoción de frustración de sus colegas.

“Uno ha visto colegas salir llorando de la sala (...) porque ellas se sienten frustradas, y ellas también quisieran que el niño fuera de cierta manera, a eso me refiero. Y realmente sí el año pasado salieron de la sala con sufrimiento, con dolor...” (Profesor- Entrevista 2)

6.3.5.1 La maternidad movilizadora del cuidado

Como se presentó en el apartado anterior, la profesora tiene con los estudiantes conductas de cuidado que se asocian a una actitud maternal de su parte. Esto se aprecia no solamente en el apoyo material y afectivo que presta mayormente a los estudiantes cuyas madres por diversos motivos no están presentes para sus hijos. Además de esto, se identificaron acciones tendientes a “regalinear” a los niños, como lo hizo a través de un regalo que le envió a su curso durante su periodo de post natal.

“Como no estaba ellos físicamente, les hice llegar una torta, una torta de chocolate porque son todos fanáticos del chocolate.”(Profesora- Entrevista 2)

Para ella, el hecho de convertirse en madre le ha dado una sensibilidad que le ayuda a percibir emociones de los estudiantes a las que antes no tenía acceso y a partir de las cuales cuida a sus estudiantes manteniéndose pendiente de su bienestar. Este tipo de cuidado aparece en función del género femenino, como exclusivo de las mujeres y especialmente de aquellas que son madres.

“Yo creo que esas son sensaciones que tiene uno pero después que es mamá. No sé si antes era capaz de percibir ese tipo de cosas.” (Profesora- Entrevista 1)

“Con él tiendo a ser más maternal. No porque él me lo pida sino que me nace ser así con él. Y él tiene cercanía también conmigo y ando como muy pendiente de lo que a él le falta (...) Yo me hago cargo.” (Profesora- Entrevista 1)

7. DISCUSIÓN

El análisis de resultados ha permitido la generación de conceptos desde la práctica de dos docentes de segundo ciclo de enseñanza básica de una escuela municipal. En el apartado que se desarrolla a continuación, se discuten los resultados a partir de los presupuestos teóricos del marco del estudio, abordando aquellos elementos que resultan de mayor relevancia para los objetivos de la investigación.

Efectos de la política educativa en el trabajo docente

En primer lugar, es preciso señalar que el trabajo realizado ha dado acceso al mundo emocional de los docentes en el marco de su trabajo como profesores, y este mundo, tal como fue denunciado por el gremio hace algunos atrás (Acuña, 2015), se encuentra fuertemente marcado por la sobrecarga y el agobio laboral que viven. Ante esto, el vocabulario emocional que manejan los participantes hace referencia constantemente a ideas de agobio, presión, apuro y cansancio, evidenciando la gran cantidad de demandas a las que se enfrentan en el trabajo, destacando entre ellas el SIMCE. Esta prueba es la mayor exigencia que tienen y cruza casi por completo su experiencia emocional en el aula, opacando el verdadero sentido que el trabajo tiene para ellos, que es formar niños de bien.

El SIMCE es una evaluación estandarizada que, a partir de la Ley de aseguramiento de la calidad escolar es considerada un indicador de los aprendizajes de los estudiantes y del desempeño de los establecimientos y de los docentes (Cornejo et al., 2015). De los resultados obtenidos se desprende que la clasificación de las escuelas realizada a partir de los resultados SIMCE, ejerce una gran presión sobre el trabajo de los profesores investigados. Cabe recordar que la legislación en torno al SIMCE se inscribe en la lógica del NPM, apareciendo este instrumento como el principal mecanismo de rendición de cuentas en la educación chilena. En efecto, los hallazgos de esta investigación confirman la acción de éste y otros mecanismos del modelo, que afectan el trabajo de los profesores y la relación que establecen con los estudiantes en aula (Fried et al., 2015).

La responsabilización y la individualización descritas por Wlosko (2014), se aprecian claramente en la manera que los profesores tienen de enfrentar la exigencia del SIMCE, reconociendo, por un lado, que los resultados dependen del trabajo y esfuerzo que ellos realicen, y asumiendo, por otro, la carga laboral que implica la mejora o mantención de los puntajes. A pesar de que hay un incipiente cuestionamiento a esta responsabilización, parte de las demandas que los profesores reconocen en su trabajo es intensificar sus esfuerzos y hacer todo lo que puedan para rendir al máximo. Aquí, es interesante analizar cómo el ideal de

excelencia y el fenómeno de negación de los límites (De Gaujelac, 2008; Guerrero, 2008) permea la subjetividad de los profesores, y especialmente de la profesora, quien excede sus propios límites de trabajo y presenta signos evidentes de agotamiento. Ambos docentes reconocen que son ellos mismos quienes ejercen presión sobre las expectativas de rendimiento, asumiendo una especie de autointensificación, como la que promueve el NPM (Soto et al., 2016). Sería importante explicar a los profesores que esto último no necesariamente responde a su esencia o identidad docente, sino que es intencionado por el mismo modelo (Hargreaves, 1998).

Perverso, como señala Oliveira et al. (2004), dado que no es realmente posible que los profesores cumplan con las demandas a su trabajo, que en la práctica exceden a aquello que está prescrito para su actividad. Para esta autora, esta imposibilidad produce fatiga y frustración en los docentes. En esta investigación, la frustración surge del fracaso reiterado de las metas docentes relativas con el aprendizaje de los niños. Esta emoción, de acuerdo a la profesora, les demuestra que los estudiantes, tienen límites y no pueden aprender, ni funcionar como máquinas, al igual que ellos. En esta línea, Ruffinelli (2016) agrega que las políticas educativas reafirman la creencia de que basta con presionar a los actores del sistema para obtener mejores resultados, distorsionando el ideario de desarrollo integral y reemplazándolo por un escenario de desprofesionalización de la docencia.

En relación al alcance del modelo que sustenta estas políticas, se puede apreciar la consolidación de los principios que promueve. Lo que hace 30 años atrás marcaba el inicio de un proceso de intensificación del trabajo docente (Oliveira et al., 2004), en la actualidad, ha transformado la esencia del trabajo, orientando la carga laboral de los profesores hacia actividades que aparecen como excesivas y cuyo sentido pedagógico es cuestionado por ellos mismos. Así, éstos últimos se ven obligados a trabajar por metas con bajo valor formativo y en condiciones de sobrecarga y presión, que a estas alturas son inherentes a su profesión.

En este contexto, el Marco para la Buena Enseñanza (2003) y los Estándares Indicativos de Desempeño (2014) aparecen como secundarios en la prescripción del trabajo docente y no son significados como demandas problemáticas a su labor. Es más, se aprecia en los docentes cierta alineación y acuerdo con algunos de los elementos que se indican como prácticas esperadas, como por ejemplo la exposición de contenidos con una actitud entusiasta y motivada. Sin embargo, tal como se anticipó en el marco teórico, lo que sí encierra un conflicto y una contradicción es la expectativa de que éstos cumplan dichas indicaciones pedagógicas para desarrollar su trabajo en aula, en las condiciones de agobio descritas. Por un lado, el Ministerio de Educación pide a los profesores que promuevan climas de aula positivos, que se

preocupen por los niños y desarrollen prácticas asociadas a la alegría, mientras que, por otro, la legislación educativa estructura condiciones laborales que provocan rabia y frustración y mantiene a los docentes en un estado de agobio constante. Esto aparece en la experiencia de los profesores participantes en términos de una alegría anhelada, e incluso idealizada, a la que no es posible acceder producto de la alta carga de trabajo mental que tienen en las clases, durante las cuales deben resolver internamente otros asuntos, al mismo tiempo que realizan el trabajo instruccional. Se entiende entonces, que para estos profesores en particular, la mayor demanda del trabajo docente deriva de la política educativa y sus mecanismos de mercado y rendición de cuentas (Cornejo et al., 2015).

Además del agobio, la sobrecarga y la presión, los profesores investigados deben lidiar con la inseguridad y la incertidumbre de no saber si su trabajo tendrá los resultados que se esperan, lo que ha sido descrito como otros de los efectos de las lógicas gerencialistas (Ball, 2003). Sin embargo, estos profesores no vinculan la incertidumbre con la flexibilidad laboral que promueven las políticas y la posibilidad de perder sus empleos como otras investigaciones lo han demostrado (Brady, 2008), sino que está asociada al aprendizaje de los niños en general, y especialmente al rendimiento de los estudiantes en la prueba SIMCE.

En este sentido resulta llamativa la categoría emergente “enseñar a niños que no quieren aprender” que releva la obligación de profesores de lograr el aprendizaje de niños que se resisten a hacerlo. Aunque no fue incorporado de manera directa en los resultados por escapar a los objetivos de la investigación, hay un cuestionamiento tanto de los profesores como de los estudiantes sobre la pertinencia de los contenidos curriculares que trabajan los profesores en clases. Así, existe una pérdida de sentido de las clases para ambos actores del proceso de enseñanza aprendizaje que, de alguna manera, llama a que los profesores deban desplegar esfuerzos para convencer a los niños de que tomen en serio el trabajo y se esfuercen por rendir. Aparecen entre éstos, el uso de recursos que escapan totalmente al foco pedagógico, como la oferta que hace el profesor a sus estudiantes de hacerse un tatuaje a cambio de buenos resultados. Ante la negativa de los niños a aprender, los profesores hacen un llamado a rendir, apelando al vínculo y el compromiso personal que tienen con ellos. Esto es consistente con lo planteado por Albornoz (2015) quien encontró que los profesores que investigó utilizan directamente los cariños y afectos para moldear a los estudiantes en la dirección que ellos desean.

La centralidad de la legislación educativa chilena en el trabajo de los profesores y la presión, que, por un lado ejercen ellos sobre los estudiantes para que rindan y, que, por otro, reciben desde la dirección del establecimiento y la administración municipal para que lo hagan,

hace pertinente la adopción del concepto de emoción aportado por Zembylas (2004) como marco explicativo de lo emocional en la presente investigación. Este autor, considera que lo político es un elemento de las interacciones sociales que delimita el contexto en que se enmarcan las relaciones, que facilita la emergencia de determinadas emociones y que orienta los matices que éstas adquieren (Zembylas, 2005). En este sentido, las emociones son fenómenos que se producen en las interacciones con otros y dichas interacciones tienen una carga política, sobre todo en la escuela, donde cada uno, en el ejercicio de su rol, ocupa un lugar jerárquico formalmente definido (Musitu et al., 2005).

Respecto al efecto de la política en la emocionalidad docente, resulta complejo hacer relaciones directas entre el contexto de demandas del trabajo y las emociones que estos experimentan dentro de las aulas. Más bien, se puede apreciar que, en su conjunto, las demandas de trabajo condicionan el estado emocional en que los profesores se enfrentan al trabajo de aula. Así, se observa que éstas generan una sensación de agobio, angustia, cansancio e incertidumbre, que no son experimentadas en periodos acotados de tiempo como ocurre con las emociones (Sutton & Wheatley, 2003), sino que marcan una disposición afectiva que aparece como desagradable, que tiende a permanecer a lo largo del año escolar haciéndose más intensa en ciertas fechas críticas, y que caracteriza la experiencia del trabajo docente. Entonces, la demanda de enseñar a estudiantes que no quieren aprender, por ejemplo, enfrenta a los profesores a situaciones recurrentes en el aula que les provocan emociones de rabia y frustración, en lugar de provocar estas emociones directamente.

El manejo emocional como proceso: emociones, determinantes y estrategias

Habiendo descrito parte del contexto de demandas a las que se enfrentan los profesores en su trabajo y los efectos que éstas tienen en su experiencia emocional, a continuación se intenta esbozar una explicación del proceso de manejo de las emociones más destacadas por los docentes en el aula, considerando los elementos que influyen en dicho manejo y las estrategias utilizadas para lograrlo. Teniendo como foco hacer una discusión entre los resultados obtenidos y los conceptos teóricos revisados previamente, que esté conducida por el objetivo general del presente estudio (comprender el proceso de manejo emocional en el aula), se ha decidido abordar en este apartado más profundamente la emoción de rabia, dado que la riqueza de información producida en torno a esta emoción, permite efectivamente describir su proceso de manejo como fue definido al iniciar esta investigación (ver p.17).

Como se señaló anteriormente, los resultados obtenidos dan cuenta del lugar que ocupa la emoción de rabia en la experiencia emocional docente, tanto por la frecuencia con que es

sentida, como por la elaboración que hay en torno a ella, en cuanto a su manejo y expresión en la escuela. Se evidencia un saber en los profesores respecto a cuándo deben intensificarla o atenuarla para manejar los cursos, en qué condiciones pueden dar mayor o menor intensidad a esta emoción y los límites en su expresión conductual frente a los estudiantes.

En relación a esto, es importante hacer un paréntesis para recordar que para Hargreaves (1998) el manejo emocional es propio del trabajo de los profesores y para Saric (2015), éste constituye un requisito para ejercer la profesión, lo que es confirmado por la manera en que se manejan las emociones encontradas en este estudio y por cómo los profesores conciben este proceso. Según los docentes, el manejo emocional es un trabajo que requiere de conocimientos específicos sobre sí mismos y los estudiantes. Este trabajo es aprendido en la práctica, por ensayo y error, y es ejercido como tal, a pesar del desagrado que provoque el manejo de alguna emoción, como le ocurre al profesor en el caso de la rabia.

La rabia es provocada principalmente por conductas de los estudiantes que entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene diversas funciones que se describen a continuación. En primer lugar, esta emoción tiene un carácter informativo (Fried et al., 2015) en la medida que anuncia el impedimento de alcanzar un objetivo. A pesar de que el marco referencial adoptado en este trabajo busca alejarse de miradas cognitivistas que restringen a variables internas la explicación del proceso emocional, puede afirmarse que, en este caso, la rabia surge de una evaluación personal sobre un evento externo, basado en la relevancia que éste tiene para alcanzar los objetivos propios (Jiang et al., 20016). Así, estos profesores se enojan cuando algo impide que avancen en su trabajo. La teoría y los resultados encontrados demuestran que esta explicación también es válida para la alegría, dado que emerge cuando las cosas resultan como los profesores han planificado y los niños aprenden (Lee et al., 2016).

En palabras de Zembylas (2004), la rabia cumple con una función evaluativa puesto que proporciona a los docentes información para tomar decisiones pedagógicas. Ésta les indica el límite que pueden tolerar en el curso de una situación problemática con los estudiantes y la necesidad de que actúen para asegurar el desarrollo de su trabajo formativo y pedagógico.

La experiencia de la rabia es definida durante la interacción de los profesores con los estudiantes (Zembylas, 2005) y una vez que es sentida, los docentes “deciden” qué hacer con ella. El curso de esta emoción está influido por los elementos identificados como determinantes del manejo emocional (Oplatka, 2009), algunos de los cuales condicionan la emoción previo a su surgimiento, mientras otros actúan en la interacción misma, demostrando el dinamismo de la experiencia emocional descrito por Zembylas (2005) en la perspectiva interaccionista del concepto de emoción.

Antes de analizar los determinantes del manejo de la rabia, es preciso mencionar que esta emoción es conflictiva para los profesores, puesto que, si bien es sentida y en ocasiones intensificada para disciplinar a los cursos y formar en valores a los estudiantes, también es temida por ellos, puesto que puede conducir a conductas violentas o agresiones hacia los niños. Así, se observa que, en comparación a otras emociones, está altamente regulada en base a reglas emocionales específicas que se han elaborado para su manejo.

La reglas emocionales de la docencia son consideradas un determinante del manejo emocional docente (Oplatka, 200) y se definen como construcciones que establecen lo que debe ser sentido y expresado por los profesores para alcanzar las metas de la organización en que trabajan (Tsang, 2009). Para Zembylas (2005), éstas en general prescriben una especie de neutralidad emocional, lo que en esta investigación aparece como la regla “no es bueno que te vean que eres débil”, que indica no expresar emociones demasiado intensas porque denotan debilidad. Ahora bien, las reglas identificadas para regular la rabia son “no te pueden pasar a llevar”, que promueve la intensificación de esta emoción en los casos que amerite, y “no se puede explotar frente a los estudiantes”, que por un lado restringe la actitud violenta en general, y por otro, sanciona la agresión hacia estudiantes.

Cuánta rabia pueden sentir los docentes y cómo es expresada a los estudiantes también se encuentra condicionado a aspectos culturales de la profesión (Oplatka, 2009). Como se había anticipado, la cultura docente en este caso no actúa directamente sobre el manejo emocional de los profesores, sino que lo hace mediante las reglas emocionales. Esto, dado que, en el camino a la profesionalización docente se espera que éstos cuenten con capacidades afectivas y relacionales para desarrollar su trabajo y atender a los estudiantes (Núñez, 2007), las cuales se integran en la construcción del patrón distintivo de despliegue emocional de la profesión (Oplatka, 2007) y por tanto, en las reglas emocionales que la regulan. En términos históricos, esto implica un cambio importante en la manera que los profesores deben abordar su rabia y expresarla a los estudiantes, dado que dista significativamente del trato basado en la violencia como ejercicio de la autoridad, que se acostumbraba en el rubro hace algunos años atrás (Núñez, 2007). La erradicación de cualquier tipo de agresión hacia los niños como práctica pedagógica validada, da lugar, en esta investigación, a la regla “no se puede agredir a los estudiantes”.

Para el profesor especialmente, esto último constituye una fuente de conflicto que acarrea impotencia y frustración. Como profesor antiguo, hace referencia a su intención de disciplinar a los estudiantes mediante la violencia, como lo hacían sus colegas hace 20 años atrás, y su impedimento de hacerlo producto de que, actualmente, según sus propias palabras

“no corresponde” y es sancionado a todo nivel. Aun cuando se observa que la regla de no agresión es comprendida, respetada y aplicada por el profesor, ésta no se encuentra del todo asumida como parte de su identidad docente. Para Núñez (2004) esta identidad evoluciona en procesos de continuidad y cambio cada vez más complejos de definir, por lo que en el caso del profesor, se encontraría en un proceso de transformación.

Ahora bien, otros de los elementos encontrados que influyen en el manejo emocional de la rabia son las características de los estudiantes. Éstas últimas actúan como atenuantes de la intensidad emocional, cuando los docentes perciben la presencia de ciertos niños que sí quieren aprender y de otros con altos niveles de vulnerabilidad. El nivel socioeconómico de los estudiantes había sido previamente identificado como determinante del manejo emocional por Oplatka (2009).

En relación a las estrategias de manejo emocional, es preciso recordar que para la teoría desde la cual se posicionó esta investigación, existen 3 tipos de estrategias, que son la actuación profunda, que implica cambiar el componente interno y externo de la emoción, la actuación superficial, con la cual sólo se modifica el componente externo, y la expresión genuina de emociones (Hochschild, 1983). Si bien, los resultados obtenidos para el manejo de la rabia, dieron lugar a una clasificación que trasciende la de esta teoría, es posible hacer un paralelo entre lo encontrado en este estudio y las estrategias propuestas en ella. A partir de esto, se observa que todas las estrategias internas para manejar la rabia reportadas por los docentes responden a estrategias de actuación profunda, puesto que más allá de que estén destinadas a inducir calma, empatizar con los estudiantes o evaluar la situación que se enfrenta, éstas provocan que los profesores cambien internamente lo que sienten en dirección a la emoción esperada (Hochschild, 1983). En este caso, los 3 subtipos de estrategias internas se orientan a disminuir la intensidad de la rabia. Por otra parte, dentro de las estrategias conductuales identificadas para manejarla, se observa que los docentes aplican estrategias de actuación profunda cuando se mueven o desplazan para distraer su foco de atención, y recurren a estrategias de actuación superficial cuando evitan deliberadamente decir lo que no debieran diciendo la lengua o guardando silencio. Desde la teoría de Hochschild (1983), se entiende que en estos casos, los profesores no cambian internamente su emoción, sólo hacen una actuación de la emoción que debieran expresar. Cabe señalar que el deber de expresar ciertas emociones, y en este caso sentir y mostrar el nivel preciso de rabia, está delimitado en parte, por las reglas emocionales de la docencia, y en parte, por otros elementos que se desarrollan hacia el final de esta discusión. Finalmente, respecto a las estrategias de interacción, en las que los profesores involucran directamente a los estudiantes para manejar su rabia, no es clara la

relación entre la conducta de los docentes y cómo conjugan los componentes internos y externos de esta emoción. El llamado de atención por ejemplo, es una estrategia que ellos utilizan y que resulta compleja de analizar, puesto que podría ser utilizada para atenuar la rabia, para incrementarla, o bien, para expresarla tal cual emerge en el momento. Aun cuando parezca contradictorio, en un mismo llamado de atención podría haber algo de intensificación de la rabia porque “no te puedes dejar pasar a llevar”, junto con un mecanismo de disminución de su intensidad que “evite explotar frente a los estudiantes”, teniendo como telón de fondo el requerimiento de equilibrarla en el punto justo para responder a la anhelada neutralidad emocional (Zembylas, 2005).

En el capítulo anterior, se expuso que de la emoción reiterada de rabia emerge la frustración. Esta emoción, como se señala más arriba se relaciona estrechamente con las condiciones de trabajo de los docentes y ha sido reportada previamente por autores que estudian la experiencia emocional docente en países con enfoques políticos similares al chileno (Chen, 2016; Tsang, 2014). A su vez, los resultados plantean que la experiencia reiterada de frustración da lugar a la desesperanza. Ésta última, pese a que no cumple con los criterios de definición de emoción por dar cuenta de un estado más permanente en el tiempo (Saric, 2003), se incorporó en el análisis puesto que refleja una realidad que, desde la experiencia práctica, es frecuente entre los profesores de la educación pública y se extiende a los directivos de estos establecimientos, incluyendo al director de la escuela investigada. La desesperanza en este estudio está asociada a la idea de incredulidad de la posibilidad de mejora en el corto y largo plazo, y en este sentido, restringe las acciones y respuestas de los profesores ante los estudiantes. Podría pensarse, entonces, que este estado emocional, constituye en sí mismo un determinante del manejo de emociones. Por otra parte, la desesperanza es consecuencia de la falta de éxitos y la sobrecarga que viven los docentes y, por ende, otro de los efectos de las políticas que los promueven (Wlosko, 2014) y que, al mismo tiempo, permean la subjetividad y el sentido del trabajo de los profesores (Fardella & Sisto, 2015). En el manejo de la desesperanza y la frustración, influye la posibilidad de contar con el apoyo de los colegas, el cual constituye en los resultados un determinante del manejo emocional. Así, compartir con sus pares permite a los profesores, distraerse, recibir consejos y retroalimentación sobre sus prácticas y ser contenido emocionalmente cuando lo necesitan. El apoyo entre colegas amplía las categorías determinantes de manejo emocional propuestas por Oplatka (2009).

En este contexto, la alegría aparece como una emoción secundaria, poco frecuente en sus niveles más intensos, añorada para el desarrollo de clases más motivantes y posible de experimentar más seguido sólo si las condiciones de trabajo fueran distintas. A pesar de que la

alegría en forma de entusiasmo fue reconocida por Winograd (2003) como una regla emocional, esta no alcanza a constituir un imperativo para los profesores investigados. Más bien, éstos reconocen su importancia para el aprendizaje de los niños y el disfrute de la enseñanza (incluso la fuerzan como el caso de la profesora), pero la consideran poco probable en el escenario en que se encuentran. Por otra parte, esta es una emoción que depende de la relación que los profesores establecen con los cursos, la cual actúa como determinante de su manejo. Ésta varía en función tanto del contagio emocional que se produzca al iniciar las clases, como de la personalidad que los docentes asignan a los cursos con los cuales trabajan. La afinidad en este sentido, o el “feeling” como ellos le llaman, actúa favoreciendo este tipo de emociones.

A diferencia de lo que ocurre con la alegría, la compasión que moviliza a los docentes a cuidar a sus estudiantes es central en su trabajo. El cuidado ha sido definido previamente como una emoción más del trabajo docente (Oplatka, 2009), y en relación directa con la compasión, pero sin desarrollar mayormente la conexión entre ambas (Oplatka, 2007). En la presente investigación el cuidado surge como una respuesta a la tristeza que generan en los profesores las precarias, y a veces riesgosas, condiciones de vida de los estudiantes. La emoción de tristeza es conceptualizada por los docentes como un dolor que enfrentan mediante conductas de cuidado, destinadas a velar por el bienestar de los niños y a compensar sus carencias materiales y afectivas. Esto indica que el cuidado podría responder a una forma de manejar la tristeza o dolor. Entre ambos elementos se identifica existencia de la compasión, que es reconocida a partir de la experiencia de los participantes, como una emoción provocada por el sufrimiento de los estudiantes. Esta emoción emerge, entre otras cosas, producto de la situación de vulnerabilidad de los niños, por lo que podría actuar también, como un determinante del manejo emocional que atenúa la emoción de rabia. Por otra parte, la compasión conduce a los docentes actuar y hacerse cargo de estudiantes y a destinar parte importante de su tiempo a dichas actividades.

A pesar de lo anterior, diversos autores (Hargreaves, 1998; O’Connor, 2008) han demostrado cómo las políticas educativas ignoran esta dimensión del trabajo docente y dificultan su ejecución. Los resultados obtenidos aportan, en este aspecto, la experiencia de los docentes de llevar a cabo varias de las acciones de cuidado en tiempos destinados a su descanso durante el día, y posteriores a su jornada laboral, situación que es descrita principalmente por la profesora participante. Ella, parece abordar el cuidado a los estudiantes de una manera distinta al profesor, lo que denota una diferencia de género al respecto. Como se pudo observar, la docente destina mayores recursos para cuidar a los niños, desde una actitud maternal, a partir

de la cual se involucra afectiva y materialmente con sus carencias. Esto último es refuerza los hallazgos de otras investigaciones que indican que el trabajo de las profesoras se encuentra influido por un discurso maternal que las posiciona como las personas más apropiadas para desarrollar labores de cuidado en las escuelas (Oplatka, 2009; Sabbé & Aelterman, 2007). En Chile, Cornejo (2016) encontró que esto no necesariamente significa que las mujeres cuidan más que los hombres, sino que éstas reconocen más abiertamente este tipo de trabajo y ponen límites menos evidentes en relación a los estudiantes y su vida privada.

Manejo de emociones como labor emocional

Finalmente, la teoría de manejo emocional que guió esta investigación fue la de labor emocional de Hochschild (1983). Según sus planteamientos, la emoción de los docentes es manejada en función de las metas de la organización en la cual trabajan. En un primer momento de este estudio, se cuestionó la exclusividad en la atribución de este propósito, por lo que se incorporaron al marco teórico los elementos propuestos por Oplatka (2009) como determinantes del manejo emocional. Ahora bien, aun cuando varios de estos elementos fueron identificados en la experiencia de los profesores participantes, se puede afirmar que el propósito central en el manejo de sus emociones, es facilitar su trabajo para que los estudiantes aprendan y puedan rendir ante el SIMCE, es decir, cumplir con las metas de la escuela. Este propósito es impuesto y, ciertamente, no es el único que moviliza a los docentes, lo cual tensiona tanto su experiencia emocional como la manera que tienen de abordarla. El propósito formativo de la docencia, descrito al inicio de los resultados, muestra que los profesores dan una importancia central a la formación integral y valórica de los niños, y algunas de sus emociones, son manejadas de tal manera que éstos puedan desarrollarse en este sentido. Sin embargo, tanto este propósito como el manejo de emociones que tributa a su consecución, es opacado por la evaluación estandarizada que deben rendir. Así, las acciones de los docentes destinada a formar, son marginales en su interacción con los estudiantes y aparecen como un trabajo informal que éstos realizan, cediendo parte de su tiempo instruccional para conversar con los cursos, a pesar de lo que esto significa para el avance con los contenidos y su consecuente tranquilidad mental.

9. CONCLUSIONES

Como se planteó en un comienzo, esta investigación buscaba generar conocimientos en torno a cómo viven los profesores sus emociones en el aula y lo que hacen con ellas cuando están frente a sus estudiantes. Entre los antecedentes recabados respecto al tema, se encontró que el trabajo docente en Chile, se encuentra fuertemente presionado por una serie de demandas que exponen a los profesores a condiciones laborales de agobio y presión, y que se derivan de la manera en que se ha concebido la política en educación. Al mismo tiempo, se encontró que la docencia se define como un trabajo de naturaleza afectiva, lo que problematizó aún más la situación en que se encuentran los profesores del país. En este contexto, estudiar el manejo emocional docente, se justificó en la necesidad de visibilizar el dominio emocional de la docencia escasamente investigado en el país, y de ponerlo en discusión con los conceptos propios del modelo educativo chileno, el trabajo docente y la política que lo regula. Así, se propuso el objetivo de comprender el proceso de manejo emocional docente, considerando las demandas sobre el trabajo, las emociones experimentadas por los profesores, las estrategias que despliegan para manejarlas y los elementos que influyen sobre dicho manejo.

En respuesta a este objetivo, se encontró que entre las demandas más importantes del trabajo se encuentra la rendición de la prueba SIMCE carente de sentido para los profesores, y la obligación de trabajar en condiciones de sobrecarga laboral y en tiempos que son insuficientes para el desarrollo de sus funciones. Estas demandas se caracterizan por desprenderse directamente de la política educativa, de acuerdo a lo planteado por Sisto (2012) y responden a la aplicación de los principios del New Public Management que guían dichas políticas (Cornejo et al., 2015). Por otra parte, se encontró que los profesores están exigidos de enseñar a niños que se niegan a aprender, lo cual los enfrenta a la necesidad de convencerlos para lograr que trabajen, aportando a su falta de sentido. El formar personas de bien, por su parte, más que una demanda impuesta externamente, aparece como una misión que da sentido a su trabajo, pero a la cual no pueden dedicar tiempo. Esto da cuenta, respecto al objetivo específico n° 2, que las demandas encontradas afectan la experiencia emocional de los profesores, por cuanto generan un clima de agobio, cansancio, inseguridad e incertidumbre.

En relación al segundo objetivo específico que apunta a describir las emociones de los profesores en el aula, se encontraron 7 emociones que son sentidas y manejadas de alguna manera. Entre éstas hay 3 emociones que siguen la línea de la emoción básica de rabia (rabia,

frustración y desesperanza), y 2 emociones que siguen la línea de la emoción básica tristeza (tristeza y compasión). En relación a las primeras, éstas son experimentadas en el marco de los fracasos del trabajo docente y su intensidad cubre un amplio rango de variabilidad. Además, son emociones que los profesores conocen bien y que saben manejar a través de una gran cantidad de estrategias. Por su parte, la emoción de tristeza ocupa, como tal, un lugar acotado en la experiencia de los docentes; sin embargo moviliza la emoción de compasión y la conducta de cuidado de los profesores hacia los estudiantes, la cual se concibe como una forma de manejar dicha emoción. Estas emociones son las que caracterizan en mayor medida el trabajo docente. Éstas responden a los dos focos hacia los cuales, según este estudio, se orienta la docencia que son, por un lado, el trabajo técnico y pedagógico, y por otro, la formación de los estudiantes y la preocupación de sus profesores hacia ellos como personas. Ahora bien, las estrategias de manejo presentadas en este apartado responden sólo en parte al tercer objetivo específico, puesto que no pudieron identificarse estrategias de manejo para cada una de las emociones descritas.

Finalmente, los resultados de la investigación identifican los elementos que influyen en el manejo emocional de los docentes que, para efectos del objetivo n°4, se reconocen como determinantes del manejo emocional. La descripción de estos determinantes, intenta establecer la manera en que se relaciona la emoción especificada con la orientación que dan los docentes a su manejo, es decir si son intensificadas, atenuadas o expresadas genuinamente. De acuerdo a lo presentado anteriormente, no todos los determinantes son incorporados en esta categoría con el mismo respaldo en la experiencia de los profesores. Así, las reglas emocionales identificadas se encuentran mayormente elaboradas, mientras que el apoyo entre colegas y el género, aparecen como determinantes que se restringen a una cantidad reducida de situaciones relatadas por los docentes.

Ahora bien, para la psicología educacional, los resultados de esta investigación contribuyen a relevar la importancia del cuidado y el manejo de las emociones docentes para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje, para el trabajo colaborativo al interior de la escuela y en último término para la mejora escolar. Extremando este argumento, el trabajo sobre las emociones de los profesores podría ser incorporado como una de las aristas necesarias para desarrollar procesos de mejora al interior de las escuelas. Además, prestar atención a las demandas y las condiciones de trabajo que favorecen las emociones negativas que enfrentan los docentes podría permitir a las escuelas crear planes para enfrentar institucionalmente tales condiciones (como por ejemplo la excesiva presión ante el SIMCE o la responsabilización individual por los resultados de los alumnos), desarrollando un trabajo conjunto entre todos los

miembros de la comunidad para subsanarlas. Así se han creado planes para mejorar la convivencia entre los estudiantes en las escuelas, podrían crearse planes para la identificación y cuidado emocional, tanto de los estudiantes como de sus profesores, que permitan a niños como adultos comprender la importancia que juegan las emociones en el rol del docente. En este sentido, este trabajo entrega insumos a los psicólogos educacionales y a los formadores de estos psicólogos para realizar intervenciones con profesores respecto a la identificación de emociones y al manejo emocional, desde el respaldo que proporcionan las teorías incorporadas en su elaboración, que van más allá del modelo de competencias o habilidades socioemocionales promovido en nuestro país. Este modelo es restrictivo respecto a la experiencia emocional de los profesores y promueve una mirada comercial de las emociones (Abramowski, 2012), por lo que también se espera contribuir a su alcance y profundidad en el planteamiento de lo emocional en la escuela.

Respecto de lo que se había planteado como propósitos de este trabajo, la investigación presenta ciertas limitaciones que se relacionan, en primer lugar, con la complejidad no prevista del tema investigado. A partir de esto, no todos los objetivos fueron abordados con la misma profundidad, quedando el apartado de determinantes del manejo emocional más débil de lo esperado inicialmente. Asimismo, algunas de las emociones y estrategias de manejo podrían haber sido descritas con mayor detalle, de tal manera de analizar sus relaciones desde el proceso completo de manejo emocional como se describe en esta tesis.

Por otra parte, en el análisis de resultados, se identificaron los conceptos de agobio y estrés, como consecuencias de las condiciones en que se desempeñan los profesores. Sin embargo, el estrés principalmente, aun cuando da cuenta de un estado emocional responde a un marco referencial distinto al utilizado para comprender la información producida y que no fue incorporado en la revisión teórica efectuada. La manera en que relacionan ambos marcos permitiría enriquecer la mirada respecto a la experiencia de los profesores, lo cual, al no ser abordado en este estudio, constituye una limitación en sus aportes.

En línea con lo anterior, en una próxima investigación sería interesante, por un lado, retomar los determinantes del manejo emocional descritos por Oplatka (2009) e indagar más profundamente en las reglas emocionales de la docencia y su construcción, así como en otros determinantes que aparezcan como relevantes para el manejo emocional docente. Al mismo tiempo, es preciso continuar con la descripción de las emociones de los profesores durante las clases, investigando especialmente la experiencia de la alegría para los docentes, que aquí aparece como una emoción lamentablemente secundaria. En último término, resulta necesario desarrollar investigaciones sobre estrés docente desde la mirada de la experiencia emocional

en el aula, en pos de integrar, o al menos relacionar el campo de estudio que aquí se propone con el marco que guía la investigación sobre salud laboral docentes y estrés que ya se ha venido realizando en el país.

Para finalizar este trabajo, queda señalar que frente a las reformas de mercado y de rendición de cuentas que Chile, como ningún otro país en el mundo, ha implementado con mucha fuerza, la identidad y las formas de trabajo de los docentes se han visto fuertemente trastocados. La responsabilización individual, la tecnificación del trabajo, las presiones por resultados en pruebas estandarizadas, la ausencia de tiempos y espacios para el trabajo y la reflexión colectiva, entre otros, en un contexto de fuerte competencia por matrícula, altísima segregación escolar y abandono de la educación pública, agudizan el surgimiento de emociones negativas, estrés, agobio y cansancio. Tales emociones resultan limitantes y hasta obstaculizadoras del proceso de enseñanza aprendizaje y en último término explican el abandono de la profesión. Todo esto se vuelve contraproducente para el funcionamiento del sistema escolar en su conjunto, por tanto, por un lado, es necesario seguir advirtiendo e insistiendo sobre las nefastas consecuencias que tiene el modelo de mercado y de rendición de cuentas para el bienestar emocional y subjetivo de los diferentes actores de las comunidades escolares, y también para la efectividad del sistema escolar en su conjunto (en término de continuidad de los profesores que ya están formados y resultados académicos y formativos de los estudiantes). Por otro lado, introducir las emociones docentes como una problemática central que requiere ser atendida en el debate público, político y educativo, hace necesario un abordaje profundo, por tanto, esto debiese ser, en primer lugar, parte de las mallas de las carreras de pedagogía y de las de psicología educacional, y luego, una artista del perfeccionamiento durante la carrera de cada docente, y un ámbito dentro de la gestión pedagógica y de recursos humanos de todas las escuelas.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowski, A. (2012). Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar. Trabajo presentado en el Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. California.

Acuña, F. (10 de junio de 2015). Del malestar al agobio: un paso significativo en la re-articulación del movimiento docente. *CIPER, Centro de Investigación Periodística*. Recuperado de www.ciperchile.cl

Alliaud, A. & Antello, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Ediciones.

Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Se puede. Doce prácticas de aula, desarrollo profesional docente y liderazgo pedagógico*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.

Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Reporte de Visita de Aprendizaje*. Manuscrito inédito.

Águila, M. (200). Profesor de Educación Básica, una búsqueda del rol profesional en espacios de vulnerabilidad. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Curriculum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile.

Aguilar, M. (11 de Julio de 2019). Entrevista a Mario Aguilar. Recuperado de https://www.cnnchile.com/lodijeronencnn/entrevista-mario-aguilar-liderazgo-continua-paro-profesores_20190711/

Albornoz, N. (2015). *El vínculo entre profesor y estudiante en el proceso de trabajo docente*. (Tesis inédita de magíster). Santiago, Universidad de Chile.

Ávalos, B, Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263.

Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.

Becker, E., Keller, M., Goetz, T., Frenzel, A., & Taxer, J. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: an intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–12.

Biblioteca del Congreso Nacional. (12 de Noviembre de 2019). *Información territorial Región del Bío Bío, Chile Nuestro País*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/siit/nuestropais/region8>

Brady, A. (2008). *Effects of standardized testing on teachers' emotions, pedagogy and professional interactions with others*. ETD Archive. 39, Cleveland State University. Recuperado de <https://engagedscholarship.csuohio.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1038&context=etdarchive>

Brown, E. (2011). *Emotion Matters: Exploring the Emotional Labor of Teaching*. (Tesis de doctorado, Universidad de Pittsburgh). Recuperado de <http://d-scholarship.pitt.edu/7209/>

Burić, I., Penezić, Z., & Sorić, I. (2016). Regulating emotions in the teacher's workplace: development and initial validation of the teacher emotion-regulation scale. *International Journal of Stress Management*, 24 (3). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/str0000035>

Canales, M. (2006). *Metodología de la investigación social*. Santiago, Chile: Lom.

Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77.

Colegio de Profesores. (2018). Colegio de Profesores de Chile. Paro Nacional, fin a la doble evaluación. Recuperado de <http://www.colegiodeprofesores.cl/2018/08/22/paro-nacional-docente-fin-a-la-doble-evaluacion-docente/>

Contreras, C. (2013). Los incidentes críticos en la formación inicial docente. En O. Nail (Ed.), *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*, pp. 82-108. Santiago: Ril.

Contreras, P. & Corvalán, F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? *Docencia*, 41, 219-228.

Cornejo, R. (2016). La complejidad de los procesos reales de trabajo docente: vínculos laborales y sentidos atribuidos al trabajo en la vida de docentes de distintos contextos educativos. Proyecto FONDECYT 11130244, Universidad de Chile.

Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, R., Hidalgo, S. & Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14, 72–83.

Cornejo, R. (2013) Sentidos del trabajo, discursos educativos y bienestar en docentes de enseñanza secundaria de Santiago. En R. Cornejo, L. Castañeda y F. Acuña (Eds.) *Trabajo y subjetividad docente en el Chile Neoliberal. Un diálogo entre la investigación académica y los nuevos movimientos docentes*. Santiago, Chile: Quimantú.

Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educación y Sociedad*, 30(107) 409- 426.

Cornejo, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Revista Docencia*, 35. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730180726.pdf>

Crisóstomo, B. (2015) El profesor que Chile necesita: Análisis de los marcos nacionales e internacionales para la definición del rol docente. *Elige Educar*.

De Gaulejac, V. (2008). El costo de la excelencia. Conferencia en Buenos Aires. Mimesis. Recuperado de : http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/05/Gaulejac-El_costo_de_la_excelencia.-De-Gaulejac.-Conferencia-2008.-pdf.pdf.

Dejours, C. (1998). *El factor humano*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Elige Educar y Centro de Políticas Públicas UC. (2018). *Voces Docentes: Tercera versión de la encuesta nacional a profesores y profesoras de aula. Una mirada a la implementación temprana de la Política Nacional Docente Resumen ejecutivo*. Santiago de Chile: Elige Educar.

Fardella, C. & Sisto, V. (2015). Nuevas Regulaciones del trabajo docente en Chile, discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79.

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.

Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3).

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

Guber, R. (2003). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Guerrero, P. (2008). La aproximación clínica del trabajo: Una posibilidad de intervenir e investigar la identidad profesional de los docentes de zonas vulnerables. *Psiquiatría y salud mental*, 92-104.

Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.

Hargreaves, A. (1997). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

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

Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69 (1), 3-9.

Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039–1048.

- Isenbarger, L. & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and teacher Education*, 22, 120-134.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22–31.
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J., Schutz, P., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19(4), 843–863.
- Liu, Y. C. (2012). Discussion on Teachers' Emotional Display Rules. *Journal of Zhejiang Normal University: Social Sciences*, 63, 6-11.
- Llaneza, J. (2007) *Ergonomía y psicología aplicada*. España: Lex Nova.
- Martínez, D. (2007). Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos? En M. Feldfeber & D. Oliveira, (Eds.), *Políticas educativas y trabajo docente, nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?*, pp. 113-142. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Mevarech, Z. R., & Maskit, D. (2015). The teaching experience and the emotions it evokes. *Social Psychology of Education*, 18(2), 241–253.
- Ministerio de Educación. *Informe Ejecutivo de Resultados y Propuestas: Mesa sobre Ley 20.501, Condiciones para la Docencia y Agobio Laboral, 2016*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/03/Info-Mesa-de-Condiciones-Agobio-23-FEB-2016.pdf>
- Ministerio de Educación. *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, 2014*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/587>
- Ministerio de Educación (2013). *Estadísticas de la Educación 2012*. Centro de Estudios MINEDUC. División de Planificación y Presupuesto. Recuperado de
- Ministerio de Educación (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Musitu, G., Moreno, D. & Martínez, M. (2005) La escuela como contexto socializador. Recuperado el 12/12/2015 de <http://www.uv.es/lisis/maria/climasocial.pdf>

Nail, O., Gajardo, J. & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas 11* (2), 56-76.

Negri, A, y Hardt, M. (2000). *Imperio*. Cambridge: Harvard University Press.

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

Núñez, I. (2008). Los orígenes del saber pedagógico en Chile: 1840-1900. *Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica*, 5, 21-34.

Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41 (2), 149-164.

Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Revista docencia*, 23, 65-75.

O'Connor, K. (2008). “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126.

Oliveira, D. Gonçalves, G. y Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(209), 183-197.

Oplatka, I. (2009). Emotion management and display in teaching: some ethical and moral considerations in the era of marketization and commercialization. En P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 55–72). Nueva York: Springer.

Oplatka, I. (2007) Managing Emotions in Teaching: Toward an Understanding of Emotion Displays and Caring as Nonprescribed Role Elements. *Teachers College Record*, 109, 1374-1400.

Registro ATE. (2017). Registro público de entidades pedagógicas y técnicas de apoyo. Obtenido de <http://www.registroate.cl>

Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279.

Sabbe, E., & Aelterman, A. (2007). Gender in teaching: A literature review. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 521–538.

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

Sandin, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mac Graw Hill.

Schutz, P. & Zembylas, M. (2009) Introduction to Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives. En P. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research* (pp. 3-14), Springer, Boston.

Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas. Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46.

Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7(1), 114-136.

Soto, R., Mera, J., Nuñez, C., Sisto, V. & Fardella, C (2016) Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. *Athenea Digital*, 16(3), 3-19.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

Sutton R., Mudrey-Camino, R. & Knight, C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into practice*, 48(2).

Sutton, R. (2005). Teachers' emotions and classroom effectiveness: implications from recent research. *The Clearing House, The Relevance of Educational Psychology to Teacher Education*, 78 (5), 229-234.

Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotion and teaching: A Review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.

Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88.

Tedesco, J. C. & Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Trabajo presentado en la Conferencia Regional: Desempeño docente en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades. Brasilia.

Tsang, K., & Kwong, T. L. (2016). Emotional experience of caam2 in teaching: Power and interpretation of teachers' work. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–11.

Tsang, K. (2014). A Review of Current Sociological Research on Teachers' Emotions: The Way Forward. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(2), 1–15.

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.

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

Weinstein, E. (2018). *Características emocionales del trabajo de docentes de colegio: Un estudio cualitativo a partir de incidentes críticos en el aula*. (Tesis inédita de magíster). Santiago, Universidad de Chile.

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

Wlosko, M. (2014). Malestar y sufrimiento en el trabajo: El frágil equilibrio. En A. Stecher & L. Godoy (Eds.), *Transformaciones del trabajo, subjetividad e identidades: Lecturas psicosociales desde Chile y América Latina* (pp. 343-367). Santiago: RIL Editores.

Ye, M. & Chen, Y. (2015). A Literature Review on Teachers' Emotional Labor. *Creative Education*, 6, 2232–2240.

Yuu, K. (2010). Expressing emotions in teaching: Inducement, suppression and disclosure as caring profession. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 5, 63-78.

Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355–367.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view 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(2), 185–201.

Zembylas, M. (2002). Structures of Feeling. *Educational Theory*, 52, 128–135.

10. ANEXOS

Anexo 1. Formato Consentimiento informado

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Manejo emocional docente: Entre las demandas de la profesión y el deber ser emocional”. Su objetivo es Comprender cómo se configura el proceso de manejo emocional en el aula en docentes de segundo ciclo de enseñanza básica.

La investigadora responsable de este estudio es Camila Contreras Mendoza, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. La investigación se enmarca en el programa de Magíster en Psicología Educacional de la Facultad de Ciencias Sociales, siendo la Tesis que constituye parte de los requisitos para la obtención de dicho grado académico.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en instancias de entrevista individual, las cuales tendrán una duración aproximada de una hora. Estas actividades serán realizadas en lugar, día

y hora previamente acordados y consensuados entre el investigador cada participante por separado. Para facilitar el análisis, las entrevistas serán grabadas en formato audio. En cualquier caso, usted podrá interrumpir la grabación en cualquier momento y retomarla cuando quiera. Por otro lado, se desarrollarán sesiones de observación en aula a cargo de la investigadora, quien se mantendrá al final de la sala durante las observaciones y tomará nota de los aspectos observados.

Riesgos: Esta investigación no supone ningún tipo de riesgo, y la información producida en su proceso será utilizada con fines estrictamente académicos.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para desarrollar propuestas en relación con el desarrollo del trabajo docente.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Para ello, las grabaciones en audio serán transcritas a formato de texto, cambiándose los nombres particulares por códigos que resguarden el anonimato. Estos datos serán resguardados por la investigadora responsable, durante el período que dure su análisis y elaboración del informe que permita cerrar el proceso dentro del programa de Magíster.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, se dispondrá de un espacio en el que se retroalimentará la experiencia, junto a otros docentes participantes. En cualquier caso, usted podrá acceder al documento virtual de esta investigación en el Repositorio Académico de la Universidad de Chile.

Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Camila Contreras Mendoza

Teléfono: +56 9 97836255

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto
1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: camilacontrerasmendoza@gmail.com

También puede comunicarse con la Presidenta del Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

DRA. MARCELA FERRER-LUES
Presidenta Comité de Ética de la Investigación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile
Teléfonos: (56-2) 2978 9726

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto
1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: comité.etica@facso.cl

2. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

“Yo,,
acepto participar en el estudio “Manejo emocional docente: Entre las demandas de la profesión
y el deber ser emocional”.

Declaro que he leído (o se me han leído) y comprendo las condiciones de mi
participación en este estudio.

He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo
dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigador Responsable

Lugar y Fecha: _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

Anexo 2. Bitácora

Bitácora de experiencias docentes

Estimado docente: Le dejo este archivo para que usted pueda plasmar en él sus experiencias en la escuela y cómo se siente en su trabajo en el día a día. En este espacio, le invito a registrar los acontecimientos que le parezcan relevantes y las ideas, emociones y sensaciones que éstos le han generado. El registro puede hacerlo utilizando el estilo que a usted más le acomode, siempre y cuando refleje de la manera más auténtica su experiencia personal, es decir cómo vive internamente lo que le ocurre en la escuela y cuáles son los diálogos que sostiene con usted mismo. La situación sobre la cual puede escribir puede referirse al trabajo de aula, la relación con estudiantes o su interacción con colegas o el equipo directivo.

A continuación, encontrará preguntas que puede utilizar para guiar su reflexión.

- 1-. ¿Qué pasó hoy?

- 2-. ¿Cómo me sentí en ese momento?

- 3-. ¿Qué pensé?

- 4-. ¿Qué hice? ¿Qué me hubiera gustado hacer?

- 5-. ¿Cómo me siento ahora en relación a lo que ocurrió?

Anexo 3. Entrevistas

1. Entrevista n° 1. Profesor

E: Lo primero que le quiero preguntar son algunos datos como su especialidad

P: Yo soy profesor de estado en educación física y por razones de necesidad de la escuela, estudié un pos título educación, para segundo ciclo, de matemáticas y ahora solamente hago matemáticas en el colegio.

E: Hace cuánto tiempo?

P: Ya más de 10-12 años

E: Ah..harto. Y cuantos años de ejercicio tiene en total?

P: 28-29 años

E: Alcanzó a estar hartos tiempo como profesor de educación física

P: Sí...

E: Acá en la escuela?

P: Sí acá

E: Ahora usted hace clases al segundo ciclo, a algunos cursos me decía la otra vez

P: Sí porque la cantidad de horas que tiene cada curso no le da a un profesor para atender a 8 cursos. Es necesario tener 2 profesores de matemáticas para cubrir la cantidad de curso que hay

E: Usted tiene jefatura de un 8vo

P: Sí, de un 8vo que este año egresa

E: Todos los años tiene jefatura?

P: Hasta el momento todos los años he tenido jefatura, con la particularidad de que este año no les hago clases. En 5º, 6º, y 7º yo fui su profesor de matemáticas y jefatura, pero este año solamente jefatura

E: y por qué se tomó esa decisión?

P: Son decisiones de la dirección

E: Así se lo dijeron?

P: Sí pero yo sé el trasfondo, o sea el trasfondo era el SIMCE, que este año los cursos que dan simce el director estimó que tomara yo esos cursos. Me tiró a mí la responsabilidad de... Eso es en 6º año

E: Y usted tiene 44 horas acá?

P: 44 horas

E: Está con jornada completa...no trabaja en otra parte?

P: No hace años que no trabajo en otra parte. Hubo un tiempo en que trabajé en 2 colegios, pero también era para completar las 44 horas. Aquí mismo en la comuna.

E: Y también, por lo que escuché la otra vez hace taller

P: Sí, tengo un taller que me liga todavía a lo deportivo, un taller de basquetbol. Desde hace un par de años atrás. Nos ha ido bastante bien. El año pasado fue el último logro, tercer lugar en el provincial de basquetbol, sub 14 varones, donde compiten colegios municipales, con colegios particulares subvencionados, donde la diferencia se nota por los recursos. Ellos tienen gimnasio, nosotros no. No podemos entrenar cuando llueve, ellos pueden entrenar todos los días. Y salimos 3º. Dos colegios particulares primero y segundo y nosotros tercero.

E: Oh...muy bien

P: y años anteriores las damas han sido campeonas provinciales de basquetbol

E: Ah su taller es mixto! Yo tiendo a pensar que hay sólo varones

P: No hay bastantes damas, de hecho tienen hartos interés por el basquetbol.

E: Bueno acá el clima igual los acompaña

P: Acá si, pero estos torneos son en julio. Antes de salir de vacaciones de invierno. Entonces ahí ya nos coarta varias veces entrenamiento por el tema de las lluvias

E: Pero, le gusta hacer ese taller?

P: Sí...te relaja de lo que es la clase, el estrés de la clase, porque no es lo mismo una clase de matemática que una clase de educación física. Generalmente el niño a ed. Física va a correr a distraerse, a jugar. Y a la clase de matemáticas no el 100% quiere aprender matemáticas.

E: Pasando a otras preguntas de la entrevista. ¿Cómo usted visualiza la labor del docente en términos generales?

P: Como un gran desafío, al menos en este nivel municipal, lo que es público. Lo que era antiguamente la preocupación de los padres con los hijos, se va perdiendo a medida que el niño va creciendo. Yo veo que los papás acompañan a sus hijos, hasta cuarto, a lo mucho 5to básico. Ya de 6to para arriba, empiezan ya a dejarlos solos y yo creo que esa no es la idea. Que tienen que acompañarlos hasta...revisar la mochila hasta que salgan de 4to medio ojalá. Y como los niños observan eso también de parte de su casa, que van perdiendo los papás el interés por lo que es la escuela, ellos también van perdiendo el interés con la escuela, con los

aprendizajes...lo demuestran en la sala de clases, la actitud, que no tienen ganas, no llegan con lápices, cuadernos, se les perdió el libro...esas cosas. Y es una...no quiero llamarle lucha, pero es una motivación de todos los días, estar conversando con los niños y hacerles ver que tienen ellos hacerse cargo si sus padres no los acompañan. No digo el 100%, porque siempre hay niños que sus papás están preocupados y se nota, porque siempre llegan con sus materiales, estudiaron para la prueba, son los mismos de siempre que se sacan buena nota, pero uno vela también por el resto. El resto también tiene derecho a aprender, a crecer y a tener expectativas.

E: Esa conversación es en todos los niveles de segundo ciclo?

P: Es de quinto a octavo, sobretodo este año. Ha sido muy difícil el trabajo.

E: ¿Cuáles son las exigencias a las que se enfrentan ustedes?

P: Lo normal para uno es cumplir con un...con lo que te dice la UTP, que te dice entregar planificaciones, consensuamos entre todos los profesores un formato de planificación para tampoco no sobrecargarnos de mucho trabajo, planificar clase día a día, preparar materiales, sacar fotocopias, cumplir con los horarios de entrada y salida en lo que es administrativo, llenar el libro de clases, exigir todos los días el uniforme, porque estamos haciendo también casi parte de la pega también de un inspector, también dentro de la escuela. Voy a ser bien honesto en esa parte. Y las otras exigencias son ya las que le compete ya directamente como profesor de asignatura. Profesor de lenguaje, el profesor de historia, de naturaleza y el de matemática, que son las pruebas estandarizadas, que es el SIMCE. Eso también es un estrés y una entre comillas una exigencia dentro de la escuela, que te pide tener ciertos puntajes con el SIMCE, porque a la escuela la categorizan, la escuela postula a ciertos beneficios, y si no estamos dentro de un rango la escuela no logra esos beneficios. Eso también es un estrés y una exigencia hacia uno.

E: Eso con los profesores de asignatura SIMCE

P: Sí, aparte de todo lo demás que tenemos que hacer, de planificar, de cumplir...

E: Y como profesor jefe hay ciertas exigencias distintas?

P: Sí, uno pasa a ser como el papá de los niños, o como la mamá de los niños, que no debiera ser. Porque uno, entre comillas vendría siendo como el representante de los papás ante la comunidad educativa, pero no soy responsable yo de los actos del niño...no sé si me entiende esa parte

E: Más o menos...

P: ya porque funciona así. De repente un niño se portó mal y hablan contigo como si uno fuera el responsable del acto del niño. Y yo no soy el responsable del acto del niño. Yo lo represento en ese momento, porque la mamá y el papá no están, pero ellos son los primeros que deben de formar valores, hábitos, comportamiento, disciplina en el niño, nosotros reforzamos esa parte aquí en la escuela. Lo que le pedimos al contrario nosotros a los papás es que ellos refuercen los contenidos, los aprendizajes que nosotros entregamos acá. A eso me refería con que a veces piensan que uno es el responsable de todas las cosas que hace el niño, pero no.

E: ¿Quiénes piensan?

P: Puede ser a veces la inspectoría general, algún u otro profesor, el director...En ocasiones ellos piensan que uno no hace el trabajo que ellos piensan que uno debería hacer y que debiera

dar frutos, pero no siempre dan frutos todos los trabajos con los niños. Son escasos 45 minutos que uno tiene a la semana con ellos para formar hábitos... Se supone que todos los profesores en todas las clases debieran reforzar los hábitos de estudio, el aseo de la sala, el andar bien presentado en la clase...eso. La puntualidad de los trabajos, todo lo que compete la escuela.

E: Ahora, estas exigencias vienen de distintos lados entonces.

P: Sí, bueno cuando conversamos en los consejos con el director, él participa también de reuniones de directores y a él también, sobre su cabeza también hay otra cabeza más arriba que es el jefe de educación y también les solicita muchas cosas a todos los colegios. Al director de educación también lo reúne el alcalde, que reúne a todos sus jefes de departamento y también les da exigencias metas a cumplir. Y obviamente que se va transmitiendo y estas exigencias van pasando hasta que llega a nosotros, que estamos en la base de esta pirámide.

E: En la primera línea

P: Claro, somos carne de cañón

E: Ahora, cómo se siente usted en relación a todo esto que les exigen.

P: Más trabajo no más, así nos sentimos...más, más y menos recompensa, menos...es...otra vez, intentémoslo otra vez. Cuánto va durar, ese es nuestro pensamiento...esto ya se hizo una vez.

E: ¿Qué cosa?

P: Las medidas que se toman en el colegio para lograr algunas cosas. Entonces ya se empieza un plan y dura lo que dura, hasta cuando ya el resto bajamos los brazos, no se sigue con la exigencia y el niño vuelve otra vez al mismo hábito que tenía

E: Y eso ocurre cada cuánto?

P: Cada cierto tiempo. Hoy día estamos viviendo...no una crisis, pero sí estamos viviendo algo complicado con los cursos de 5to a 8vo y empezamos hoy día tomando medidas. Ojalá se mantengan en el tiempo y realmente llegue a los oídos de los niños y de los papás. Una de esas medidas era reunir a todos los niños que no estaban cumpliendo con el uniforme, que llegan tarde viviendo aquí. Se conversó con todos ellos y se les dijo que se iba a llamar a su mamá hoy día. Cosas que a veces se dicen y no se hacen y esta vez sí se hicieron. Se llamó a las mamás. Y las mamás han tenido una buena recepción de lo que se está haciendo, entonces eso es también algo positivo porque te está apoyando en la comunidad de los padres a esta acción, para recuperar a estos niños. Que las mamás dicen no si mi hijo sale con uniforme y vamos revisando la mochila y en la mochila está el polerón, la corbata...por el camino se van cambiando la ropa. Entonces esperar que estas medidas, que nos estresan, que es más trabajo de lo que uno hace, logren sus frutos.

E: Para el resto de los profesores la situación es similar o distinta?

P: es similar, de 5to a 8vo es similar. De 1º a 4to como te comentaba los papás están más cerca de los niños...vienen al colegio, los mismos apoderados hacen el aseo de la sala, enceran, traen los materiales, ayudan cuando hay alguna actividad vienen y visten a sus niños. De 5to a 8vo eso no sucede, los niños se visten solos.

E: Y qué pasa ahí? Les han preguntado alguna vez a los apoderados?

P: El trabajo, los verán más grandes...no sé. No ha habido como una gran respuesta así como unánime...no. Siempre ha sido diversa las respuestas de los papás.

E: Ahora, en todo esto que usted describe, ¿qué lugar tienen las emociones? Pensando en su trabajo diario

P: Las emociones....uno llega con la mejor disposición a las 8:15 de la mañana y a medida que uno va avanzando desde el libro de firmas, hasta llegar a la sala, va deseando a todos los colegas o asistentes que uno encuentra en el camino que tengamos buen día. Y no falta el que responde a uno "pero no te preocupes ya se me va a pasar el buen día". Esa es la respuesta que da la mayoría. Sí, porque este año al menos ha sido complicado en cuanto a la actitud y la disciplina de los niños de 5to a 8vo. Porque uno llega a la sala y ya los ve a ellos desmotivados, que no quieren aprender, que están ahí sin ganas...que algunos toman determinaciones así como ya les voy a enseñar solamente a los que quieren aprender, que el resto si quiere seguir conversando que converse, para no afectar su estado de ánimo. Pero sí afecta. Desmotiva que los niños no quieran aprender, quizás no todo lo que está dentro del curriculum, de los contenidos mínimos que un niño tiene que aprender lo van a ocupar en algún momento, pero está ahí. Es lo mínimo de lo mínimo y el niño lo tiene que aprender, lo tiene que pasar, lo tiene que evaluar, rendir y a veces no quieren. Y uno tiene que entrar ya a quebrar la clase, entrar a motivar, a decir a esto le podríamos dar esta utilidad, la explicación... a ver si uno puede convencer a algún grupo. O hacerlo más individual ya si es menor la cantidad de niños.

E: Eso en la sala de clases...y qué es lo que pasa afuera?

P: En el patio... los niños corren, corren, juegan a la pelota, tienen hartos espacios, tienen una plaza de máquinas que no la ocupan mucho, banquetas, hay sus parejas de pololos ahí dando vueltas, conversan, los controlan también para que no estén dándose besos y espectáculos y se ve que ellos disfrutan ese espacio, el recreo. Un gran enemigo hasta el momento de nosotros es esto, el celular dentro de la sala de clases. Viven pendiente de eso. Y en el recreo obviamente pueden comunicarse, si hay compañeros que no vino o revisar un video gracioso...ahí conversan.

E: Los usan ustedes?

P: En clases no, para nada.

E: No pueden

P: No es que uno no lo pueda sacar, es que se les exige a los niños que no lo ocupen en sala, es mejor uno no sacarlos, predicar con el ejemplo, nada más que eso. Sin embargo, sé que en algunas asignaturas les han solicitado usar algún traductor, buscar en google, buscar en un diccionario algún concepto, pero en favor de la asignatura. No que el niño esté calladito con su celular.

E: Esta experiencia en que uno llega con ánimo positivo se podría decir y va decayendo a lo largo del día ha sido siempre así, ha cambiado...?

P: Ha cambiado, yo recuerdo hace unos 8 o 7 años atrás la mayoría tenía expectativas, tenía sus sueños claros, estaba preocupado de la competencia 1 con 1 en cuanto a las notas, al comportamiento, pero han pasado los años, no sé si echarle la culpa a los medios, a la televisión,

a la tecnología, pero ha ido cambiando. No sé si será lo mismo en el sector particular subvencionado o en el particular, pero al menos aquí se ha notado un cambio en los niños no positivo. Negativo.

E: Y eso influye en cómo ustedes se sienten como profesores?

P: Sí porque como conversábamos hace un rato atrás de las exigencias, nos exigen tener un curriculum con los niños y hay que cumplir con ese curriculum. Durante tal periodo y hay que hacerlo.

E: Cómo influyen o afectan esas exigencias que ustedes tienen, que por lo que me contaba son un montón y son diversas, en cómo se sienten en la sala de clases?

P: Bueno, tengo la ventaja de poder tener aparte de las 6 horas de matemáticas, 2 horas de taller de matemáticas, que me ayudan a reforzar o recuperar algo que durante esas otras 6 horas no se pudo alcanzar. En eso al menos esas 2 horas me alivian un poco de lo que no se pudo lograr en esas 6 horas que igual a uno lo dejan preocupado porque uno ve y observa que hay niños que no llegaron a lograr el objetivo. Entonces ocupamos esa otra hora o la clase subsiguiente los primeros 10 minutos acordarse de la clase anterior y de alguna forma ver que el niño logre lo que no alcanzó a lograr, en cuanto a esa exigencia que son los objetivos.

E: Y fuera de la escuela, todo esto tienen algún efecto para usted, en cómo se siente...

P: Como algo personal sí, cuando me dicen profesor me alegro que le haya ido bien con los 8vos, con los 6tos años...sí como algo personal. También se agradece que el niño de alguna manera le devuelva la mano a uno la paciencia que ha tenido con ellos dentro de la sala de clases. El año pasado hubo un 8vo que nadie le tenía fe y conmigo en matemáticas les fue bien. Y con la sole caro ahí hablábamos...porque en las otras asignaturas no pasan los 220..conmigo pasó los 250, entonces, tampoco es un gran puntaje, pero pasa la media de las escuelas del mismo nivel. Y bien, yo me sentí bien con ese octavo, el otro sacó mucho más, era más comprometido. Pero ese octavo que esperaban poco de ellos, me cumplió a mí. Estuve 4 años con ellos y finalmente ese día, en ese momento, se acordó de mí.

E: esa es como su vuelta de mano por la paciencia...

P: Yo creo, sí. Porque ellos saben que si ellos vuelven a preguntar que no entendieron, yo voy a estar ahí para enseñarles, las veces que quieran, las veces que necesiten, voy a estar ahí yo. Al menos esos cursos sabían. En los cursos de ahora que son todos nuevos para mí, no todos me conocen todavía y hay algunos niños que todavía tienen cierta distancia conmigo, quizás querían al otro profesor todavía, no sé.

E: ¿Y cómo lo hace para tener paciencia?

P: Le contaba el otro día a la Daniela, a la psicóloga de nuestra escuela que qué podría hacer porque realmente uno se muerde la lengua, los labios, cuenta hasta 100, abre la puerta, sale al pasillo, da una vueltecita, vuelve, entra, respira profundo “ya volvamos otra vez”. Eso es lo que hago. O mirar pal cielo o mirarlo...y decir realmente me está hablando en serio, o realmente no sé si entenderá.

E: Y eso frente a qué situaciones?

P: Frente a la sala de clases, a que el niño no entendió lo que yo le dije después de varias veces o del comportamiento, o de la pregunta que hizo que no tenía nada que ver con lo que estábamos viendo, algo similar.

E: Ahí hace todas esas cosas... Y a propósito de qué lo conversaba con Daniela?

P: Por lo que ha ocurrido este año, sobre todo con el 7a y 7b. Qué estrategias podemos tener nosotros los profes para seguir teniendo más paciencia con ellos o no explotar en algún momento

E: Por qué no explotar?

P: Porque a veces estresa una situaciones dentro de la sala de clases que dan ganas de estallar dentro de la sala, pero no es conveniente.

E: Por qué no es conveniente?

P: No es conveniente que el niño lo vea a uno mal no se, ya...descargarme con patear un basurero, con tomar un lápiz y quebrarlo o salir, abrir la puerta con violencia y se golpea. No creo que sea bueno un niño vea esa reacción en un profesor.

E: Y cómo manifiesta su molestia o malestar con ellos?

P: De la forma en que te comentaba. Respirando profundo, mordiéndome los labios, haciendo así...contando hasta...volviendo a decir ya bueno cálmate, cálmate, empecemos de nuevo, sentémonos, conversemos. Eso

E: Esta forma de reaccionar ha cambiado desde que usted empezó a trabajar hasta los últimos años?

P: Sí ha aumentado el grado de contar hasta 100...ya no cuento hasta 100, cuento hasta más ahora. Antiguamente, cuando me tocaba estar en el patio era más simple la clase de educación física. No tenía mediciones ni nada. Las típicas competencias que el colegio representa en lo deportivo con otros colegios, nada más que eso. Pero con matemáticas hoy en día desde que comencé a dar SIMCE no he parado, o sea no me han dejado tranquilo sin que esté a cargo del curso de da SIMCE. Y eso es un estrés porque te miden, te comparan con otros colegios...las expectativas que también mencionan acá arriba son altas, 290, 300 puntos y uno ve la realidad y sabe que los niños en general no todos van a llegar a ese puntaje. Sí hay un grupo que va a llegar, pero hay otro grupo que va a estar acá, y es un promedio. El promedio 280, 270, 260 a veces, pero no más, no más. Con 6 horas de matemáticas a la semana. A diferencia de los cursos de 1 a 4 que sí han mantenido como 2 o 3 años 300 puntos. Les ha ido muy bien. Pero también uno sabe que las 36 horas o las 32 horas de clase, la mitad son lenguaje y la otra mitad son matemáticas, no hacen otras asignatura, o sea preparan para el SIMCE. Y yo no le puedo pedir al profesor de tecnología que me haga matemática, o al profesor de música...cada uno debe cumplir con su curriculum. Entonces estamos en desventaja tanto el profesor de lenguaje, historia, matemática y ciencias con esa cantidad de horas para lograr esos objetivos. Entonces nuestro puntaje, pudiera ser más alto si hubiera mayor compromiso de los niños, pudiera avanzar uno. Pero no todos están comprometidos.

E: Entonces si yo entiendo bien, el hecho de que usted haga matemáticas ha hecho que usted necesite más estrategias para tener paciencia con los cursos, a diferencia de los otros.

P: Sí....

E: En su experiencia, cuáles son las emociones que más siente en la sala de clases

P: bueno con muchos niños uno forma lazos de confianza y te cuentan sus realidades y eso para uno en cierta medida es grato que confíen en ti pero también eso produce un dolor y una falta de...un hambre de justicia. Yo en mis años que llevo aquí, serán unas 4 veces que ido ya a la fiscalía a hacer denuncias de abusos, y las niñas te cuenta...profesor...y ya...hablamos con la dirección, con las personas correspondientes aquí y partimos a hacer la denuncia y si hay que hacer una declaración en la fiscalía, vas a la fiscalía. Pero también hay otras realidades aquí. Niños que viene a estudiar de Chillán, viven donde un abuelo, viajan en furgón todos los días para acá. Y después de ese abuelo se van para chillán, vuelve el otro fin de semana. Este finde semana no te puedes ir para quillón porque no hay plata. Todas esas cosas te cuentan...y ellos quieren venir al colegio, quieren estudiar. Llego a la casa profesor y no está ni mi mamá ni mi papá. Y qué haces tú? Ahí, salgo al patio, o aquí en la Frei al pasaje...cosas así. Y obviamente esas emociones dentro de la sala, uno ve sus caritas, aparte de las otras situaciones de motivación actitud por querer aprender una asignatura, son esas realidades que también te duele...Uno quisiera tener una galería grande en la casa y ya vamos, vamos a dormir allá y hacemos una mesa del té club, comemos todos juntos no más...pero no se puede.

E: Como una necesidad de cuidado

P: Sí, de cuidado

E: Cómo se relaciona eso con la vocación de profesor?

P: Se relaciona como bien como...uña y mugre. Está de la mano. Es del diario vivir. Es todos los días. Todos los días. Que uno pregunta, consulta, habla con la jefa. (Entran dos estudiantes, las describe). Así aprende uno a conocer a los estudiantes. Me ha costado a mi conocer a los cursos nuevos de este año. Porque uno venía ya con un conocimiento de los 8vos, 3 años trabajando con ellos, y...conocer niños nuevos. Y estos niños nuevos han tenido también que conocer niños nuevos, porque hay profesor nuevo de naturaleza, de historia, de tecnología, de religión, casi todos los profesores, se les cambió la estructura de su sala de clases. Además que este año, por un bienestar también de los niños integrados, a la sala de los 7mos han ingresados 2 niñas que tienen síndrome de down, que son muy amorosas, el curso las quiere hartas, pero también tienen sus mañas, tienen sus arrebatos de vez en cuando. Y eso en alguna ocasión yo supongo que distrae también la clase y el profesor ha tenido que detener la actividad, esperar que saquen a la niña porque se tiró al suelo o no controló esfínteres y tuvo que salir para que le cambien los pañales...esas cosas. Y en el otro curso hay una niña autista que a ella le gusta cantar...balbucea...y de repente están todos clases y ella empieza a cantar y también los niños dicen qué le pasó a la catalina, algunos van a ver y después vuelven. Son pequeñas distracciones que pueden perjudicar pero a la larga son hábitos para el niño también. Para que se acostumbre que la sociedad es diversa.

E: O sea hay un beneficio asociado a eso

P: Sí para que se acostumbren también con eh...no se llama discapacidad ahora, no sé cómo se llama.

E: Así como hay estas emociones de cuidado, de preocupación por los niños, hay alguna otra que sienta con frecuencia?

P: Sí, yo creo que la emoción de que el tiempo a veces te pilla para lograr algunas cosas que también tiene propuesta la escuela. Por ejemplo, aparte de hacer tus clases normales, de entregar las planificaciones, llenar los libros, el colegio también planifica el día de la chilenidad...que estas ventas, que esta otra actividad...que lo que aquí, de allá...que son extra de. Y hay plazos, hay tiempos, y uno a veces se lleva alcanzado con esos tiempos para lograr eso. Este año para la fiesta de la chilenidad yo no pude ensayar con mis niños para su baile. Por todos los años cada curso tiene que mostrar un baile. Por lo mismo, por los 45 minutos. No alcanzaba yo a ensayar. Y se organizaron, hubieron también colegas que me cooperaron y les resultó bien. Bien les resultó su baile. Entonces siempre hay cositas extras.

E: Y qué le pasó a usted con eso de que no pudo estar?

P: Es que a uno siempre le gusta ver cómo va la obra o el trabajo. Siempre se nota la mano del profesor cuando está ahí. Y este año no pudo estar la mano mía, delante de ellos, pero les resultó muy lindo. Pienso que crecieron en esa parte, maduraron. Se hicieron responsables.

E: Porque fueron más autónomos

P: Exactamente, pudo haber sido positivo también esa situación

E: Esto del tiempo aparece hartito con los profesores...

P: Sí el tiempo a veces nos pilla, nos alcanza. Es que es mucho. Hay que aprovechar todas las ventanas. Hoy día contigo aquí. En otras ocasiones yo adelanto mis planificaciones, hago mis pruebas, voy a sacar impresiones...nos estamos evaluando, me toca evaluarme este año y entonces también estoy con las preguntas del evaluador par, con el portafolio, ya me grabé la clase. Entonces todo eso te va estresando, son cosas que se le van juntando al profe. Y ahí uno va avanzando.

E: Profesor, hay alguna emociones que uno pudiera decir que son apropiadas o inapropiadas al momento de hacer clases, o al momento de estar como profesor jefe con el curso?

P: Sí yo pienso que ahí uno tiene que ser cuidadoso con las emociones. Cómo hablar con los niños para que no se malinterprete que a lo mejor ellos piensan que uno tiene sus mismos 14 años que ellos. Que ellos sepan que igual uno tiene que tratarse con respeto; sin embargo pienso también que uno en algún momento tiene que hablarles o de hombre a hombre o de hombre a mujer a las niñas. Si es por grupos separados, por grupos separados. Pero hay que hacerlo. Y aquí también (sala de profes) hay que controlar también las emociones. (entra alguien y sale)

E: ¿A qué se refiere con hablarle de hombre a hombre o de hombre a mujer?

P: Es que en la escuela, ya por ejemplo el mismo desarrollo fisiológico de las varoncitos, no lo voy a hablar con las niñas adentro para que no se sientan incómodas, entonces tú tienes que hablar con ellos. Esto pasa en esta época de sus vidas, esto tiene que hacer, tienen que asearse...igual las niñas. Si es que existe el lazo de confianza, poder mencionarles alguna cosa. Yo siempre...tengo hermanas no más no tengo hermanos, tengo hartas primas....entonces uno conocen de las situaciones de las mujeres, su primer ciclo menstrual, que tiene que ver con contar su calendario...ya si no está la confianza, hablar con alguien que puede ser la psicóloga, la asistente social y se puede preparar algo para hablar con el curso.

E: Y tienen algo establecido sobre cómo deben ser con los estudiantes?

P: No...aquí por años la escuela se ha caracterizado por ser cercanos a los niños. Nosotros somos bien cercanos y de piel con los niños. Pero tenemos ciertas normativas quizás de que todos tenemos que hacer lo mismo en algunas cosas, por ejemplo exigir el delantal y el uso del uniforme, que nos saludemos, que si llegamos tarde mandar a pedir el pase del niño que llegó atrasado...son cosas administrativas más bien. Pero el que nos digan a todos que tenemos que ser serios en la sala de clases, no. Nadie nos ha dicho que seamos así. O que seamos sonrientes dentro de la sala de clases, no. Somos tal cual, como cada uno se siente, o como es se expresa delante del curso. Porque eso también es tu particularidad. A lo mejor de esa forma tú te ganas también el respeto de los niños.

E: Y usted me decía que eso también tienen que manejarlo en los consejos con los otros profesores...

P: sí, en los consejos uno se pone de acuerdo con qué se va a exigir durante el año, como qué conducta se va a levantar...qué hábitos vamos a privilegiar.

E: Y ahora los colegas nuevos...porque parece que hay varios nuevos acá, cómo ellos saben cómo tienen que ser en la sala de clases?

P: Bueno, todos fuimos formados en la universidad y a medida que han pasado los años...cuando yo estudié existía solamente la práctica profesional, pero nosotros en la carrera, en primer año nos metimos a los colegios en Chillán. Empezamos a recorrer los colegios, ofreciendo algún taller y los profesores de los colegios nos aceptaron esa idea. Y 5 años. Cuando nos tocó hacer nuestra práctica profesional no era nada, porque ya teníamos 4 años de experiencia estando frente a niños que no es lo mismo que te enseñen a ti una disciplina deportiva que tu tengas que enseñarla y si uno la tenía que enseñar, se la enseñaba a pares de la misma edad...no a niños de 9, de 13- 14 años. Y a medida que pasaron los años, esa actividad se masificó y se hizo ya algo obligatorio en las carreras de pedagogía. Ahora ya los profesores en 3° ya están haciendo prepracticar en los colegios, para llegar mejor preparados a la práctica profesional. Entonces uno piensa que cuando llega un profesor nuevo acá, el profesor conoce ya cierto rodaje. Sin embargo igual, nosotros nos sentamos con ellos así como estamos nosotros 2, con profesor, Ignacio, Constanza, Lizardo, que son los más nuevecitos y ellos preguntan y nosotros también preguntamos. Cómo estamos, cómo va la cosa, cómo va el llenado de libros, oye te falta hacer el horario. Para que igual el UTP (hace gesto de jefatura) no te digan nada o te llamen la atención, mejor estar tú listo antes que te digan algo. Y ellos amablemente escuchan y te lo agradecen. Si aquí somos varios, todos los más antiguos siempre ayudamos a los más nuevos en el segundo ciclo. En primer ciclo se acercan más a esos profesores.

E: Porque acá la supervisión de UTP tiene alguna periodicidad?

P: Si acá hay 2 supervisores de ciclo, y ellos te revisan el libro de clase, lo cotejan con la planificación, y cómo va. Si está bien, si va a la fecha, llaman al profesor...oiga usted está atrasado en las planificaciones...tiene hasta tal fecha para entregarla...qué pasó con el libro...y te van avisando lo que es la parte administrativa del colegio. Y el director tanto con la jefa de UTP ellos tienen la facultad de ir a la sala de clases a observarte y a observar tu clase. Y después hacen una retroalimentación de cómo vieron tu clase, te dan sugerencias...no con el fin de castigar, sino de ayudar. Cosa que me gustaría a mí también hacer. Me gustaría visitar también sala.

E: No hacen observación entre pares.

P: Los horarios, los horarios no dan...si hay alguna ventana, algún día libre. Por ejemplo hoy día mismo si el director me dijera domingo puedes ir a ver un profesor, yo encantado.

E: Por qué le gustaría?

P: Para ver en qué puedo mejorar yo también. Sacar ideas también yo, lo voy a reconocer y ver en qué uno puede ayudar. A lo mejor falta alguna cosa, cercanía, darle más énfasis al cierre, o la actividad no era muy coherente con el objetivo...no sé

E: Pensando también en sus años de experiencia

P: Sí

E: Habíamos conversado sobre qué hace usted para manejar sus emociones en el aula, me decía que usaba distintas estrategias, y sus colegas como lo hacen?

P: Bueno conversar con el curso y realizar una charla con ellos, que a veces es más de mismo, porque a veces todos los profesores les vuelven a decir lo mismo a los niños y los niños son...no les gusta que les repitan mucho las mismas cosas. Así he visto yo a los niños de 13-14 años que se creen que ya se las saben todas, que como que se ha ido adelantando la edad del pavo, la adolescencia que adolece, o el registro de la observación en el libro, lo mandan para afuera al niño. Ahí uno de repente ve al niño que está en el pasillo... o mandan a buscar a un inspector y te vas a la oficina...son otras estrategias.

E: Y varían mucho entre un profesor y otro?

P: Es bien común, el niño que está molestando mucho, al pasillo y ahí se queda hasta que termine la clase

E: En qué medida un niño se da cuenta cuando un profesor está enojado?

P: en las caras que pone uno yo creo...en nuestra postura también, que a veces andamos con los hombros caídos...qué le pasa profesor. No faltan niños que son bien receptivos, empáticos, que te leen y te leen muy bien. Y de esa forma se dan cuenta, en nuestras caras, o...ya llegó enojado profesor qué le pasó. Te dicen, no tan solo a uno sino a todos a todos nos dicen lo mismo. Qué pasó profesor...no nada, acuérdesse que hay que dejar los problemas en el portón y después los pasa a buscar.

E: Eso le dicen?

P: También

E: Y usted qué les contesta?

P: Que tienen razón en ese caso. Sí no se preocupe, ya va a pasar ya. Fue un trago amargo de ahora, o fue algo en el almuerzo...o cuando venía entrando me encontré con un apoderado o no sé, alguna situación que haya pasado. Son bien perceptivos. Por eso te digo que nosotros aquí somos bien cercanos con los niños, bastante de piel. Entonces como existe esa relación, ellos también nos observan y nos ven y tienen buena percepción de nuestras emociones, muy buena percepción.

E: En algún momento usa...por ejemplo la rabia o la alegría para conseguir algún fin pedagógico?

P: Sí, hay curso en los cuales uno se divierte todo el rato. Trabajamos, tiramos la talla, nos reímos. Ellos también a uno le tiran su talla...paramos un minuto, me cuentan sus vivencias, seguimos con la clase...Sí, es bien recurrente. Sobre todo con esa área de reírse, de pasarlo mejor. Ha pasado en ocasiones que a lo mejor he estado con la emoción más enojada y con...levantando un poco más la voz uno puede, tengo que lograr el trabajo de los niños. Sí, es necesario.

E: Pensando en que hay un manejo adecuado y no adecuado de las emociones, qué pasa si un profesor no maneja adecuadamente sus emociones en la sala? Cuáles son las consecuencias?

P: Yo creo que una de las consecuencias es que el niño, como es perceptivo, comenzarían las faltas de respeto, el no lo voy a escuchar al profesor. El profesor, probablemente como uno ha visto va a salir de la sala a lo mejor llorando...no es bueno eso. No es bueno que te vean que eres débil. Uno en cierta medida tiene que convertirse en un actor y actuar a veces dentro de la sala de clases y hacer cosas que a lo mejor uno no es, para lograr algunas cosas dentro de la sala de clases.

E: Podría explicar un poco más eso del actor?

P: Yo no soy garabatero, no me gusta decir garabatos, no fumo, bebo alcohol de vez en cuando, con mi familia, en algún asado, y tengo un humor entre negro, sarcástico...de todo, hasta medio burdo también y no ha sido necesario conmigo actuar con los niños, para nada. Pero sí es necesario a veces dejar de ser uno y en ese sentido convertirse en un actor y ser de otra forma para lograr los objetivos de la clase. A mí no me gusta mucho enojarme y tengo que enojarme a veces no más. Tengo que levantar la voz y demostrar que estoy enojado, aunque no me guste, pero tengo que hacerlo y lo hago. Pero para que se enoja profesor...bueno porque usted ve, que no está trabajando, está tirando papeles para atrás o le quitó el lápiz, o desapareció tal cosa de la sala y usted no quiere responder, qué quiere que le haga.

E: Entonces por qué se enoja, o hace como que está enojado?

P: Para hacer reconocer al niño o al curso que no está actuando como corresponde. Tengo que buscar alguna forma...si no lo logré con mi humor, con mi verdadera personalidad digamos, tengo que buscar otra forma. Un camino. Es como las matemáticas. Si no logré un objetivo con una actividad, con una estrategia, buscaré otra, y si no la encontré con esa, buscaré otra. Hasta llegar a la meta con los niños. Sea en forma concreta, pictórica, simbólica, pero tengo que lograr con el niño llegar a ese objetivo.

E: Y el objetivo cual sería

P: En este sentido sería hacer que el niño reflexione y se dé cuenta de lo que él hizo no estaba bien y si es capaz de reconocerlo y de aquí ya profesor nada más...que sea así. Y si se vuelve a repetir en las clases siguientes no fue tan así. Fue de momento solamente.

E: Y eso lo hace pensando en qué?Cuál es el fin último de esa intervención?

P: Es que al final de cuentas aquí el niño viene al colegio, a lograr un objetivo que es tener su 8vo básico. Después en enseñanza media tener su 4to medio. Llegan a la universidad o a los institutos técnicos y tienen su carrera técnica. Todas esas herramientas que aprendió durante todo ese proceso en algún momento va a ocupar alguna de esas herramientas que obtuvo ahí, pero lo más importante que debe aprender el niño durante todo este periodo es la

responsabilidad, la puntualidad, el ser respetuoso con sus pares, porque si él logra esas cosas, en el trabajo no va a tener problemas, en su vida familiar tampoco va a tener problemas, ni con sus amigos va a tener problemas porque la gente lo va a aceptar, porque va a saber que él es empático, va a saber que es responsable, respetuoso...no importa si se le olvidó el teorema de Pitágoras. Era parte del proceso no más, pero lo importante es eso. Que el niño en algún momento se dé cuenta que el fin último que todos pretendemos aquí es que se convierta en una persona de bien. Nada más que eso. Si el debate con los profesores, sobre todo con los profesores nuevos y con el Ignacio que hemos tenido conversaciones porque le toca dar SIMCE aquí este año, de ciencias naturales, su primer SIMCE aquí en la escuela. Coincidimos. Cuando salga el niño de 4to medio, va a ir al unimarc aquí a pedir trabajo, no le van a preguntar cuál fue su puntaje en SIMCE en 6to básico, no le van a preguntar eso...para nada. Pero para nosotros en este momento sí, para nosotros sí es importante porque a la escuela la encasillan cuando lo que queremos es realmente formar a los niños como persona no más.

E: Hay un cuestionamiento del valor de esta evaluación

P: Yo sí. Para mí es una medición solamente para categorizar a los colegios, nada más. Para decir tu colegio es aquí, tu colegio es mejor que este otro. Pero a la larga es una medición más no más. Que también estresa a los niños porque cuando los niños están semana a semana con un ensayo SIMCE en su sala...que le cambiaron nombre ahora no se llama ensayo SIMCE...tiene otro nombre para no perjudicar al niño en su mente digamos...igual. Otra prueba más! 30 preguntas! ...ya y ahí están con su lapicito marcando ahí...

E: Y es semanal...

P: En algunos colegios si es semanal

E: y acá

P: Acá ahora que queda poco, se ha convertido semanalmente 1, porque nos quedan 2 semanas, entonces para tener el niño con el training...pero el semestre pasado fue 2 pruebas en el semestre no más.

E: Pensando en la observación de clases, yo fui a dos cursos un 6to y un 7mo. Yo vi algunas diferencias con los cursos, quería preguntarle cómo es su relación con esos 2 cursos.

P: Mira e 6to B ese día teníamos una guía, resolvimos una guía que era justo también para el SIMCE, pero era guía, no era una prueba que el niño tiene que...con responsabilidad. Era una guía consultiva, si no me acuerdo cómo operar con fracciones, estaba yo ahí para orientarlos. Ese es un curso de 16 niños que es...son niños, que aguantan poco estar sentados, muy juguetones, regalones, también con dificultades familiares, con pérdidas también, porque hay un niño que se le murió su mamá, la mató su papá. Y un curso que cuando llegué en marzo me dijeron es así el curso...suerte. Pero a mi me gustó, me adapté yo al curso. Porque yo juego con ellos en la sala...hemos andado hasta a caballito adentro de la sala de clases para conocernos más y jugar. Y así con el profesor de integración hemos avanzado mucho con ellos. Están casi al mismo nivel que el 6to A, que entre comillas es un curso más elevado. Pero acá también hay excelente niños en el 6to B, buenísimos. Muy buenos matemáticos. Y...sí les tengo bastante cariño al curso ese. Me río con ellos, me desahogo con ellos jugando, me divierte.

E: Cómo se desahoga?

P: Tirando la talla, riéndome, mirándolos, observándolos, me libero un poco del estrés diario y el 7mo B, que también es un curso nuevo, ellos estaban muy felices con mi llegada al curso porque comentaban que al otro profesor no le entendían. Que el profesor explicaba una vez y después no explicaba más, se quedaba sentado en la mesa, no se paseaba por los puestos, entonces estaban contentos con mi llegada, pero se generó un ambiente de liderazgo negativo en ese curso que a la fecha ha tenido las medidas de que 4 niñas, una está dando exámenes libres y las otras se cambiaron de colegio. Por lo negativo que eran, 4, 6, 7 hojas de anotaciones negativas, ya los protocolos no daban más y los apoderados tomaron la opción de mejor cambiarlas de colegio. Hoy están un poquito mejor de lo que eran antes. Y mi relación con ese curso respecto al otro 7mo es mucho mejor, es mucho mejor para mí. Hay bueno alumnos también en el otro 7mo, pero hay un ambiente negativo. Uno entra a esa sala y hay como un aura negativa...algo, algo tiene esa sala.

E: La sala o el curso?

P: La sala y que también seguramente es transmitido por algunos niños. Hay un grupito de 8 niños que se sienta adelante para poder avanzar en lo que ellos quieran avanzar. Los otros se sientan más atracito dentro del puesto, pero este 7° B ha cambiado para bien, pero no todavía a lo que uno quisiera. Va cambiando pero de a poquitito. El próximo año dan SIMCE, y me dejaron ahí también. Otro año más, otro año más de estrés el próximo año.

E: Ya está definido quienes están con ellos?

P: Sí ya está definido, por eso hicieron el cambio, para estar con ellos 2 años.

E: Y de qué depende el cómo es usted con uno u otro curso?

P: De las características del curso

E: Porque yo me fije que con el sexto, como dice usted hay más humor...pero con el otro curso no.

P: De las características del curso. Porque son como personalidades distintas, no en forma individual, sino que el grupo hace una personalidad el curso y en base a eso yo funciono.

E: Cómo es eso de la personalidad del curso?

P: El 6to B como te comentaba es un curso que es juguetón, que es regalón y en base a eso yo me relaciono con ellos y voy avanzando con los míos. En el 7mo B no son tan juguetones, para nada. Es más son más conversadores, en ocasiones no prestan atención o simplemente uno tiene que estar casi encima para que logren el trabajo y avancen o sino no trabajan. Entonces esas son las características de 2 cursos distintos. En un curso tengo que a lo mejor dejar de ser un poco...intervenir con más cariño y con más humor, y con el otro tengo que ser un poco más serio, más catete.

E: Había un alumno en el curso que me llamó la atención en el 7mo, que daba vueltas...

P: El Cesar, él es el que es de Chillán y que los domingo llega donde su abuelo que es en Queime y ahí el furgón lo trae todos los días y lo lleva para allá, y después de Queime se va después para chillan el día viernes. O de aquí mismo se va para...y de repente la mama le dice no hay plata para viajar. Este mes no hay plata, o este fin de semana. Y él se frustra, se enoja, porque él quiere a su escuela. Es nuevo en la escuela, pero la quiere. Quiere a sus compañeros,

juega a la pelota, tiene amigos ya. Y el no verlos una semana yo creo que no le gusta. Este semestre él ha cambiado un poco con respecto al primero. El primer semestre era un poco más trabajólico. Este semestre llegó un poco más disperso, más light. Por eso yo creo que lo viste así. Además cuando un curso, los apoderados van retirando a los más conflictivos, alguien quiere tomar su lugar también. No cierto? A rey muerto rey puesto... algo así. Entonces ahí está César y está una niña rubiecita que estaba con él atrás, la Fernanda. Entre la Fernanda y él están tratando un poco de ser lo líderes dentro del curso.

E: Que interesante...

P: Sí es así, igual que en una población. Si a un narco lo toman preso, siempre alguien va a querer tomar su lugar. Siempre nace alguien que va a liderar. Y pasa lo mismo en la sala de clases, el mismo fenómeno. Se va un niño de la clase que fue conflictivo y del grupo que queda, alguien va a sumir ese rol. Es como la sociedad...

E: Ahora en estos dos curso hubo situaciones en que...en el mismo 7mo parece que habían quebrado una regla...

P: Sí. No la pagó. El profesor jefe llamó a la mamá y no pasó nada.

E: En ese momento yo observaba y pensaba el profesor estará enojado o no? Porque no parecía enojado. Y pensaba que quizás serían sus años de experiencia...

P: Sí, mmm. Es que los niños ya están...ya...hablar con gritos o con fuerza no tiene mucho resultado. Ni las observaciones en el libro, los niños. Entonces en ocasiones sí he tenido que hablar golpeado cuando hay algo más grave, pero en esta ocasión era hacer conciencia en él de lo que él hizo no era lo correcto y que tenía que responder por la regla. Pero creo yo que no ameritaba alzar la voz o que lo gritoneara delante de sus compañeros. Porque tampoco es bueno exponer a un compañero delante de todos que estoy haciendo algo mal. No es positivo eso tampoco. Con eso no me enoja a niveles de gritar y levantar la voz, pero sí me molestó. Sí, porque ya lo conocen a uno si van 6-7 meses. Además que el niño que hizo tira la regla viene jugando basquetbol hace ya 2 años y juega bien basquetbol más encima...y el buen alumno ah...buen matemático. Yo le digo, vas a estudiar ingeniería tú.

E: Profesor, hay algo que usted quisiera agregar en esta entrevista?

P: Creo que hemos conversado de casi todo. De la relación entre pares...en el sentido de los profesores nuevos conversamos. De los profesores que estamos aquí ya años la relación según yo es buena. Es una buena convivencia dentro de la escuela. Igual deben haber sus roces entre uno y otro porque también somos una comunidad de 60 y algo. Y siempre hay sus roces. Pero en particular yo no me llevo mal con nadie, como dice la canción. Yo me llevo bien con todos. No me gusta hacer polémica, cuando soy sincero también y directo las cosas las digo con respeto, dentro de acá del consejo o hablo con un colega y punto y ahí queda la conversación.

E: Y ahora con la evaluación docente cómo ha sido su año en relación a otros?

P: Ahora todo es electrónico, sólo va subiendo la información. Voy subiendo y guardando la información. La clase grabada ya me la hicieron.

E: ha sido más estresante este año?

P: El estrés...si, porque tenía la esperanza de no evaluarme. También tenía la esperanza de no dar SIMCE. Entonces en marzo cuando llego el primer día de entrar a clases con los niños...el día antes de iniciar con los niños me dicen profesor usted toma 6to y 7mo. Ya, me dieron un estrés al tiro. Y después con el tiempo cuando tocó ver los que se evalúan había algo en la página que decía que los expertos 1 y 2 su evaluación era voluntaria y yo me tomé de eso y no era así. Tengo que evaluarme igual...entonces me llegó otro golpe así como querían noquearme y...ya me evaluó igual. Y...ahí estoy. Me queda poquito ya...

2. Entrevista n°2. Profesor

E: Ahora que regresaron del paro, están en un periodo de recuperación, cuáles son las emociones que están más presentes en sus clases?

P: Entre los niños el reencontrarse. Estar dos meses sin verse es como tener vacaciones de verano. O sea es como volver de cero con los niños, con lo que corresponde a la fecha o con lo que habíamos quedado antes del paro. Es como empezar de nuevo. Para ellos es como te digo. Es jugar, contarse qué es lo que pasó, qué hiciste, y han pasado ya 2-3 semanas desde que volvieron y como que ya se ha normalizado ese periodo. Es como si no hubiesen estado en paro. Sin embargo, el hecho de que uno tenga que recuperar las clases, porque se tiene que recuperar ese tiempo donde los niños también tenían que generar aprendizajes, les sale cansador a ellos. En primera instancia porque se había dicho que era el 15 de enero la recuperación, pero nadie quería, ni los niños ni los apoderados. Y después se pudo modificar eso y estamos con ellos hasta el 13 de diciembre, o sea salen casi como año normal, extendiendo la jornada 2 horas más sí, cada día. Sin tareas ojalá para la casa. Lo mínimo que sería en este caso lenguaje, que ellos tienen que leer un libro de lectura domiciliaria y la menor cantidad de tareas para la casa porque el tiempo también se hace corto, más corto todavía.

E: Y pensando en su relación con ellos, cómo ha sido la vuelta.

P: Bueno con los más grandes resulta un poco más complicada en el sentido que de dicen por qué hay que recuperar si ustedes se fueron a paro, y un poco de discusión y uno tiene que, con ejemplos hacerles ver que, lamentablemente en Chile para conseguir cosas hay que salir a la calle. No hay otra forma de conseguir cosas, porque cuando uno está conversando con una autoridad 1 año, 1 año y medio y esa autoridad no te da respuesta, es mucho tiempo el que uno ya esperó. Hay otras instituciones que en una semana si no le dan respuesta salen a la calle al tiro. Entonces es una forma de conseguir cosas salir a la calle. Y ellos van entendiendo, porque también en ese periodo han perdido clases...hay una niña que se cambió de colegio y al cambiarse de colegio lleva un vacío de un mes y medio que no tiene esos contenidos. Va con desventaja y va a estar con desventaja en el otro colegio, entonces eso es lo que no queremos con ustedes, los que se quedaron aquí. Que esa desventaja se aminore, que ojalá no existe y usted cuando salga de 8vo y llegue a primero medio llegue con sus competencias al 100%. Y ahí van entendiendo y bajan un poco el moño.

E: Pensando en sus años de ejercicio profesional, ¿cuáles son las situaciones más intensas que ha vivido haciendo clases?

P: Yo creo que hay de distintos tipos de emociones. Emociones de frustración, una. Cuando los niños no quieren aprender y no es 1 o 2, sino son como 5 o 6, que ellos se potencian en el no querer aprender y...cómo convencerlos de que esos aprendizajes les van a servir para los años que vienen o para la unidad subsiguiente. El cómo convencerlo. Uno quisiera poder meterse en su orejita y estar en su cabecita y convencer. Eso es un tipo de emoción. Cuando un niño te falta el respeto gravemente, con garabatos, parándose al frente tuyo y diciendote yapo, quién pega primero, que ocurrió el año pasado con algunos profesores y conmigo se paró uno pero se calmó ligerito.

E: Porque qué hizo usted en ese momento?

P: El me dijo que me quería agredir, y le dije mira para agredirme tú, por lo menos necesitas unos 10 amigos más. Tú solo no vas a poder. O sea si quería pegarme necesita 10 personas más porque yo soy pesado, macetiado. Me miró...para arriba porque es más bajito que yo, y me encontró razón, sin decir nada. Y se volvió a sentar...Después hicimos una amistad, pero después se quebró esa amistad porque era muy...no le gustaban las reglas, las normas que tenía el colegio de convivencia. Y tuvo problemas con varios profesores. De hecho tuvo que terminar el año dando exámenes libres. Con todos los profesores...de hecho a un profesor más joven lo encaró, un profesor que hace artística...Esa fue una situación con él más o menos puntual, que igual origina cierta relación con el curso, porque el curso también ve las situaciones y se comporta a veces de distinta manera con los profesores...

E: En función de qué?

P: En función de las situaciones que suceden con algún conflicto dentro de la sala de clases con algún niño...los niños son observadores. Observan mucho. Igual uno les conversa y les hace ver que el respeto siempre tiene que estar presente. No puede haber faltas de respeto ni ofensas. Y si a ellos no les gusta eso...realmente no está en el lugar donde corresponde. Entonces ahí uno se va dando cuenta que ese niño no es 1 solo, que hay más niños dentro de la sala de clases como él pero que no se manifiestan, no lo dicen, pero en sus acciones de repente cuando uno hace la clase, sí lo tratan de hacer pero no como él lo hizo, con faltas de respeto, con pararse, con salir de la sala, con patear puertas, con hartas cosas que reaccionan los niños dentro de la sala.

E: ¿Qué le pasó a usted cuando ese niño lo enfrentó?

P: A uno le da impotencia, le dan ganas de quizás de solucionarlo como lo solucionaban hace 20 años atrás los profesores, que hoy día eso es pasado, es prehistórico, pero igual uno trata de ver cómo arreglar la situación con el joven. Ocurren muchas cosas dentro de la cabeza...ya salga a dar una vuelta, cuando se tranquilice entre, o sientese y por favor no moleste, o sacarlo

afuera de la sala de clases, conversar con él y si a veces uno está muy nublado de mente, uno en la misma sala de clases le da los consejos delante de todos los niños, que a veces eso también le molesta al niño, pero eso también es porque uno se le nubla la cabeza y no encuentra más caminos de cómo solucionar la cosa.

P: ¿A qué se refiere con que se le nubla la cabeza?

E: Es cuando te molestó una vez, dos veces, tres veces, cuatro veces y ya habías hecho acciones con él para mantenerlo y ya uno no puede. Entonces ahí uno ya empieza a levantar un poco más el tono de voz con él y le empieza a decir, oye entiende de una vez por favor y generalmente te dicen a ti que uno debe solucionar los problemas con él no delante del curso, y en ocasiones sí. Cuando llegan a estos puntos en que uno no encuentra más herramientas...spi. Con ese niño en forma puntual, no quiere decir que es con todos los niños del colegio.

E: Ahí hay como 2 situaciones, estas frustración que decía usted, y esto otro de falta de respeto. Hay alguna otra situación intensa?

P: Cosas positivas obviamente sí, cuando los logros de los objetivos son al 90% o 95% e una sala de clases o cuando llegamos al 100%, o cuando uno ve a un niño que realmente le cuesta y él manifiesta que sí logró el objetivo, y lo demuestra...eso es bonito. Te muestra la tarea y tú se la ticeas...esas son emociones totalmente positivas y que a ti te confortan...

E: Recuerda alguna situación particular en que se haya sentido así?

P: Ahora este año recibí 2 cursos nuevos, los cursos del año pasado que tenía simce, este año no los tengo, me los quitaron, sólo me los entregaron por ese año para dar simce. y este año volvieron al profesor que tenían en 5to año, el profesor de matematica y tomé 2 cursos nuevos, el 5to A, que soy el profesor jefe y el quinto B que es del prof rodolfo. Mantengo los 7mos del año pasado que son 8vo, que les toca simce otra vez este año. Osea todavía estoy con esa...trabajando con simce, ese estrés. Y bueno, los 2 5tos son muy diferentes. uno de ellos tuvo 4 años un profesor sin interrupciones y viene con la mano de ese profesor los 4 años. Es un curso disciplinado, sabe cuales son sus metas, tiene responsabilidades bien marcadas, un 7. Con ese curso la pasamos muy bien. y avanzamos en los contenidos así pero...nos vamos por un tubo. El curso mio los 4 años, nunca tuvo con un profesor fijo, nunca. No tiene una identidad, entonces no saben muy bien todavía cómo comportarse, sí puedo decir que la profesora que estuvo en 4to hizo un trabajo y se nota, pero no está afianzado en los niños porque faltaron más años para hacerlo más firme y tengo casos ahí que son bien inquietos, llegó un niño nuevo que es de chillán, que viene de un colegio donde el también resolvía los problemas con agresividad, con gritos y se integró a ese curso donde ya hay niños que son medios agresivos y hay que estar controlando, hay que estar conversando con ellos, aconsejándolos, haciendo los trabajos que piden aquí en orientación para que refuercen, citando apoderado, conversando con ellos, y ojalá que en mi mano, cuando salgan de 8vo, se note. Ese es el objetivo y de a poquitito vamos, ellos saben que uno les entrega bastante porque uno igual juega con ellos, jugamos en la sala, en los pasillos, pero cuando hay que llamar la atención hay que llamar la atención. Hay un joven que

es muy hiriente para tratar a los compañeros y hay un niño que se tuvo que cambiar de curso. Un niño que tiene el síndrome de tourette y asperger y los papás solicitaron hacer algo porque el niño lo molestaba el curso, no quería venir el hijo, entonces le ofrecieron aquí cambiarlo de curso, al 5to b, que es más ideal. No quiere decir que el curso mío no tenga niños excelentes, tengo un grupito muy bueno en lo académico, pero tengo 2 o 3 que son muy agresivos, impulsivos...Hoy día un niño no vino, se autosuspendió. Él solo. Lo dicen los compañeros, profesor se suspendió él solo. Porque había hecho algo el día anterior, a una compañera la molestó, le tiró el pelo y seguramente pasó en su cabecita, si esto lo sabe el director o el inspector me van a suspender, mejor yo no voy. Y eso no lo ha hecho unas 2 o 3 veces, y yo se lo he manifestado también al apoderado, pero el apoderado, se encoge de hombros, no es que toma medicamentos, a veces se me arranca...no sé qué hacer con mi hijo, lo típico. Según mi forma de conocer al niño él casi es independiente, igual depende de sus papás pero más en lo material. Si necesitas zapatos ahí tienes zapatos, zapatillas, zapatillas, pero en cuanto a lo académico no tienen mucho apoyo de la casa, los papás trabajan también, a veces el queda solo en su casa o va a acompañar a la mamá que tiene frutería, bueno él de repente toma decisiones solo porque ha crecido en parte solo.

E: Usted la otra vez me comentaba que ese le generaba algo ver a estos niños que están abandonados en las casas, que pasan el día solos...

P: Sin ir más lejos, el niño nuevo que llegó de Chillán, que acostumbra a resolver los problemas de otra forma porque su colegio, el curso eran 40 alumnos y la única forma de solucionar problemas era agrediendo y golpeando. Ha costado cambiarlo, pero uno se ha metido en su mundo, en su familia. él tiene un hermano por parte de mamá, él llegó primero, el año pasado y este niño nuevito lleva 3 meses. De lunes a viernes viven con los abuelos aquí en queime y el viernes se van a chillán con su mampa. Su mamá trabaja en una clínica dental, donde puede pedir 1 día permiso al mes para venir a las reuniones de apoderados, nada más. osea si uno de los niños es sancionado, la mamá no puede venir aquí a hablar con el director o con quien la citó. Viene el abuelito o abuelita. PAr que venga el abuelito o abuelita tiene que pagar taxi, pero el papá de este niño es alcohólico, y cuando llega el finde semana a su casa, generalmente el papa, se va y se pierde el finde semana, no está. y cuando está son solamente agresiones físicas verbales, con la mamá, con el hijo, con el hijastro y lo que ve él, su mundo, es eso. Uno sabe que el mundo de cada uno es como lo normal que tiene uno de vida, entonces realmente aquí reacciona de una forma extraña, rara, uno lo aconseja, habla con él. él se medica para estar más tranquilo. Yo antes le daba las pastillas, él me tenía que firmar un documento para respaldarme que yo no lo obligaba sino que solamente estaba ayudando a la familia para que él se medicara. Ahora llegamos a otro acuerdo y yo ya no lo medico, me desligué de eso, en caso de cualquier situación, por la ley del ritalín. Y es una situación que me preocupa. Ayer día llegó pasado a cigarro, 10 años, pasado a cigarro. Estábamos a esta distancia y el olor era insoportable. Mandé a buscar al hermano, no si él no fuma, entonces por qué él y toda su ropa huele a cigarro. Así indagando indagando encontramos que el hermano es el que fuma. Y se va a la casa de un compañero antes de entrar a clases, y seguramente se lleva al hmno chico para allá y como está al lado de él se impregna el olor. a esa conclusión llegué yo. Y esa es una preocupación, para mí es una preocupación.

E: Hasta dónde llega esa preocupación

P: Llega hasta hablar con el hmno que es el primero que lo cuida. Ya el abuelito vino hace unos días, así que no puedo volver a citarlo para no generar tanto gasto en él. La próxima semana tenemos reunión de apoderados y ahí voy a hablar con la mamá y contarle esta situación...que qué podemos hacer porque también aquí el director también ya sabe la situación el equipo de la escuela, son caminos que uno puede tomar y el equipo psicosocial, conversar con César y con Matías, pero más allá...uno quisiera llevarlo a vivir conmigo, pero no puedo hacer eso.

E: Qué tan frecuente son estas distintas situaciones que usted me relata

P: Las frecuencia de las frustraciones o de...si de frustraciones de no poder arreglar las cosas son bien continuas durante la semana. No es una vez al mes o, y son frecuentes a veces con los mismos niños. No es que sean distintos los actores, son bien frecuentes con los mismos niños. Del 5to B no puedo decir nada porque son una tasa de leche. Del 8vo A es la actitud...pero también descubriendo con ellos, ellos quieren que la escuela sea más atractiva y para ellos no les ofrece todo lo que ellos quisieran, entonces ellos se manifiestan dentro de la sala de clases con una actitud que de que...ya...si hay que venir venimos, pero no es una actitud de que ya! vamos yo quiero aprender! vamos profesor yo salgo a la pizarra...no, no es esa actitud y es porque ellos quieren algo más de la escuela que no lo encuentran aquí. Y según ellos han hablado con el director y el director no los escucha.

E: Qué otras cosas quieren?

Por ejemplo aniversario, actividades recreativas, otro tipo de cosas. Que no sea tan solo académico. Que ellos también dicen, el Simce, a nosotros qué nos importa el Simce, dicen si yo voy a postular a primero medio en otro colegio no me van a preguntar qué promedio saqué en Simce, ellos van a ver las notas y van a ver si tengo parientes en el colegio para matricularme, nada más, no me van a preguntar cómo me fue en el Simce, entonces a mí el Simce no me importa. Al colegio le da importancia porque lo encasilla en ciertos niveles no más, pero para ellos no tiene importancia.

E: Ellos saben que el Simce le sirve al colegio?

P: Sí y lo manifiestan, a mí me lo dicen en la sala. Y uno lucha y le dice, pero al menos hágalo por usted, que usted muestre en esa hojita que usted sabe, o hágalo por los profesores que trabajamos por usted y le entregamos conocimientos para que usted vaya bien preparado al liceo, si no lo quiere hacer por la escuela o por la dirección, y ahí va el convencimiento. Yo tengo un desafío con ellos, con el 8vo, que si a ellos les va bien en el SIMce, si obtienen sobre 260, 270 yo me voy a tatuar. Me voy a poner "8vo A, el mejor, 2019". Ya y ellos, bien profel!, Ya, así lo vamos a hacer, pero si no, no. Si uno no los desafía, no les pone motivación, no...no. Y los trabajos si no son con notas o con décimas, tampoco a veces lo realizan. Que son los cursos más grandes. Con los cursos más chicos no tengo para qué decirles que es con décimas y hacen su tarea con alegría y con ganas.

E: ¿Cómo se siente usted hoy en día haciendo haciendo clases?

P: Eso depende del curso donde uno está. De ahí depende la alegría, de cómo te reciba el curso. Si el curso está con una buena actitud, yo voy a estar con una actitud con más power, con más energía. Si yo veo que el curso no está con mucha energía. Si yo veo que el curso no está con mucha energía, voy a hacer mi clase igual, normal y me voy a preocupar mpas de aquellos que sí quieren aprender y los que no quieren aprender o no preguntan, los voy a mirar...ya en qué te equivocaste y si ellos no quieren preguntar, tampoco me voy a preocupar, pero es por actitud, más que eso.

E: Hay como una suerte de contagio?

P: Y se ha tratado de arreglar, bueno el año pasado te contaba que se hicieron reuniones con el 7mos que ahora con 8vos, este año también se han citado los apoderados, porque todavía siguen con la misma actitud y bueno la dirección está preocupada porque no saben cómo les va a ir a los 8vos en Simce este año. Y ellos no están preocupados por no le ven la importancia, y ahí está la preocupación de uno, porque al final de cuentas, si les va mal en lenguaje, historia y matemáticas, somos nosotros 3 profesores que nos van a decir qué pasó.

E: La escuela subió de categoría de desempeño....cómo eso afecta su propio desempeño?

P: Bueno es una presión, el mantener ese status, ese nivel. Igual los niños pueden aprender, van a aprender mucho, pero también depende del formato de la prueba que le toque a cada uno...del ánimo que esté, de si quieren o no quieren responder. Un año aquí el liceo al lado, ,os segundos medios no querían nada con el liceo, sacaron menos de 200 puntos en el simce, porque contestaron al achunte la prueba Simce. Entonces a medida que el niño genera también como madurez o opinión, ellos dicen yo no voy a dar una buena prueba y bajo su responsabilidad. No es como un niño más chico porque ellos sí están con las pilas puestas y quieren que al colegio le vaya bien. En eso estamos. Todavía estamos convenciendo a los 8vos.

E: Si usted tuviera que recomendarle a un colega de matemática que recién se integra a la escuela, cómo comportarse ante situaciones que lo sobrepasan o situaciones intensas, qué le sugeriría.

P: Bueno aquí lo primero ojalá escuchar, no contestar, entregar las normas de la clase claritas desde un principio y las clases subsiguientes ir recordando algunas, porque uno ya las entregó en la primera clase, si ya sobrepasa todo tipo de situación hablar con dirección en este caso o con el profesor jefe del curso y citar apoderado porque no podemos dejar que el alumno sobre pase al profesor, en cuanto a respeto. Esos serían los caminos en cuanto al profesor nuevo y que no se deje pasar a llevar, que no confunda amistad con cercanía, porque de repente uno puede ver que un profesor puede hacerse el buena onda y a lo mejor se hace amigo de los niños y el niño puede confundir, porque no es lo mismo tener 14 que tener 35. Entonces uno puede tener cercanía con los niños pero haciéndole entender con palabras y acciones que ahí tiene que

hacer respeto entre uno y otro. No tratándose de tú, o oye Juan, que el niño le diga así al profesor, llegase a confundirse a ese punto. Eso sería una forma. Y la otra es comunicar al tiro, no dejarse pasar a llevar.

E: Usted decía que escuchara no más al ppio, a qué se refiere con eso?

P: No irse a las palabras con el niño, generalmente eso agrava aún más la situación, la va agrandando, en vez de terminarla la va agrandando. Porque uno le puede decir ya por favor cálmese y el niño le sigue contestando a uno y el profesor le sigue diciendo por favor ya. No termina esa situación mientras uno de los 2 no corte la comunicación y que es una comunicación que a la larga no es positiva, sino que es negativa.

E: Ha visto usted casos así acá?

P: Sí, sobre todo en los patios, cuando se dicen cosas y que tú, que aquí, que allá. Entonces eso agrava. Es preferible tomar al niño y traerlo acá y aquí hablar con él, no. O a la fuerza, si el niño no quiere habrá que llamar al apoderado, y tomar otra medida con la situación.

E: Usted me contaba que también habían colegas que salían llorando de la sala...me podría contar un poco más de eso?

P: Sí, eso tiene que ver con lo que yo te comentaba, la frustración. El qué más hacer. El niño pequeño de primero o segundo que te pateen, que te peguen dentro de la sala de clases, qué hacer. Cualquier mamá quizás, pensaría lo primero en tirarle las orejas o zamarrear al niño pero son acciones que nosotros aquí no podemos hacer, no podemos tocar a los niños.

E: ¿Por qué?

P: No, aquí está prohibido pegarle a los niños de hace mucho tiempo ya. A los niños no se les puede tocar. Eso no se puede hacer en los colegios. Y si se hace, mal hecho. Y si pasa y algunos confunden de que creen que es una broma o es juego, cuando el niño crea lo contrario va a estar en problemas el profesor, pero eso ya no se debiera hacer. El ofender...si un niño me ofende, me dice cosas graves, también en mi boca aparecen, en mis labios aparecen palabras que yo quisiera decirle al niño, pero tampoco las puedo decir. Porque también sería un maltrato psicológico el ofender u ofender al niño, no lo podría hacer. Entonces sí, esas frustraciones pasan, y sobretodo con las colegas que...no estoy diciendo que ellas son el sexo débil, por nada. Pero ellas se sienten frustradas, y ellas también quisieran que el niño fuera de cierta manera, a eso me refiero. Y que realmente sí el año pasado salieron de la sala con sufrimiento, con dolor, porque las cosas no son como uno quisiera.

E: Yo le preguntaba también qué consecuencias tiene eso para esa persona que pasa por ese momento.

P: El desarrollo de la clase se le ve un poco frustrada en ese horario o quizás en el día. Lo importante aquí es que esa persona tenga apoyo, del colega, del mismo nivel, de sus amistades,

que le digan mira no si esto va a pasar, esto va a cambiar. Yo te aconsejo esto, mir a mí me pasó una vez también, y yo hice esto...y compartan la experiencia, para que esto cambie. Y a la hora siguiente o al día siguiente, vengan otra vez con esa misma energía y ese mismo ánimo para pararse frente al curso y ayudar a todos los pequeñitos o a los más grandecitos.

E: Pensando en eso mismo en la relación con los colegas, ¿cómo cree que se siente un profesor que recién ingresa a este plantel?

P: Acá ha cambiado mucho el plantel, muchos colegas nuevos y todos los colegas nuevos que llegan en un principio se siente como aislados, porque no conocen a nadie, pero siempre se le acerca o el encargado de ciclo, de cada uno, o si es de 1 a 4 el profesor del mismo nivel, y se le acerca y le dice mira aquí nosotros planificamos de esta manera, estos son los tiempos para entregar esto...y le va como incluyendo la forma en como el colegio trabaja...planificamos en este formato, las reuniones son a esta hora...al director le gusta que seamos puntuales, y se les va mencionando las cosas como funcionan dentro del establecimiento. De 5to a 8vo igual ,ahí no hay niveles pares, somos todos profesores que pasamos por todos los cursos y generalmente nosotros todos nos acercamos al profesor nuevo. Todos lo ayudamos a completar libro, estamos preocupados de los profesores. Nosotros tenemos 2, sí el año pasado que llegó Lizardo, todavía estamos preocupados de él y llegó una niña nueva que fue alumna también de aquí, Bárbara, le ayudamos con tips...aprenden rápido.

E: Y eso después se mantiene o cambia la relación?

P: se mantiene la relación, lo que ya va bajando es la forma de ayudar, porque se supone que el profesor ya aprendió la forma de cómo llenar el libro, qué lápiz usar, qué color, cómo llenar una anotación y esas cosas...eso ya disminuye. La otra relación del conversar, del relacionarse en el comedor...eso se mantiene.

E: ¿Qué rol juega el equipo directivo en esta relación que hay entre los profesores?

P: Por lo que uno ha escuchado, cuando llega un profesor nuevo, el director lo recibe, le da las instrucciones, le dice cuáles son los objetivos de la escuela, las metas, si tiene alguna participación en el Simce, le dice los compromisos de la escuela, las metas también de los puntajes que uno desearía tener y que después cada profesor de ciclo encargado se va a acercar a ti o te acercas a utp. Y la mayoría de los profesores nuevos ven un gran desafío el estar aquí. Porque realmente es un desafío estar aquí con tanta diversidad de niños, el nivel que tiene la escuela como encasillamiento de nivel alto y la presión, que aquí la presión es bastante fuerte. O sea todos tienen que lograr metas, no es una presión que te anden diciendo...pero yo creo...al menos yo, me autopresiono solo y yo creo que el resto también se presiona solo.

E: Pero basándose en....

P: Las metas del colegio

E: ¿y Cómo es el apoyo entre colegas?

P: Bueno aquí...el que necesita ayuda se acerca al que tiene más confianza y está más cercano. Hay situaciones que se conversan en general en el consejo del profesores o otras solamente en forma, con el par o con otro colega.

E: Pero en general trabajan más cada uno en su área?

P: Sí, en su área

E: Eso recordaba yo como característica de esta escuela que la sala de profesores no era de uso frecuente.

P: Hubo un tiempo que se pretendía planificar, que todos los profesores cuando nos tocaba la hora de planificación, todos planificaran. Pero mira, estábamos aquí, aquí un profesor, aquí yo. Y yo tengo que estar con mi computador, él en su computador, con los libros, con los cuadernos entonces estábamos muy...solicitamos poder trabajar en nuestras salas que teníamos la mesa para nosotros solos y bueno ahora es así, podemos planificar en nuestras salas y hay profesor que de primero a cuarto, se juntan de a 2 en 1 sala y planifican a la par. De 5to a 8vo no es tan así porque hay profesores, uno por asignatura y ahí tiene que planificar solo no más.

E: Y estas situaciones de convivencia, en qué momento se resuelven o se conversan entre colegas?

P: Si es algo que afecta a la comunidad se resuelve en el consejo de profesores, si es algo más personal, se acercará el profesor a la sala de otro profesor y tendrán una conversación entre ellos 2 ahí.

E: Es más informal?

P: Sí

E: ¿Qué diferencia ve usted en la expresión de las emociones entre las mujeres y los hombres?

P: en el sentido de por qué salió una profesora de la sala de clases a eso te refieres?

E: Claro y si es que hay diferencias en la manera en que expresan sus emociones profesores y profesoras

P: Sí, todos nos frustramos en algún momento del día o de la semana, pero no todos lo manifestamos de la misma manera. Hay profesores que salen de la sala y dan un paseito, se relajan un poquitito, calman su emociones y ya después entran. El curso también ya bajó su intensidad y el profesor puede seguir haciendo su clase. Otros quizás dentro de la misma sala de clases le darán una charla a todos los niños y le indicarán mira si siguen de esta forma vas a

conseguir esto en tu vida, lo típico de los consejos que dan los adultos a los jóvenes. La mayoría, sobretodo de 5to a 8vo, los que son más grandes, los profesores se paran y dan consejos. Detienen su clase y la actividad que están haciendo y pierden entrecomillas pierden 5 a 10 minutos para ganar en otras cosas con los niños. Porque también un buen consejo, te prepara para la vida también, no un ejercicio matemático te va a resolver la vida o saber algo de una fecha histórica o un poema que me aprendí, no. A veces uno debe preocuparse también por preparar para la vida a los estudiantes. Y no sé qué tipo de reacciones podrán tener los profes, que yo he visto.

E: Y en la relación con estudiantes, hay diferencias entre los hombres y mujeres?

P: La mayoría son cercanos a los niños aquí, son bien amorosos, de ven para acá, qué te pasó, medio así como casi regalando al niño y preocupados, si alguien se enferma se llama al tiro al apoderado, oye va a ir al consultorio, usted vaya también para que lo reciba...se cayó su hijo, se llama al apoderado, o sea son todo bien cercanos los profesores a los niños. No he visto alguno que sea distante o que no juegue con ellos, ni diferencias entre...

E: En la entrevista anterior usted señaló que el SIMCE y otras exigencias son un factor de estrés importante en su trabajo, ¿qué entiende usted por estrés?

P: Por estrés entiendo yo presión, lograr metas que no sé si van a ser logradas, que dependen de otros factores esas metas...eso. Presión. Que esté retrasado con algún tipo de material porque estoy haciendo otros.

E: Presión por lograr metas que no sabe si van a ser logradas

P: Claro, porque eso depende de la actitud del niño, si tiene compromiso con su colegio, si tiene buena onda con el profesor, si quiere o no quiere rendir un buen SIMCE. El año pasado estábamos trabajando con los 6tos años y esperábamos al menos con 1 tener 280, 285, que el 4to sacó más o menos ese puntaje. Lamentablemente los niños cambian de 4to a 6to básico, hay muchos cambios...mentales, fisiológicas, físicos y no fue tan así su rendimiento, fue 270, pero promediándolo con el otro 6to bajó el Simce a 253. Sin embargo igual ese promedio en matemáticas igual subió el Simce que tuvo el 6to año la última vez, subimos como 11 puntos. Igual hubo un avance, pero queríamos más. De repente uno se lleva sorpresas, años atrás con un 8vo que era bien inquieto pero era bien cercano a mi, yo tenía basquetbolistas yo ahí, íbamos a jugar basquetol tanto damas como varones, entonces eran bien cercanos a mi. Del otro 8vo eran menos los que jugaban basquetbol pero eran mejor, y este curso le ganó al otro en matemática, sacó mejor puntaje que el del lado. Sacamos 277, casi 280 entre los 2 8vos. Con los de ahora yo no puedo meter las manos al fuego, ni asegurar que ellos van a tener...por lo que yo he hablado ya, la actitud que tiene ellos no me asegura a mi de que ellos vana tener un buen Simce....no sé....realmente no sé cómo les va ir a ellos este año para tener los resultados el próximo...no sé. Y para mí eso es una presión diaria porque yo, entrando a la sala de clases yo quiero que todos estén atentos, que todos logren avances, algunos más, los más inteligentes, los más habilidosos, a los que les cuesta más obviamente van a avanzar, pero no igual que el otro y el que no quiere aprender, ahí es donde uno se preocupa, se preocupa. Porque se

promedian todos, se promedian todos. Y no sé tampoco si los buenos van a rendir un buen Simce, porque de ellos también uno ha recibido comentarios diciendo a mí no me sirve el Simce, siendo ellos niños que uno confía en ellos.

E: ¿Cómo afecta eso la relación con sus estudiantes?

P: Bueno...los conocí el año pasado, porque me los entregaron para rendir este año Simce, ellos en año 5to y 6to estuvieron con el profesor Alex. Para mí lo ideal hubiese sido que él hubiese terminado el ciclo con los 8vos y él rendir Simce y yo haber descansado 1 año al menos de esta prueba, pero, uno a medida que los va conociendo se da cuenta que algunas pretensiones que tenía con el colegio, que no fueron cumplidas, querían tener aniversario como te mencionaba. Entonces hay cosas que no dependen de mí para que cambien la actitud de ellos, depende más del colegio, del equipo directivo, de que organice cosas más atractivas para los niños. El colegio igual organiza cosas, y cosas bien buenas, pero no son tan atractivas para los niños, no son consultados. Tú les dices ya esta actividad se va a hacer, y ellos la hacen, pero no son atractivas para ellos y eso, yo no lo puedo manejar.

E: Claro, ¿en qué medida usted puede controlar lo que pasa en su trabajo?

P: No puedo controlarlo todo, osea sé que yo soy responsable. Hoy día mismo tuve visita del director a la sala, acompañamiento que se llama, y él se metió dentro de la sala de clases, con los alumnos. No se quedó tan solo sentado y estuvo conmigo enseñando funciones, con el 8vo B, se paseó por los puestos, lo mismo que hago yo. Se comprometió junto conmigo y trabajó junto conmigo. Eso uno quisiera. Y la idea es que el niño entienda también eso, que estamos preocupados por ellos, y eso ojalá lo demuestre con el aprender. Yo partí diciendo que me comprometo a que ellos aprendan. No puedo asegurar que aprendan al 100%, porque también depende de su parte, de ellos. De mi parte sí me comprometo a que ellos aprendan pero ellos también tienen que dar de su lado. Entonces hay niños que no logran todo, logran una parte, lo mínimo, y otros que sí logran aprender 100%. Pero ojalá eso se vea reflejado en el momento que los evalúa a ellos en Octubre.

E: Pero eso no necesariamente está relacionado con lo que usted hace

P: No, no, no está relacionado directamente. Esa prueba no está relacionado con lo que yo hago totalmente. Me gustaría sí. ME gustaría que ellos fueran agradecidos de que uno se preocupa por ellos, si hay que explicar 10, 15 veces una materia la volvemos a explicar, si hay que usar protitos, si hay que usar manzanas, usamos cualquier material para que ellos aprendan, y en el momento que ellos tengan que mostrar lo que aprendieron, lo hagan, pero hay otros factores que a ellos también les duele y lo manifiestan, me lo han dicho que encuentran la escuela poco atractiva.

E: Y a usted qué le parece eso?

P: Qué tienen razón, mi hijo salió el 2005 de 8vo y ese fue el último año que se hizo aniversario, de ahí nunca más se hizo aniversario en esta escuela. Generaciones y generaciones pasaron sin conocer qué se hace en un aniversario. Y los niños que egeresan y se van a sus liceos, se encuentran con aniversario en sus liceos y llegan aquí y cuenta profesor estuvimos con aniversario, anduvimos con pompones, nos pintamos la cara, usamos una polera del color de la alianza. Ese mundo hay generaciones que no vivieron. No tuvieron esa identidad. Cuando un colegio tiene aniversario, es porque celebra su cumpleaños y eso es una identidad del colegio. Y eso a los niños les duele...no sé aquí hemos planificado, hemos tratado de hacerlo y llega la hora de los kiu y no se puede. Que no, que no alcanzamos, que los tiempos, y hasta ahí llegó.

E:Cuál sería la identidad de esta escuela?

P: Una identidad que nosotros marcamos como docentes es ser cercano a los niños, esa es la identidad. Y eso los niños lo saben, saben que nosotros somos cercanos a ellos, pero lo que ellos quieren como colegio, en general no lo tienen todo. Y ahí es donde estamos fallando, entonces esa identidad no está. Ellos tienen actividades, talleres de basquetbol, vienen profesores de afuera, ahora con la extensión no han podido hacer sus talleres, han tenido que correrse una hora más, no sé cuánto niños se van a quedar, entonces hay cosas que se han ido perdiendo.

E: ¿Cómo la recuperación ha afectado el ánimo de los profesores?

P: Bueno sabemos que la hora de extensión debe ser una hora no muy pesada, en cuanto a contenido, sino que tiene que ser algo más lúdico, más de guía, de marcar, pintar, hacer que el niño no se vaya con la cabeza tan hinchada para la casa. Y lo otro es no mandar tareas. Pero...sí el 2015 ya tuvimos esta experiencia, 6 semanas en paro y estuvimos recuperando hasta diciembre y es cansador, es cansador. Uno sale a las 5.35 con alumnos, la sala está más fuerte...por estar tanto tiempo dentro de la sala de clase. La otra es que es agotador estar catetiando con el objetivo y la actividad y te queda poco tiempo para preparar la clase para el día siguiente. O sea más trabajo te llevas para la casa. Pero también la responsabilidad es nuestra, por haber ido a paro.

3. Entrevista n° 3. Profesor

P: No sé si te comenté la última vez del Yerko, niño de 8vo...que se puso a hablar por el micrófono del whatsapp dentro de la sala. Se paró de su puesto y se fue para atrás, y generalmente el un niño conflictivo, pero 100% conmigo no había sido el Yerko. Es un niño que viene de Hualpén, vinculado con la droga, de hecho él me ha mostrado fotos de instagram, de facebook manipulando armamento y ese es mi mundo me contaba. Le gusta cortar el pelo, delinear las cejas y pocas veces trabajaba en clases, le gustaba más estar en su teléfono, entonces para no tener conflictos dentro de la sala de clases yo lo dejaba tranquilo, porque él tampoco me molestaba. Él no era de pararse a molestar, a empujar o a decir groserías, no nada.

Él se quedaba en su puesto con su teléfono. Varios meses. Y en esa clase él hizo algo distinto, él se paró como si fuera el dueño de la sala, empezó a hablar con el microfono del whatsapp, se paró en un rincón y hablar fuerte como si el resto no estuviera dentro de la sala de clases. Algunos niños se dieron cuenta de esa situación y vieron que como yo no hice nada, ellos se pararon. Se pararon como 10 compañeros y se fueron atrás también. Y dije ya esto ya no puede ser ya. Osea 11 niños parados atrás como si nada...entonces le dije a Yerko que cortara su situación que por favor sientate y deja de hablar. No es que profesor es que estoy arreglando una situación me dijo. Pero si usted me pide permiso, usted salga de la sala y arregla su situación afuera...no no no no. Se anduvo enojando y alterando un poco y llamé al director. El director me dijo que lo observara en el libro y lo observé tal cual fue la situación. Y a los días despues tuvo un problema él con Lizardo, el profesor de tecnología, quiso enchufar su teléfono, porque tienen esa costumbre los niños aquí de estar siempre conectados, y hubieron algunas amenazas por parte de Yerko. Yo justo andaba ahí con otro colega más y nos quedamos ahí parados, esperando cualquier situación, cualquier cosa que pudiera suceder. No pasó nada,llegó justo también la dupla, así que al final se quedaron ellas con Yerko, lo sacaron y hablaron con él un rato. Y bueno este niño al final de cuentas ya había cometido hace unos meses atrás, fumó aquí en la pista con otras dos niñas, marihuana. Y ya lo tenían condicional. Pasaron unos días y llegó a mi sala, a mi clase y me dijo profesor la embarró. Pero porqué le dije yo, que si tu necesitas arreglar algo tú me dices y yo te doy permiso y sales para afuera. Tú tienes que reconocer eso, no no...y después ya sí. Lo reconoció, porque bajó el moño y conversamos harto con él y otro niño más. Y lo dejé otra vez, él reconoció un poco y terminó de hacer un trabajo que estaba haciendo con un compañero que le estaba haciendo unos cortes en las cejas ahí...y me ayudó a subir las sillas al terminar la jornada, él se portó bien conmigo y justo ese día nos citan a consejo extraordinario de profesores para comunicarnos de que teníamos que tomar una decisión con Yerko por la últimas cosas que habían sucedido. Y que no habían sido tan solo con Lizardo sino también con otros profesores y se tomó la decisión de que diera exámenes libres, no asiste al colegio. Eso pasó con Yerko. Podría decir que es una situación en cuanto a disciplina.

E: Usted tuvo este problema con él, pero él después cambió su comportamiento

P: Sí él después de conversar unos minutos, él reconoció. En un principio llegó que no que yo la había embarrado, y después reconoció que me pudo haber pedido permiso, porque él sabía que conmigo si él me dice profesor me da permiso para arreglar una situación afuera...hazlo, anda a arreglar tu situación al patio o al pasillo.

E: En ese momento cuando él se paró a hablar por teléfono qué le pasó a usted?

P: No, yo lo observaba, miraba no más. Si a mí lo que...cuando empezaron los demás niños a ver que la autoridad estaba siendo pasada a llevar...se pararon no más. El profesor no hace nada con Yerko, nos paramos nosotros también. Hagamos lo que queramos hacer. En ese momento yo tuve que actuar.

E: Y usted cómo se sintió?

P: Pasado a llevar, porque se supone que estábamos trabajando relativamente bien. Estaban haciendo sus labores y uno se siente mal cuando los niños no quieren avanzar con lo que tienen que avanzar, entre comillas porque también comentamos que al final de cuentas las matemáticas por rendir tienen que cumplir un curriculum pero en un futuro a lo mejor nunca lo van a ocupar. Algunos objetivos que uno pasa. Lo mismo que en historia, en inglés, pero estamos aquí por una razón.

E: Hay alguna otra situación que lo haga sentirse pasado a llevar?

P: Desmotivado más que pasado a llevar. Entre pasado a llevar y desmotivado. Sí sucedió el día 02 de septiembre, me llaman de la UTP y me dicen profesor sabe que queremos aplicar unos ensayos Simce. Ya y uno venía con su cabecita planificada para la clase, para la unidad y ya...hagámoslo, si qué más uno puede hacer con la jefatura. Tenis que decir que bueno no más. Pero usted sabe cómo son los niños 8vo le dije yo, y yo más no puedo hacer con los resultados de ellos. Y fue la jefa Utp y habló con ellos, trató de motivarlos a su manera para que rindieran un buen ensayo Simce. Y realmente no sirvió de mucho, una prueba de 35 preguntas no se resuelve en 15 o 20 minutos. En eso entregaron los niños. Eso realmente desmotiva cuando ellos saben que conmigo ellos pueden preguntar 10 o 15 veces, no entiendo profesor, me puede explicar de nuevo y yo me siento con ellos y le explico de nuevo. Nos faltó tiempo para terminar una prueba, ya seguimos la próxima clase. Ellos saben esas cosas conmigo y que no te devuelvan la mano desmotivan, molesta, duele, bajonea.

E: Volviendo a esta situación en que usted se sintió pasado a llevar, hay algunas otras cosas que lo hagan sentirse así?

P: No, los quintos son buenos cursos, se trabaja bastante bien con los 2. Yo creo que esto es más un tema de...uno pensaba que era uno, que era yo con el 8vo A sobre todo porque el B es bien sumiso...uno les dice algo y ellos vuelven a trabajar y entienden...tienen otra mentalidad. Y uno conversa y todos tienen problemas con el 8vo A. Todos los profesores, hasta la profesora jefe se ha mandado sus lagrimones con su curso porque no haya qué hacer con ellos.

E: Usted en qué pensó en el momento cuando se empiezan a parar los niños

P: Que realmente estoy pintado, que me ven como un mueble más dentro de la sala de clases, como que ya si total no importa, si es el profe Domingo no más.

E: Cómo así?

P: No sé, yo trato de meterme en la cabeza de los niños y me verán que yo a lo mejor estoy con mayor edad, me respetan menos. No sé. No podría explicarte. No sé qué piensan ellos porque como te digo yo, yo pensaba que era una acción solamente conmigo, pero la realizan con todos los profesores, con profesor de lenguaje, con su profesora jefe, que no debiera ser así, generalmente los niños con el profesor jefe se porta bien, porque dicen él le va a decir a mi mamá o a mi papá, pero ni siquiera. con su profesor jefe igual se portan mal.

E: Y en ese momento, cuál es su primer impulso?

P: Suspirar, este primer suspiro, pensar qué puedo hacer, mirarlos, los miro. Para dónde vamos con esta generación, porque hace 2, 3 años atrás las generaciones no eran como esta todavía. Tenían algunos vicios pero le respondían a uno, ellos apañaban con uno. El último 8vo me rindió super bien en el SIMce en matemática. Aunque aquí no daban un peso por ese 8vo y casi alcanzó al otro, que era muy bueno. Entonces no sé qué estará pasando con estas generaciones. aunque igual tenemos conversaciones con ellos, y ellos encuentran a ese colegio poco atractivo. Pero por qué se desahogan con nosotros los profesores? no debieran manifestarlo con nosotros su descontento, pienso yo, debieran ir a otro lugar, tienen centro alumnos, por qué no proponen cosas...

E: ¿Cómo se siente usted como profe, con eso de que los chicos se desahogan con usted..?

P: Bueno cuando te cuentan cosas de que confían en ti, pero hay contradicciones. También ese día cuando se pararon siguiendo a Yerko, no se qué pasó por las cabezas de ellos, osea por qué hicieron eso. O sea será mucho lo que confían en mí que pensaron que el profesor no nos va a decir nada, o no si el profesor no se va a enojar...no sé. Y yo me enojo también, si yo tengo derecho a enojarme en la sala de clases.

E: Porque usted me dice que suspira, y piensa qué estará pasando...

P: Claro pero también me enojo de vez en cuando, también tengo que levantar la voz...no todo el tiempo uno va a estar observando

E: Claro y en esta situación usted primero observó y después qué hizo?

P: Les llamé la atención a Yerko

E: Pero no se enojó al tiro

P: No, le dije que deje de hacer lo que está haciendo, que por favor tome asiento, vea a sus compañeros lo que están haciendo. Te vieron a ti y te están siguiendo y se pararon todos allá atrás.

E: No fue necesario en esa situación que usted se enojara?

P: Al punto de gritar no...

E: Y en un punto más bajo...

P: En un punto más bajo sí. Si me tuve que enojar, pero no al punto de perder el control de la clase.

E: Claro, pero lo que me llama la atención es cómo pasó de observarlos, de suspirar que el lo primero que usted hizo a decir, bueno hay que llamarles la atención.

P: Es que en ese minuto en que tu suspiras y observas estás pensando en qué decir...en cómo llevar la situación

E: Y qué cosas se le ocurrieron?

P: Fue eso, en decirle a Yerko que por favor deje de comunicarse por el micrófono porque no era lo correcto, que no hable en voz alta, fuerte, eso, que si quería usar el whatsapp con la escritura ningún problema...es que me quieren pegar y tengo que solucionar el problema. Y en ese momento a mí no se me ocurrió decirle anda afuera a arreglar tu problema, tampoco se me ocurrió, porque ya estaba yo un poco enojado y no se me vino esa idea. Y después conversando ahí le dije yo, si me hubiese pedido permiso Yerko, yo le doy permiso y usted sale afuera a solucionar su problema. Si cuantas veces a uno le dicen profesor necesito llamar, ningún problema...hasta yo.

E: En su cabeza en ese momento habían otras alternativas de acción, que hayan quedado sin hacer?

P: No, se me ocurrió solamente ver la forma porque no le gustó que yo le haya llamado la atención a Yerko, de que alguien fuera a buscar al director no más y viera la situación de Yerko. Ni siquiera llamé a la dupla. Pensándolo ahora puede ser por una forma de desahogo, para que él vea lo que nosotros vivimos en la sala de clases, más que la dupla, porque ellos saben lo que uno vive en la sala de clases.

E: Más que controlara la situación, era que viera...

P: Sí, que se diera cuenta.

E: Profe, y en este tipo de situaciones, si no tuviera su rol de profesor y todo lo que significa estar frente al curso, honestamente qué le gustaría hacer frente a este tipo de situaciones?

P: No hacer clases, terminar la clase, como primera opción terminar la clase. Decir ya vayanse al patio, o dejarlos libres dentro de la sala de clases, pero eso también significaría estar aguantando sus conversaciones, sus gritos, el pararse el molestarse, empujarse. Podría ocurrir un accidente que después se puede lamentar, pero también uno mira que no son todos. Osea hay niños que te miran a ti con una carita así de más paciencia profesor, estamos nosotros también y nosotros queremos aprender. Que hay por lo menos...en ese 8vo habrán unos 12 que sí quieren avanzar porque tienen clarito su futuro saben que se van a ir a estudiar afuera, pero hay otro grupito que no...que son los que tienen su pasado también, tienen sus cosas que les han pasado. Y no están actuando debidamente. Otra cosa se me había olvidado. Esa vez que conversé con Yerko, cuando él me daba que yo me había sobrepasado, y yo le dije para si tu

me hubieses dicho yo profesor necesito arreglar algo, yo te doy permiso, ese día, él me mostró sus fotos de instagram manipulando armas y me dijo que yo no era de acero. Usted profesor no es de acero. Porque si yo soy de acero las balas me van a rebotar, entonces si yo no soy de acero las balas me vana entrar. Entonces yo creo que ese fue el mensaje de él. Y yo le dije ningún problema, si tú crees que la situación se arregla así, está bien. Yo sé que no soy de acero, no tengo ningún miedo yo. Si tú quieres hacer lo que estoy pensando, aquí estoy, hazlo.

E: Y qué le dijo él?

P: No profe si usted no es ná de acero, así no más. Y después ya en el día él cambió su actitud conmigo, hasta me ayudó a subir las sillas, chao profe, mano y abrazo. Y en la tarde pasó lo que te contaba que nos reunimos todos.

E: Usted realmente siente lo que le dijo?

P: Sí, si él quisiera hacerme algo y pel queda contento y queda feliz, que lo haga. Yo no tener miedo a la muerte no...es un descanso no más. Me tocó hasta ahí no más.

E: Qué le parece eso que le dijo?

P: Blufeo de él no más, de un niño que estaba...de alguna forma quería él mostrar poder, que él tienen contactos...después de lo que le pasó con Lizardo se fue una semana suspendido y andaba medio arrancado, no estaba aquí. Andaba allá mismo en Hualpén arreglando problemas de la misma forma, un niño de 16-15 años.

E: Profe y cómo cambió lo que usted sentía al final del día

P: Al final del día...de hecho yo le hice un comentario al profe de integración, que una golondrina no hace verano. Lamentablemente una acción entre tantas otras que no son positivas, son todas negativas, es una lucecita no más, chiquitita, que igual te puede dar una esperanza, pero ya se había tomado una decisión ya. Ya no se puede hacer nada ya. Porque él es un niño alegre, le gusta reirse, coquetiar consus compañeras, jugar en los recreos escuchar música, no era un niño que encaraba a otros o andaba buscando peleas o mochas. Pero tenía su otro drama, por lo que yo spe él está con una tutora aquí en quillón, no estaba con su mamá ni sus padres, y su mundo era otro donde él vive.

E: Y qué le pasa a usted con esos casos porque han sido varios los niños de los que me ha contado que tienen muchos problemas, pero cuando usted los mira son niños.

P: Sí son niños a final de cuentas, me gustaría tener una varita mágica no más en el momento y poder solucionarle todas sus cosas. Ahí tengo yo al Matías que su papá es alcoholico, que llega los fines de semana a su casa y el papá con suerte lo ve, que se bota al alcohol y cuando lo ve son puros garabatos, maltrata a su mamá. Por contarte algo no más y realmente son realidades muy...

E: Qué le pasa a usted con esos niños?

P: Bueno aquí el Matías no es de los niños que molesta, es un buen alumno, tiene promedio 6,4 es bueno para las matemáticas. Él tiene ese asunto familiar no más. En otras asignaturas los profesores comentan que no llega con los materiales, que no trae lápiz, que está medio dejado de lado...bueno aquí vive durante la semana con los abuelitos, pero los abuelitos viven en queime, no sé en qué momento pueden acercarse a un negocio, comprarles algo, es difícil. Entonces ahí uno tiene que tener lápices de mina, si no traen cuadernos les pasa una hoja de oficio, pero eso. Si aquí el Yerko tampoco era un niño que es cierto que no trabajaba 100%, bien poco trabajaba en clases, pero no me molestaba dentro de la sala, fue esa situación particular no más que ocasionó. Yo creo que si él seguía ahí en su puesto y los otros compañeros no lo siguen no hubiese pasado nada tampoco ese día.

E: Qué siente usted por ese tipo de niños?

P: Pena, por el mundo que están viviendo. Mis hijos gracias a dios los 2 ya son profesionales, están trabajando y nunca les faltó nada. Entonces pensar que a otros sí les falta, sobretodo en lo afectivo...por eso aquí uno lo estrecha de mano, les da su abrazo, pero más no puede hacer tampoco. Lo material, lo monetario, uno no puede apoyar a todos en esa parte.

E: Profe volviendo a este sentimiento que a usted le surgió cuando se pararon todos siguiendo a Yerko, cuánto le duró ese sentirse pasado a llevar?

P: Hasta que llegó el director y bueno después el director pregunta quiénes eran los que estaban parados atrás, que sean bien valientes, y ver la valentía de que ellos sí reconocen que estaban atrás y que se pararon por pararse, también ahí te bajan los ánimos, porque uno ve que ellos también reconocen que hicieron algo mal, hasta ahí. Porque tampoco eran niños que son peleadores ni nada de eso, sino que aprovecharon el momento y vieron que el profesor ah ya hagamos lo mismo.

E: Después en el día afectó esa situación su ánimo?

P: No recuerdo, pero yo creo que no porque son cursos distintos. Todos los cursos tienen sus características distintas y ni recuerdo con quién tenía clases después ese día, pero no debiera. Porque son cursos distintos.

E: Yo le pregunto porque a mi me pasa como psicóloga, cuando uno vive cosas muy intensas, agotan.

P: No si agota igual, pero tiene que sacar fuerzas uno para seguir con sus labores no más

E: De Dónde

P: Del corazón, de alguna parte, de alguna vueltecita, de pasearse en el patio, para sacar energía.

E: Eso es como de adentro?

P: Sí de adentro, aquí la convivencia en buena con los colegas, pero no todos los problemas personales uno los conversa con todos los colegas. Igual hay profesores que tu puedes contar con ellos y que te apoyan si tu cuentas alguna cosa, pero en este caso no fue necesario.

E: Hay algo que usted piense o alguna idea que le dé vueltas para dar ánimo cuando está en esas situaciones?

P: Tengo un par de colegas a los que yo le hice clases y de repente echar el pelo con ellos, molestarlos un poco, conversar con ellos, ir al comedor, tirar la talla, para desahogarse un rato.

E: Pero de dónde saca la fuerza internamente? De alguna idea, de la fe...

P: Bueno mi fe es bien especial. Esa fe te da fuerza cuando te acuerdas, en otras ocasiones no, simplemente basta con mirar, tomar aire y volver otra vez. Podría decirte que pienso en mis hijos, pero mis hijos ya están grandes, no me dan tanta energía ya. En llegar a la casa...pero con esto de la recuperación llegamos tarde...Entonces creo que es solamente eso tomar aire, distraerme, tomar aire, salir afuera, cambiar el switch.

E: Y cómo lo hace frente a estas situaciones de desmotivación por cómo responden los niños?

P: Seguir adelante igual no más, nada más. Que el sí quiere aprender y él no quiere aprender, qué le voy a hacer, ya sé el futuro que va a tener él. Eso lo tengo más que asumido yo ya.

E: Profe, usted me decía que hay emociones que lo gratifican cuando alguien hace una tarea y usted lo pone el ticket. Eso qué lugar ocupa en su jornada diaria, esas emociones?

P: Andas con el alma casi en el techo, ada super inflado uno, cuando resultan las cosas bien. Lo que he tomado estas últimas semana es comprar de estos coyak, sobretodo con los 8vos que son más complicados. Los 10 primero que terminen su tarea tiene coyak, ya profe y ahí trabajan. Y ver niños que profe yo la semana pasada no toqué y hoydía sí. Eso también te deja tranquilo, pero...profesor hoy día no hay coyak. No porque no todos los días, usted tiene que hacer su tarea igual. Si profesor...sí. Se ponen a hacer su tarea. Han estado un poco mejor.

E: Y me dice que anda por las nubes..

P: Eso cuando es un día más que normal, cuando todo lo planificado resulta, obviamente anda bien. Anda con otro ánimo, será 1 o 2 veces por semana dependiendo de las actividades...ahora que tenemos proyector en la sala uno también aparte de escribir en la pizarra de mostrar el ejercicio, escribir el concepto les muestra un video relacionado con la materia también, entonces busca otro tipo de motivación para los niños para que no sea tan solo ejercitación, sino que haya algo también visual.

E: Cuando todo se cumple...

P: Igual desgasta, igual uno, no es que la clase sea toda así que uno explica y uno se queda mirando cómo todos los demás resuelven, no. Igual hay niños que hay que sentarse con ellos y volver a explicar, pero lo que ve uno es que ese trabajo personalizado te va dando frutos, que el niños entiende, que avanza, que la clase siguiente se le olvidó y volvemos a explicar...es un trabajo de hormiga, aunque sea satisfactorio igual agota. Igual agota.

E: Qué es lo satisfactorio?

P: Lograr pequeñas metas sobre todo con los que más dificultad tienen con la asignatura. Porque aquellos que son buenos uno espera que ellos avancen bien y les vaya bien.

4. Entrevista n° 1. Profesora

E:Cuál es tu profesión?

P: Profesora de educación general básica, con postítulo en historia y geografía

E: Cuántos años llevas ejerciendo la docencia?

P: 6, y en el colegio 6 año, me moví 1 semestre a otra escuela, bueno en realidad hubo un despido de acá y después un reemplazo que hice en otra escuela y luego me volvieron a traer.

E:Cuál es tu carga horaria?

P: 41 horas, y jefatura de 8vo, así que preparando todo lo que es el tema de la licenciatura, después gira

E: ¿Cómo visualizas tú la labor docente?

P: Es un trabajo de harta demanda y harto compromiso. Estar no solamente dentro de las 41 horas que uno hace aquí en la escuela pendiente de su trabajo sino que fuera también, porque muchas veces los apoderados te llaman fuera del horario de trabajo y uno también se da el tiempo de atenderlos y a los niños también. Hay un trabajo no solamente en lo que es hora de clase sino afuera también y nos llevamos también trabajo para la casa. O sea es a tiempo completo.

E: ¿Cuáles son las mayores exigencias a las que se enfrentan actualmente los profes?

P: Exigencias....yo creo que las pruebas estandarizadas. Esa es la mayor exigencia. Porque en realidad importa más el número que el trabajo mismo. O sea viendo lo que los jefes quieren ver, que les interesa más el número. Y ahí te van calificando según el puntaje que logres, como que uno diera la prueba pero en realidad uno lo que hace es enseñar y los niños son los que...

E: ¿A qué te refieres con lo que los jefes quieren ver?

P: Resultados, resultados. Porque ellos nos transmiten de las reuniones que ellos hacen con el alcalde muchas veces. Les piden estar dentro de un buen rango, cerca de los 300 puntos o sobre los 300 puntos y esa presión se transmite a nosotros. Todos queremos que les vaya bien pero que al final sabe que es una presión porque van a estar pendientes del trabajo.

E: ¿Y cómo te sientes tú y los profes en general frente a esas exigencias?

P: Uno trata de rendir al máximo y de sobre exigirse y de trabajar, trabajar. Si antes trabajaba el doble ahora es el cuádruple.

E: En serio?

P: Sí nosotros preparamos material extra, fuera del que no entregan acá. Siempre estamos buscando estrategias y de hecho conversando con los mismos jefes, mostrando lo que nosotros hacemos.

E: Tú me hablas de autoexigirse, como una exigencia que es...

P: Es personal igual. Yo no sé si todos lo hacen pero yo por lo que he conversado por ejemplo con el profesor Domingo y Soledad que somos los que damos Simce ahora, estamos los 3 muy preocupados y sabemos que este año no van a ser buenos resultados. Pero aun así estamos dando todo, y corriendo contra el tiempo para que sí nos vayan bien.

E: ¿Por qué anticipan malos resultados?

P: Primero el paro, el paro nos quitó 2 meses. Segundo, son 8vos y los 8vos tienden a tener una baja de puntaje por tema de interés porque por ejemplo mi curso es 8vo y ellos dicen, pero ya a nosotros en qué nos beneficia el Simce si nosotros nos vamos. De qué nos sirve. Entonces yo igual he estado conversando con mis niños y diciéndoles que igual es el trabajo de nosotros. Es un trabajo que estamos haciendo de hace 4 años y igual yo quiero ver mi resultado, como medirme por así decirlo. O sea no me quiten la oportunidad de ver mi resultado y los niños me dicen ya profesora, entonces a lo mejor por usted. Porque depende mucho igual, los niños yo creo que algunos se sienten comprometidos por el hecho de ser la profesora jefe a lo mejor, por el tema de cercanía, de cariño, pero no sé si para con todos. Porque ellos por lo general no se sienten cercanos a...así que yo creo que por tema de compromiso los chicos sí se sienten un poco como...con la obligación de responder bien. Pero no todos, porque saben que se van y su resultados a ellos no les van a influir para nada, pero al contrario le convienen a la escuela y lo han dicho abiertamente ellos lo dicen.

E: ¿Y compromiso con qué?

P: Con el cariño que sienten, que sienten hacia nosotros, que ven la entrega, la preocupación, el trabajo.

E: Ellos se dan cuenta de eso? Del trabajo?

P: Sí de la dedicación de cada profesor, por ejemplo el profesor Domingo trabaja de forma muy personalizada. Él se da el tiempo de pasar por los puestos, se sienta con cada uno y eso los chicos lo valoran, porque no es el profesor que está adelante, que ha sido el caso de otros profesores, por ejemplo que ellos me han comentado, que está adelante y por ejemplo ya. Anotaron? El que anotó anotó, entonces los chiquillos ven que hay una entrega de parte de él que es distinta. Y eso los niños lo valoran, porque lo dicen, lo mencionan.

E: ¿Qué lugar crees que tienen las emociones en el trabajo diario?

P: Yo creo que la parte más importante porque bueno yo trato siempre de recibir a los chicos bien. De preguntarles cómo están...porque ellos van a responder a cómo lo recibe uno. Porque si uno los recibe molesto, ellos lo notan inmediatamente y el profesor va a andar más...llamándoles más la atención, va a estar más enojado. A lo mejor va a responder menos preguntas...entonces yo trato de recibirlos bien para que ellos también se sientan bien y yo pueda hacer bien mi clase. Porque siento que si los recibo molesta y llamándoles la atención, que colócate tu delantal, que donde lo dejaste, van a responder a lo contrario.

E: Y pasa al revés?

P: De que los recibo bien y estén igual...sí. Conversadores o buenos para hablar y desviando muchas veces la clase. Y uno a veces tiene que conversar lo que ellos quieren primero y después volver a la clase. Sí pasa, no siempre uno lo logra hacer. Es difícil, pero sí la emoción es importante, depende de cómo uno está cómo uno llega y cómo los recibe a la respuesta de ellos.

E: Qué relación ves entre las exigencias de tu trabajo con lo que vas sintiendo en el trabajo?

P: En un comienzo cuando llegué estas exigencias eran bastantes, se hacían notar porque pasaban otras cosas acá en la escuela. Había otras personas que hacían que el trabajo fuera aún más complicado. Y ahora con el tiempo yo siento que si bien se hace notar igual la presión de la jefatura, uno empieza a competir con uno mismo, por ver resultados. Uno siente que se va midiendo y se va exigiendo un poquito más. Sí, influye mucho el tema de la exigencia en el desempeño, de repente andamos bastante decaídos y necesitamos volver a...necesitamos desahogarnos y encontrar el apoyo de los otros colegas y volver a encaminarnos y seguir, pero sí de repente nos sentimos bien desorientados...yo yo lo he sentido. En relación al trabajo en el sentido de que uno no ve, no va viendo resultados con los niños, o se le va haciendo más difícil el trabajo y a lo mejor debe ser donde uno también por la desesperación se empieza a sentir un poquito más irritado y siente que todo no funciona, y empieza como a decaer, a decaer, a decaer. Y lo empezamos a comentar con los colegas y es como que, no si a mí también me pasa. A los cierres de los semestres en general y cuando se acerca las fechas de las pruebas también. Bueno y con esto del paro nosotros hemos estado como con el corazón apretado todo este tiempo,

porque desde que volvimos del paro empezamos a contar las clases que nos quedan y empezamos a sacar la cuenta de que nos quedaban más de 2 unidades en un mes. Y ya como que empieza uno a desesperarse, qué pasa si dejo esto pendiente, y qué pasa si lo paso apurado tampoco me va a servir, de qué forma organizo las unidades de tal manera que aborde lo más importante.

E: Y cómo tomas esas decisiones?

P: No son fáciles. Primero parten por decisión del director también el hecho de abordar lo más relevante, porque ya es jugar contra el tiempo. Si seguimos con la clase tal cual van a quedar muchas cosas pendientes. Y al final uno trata de organizarse de tal manera de, bueno no va a poder abarcar todo pero sí aquello que viene en las bases, conceptos, contenidos importantes, aunque sean como pinceladas, trabajar ensayos, con los mismos ensayos tratar de ir avanzando en el contenido, revisarlo con los niños

E: Cómo les llega esa necesidad de apurarse a los niños?

P: Uy ellos la sienten y...no entienden el tema del apuro porque en realidad ven que uno avanza, avanza, avanza y a veces nos preguntan por qué tan rápido, y nosotros tenemos que decirles, explicarles. El tema es que después ellos dicen, pero y después qué vamos a hacer después de las pruebas y uno tiene que volver a explicarles que después uno va a profundizar. Pero ellos piensan pucha después de las pruebas nos vamos a relajar un poquito y sí uno tiende a relajarse después, porque ya pasó la presión. Pero ellos después no quieren volver de nuevo a...pero sí sienten el tema de la presión que uno hace y de apurar el contenido, y claro no está bien porque al final uno no lo hace de lo mejor. Siempre va a quedar vacío, por mucho que se retome después. Y yo creo que eso nos da tranquilidad a nosotros, pero de que logremos aprendizajes, eso no lo vemos asegurado.

E: Qué te pasa con eso a ti?

P: Uno se cuestiona. Yo me empiezo a cuestionar, habré hecho bien la clase? me habrán prestado atención...estamos trabajando con el dua entonces dependiendo de los estilos de aprendizaje de cada uno, uno trata de llegar a todos, con imágenes con dibujos, con videos, con mapa conceptual. Buscando una forma. Ahora de que eso resulte o no, eso nos queda la inseguridad, a mí me queda. Me queda la inseguridad.

E: En general cuáles crees que son las emociones que se experimentan con mayor frecuencia en el trabajo de aula?

P: Yo creo que la mayoría de las clases uno trata de empatizar con los niños y a lo mejor no hacerles ver esta especie de jerarquía dentro de la sala. No tratarse de tú a tú tampoco, pero que el profesor no sea tan...no esté todo el tiempo marcando el paso, ni apurandolos, a lo mejor conversar y reírse de alguna otra cosa, de alguna situación. A los cursos que son más futboleros hacerles un comentario del fin de semana, de lo que uno escuchó porque yo tampoco soy...Y

es como tratar de llevar un poco la clase más liviana y jugar con esas emociones como de reírse de repente, disfrutar un poquito, echar la talla por así decirlo y de que esos momentos de que uno está molesto sean los menos o que si pasó, que pase como más desapercibido y que el niño no se vaya con la sensación de que la profesora estuvo todo el rato retándome. O sea de que haya una mezcla de emociones, pero que sí prosperen más las emociones bonitas, simpáticas, que aquellas que no lo fueron.

E: Y esto de echar la talla, de jugar y reírse te sale a ti natural?

P: Hay cursos con los que uno tiene más llegada y sí. Pero hay otros cursos con los que uno no siente como el mismo feeling, sí pasa.

E: Y en esos cursos que no tienes tanto feeling, ¿cómo lo haces?

P: Suelo estar más seria y ahí se nota más el llamado de atención, después que le llamo la atención yo digo, pucha a lo mejor la embarré, ya chicos pero ocurre esto, pasa esto, tienen que prestar atención, siéntense bien...y sí ahí la simpatía no...no. No se logra siempre y ahí uno sabe que no tiene llegada con todos los niños. Se nota en unos más que en otros.

E: Me dices que piensas a lo mejor la embarré...es como hacer algo y después cuestionarlo? cómo es eso?

P: Sí, yo me considero muy autocrítica. Entonces a lo mejor no espero llegar a la casa todos los días y decir ya qué hice bien en el día y qué hice mal, sino como que después del momento, después de que pasó, me quedo inmediatamente con la sensación de que pude haberlo hecho distinto. Y es como que me lo cuestiono, me pasa mucho.

E: Ahí qué haces?

P: Primero tenerlo en cuenta y para la próxima clase con ese curso a lo mejor tocar el tema o hacerlo distinto. De que no vuelva a ocurrir lo mismo que había pasado antes. Pero sí a mí me pasa mucho esto de cuestionarme de repente lo que hago. Porque uno trabaja con niños. Y uno siente que la actitud o lo que uno le dice lo puede marcar y de repente, no sé si es sentimiento de culpa o no porque nunca he tenido esto de tratar a un niño mal, ni descalificarlo ni nada, pero a lo mejor que se lo pude haber dicho de una forma más suave. Por ejemplo en mi curso hay pocos interesados en el tema de la postulación a 1° medio. Chiquillos pero piensen un poquito más, piensen en grande, no sean mediocres. Y los niños de repente se quedan con la sensación de que pucha la profesora nos trató de que no nos preocupamos.

E: Eso te lo dijeron o cómo lo percibes?

P: Yo lo siento. No se si lo percibo de las caras de ellos o de sólo verlos que están, mientras uno se los dice, con la cabeza agachada.

E: a lo largo de tus años de carrera ha ido cambiando la forma en que enfrentas estas situaciones?

P: Sí. A ver cuando llegué a la escuela trabajé en primer ciclo, Entonces ahí el trato con los niños, como son más chiquititos es distinto y yo siento que a lo mejor ahora yo siento que se me haría mucho más difícil volver a trabajar con esos chiquititos porque uno está ahora acostumbrado al trato con los más grandes, que si uno les llama la atención de forma más seria, más seca, no lo va a sentir de la misma forma que un niño pequeño. Entonces yo creo que a lo mejor he tomado más carácter, más dominio de grupo, que cuando recién empecé.

E: Cómo más carácter?

P: De marcar lo que se hace dentro de la sala, para llamar la atención, porque al principio era muy blanda y los chicos se me pasaban pero...tenía que correr de la sala y salir a buscarlos porque se arrancaban y tenía que salir a buscarlos. Tuve un curso muy difícil, y de verdad que tuve que llegar a poner pestillo por dentro para que no me abrieran la puerta, porque abría la puerta uno y salían todos.

E: ¿Cómo se siente eso, que se te arranquen los niños? ¿Qué te pasaba con eso?

P: Me sentía incómoda porque pensaba que los colegas iban a decir ah no si es la colega nueva, no tiene dominio de grupo, los niños se le arrancan, no sabe trabajar con el curso...no sé uno se pasa un montón de rollos de lo que pueden decir y ver los demás. Porque uno no es capaz de retenerlos en la sala, de llamar la atención para que ellos se sientan atraídos a la clase. Y yo me pasaba todos esos rollos. Yo pensaba Oh debo ser la peor...

E: Y cómo lo aprendiste?

P: Mira a mí me pasó algo bien extraño acá, aunque los colegas dicen que no es a la única persona que le pasó. Puedo hablar de ciertos temas? Lo que pasa es que hace unos años atrás estaba la esposa del director, que era la jefa de utp, entonces el director tiene una forma muy distinta de llevar la escuela sin ella. Y nosotros como que en cierta forma sentimos que estamos más aliviados ahora que ella no está porque ella estaba mucho sobre nosotros. Y ese año que yo llegué ella se dejó caer con todo sobre mí por así decirlo, de estarme viendo en la sala. Tuve un curso muy difícil, habían muchos niños disruptivos, habían problemas conductuales, tenían muchos repitentes, tenían niños internos, citaba a reunión y no llegaba ni la mitad de los apoderados, entonces tenía un curso muy complicado y más encima era mi primer año. Entonces como que se me juntó todo. Y ella empezó a observar eso y empezó a visitarme cada vez más. Llegué a un punto en que todos los días tenía a alguien en la sala. Por ejemplo el lunes iba ella, el día martes una colega que ella vio que era la más cercana a mí para que me fuera guiando, una especie de tutoría. El 3er día iba la psicóloga, el cuarto día iba ella, el quinto el director, pero todos los días tenía a alguien en la sala. Además de la asistente. Entonces yo sentí en un momento desesperación, lo debo estar haciendo muy muy mal....pero al final qué es lo que hice, traté de ser como una esponjita para absorber todo lo que me decían. Sugerencia que

me daban, la tomaba y la trataba de aplicar, todo, todo, todo. Y después que pasó el primer año me dejaron tranquila, pero yo traté de seguir todo al pie de la letra, pero me sentí desesperada todo el año, como que en cualquier momento tiraba la toalla. Entonces me costó mucho mucho. Ahí me pasó todo esto de que los niños se me arrancaban, se me accidentaron niños en la sala, por el hecho de que eran tan inquietos que estarlos sentando y calmando era difícil. Y costó, costó. Y al final bueno lo de la pega del profe es más práctica, uno aprende con el tiempo y va viendo cómo actúan los niños y va incorporando cosas. Yo por ejemplo no sabía canciones, entonces cómo los mantengo atento y siguiendo una rutina si yo no tengo una canción para una determinada cosa. Como por ejemplo ya guarden sus cositas, a guardar, a guardar cada cosa en su lugar. Esas cosas yo no las sabía y después de a poquito fui incorporando cosas, como a mi rutina y tratando de ser muy ordenada y constante. O sea de si no me resultó a la primera, ya una segunda, una tercera, para hacer la rutina.

E: Ahora en qué momentos te enojas?

P: Cuando aparece un celular por ahí, cuando veo que no están prestando atención o que se ponen a conversar en un momento que yo estoy explicando, cuando aparecen ruidos de repente, porque tienen que ser situaciones muy notorias como para molestar. con un curso me pasa, con el 8vo B que me enojé mucho con ellos a principios de este año, por tratar de tenerlos a todos sentados, derechos, con el cuaderno y registrando y veía que los chiquillos no tenían la intención de escucharme o de prestar atención. Entonces yo dije no a lo mejor estoy yendo mucho al choque. Ya pero ponte el delantal, no tía es que no lo traje, pero si lo tienes ahí, no es que no me lo quiero poner. Entonces eso como que generaba algo más y avanzaba y al final terminaba perdiendo tanto tiempo de la clase y enojándome tanto, por algo que yo digo pucha que tenga el delantal puesto o no da lo mismo. Entonces ahora me ha pasado que ha llegado el director y me dice y los delantales? Y él empieza a pedir delantal y yo he llegado a decirle que entre poder desarrollar la clase de forma tranquila y armoniosa, prefiero eso a tener que estar peleando por un delantal. Porque a veces llego y los chicos están sentados y están tranquilos y empiezan inmediatamente a conectarse con la clase, y empezar en medio de todo eso a pelear por el delantal lo encuentro realmente innecesario.

E: Hay cursos con lo que te enojas más que otros?

P: Sí, lo noto yo y es como que ooh tengo con ese curso y es como que mm...como que uno va predispuesto porque cuesta más que desarrollen las clases, hay que hacerlos callar mucho. Son conversadores todos o la gran mayoría. Si uno le da unos segundos entre que borro la pizarra y proyecto algo y ellos están conversando o generan ruido y volver a calmarlos y poder continuar con la clase, sí. Esos son los cursos con oos que yo te decía que se generan menos situaciones simpáticas en la sala. Decirles primero que si vamos a estar en la sala, si vamos a estar aprendiendo por qué lo tienen que aprender o por qué lo tienen que saber, la importancia de que estén sentados derechos, o que estén prestando atención. A lo mejor si alguien no quiere escribir, pero que sí lo esté escuchando y que le quede realmente la información. A mi me interesa. Por qué es importante la historia, ligarla al porqué vamos a aprender esto.

E: En general qué crees tú que hacen los profesores para manejar sus emociones frente a los estudiantes?

P: En mi caso trato de que si on me gustó la clase anterior, llegar con una actitud distinta, pero a lo mejor yo siento que no todos los colegas hacen lo mismo y ahí se generan problemas con algunos profesores, con determinados cursos siempre, como que van al choque. Por qué, a lo mejor por el tema del delantal, y hay colegas que dicen no pero es que sí es necesario pedirlo. Y yo digo que sí, si está en el reglamento sí, pero yo he hecho la excepción con los 8vos por este año, por el tema de la tensión, de no desviarme ni pelear ni perder tiempo, ni dejarlos así como molestos.

E: Podría pensar que por la condición en que está el 8vo te enojas menos

P: Claro, pero para hacer complicado el desarrollo de la clase, para no dejarlos con la sensación negativa, porque yo siento que cuando los niños quedan molestos por una situación no me van a querer escuchar. entonces de repente a lo mejor tirarlo a la talla el tema del delantal.

E: Y cómo es con los otros cursos que no dan Simce?

P: No con los otros cursos sí pido el delantal, ni los dejo usar celular. No he hecho ninguna clase donde les diga ya vamos a usar ese recurso para buscar información, no. De partida no me gusta ni siquiera que esté sobre la mesa el teléfono. Sí les pido delantal, y abotonado. El tema de los gorros, del que esté bien sentado. Que no se afirme en la pared. Por eso en la mesa siempre les dejo un espacio con la pared, porque tienden ellos a echarse, con la cabeza levantada. El tener la mochila sobre la mesa no me gusta porque siento que ahí esconden papeles, que esconden el celular de repente.

E: Con las situaciones de interrupción que se generan en el aula, cómo cambian tu forma de ser entre el 8vo y los otros cursos?

P: Por temas de interrupción hago el llamado de atención a los que están provocando el conflicto, y después hago un llamado general, porque si no son los únicos, como para dejarle claro al resto también. No soy mucho de registrar en el libro porque siento que pierdo tiempo y a lo mejor el haberles llamado la atención es suficiente como para que no lo vuelva a hacer. Y a veces sí les digo que salgan de la sala.

E: Que implica llamar la atención a alguien?

P: Hacerles ver de que me di cuenta de lo que está haciendo, que no me gusta, que si está con el celular, que no esté jugando, que preste atención, que guarde el teléfono.

E: Qué sientes cuando le llamas la atención a un niño?

P: Siento que estoy dejándole claro a los demás que estoy atenta a lo que están haciendo. Y que eso me provoca distracción, porque cuando yo los veo que están haciendo otra cosa, yo también tiendo a distraerme y de repente pierdo el hilo de lo que estamos haciendo.

E: Te molesta cuando eso pasa?

P: Sí, cuando ya es reiterado, porque de repente ha llegado un momento en que me paro adelante, así como pucha y en donde iba...y me doy una vuelta...y les digo esto pasa porque me distraen. Yo también me distraigo, se distraen uds. Yo estoy viendo desde acá adelante lo que ustedes están haciendo y también me pierdo, porque estoy observando todo lo que ustedes hacen y además estoy trabajando adelante. Y a veces simplemente cuando ya ha sido como muy difícil la clase o difícil lo niños simplemente se corta la actividad que estamos haciendo y si estaba explicando algo que tenía por ejemplo en la pizarra un esquema y no me quieren escuchar yo digo ya, se acabó la explicación. Y vengo acá adelante o me vengo a sentar y trato como de salir de la situación del enojo, o me quedo molesta para que ellos vean realmente colapsé. Pero me ha pasado incluso de pedirles que por favor se retiren, varios minutos antes de lo que termina la clase. Salgan todos de la sala, que ha sido una vez, porque fue mucho, mucho. En situación que no dejaban trabajar, estaban todos conversando y es como son las últimas horas de la clase las más difíciles.

E: Fue mucho para tí?

P: Sí yo sentí que me iba a molestar mucho, que a lo mejor el tema del desgaste de estar hablando con ellos y hasta gritando...sí.

E: Pensando en eso, tú cuáles crees que son las emociones que uno puede mostrar y que no puede mostrar en la sala de clases?

P: Descontrol. Sí. Descontrol, además que los niños cuentan todo, porque a mi me han contado qué han hecho otros colegas dentro de la sala. Entonces yo digo no puedo mostrar descontrol, y claro uno grita “cuántas veces te tengo que llamar la atención, ya han pasado cinco, suficiente”. Y queda ahí, entonces los demás dicen, se enojó, es la última vez que te hablo. Si no quieres estar en la clase te retiras y ha pasado que los niños salen, y después que pasan unos minutos yo vuelvo a conectar acá con los chicos , voy a la puerta y voy a hablar con el que mandé para afuera. Qué pasó, qué te pasa, qué te ocurre, qué te molesta, por qué lo haces, y después no sé, dependiendo de lo que el niño o niña diga, depende de si tiene algún problema, le digo que no sé, por ejemplo no te voy a registrar, pero sí necesito que realmente prestes atención o que si te sientes mal no estés dentro de la sala. Yo no tengo ningún problema si no quieres estar, porque me ha pasado que hay niños que están llorando, entonces yo apenas los veo mal digo si no quieres estar, vaya al baño, despejese la cara y cuando ya se sienta bien, vuelva.

E: Me quedó dando vueltas lo del descontrol...por qué no puede un profe mostrar descontrol?

P: Es una percepción mía, porque creo que a lo mejor alguien podría decir algo que no debe a un niño. O tener una actitud que no es propia de lo que uno hace Yo como que lo asemejo a eso. A por ejemplo tirar algo, decirle hasta cuando y lanzar un garabato. Pero yo siento que eso puede ser muy mal visto entre los niños y afectar el trato.

E: Porque me dices no es propio de lo que uno hace...

P: O sea yo sé que todos en cualquier momento nos podemos descontrolar y...es que a lo mejor con el momento de la ira y toda la rabia uno puede hacer algo sin pensarlo, como por ejemplo lanzar algo al suelo. Y van a quedar todos espantados, entonces yo voy más por ese lado, del descontrol. O de si está o no discutiendo con un niño. Que muchas veces los niños se paran y le discuten a uno de tú a tú. Entonces a lo mejor puede recibir un golpe, producto del enojo de uno, o a lo mejor responder un golpe si es que uno recibe algo...A mí me pasó una vez en que sentí descontrol...y después pensé oh...mal... Y me dejó bien complicada. Tenía una alumna de 8vo el primer año que estuve en 2do ciclo. Era mucho de alegrar con los profesores y tenía que rendir una prueba. "kathy le dije yo, la mesa...la cosa era separarla un poco más adelante. No no me voy a sentar ahí. Necesito que te sientes acá. Fueron muchas veces las que se lo pedí, hasta que simplemente tomé la mesa y la corrí y se enojó y le dije, retírate, entonces no rindes la prueba. Y se paró al lado de la puerta y dijo no pienso salir, y yo así como enrabiada, le puse la mano en la espalda, le abrí la puerta y la empujé. Y cuando la saqué de la sala dije oh...no debí. Le pedí que se quedara afuera y los compañeros en silencio, silencio, y nadie decía nada. Absolutamente nada y yo dije, pucha se lo pedí hartas veces, aún así no justifica que la haya empujado y la haya sacado de la sala, pero igual le había pedido que se retirara. Al final lo que hice fue sacarla del lado de la puerta. No sé qué sintieron los niños la verdad. Yo lo único que vi fue como cara de susto, de que oh la profe estuvo mal. Después llegó el inspector porque la vio afuera, y le dije la situación de la niña y después conversando con ella me pidió disculpas, yo le pedí disculpas también. Le dije Kathy no debí y me dijo yo también la embarré, porque yo la hice reaccionar, después la niña lloró, yo creo que yo me aguanté las ganas de llorar porque era la profe no más. Y porque estaban los niños y yo estaba entre la puerta, un poco mirando a la sala y un poco conversando con ella y de ahí no me ha vuelto a pasar. Pero mal, horrible la situación. Eso es lo más complicado que me ha pasado, la situación de descontrol.

E: Y te ha pasado que te dan ganas de llorar en la sala por otras situaciones?

P: Por rabia no, yo creo que hay momentos en que uno anda un poco más sensible, pero no por situaciones de conflicto. Un día sí me sentí mal por un chico de 5to que antes del día de la mamá que no quería...yo no sabía que su mamá había fallecido, y los niños me pidieron los últimos minutos para terminar unas tarjetitas que tenían, entonces yo les dije que para que se vieran más bonitas las tarjetas yo les podía tomar una foto y se las imprimo acá y le hacemos un marquito y él no quería hacer nada, entonces aparece el profe jefe del curso y le pregunto qué pasa con el niño y me dice no la mamá falleció. Ya, yo dije no le puedo pedir que haga un trabajo si obviamente no tiene el deseo. Y me dijo, pero vive con la hermana, a lo mejor le puede hacer el mismo regalo a la hermana, o lo hace a la mamá y se lo lleva al cementerio. Ya. Lo saqué porque aquí delante del niño es incómodo hablar situaciones sobre todo cuando el

niño se puede poner a llorar, entonces lo saqué afuerita y le empecé a decir que disculpara, que yo no sabía la situación, que lamentaba mucho lo de la mamá y que si él quería hacer la actividad la hiciera y me dio una pena, porque yo antes de ser mamá tuve una pérdida y me afectó mucho y terminamos dándonos un apapacho.

E: ¿Qué te provocó ese niño en ese momento?

P: Soledad, porque es un niño que no comparte mucho con sus compañeros, es muy alejado. Pueden los compañeros participar en una actividad y él a lo mejor no lo quiere hacer en grupo y siempre está solo. Y es muy silencioso, no dice lo que le pasa y ese día no quería no más. Entonces me mostró que estaba como muy afectado lo vi yo con lo que yo había propuesto y yo después dije el tema de la foto, y yo creo que son sensaciones que tiene uno pero después que es mamá. No sé si antes era capaz de percibir ese tipo de cosas. no sé.

E: Bueno acá la vulnerabilidad es súper alta, entonces me imagino que hay otros niños que están en condiciones similares, de falta de recursos, de redes, de familia, de amor...

P: Sí, bueno yo en mi curso tengo alumnos que son internos y hay uno que está muy lejos de la mamá, tiene muy poco contacto con él. Y con él tiendo a ser más maternal. No porque él me lo pida sino que me nace ser así con él. Y él tiene cercanía también conmigo y ando como muy pendiente de lo que a él le falta. Por ejemplo si yo sé que pedí un material y que Carlitos acá no va a tener la posibilidad de comprar ese material, no le preocupes yo te lo compro. O le paso la plata. O de repente hay una actividad y Carlitos a lo mejor no trajo el dinero, yo le pago a él. Yo me hago cargo de Carlitos. Por decirlo, porque de repente los niños tienen que traer una cooperación para el día del niño o no sé, para la pascua que les vana regalar los huevitos y yo sé que ellos de un día para otro no lo van a tener, o su condición económica familiar no es buena, uno se hace cargo por así decirlo. No es hacerse cargo es ayudarlo, incentivarlo a que participe también, porque uno quiere que esté ahí. O hay una mamá que dice no yo no la voy a mandar ese día. Qué hago yo, tomo el teléfono mamita qué pasó, por qué no la va a mandar...no tía no tengo para pagarle el tema de la once o del desayuno que se van a comer. Mándela no más no se preocupe. Ah ya tía gracias.

E: Qué te mueve a ti a hacer eso?

P: El hacerlos participar, que estén todos juntos, que no se sientan aislados por el hecho de que pucha no van a poder. De que se sientan acompañados y que compartan. Que disfruten junto con los compañeros.

E: Cómo es la relación entre prof estudiantes en la escuela?

P: En general buen, sí, porque son muy pocos los casos de niños que den problemas, son muy pocos. Yo creo que son manejables dentro de la sala. Bueno hace poco había una niña que una la retiraron y la otra va a dar exámenes libres. Y no ella era todas las clases con todos los colegas mal, como que uno llegaba predispuesto a que iba a tener problemas en la clase.

E: ¿Qué caracteriza la relación entre profesores y estudiantes?

P: Yo creo que el compromiso que uno tiene con su trabajo, y con ellos. Es que uno no ve el trabajo como la escuela y el jefe, uno lo ve con los niños. Para mí el hacer mejores clases, si bien es parte de mi trabajo va estrechamente relacionado a crear mejores aprendizajes y es con ellos mi compromiso.

E: ¿Qué tipos de aprendizajes?

P: Relacionados con mi asignatura y con formar buenas personas, más que hacer niños mateos y que tengan buenas notas, el que sean buenas personas, que tengan valores.

E: ¿Cómo haces eso?

P: Yo creo que todo parte por el ejemplo, un discurso que le he repetido a mis niños es que a mi me molesta la mentira. Por ejemplo a mi curso, cualquier situación que se da si hay algo que no acepto es la mentira, o sea si tu quieres hacer algo, la mentira es lo peor que podrías hacer conmigo. La falta de compañerismo, de empatía, ponerse en el lugar del otro. La lealtad, por ejemplo cuando los niños dicen que este profesor nos dijo tal cosa...chiquillos hay lealtades, si se los contó a ustedes no tienen por qué divulgarlo. Si un compañero te cuenta un secreto, guárdalo, te lo contó a ti no más. Y el no transmitirle cosas por ejemplo de profesores yo no les voy con chismes a ellos porque no corresponde. Tratando de mostrar con el ejemplo, con respeto tratarlos siempre. El interesarse en ellos también. Yo cuando los veo que faltan dos días estoy llamando para sus casas para saber qué les pasó, o preguntando entre compañeros han sabido cómo está. Y yo he visto que ellos tienen la misma forma de ser conmigo. Al final es con el curso con quien uno cumple todos estos como requisitos...se nota más el trabajo en los cursos donde uno tiene jefatura. Porque alguna situación, los niños están muy pendientes de mí. Para el día de la mamá yo dije por qué no me dejan entrar a la sala, estaba cerrado...y yo dije qué pasa. Era porque ellos tenían toda la sala ordenada para celebrar el día de la mamá, entonces es como eso de estar muy atento de los cumpleaños, de por ejemplo un alumno de mi curso participa en yudo y ganó medalla y pasó al nacional. y yo digo hoy día saludemos a cristian démosle un aplauso entonces todos tratamos de vibrar con lo bien que le va a uno o a otro. Eso pero es el interés, generando interés, porque pasó el fin de semana, pero igual me interesa que el resto lo sepa y lo celebremos, compartir una buena noticia.

E: Los quieres?

P: Sí

5. Entrevista n°2. Profesora

E: La entrevista pasada conversamos sobre el tema del descontrol. Yo quería preguntarte si hay alguna otra situación así de intensa que hayas vivido en la sala de clases.

P: Sí, hace poco. Una con mi curso. Por este chico Iván. Hace unas semanas atrás, antes de la fiestas me escribió la mamá de Iván para contarme que le había revisado la ropa a Iván y el polar tenía dibujado un pene grande. Obviamente ellas se molestó, me dijo yo no sé si va a quedar utilizable el pelerón y me dio rabia porque ella me dice que Iván le relata que es un compañero, Brian. Y yo dije ya voy a tener que conversarlo y de verdad apretarlos a los chiquillos porque están muy...los veo 2 veces a la semana y no son suficientes con un 8vo, tienen conductas muy distintas ahora a cuando yo los recibí en 5to, ellos si yo les decía fórmense, estaban todos formados. Ahora si les digo fórmense lo tendría que repetir muchas veces y aún así no se van a formar y al día siguiente...bueno esa noche también me desvelé pensando en todas las situaciones que hemos pasado con ellos y al otro día llegué a la clase y les comencé a hablar del tema. Iván estaba sentado ahí y no quería levantar la cabeza, estuvo todo el rato con la cabeza agacha. Y por qué lo toqué tanto el tema y lo sentí como tan mío, es porque este chico, junto con otro que son de mi curso son los más quitaditos de bulla, pero son unos niños que no le hacen daño a nadie, no le harían daño jamás a nadie, menos a un compañero. Entonces me molestó tanto la actitud de los compañeros y yo primero antes de tocar a este chico Brian, pregunté, dije que se ponga de pie el que hizo eso con su compañero. Y no se ponía nadie de pie. Y yo dije no puede ser, si Iván sabe quién es y dio el nombre, ya dio una segunda oportunidad y no pasaba nada. Entonces empecé a hablar con ellos porque he tenido hartas quejas del curso, de parte de los otros colegas, primero porque dan Simce y ellos nos han dicho que no les interesa, que no les sirve de nada, y claramente ellos lo entienden de esa forma y yo les he hecho ver que es el trabajo de uno de varios años y que uno también quiere ver resultados. Y no pasaba nada ese día...y harta otras quejas, de hecho un chico que se fue con exámenes libres porque lo pillaron fumando marihuana en el patio, falta de respeto con los profesores. Y me molestó hartito la actitud de ellos. Yo el año pasado no estuve con ellos porque me fui en junio con el prenatal y sin embargo la convivencia que ellos tenían yo me preocupé de si no estaba con ellos físicamente, darles un presente. Y les hice llegar una torta, una torta de chocolate porque son todos fanáticos del chocolate. Recibieron su torta, me llamaron por teléfono y me llamaban ellos constantemente cuando yo ya no estaba. Luego, después que nació mi hija, yo me iba enterando porque los profesores igual le van contando a uno aunque no esté cómo se están comportando. Entonces me di el tiempo de escribirle a cada uno una carta, a cada uno. Me demoré hartito, pero a cada uno para que fuera...porque si era para el curso iba a ser muy general. Entonces así le podía tocar algún tema específico a cada uno o qué sé yo. Les mandé sus cartas y después a fin de año ellos me invitaron a la fiesta de gala pero por otros motivos yo no pude venir. Y después les hice llegar de nuevo otra torta para la fiesta de fin de año. Entonces yo les decía ese día, chiquillos yo, sí tenía ganas de haberme quedado en la casa a lo mejor este año y de no haber vuelto a trabajar. Pero si volví también fue por ustedes, porque sentía que había un compromiso con ustedes también de mi parte, y además porque ustedes se van, terminan este año y es mi último año con ustedes, es mi primera generación. Yo tuve otros cursos pero no terminé con ellos ni hasta cuarto ni hasta octavo. Entonces ahí como que les toqué la fibra un poquito. Hay varios que se pusieron a llorar y yo también me quebré en ese momento porque les decía, por qué Iván, si él no le haría eso jamás

a un compañero. Y lo otro es que él el otro año se iba, se iba en diciembre. En diciembre la mamá me llama y me dice que Iván se va al San Esteban en Bulnes, y yo llamé un día a Iván por teléfono. Le pregunté por qué se iba y todo y él me contó que con los compañeros ya no se llevaba bien y que los compañeros le hacían bullying. Él tiene como 2 amigos, que se quedara por los amigos, que terminara el proceso hasta octavo, qué sé yo. Y pasó que ese día yo les decía a los chiquillos me da vergüenza, porque yo le pedí a Iván que se quedara por ustedes, que se quedara por mi y ustedes le pagan de esta forma a sus compañero siendo que él los quiere tanto. Y ahí como que no lo pude evitar y se formó un llanto de mi parte. Compañeros que también se sintieron como triste con lo que yo les decía. El haberles dicho que yo quería estar presente con ellos en situaciones como la carta, la torta y que también hubiese querido en marzo quedarme en la casa, pero estaba ahí con ellos. De hecho, les decía también me dolió la separación con mi hija, dejarla a ella en la sala cuna llorando y yo tener que venirme también llorando a veces. Entonces después me contaban los chicos que se acercaron y le pidieron disculpas a Iván y le dijeron que lamentaban el hacerlo sentir mal muchas veces. Y el tema del polerón no quedó en nada porque le pregunté a Brian y Brian me dijo que él no había sido. No se supo quién fue. O a lo mejor el que fue no se atrevió y no se paró. Ha habido otras ocasiones en que los chicos sí hacen algo y yo les digo ponganse de pie y se paran. Me dio la impresión de que entre los que estaban ese día, no estaba el culpable.

E: Sandra y esto de la carta, tú se las escribiste mientras no estabas porque recibiste alguna queja?

P: No, no queja, sino que me contaron que el año pasado un grupo de niñas de mi curso, que en todos los años se da entre los séptimos más o menos que empiezan a hacerse cortes en las manos. Empiezan como con temas depresivos y en eso que yo tenía escrita una carta, hubo una denuncia de parte de un alumna a un padrastro, que incluso la niña le confió esto al profesor Domingo. Fue la única persona que ella se sintió como acogida y con confianza para contarle fue el profesor Domingo y justamente yo a esta chica le decía en la carta que ella guardaba mucho detrás de su mirada, porque siempre muy buena niña, con las mejores conductas, las mejores notas, muy responsable, pero siempre que uno le preguntaba Dani cómo estás, bien, pero su carita no reflejaba. Y muy poco tiempo después de que yo le había escrito esto salió el tema del abuso. Entonces ahí no sé al final en qué quedó porque parece que la mamá sigue viviendo con el hombre y ella sigue ahí...tuvo orden de alejamiento pero me parece que ya se acabó, entonces no. Y por eso y porque igual uno los echa de menos. Los niños siempre estaban escribiendome y preguntándome por whatsapp, hacían videollamadas.

E: Y con qué intención escribiste tú las cartas, o sea qué buscabas?

P: No buscaba recibir respuestas, pero sí darles como, un poco...no sé. Es que mira el año pasado llegó un profesor y los chiquillos no tuvieron buena relación con el profesor, de hecho se fueron al choque con él. Y no le quería obedecer en nada y tenían aquí la embarrada. Y pasaba mucho de que buenos alumnos tampoco obedecían, entonces yo traté de llegar a ellos hablándoles a lo mejor con la confianza y decirles que les iba a solicitar ayuda que me cooperaran de esta forma, que el profesor lo único que quería era conseguir buenos resultados,

apoyarlo. Que le abrieran la puerta para que el profesor pudiera hacer todas las actividades. Y varios me dijeron, bueno me afirmé de algunos niños que son como líderes positivo y negativo, pero para que me ayudaran todos de esa forma. Y algunos me dijeron sí profesora lo vamos a hacer. No resultó mucho porque la verdad es que no tenía la intención de llevarse bien con el profesor, terminaron ahí no más.

E: Y cuando tú les escribiste lo hacías pensando en eso u otra cosa?

P: Sí y para que sacaran su potencial porque aquí hay varios que tienen buen potencial y se dejan llevar, se dejan estar, se dejan estar. Por ejemplo hay un chico, Carlos, que es interno. Carlitos no tiene a su mamá cerca porque sus papás son separados y el papá se preocupa de tener lo material y no del afecto. Y Carlitos llegó en 5to, 5to y 6to con problemas de repetencia. Entonces yo me dije, chuta si yo no voy a estar y yo no lo voy a estar apretando Carlitos va a quedar repitiendo y como al profesor le va a dar lo mismo, capaz que quede repitiendo. Y me empezó a dar vueltas esta cosa y antes de irme, porque me vine a despedir de ellos en la sala, porque yo me fui antes de mi prenatal. Yo ahí le dije a Carlitos que no quería verlo con el mismo problema de siempre. Usted puede, pero demuéstrello, no espere que llegue junio, julio para ver si pasa o no pasa. Y Carlitos le quedó haciendo ruido porque pasó el primer semestre y me escribió, no tengo ningún promedio rojo. Entonces como que en algunos sí logré que les quedara dando vueltas algo de lo que les decía, y el decirle uno que los quiere, que los estima, a cada uno le dice como algo especial...

E: Y ese día cuando pasó lo de Iván qué te pasó a ti con eso, que sentiste con el curso?

P: Primero sentí que lo estaban tocando a él que lo siento como muy mío, por la forma de ser que tiene él. Que lo siento muy cercano, sentí que sí me escucharon que sí entendieron lo que yo les decía y que vieron que sus conductas no eran las más...a lo mejor no todos pero sí un gran número de los chiquillos vieron que hay afecto y que sí uno se preocupa por lo que ellos hacen y sienten. Hay varios que lloraron.

E: Pero porque tú te sentiste enojada, o decepcionada?

P: Yo les dije que estaba muy decepcionada de ellos, que sentía que esto ya era lo más feo que podían hacer, sobre todo a un compañero. El año pasado a Cristian lo grabaron en el baño, por arriba, sentado en el baño, un compañero que ya no está en el curso. Entonces esas veces han sido como...por qué a ellos si ellos no se lo harían a nadie, son muy nobles de corazón.

E: Y por qué tu decidiste hablar en ese nivel con ellos

P: No quería conversar en ese nivel con ellos. no pensé en ningún momento que me iba a poner a llorar. Pero ahí en ese momento conversando y escuchando lo que yo les estaba diciendo, como que sentí que no lo pude evitar. La idea no era llorar. Pero sí a lo mejor vengo muy cansada este año y venía a lo mejor con el cansancio acumulado, de estar escuchando quejas,

el que presenten tantos problemas, el ver que falta tan poco para que se vayan. Yo creo que fue una mezcla de todo, ha sido muy agotador, muy agotador.

E: Decepción y qué otro sentimiento se ha juntado este año para ti?

P: Angustia de repente, angustia porque yo creo que ahora los 3 profesores que damos Simce estamos angustiados por el tema del tiempo. Nosotros tenemos tan metido en la cabeza que tenemos que tener resultados, que poco menos que creemos que los chiquillos son como una tarjeta de memoria que uno les encaja algo y le graba todo y listo, y por el camino nos vamos dando cuenta de que no... que unos primero y otros después, y otros mucho después y otros a lo mejor que ni siquiera van a llegar y van a lograr aprender. Entonces da angustia, decepción de repente de que yo trato de mostrar a ellos con el ejemplo cómo tienen que ser, el que sean empáticos, buenos compañeros, lealtad por sobre todas las cosas y lo que yo vi en ellos es que no lo son, no son amigos. Y eso me tocó, porque yo les digo más que tener buenos niños, a mí no me sirven las notas, pero ellos que se formen como buenas personas con valores y no los tienen, no los traen de la casa tampoco.

E: Eso te afecta más que no aprendan otras cosas?

P: Sí, sí.

E: Sandra en general, en tus años de trabajo cómo te sientes tú haciendo clases?

P: Es que todos los años han sido tan distintos, porque uno es a medida de cómo son los chicos con uno. Han habido cursos peores y han habido cursos muy, no sé si buenos en cuanto a resultados de aprendizaje, sino que a calidad de persona, de acogerte, de escucharte, de preocuparse cómo está el profesor cuando llega. El año pasado un curso que eran muy simpáticos, cuando yo todavía no decía que estaba embarazada, ellos llegaban aquí a la sala y me miraban, profesora qué se hizo? y yo... nada. No pero es que está distinta. No se me notaba mucho... hasta que al final les conté a ellos primero antes que mi curso, porque la forma que ellos eran conmigo eran distinta y lo pasaba bien haciendo la clase con ellos, eran divertidos. De hecho hay uno que me dijo yo quiero ser el padrino, no porque el padrino ya está. Bueno pero la madrina entonces.

E: En condiciones ideales, cómo crees tú que los profesores debieran sentirse?

P: Contento, motivado, sería lo ideal, porque la idea es que también uno disfrute la clase. Cuando uno está motivado, está contento, tiene un recibimiento, una llegada distinta de los chicos. Si yo llego enojada, amargada van a estar todos callados, no van a querer participar, o a lo mejor van a tener miedo de responder y no va a tener el efecto que yo quiero en los aprendizajes, parte desde ahí. el interés, el motivar, el estar contento. No significa reirse todo el rato y todo a la chacota pero que sea en armonía la clase.

E: Y qué tan frecuente crees tú que eso se da?

P: Con la presión que existe yo creo que un 50%. Muchas de las veces nosotros estar presentes en la clase pero con la mente en otro lado. Así como resolviendo otras cosas mentalmente mientras estamos en la clase. Como pensando en otros temas, por ejemplo si yo ahora estuviera en clase tendría que estar pensando en cómo lo voy a hacer para ir al centro a hacer el trámite que tengo que hacer porque andan supervisando acá en Quillón y pueden llegar a la escuela y mi documento no está acá. Entonces como que uno anda pendiente de muchas otras cosas.

E: Qué rol juegan los colegas en cómo se sienten los profesores?

P: Un rol importante porque de repente uno está muy bajoneado y los colegas se dan cuenta, lo perciben y te escuchan. O a lo mejor si tú no quieres contar cómo te sientes por lo menos te dan el abrazo, el cariño, sí. Un rol importante.

E: Acá cómo es el apoyo entre colegas?

P: Hay algunos que simplemente nos saludamos. Pero hay otros que tenemos contacto más cercano y diario, los que almorzamos juntos. sí, hay buenas relaciones. hay grupos como en todos lados porque somos muchos. El director nunca ha tenido que tratar el tema de convivencia entre nosotros...

E: Cómo es el apoyo del director o del equipo directivo ante los problemas?

P: Ellos no se logran dar cuenta de cómo estamos nosotros, de repente siento que entre más llenos de cosas nos tienen, así nos quieren mantener. Porque han habido veces que llega marzo y han modificado la planificación y el cambio que le hicieron es absurdo, pero significa mucho más trabajo para nosotros. Entonces en vez de aliviarnos un poco el trabajo lo hacen más pesado a veces, pidiendo más papeleo, más cosas. Y si bien es cierto estamos todos llenos con cosas, pero de repente, nos sobrecargan. Por ejemplo los días martes costó mucho para que el director lo cediera y nos quedáramos cada uno trabajando en su sala y de hecho no se ha cumplido a cabalidad. Entonces uno va perdiendo los espacios que tiene para no irse tan angustiado a la casa.

E: Tú me dices que los quieren mantener así por algo?

P: Tal vez es una percepción mía el que nos quieran mantener con mucho quehacer para que no andemos dando vueltas...para que no conversemos tanto a lo mejor, aunque de verdad que ahora con la recuperación no hay tiempo de conversarlo. De repente uno conversa en el pasillo un poquito.

E: Y falta ese espacio?

P: Sí, porque estamos encerrados cada uno en nuestra sala ahora y con los niños uno no toca los mismos temas que puede conversar con un colega. Entonces si no hay esos momentos para

poder conversar siento que no, no podríamos funcionar. Necesitamos estarnos comunicando, a lo mejor sacándonos un poco de peso al contar algo, conversar con aquellos que son más amigos y al perder esos momentos es como que no nos estamos aliviando y sacándonos un poco de carga de encima. Yo siento que es necesario tener un espacio para conversar aunque sean, 10-15, pero estar en contacto con los colegas. A lo mejor decirle me pasó esto, a mí también. Algo tan simple. Pero algo distinto, que no sea de clase.

E: Si tuvieras que recomendarle a una colega nueva cómo comportarse antes las situaciones intensas en la sala qué le dirías?

P: Yo creo que me enfocaría en cómo va a tratar al chico, en lo que puede decir sin pensar. En eso en que no sé si puede ser que no pierda la compostura porque todos la perdemos, pero el que no vaya a decir algo de lo que se pueda arrepentir. Por ejemplo decirle a un niño que es tonto, u ofenderlo o tratarlo mal. Porque eso puede suceder en una situación intensa.

E: Eso no debiera pasar? Porque?

P: Porque no corresponde ofender, segundo lo podemos marcar. Y puede haber otras situaciones legales, no sé, problemas de sumario que puede haber acá también. Entonces si sumamos todos eso.

E: Porque qué pasaría si un profesor ofende a un estudiantes?

P: Primero pasaría que el estudiante le va a contar al apoderado, el apoderado va a llegar donde el director, si no consigue resultados, se iría al Daem, sino superintendencia...puede ser muy grande. Puede ser sumario para el profesor...eso es lo que podría hacer el apoderado. Pero yo voy al hecho de que no corresponde tratar a un niño así, descalificarlo o qué sé yo. Llegar a faltarle el respeto, eso sería como una recomendación, de tener cuidado, con las palabras que va a utilizar si se descontrola, porque a lo mejor pueden salir hasta garabatos entremedio. Y para una persona que viene recién saliendo de la universidad yo creo que debe ser más difícil de manejar porque no lo ha vivido. Entonces a lo mejor no va a tomar las mejores decisiones para tratar de solucionar el problema.

E: Hay que vivirlo para manejarlo?

P: Sí, yo gritaba mucho, y tenía curso chico. Yo gritaba mucho, me escuchaban de la sala del frente, de las salas del lado, yo era casi la que no dejaba hacer clases al otro. De repente ni siquiera gritaba, tenía que con la parte de atrás del borrador golpear la pizarra para que pudieran escucharme. Esa sería como la sugerencia.

E: Qué pasaría si el director viera esto? ¿Qué pensaría?

P: Yo creo que inmediatamente le diría que trabaje en esa forma de manejar la situación. Yo creo que no sé si pensaría mal, pero a lo mejor que le faltan herramientas, que necesita un

apoyo, de que lo converse con otros colegas, de que los colegas le den sugerencias. De acompañarlo a lo mejor en sala.

E: Cómo sales del enojo cuando vienes a sentarte aquí y paras la explicación?

P: Yo creo que uno sigue con el enojo pero para evitar caer en esta situación de decir algo que yo no esté pensando, guardo silencio.

E: Qué ideas se te vienen a la cabeza en ese momento?

P: es que cuando el enojo llega a ser tanto llega un momento en que uno explota y dice algo sin siquiera pensarlo, lo primero que se le viene, o reacciona no más. Entonces para evitar esas situaciones yo me quedo en silencio.

E: Pero internamente hay algo que trates de hacer?

P: Yo trato de respirar con calma, para poder calmarme, porque no...de repente es mucho o uno ha pasado por situaciones en que los niños de verdad que ya uno se siente superado. Yo me quedo en silencio y trato de respirar, a veces abro la puerta, me quedo ahí paradita. Y cuando ellos empiezan a ver estas situaciones ellos se ponen alerta, se dan cuenta. Pero una forma mía de no reaccionar, de no llegar como a un límite por así decirlo, mi límite sería ese. Abro la puerta, respiro, me calmo. De repente voy al baño, me mojo un poco la frente, las manos y después vuelvo.

E: Por que la profe no puede llorar?

P: No ese día yo creo que lo hubiese podido hacer pero no lo hice porque primero tenía una prueba que estaba pendiente...si me asomé de la sala a conversar con ella como la situación de descontrol mío y de la negatividad de ella al momento que yo le dije que se cambiara. Yo creo que uno por ser adulto más que nada lo evita para evitar mostrar debilidad, compostura. De repente los adultos frente a un niño queremos demostrar que somos adultos más duros.

E: El profe domingo me decía en una entrevista que no es bueno que te vean que tú eres débil.

P: Sí porque hay casos en que los niños tienden a pasar a llevar o a pisotear después al profesor con algún determinado tema si lo ve blando. Yo ese día en mi curso hubiese querido no llorar porque me iban a ver así, más débil, blanda, pero no tenía cómo esconderlo tampoco. Y además dije es imposible que uno no lllore ante estas situaciones cuando son su curso, es algo de uno. El tema es que hay chicos también, por ejemplo este de mi curso que se fue con exámenes libres, viene de Hualpén, su mamá drogadicta lo regaló a una vecina cuando él nació. Y esa vecina es la que se ha hecho cargo de él hasta hoy en día. El tema es que el niño creció estando cerca de las drogas y todo, y este chico su mamá es como la proveedora de droga en Hualpén. Y cuando él llegó, este chico estaba probando a ver si le resultaban algunas conductas y me miraba de forma desafiante un día que yo le llamaba la atención, así como con la mirada chora.

Y yo de acá adelante lo miré y le dije y qué me miras así, tú crees que me intimidas? Y ahí me quedó mirando y se hizo el loco. Yo creo que uno no tiene que mostrar debilidad porque en esas situaciones si yo a lo mejor le demuestro temor, él es capaz de pararse y venir a pegarme un palmetazo, porque ya lo intentó con un colega que le levantó la mano. Entonces hay situaciones en que uno tiene que mostrar ser más duro o por lo menos que no le va a seguir el juego para no tener problemas. Este chico por ejemplo también un día me mostró una foto donde salía con un arma, y yo lo quedé mirando y no le presté mayor importancia y él lo hizo para agrandarse, para hacerse el choro, y yo le dije, no me impresiona tu foto, y guardó su teléfono. Le dije me daría vergüenza tener una foto así, me dijo tía si no es de verdad el arma.

E: Y tú de verdad piensas eso?

P: Osea de que me impresiona claro que me impresiona, porque me da temor pensar que alguien de su edad usa armas, en este ambiente en donde no estamos acostumbrados. Me da temor imagínate que la traiga, que la muestre. Hace años atrás un niño de acá se fue porque le encontraron un arma en la mochila. Entonces, así como se ve en EEUU que llegan y disparan...no estamos tan lejos a lo mejor de que eso pueda ocurrir. Sí me da temor, pero a lo mejor decirle esto de que no me impresiona es como para bajarle la importancia, para que no sienta tan bacán, mostrando la foto.

E: Con el profe domingo conversamos sobre la presencia del estrés en los profesores, cómo ves tú eso?

P: Es que nosotros vivimos con estrés, funcionamos con estrés. Pasamos 10 meses bajo estrés. Desde marzo que llegamos organizando todo, viendo la decoración de la sala, planificando, sí vivimos bajo estrés. Harta presión. Se nota en algunos cursos más que en otros, se nota los que dan Simce y los que no, pero vivimos bajo un constante estrés. Bastante y de repente no nos sabemos sacar la mochila de aquí de la escuela y nos llevamos la mochila para la casa. Afecta en la casa, afecta el dormir, el todo.

E: Qué entiendes tú por estrés.

P: El sobrecargarse con trabajo y muchas veces no alcanzar a cumplir con todo y muchas veces sentirse angustiado porque uno no alcanza con todo, no es capaz de hacer todo, de cumplir. Y también algunos traemos estrés de la casa, porque hay muchas cosas también por hacer. Por ejemplo yo ahora que soy mamá, siento que todo me queda a medias, en la casa, en el trabajo, todo lo tengo a medias. Porque se hace difícil, no alcanza el tiempo. Por ejemplo yo opté por este año no llevarme nada para la casa, eso implica que no alcanzo a terminar todo. No me estoy tomando mi hora de amamantamiento porque si me la tomaba iba a tener que llevarme el trabajo que no hacía aquí para la casa y eso me significaba perder tiempo con mi hija. Entonces yo dije ya qué hago, termino mi trabajo en la escuela y así no me llevo nada o por lo menos lo dejo avanzado, y este año no me he tomado mi hora de amamantamiento en todo el año por eso. Este año ha sido para mí muy caótico. En la mañana llego un poquito atrasada porque tengo que pasar a la sala cuna a dejarla, la reciben a las 8.30 y acá entro a las 8.30. Entonces

ando todo el día corriendo, todo el día corriendo. Venía preocupada por el tema de que no sabía si se iba acostumbrar a la sala cuna...es que uno igual sufre el tema del desapegarse de la guagua. Volver acá a retomar con los chicos, volver a planificar. En la casa siempre hay cosas que hacer...entonces este año ha sido muy pesado. Más con la evaluación docente, más con el Simce...muy sobrecargada.

E: Con la evaluación cómo lo has hecho?

P: He trabajado re poco, respondí la autoevaluación, tengo actividades y objetivo de la clase grabada, pero de lo que es portafolio en sí no tengo nada. Tengo elegido el objetivo, pero no tengo nada registrado y siempre digo ya...mañana. Lo pienso en el día, y pienso que voy a tener un minutito y voy a escribir los objetivos, para las tres clases....en mi mente voy armando un esquema mental, pero así como concreto.

E: Eso se ha traducido en algo físico para tí?

P: Ansiedad...sí. Ando con mucha ansiedad. Yo momento desocupado quiero comer comer dulce dulce dulce dulce. Y en el dormir, y bueno porque mi hija todavía toma pecho entonces me despierta. Y paso esas horas despierta y eso al día siguiente uno no amanece bien. Se ve reflejado en el rendimiento, no cumple con todo lo que quiere hacer, me quedan cosas pendientes, ando con flojera, con sueño, cansancio. Yo veo mi casa, veo la guagua, cumplo con mi trabajo, corro pa allá, corro pa acá, y se hace pesado. Yo para poder trabajar en mi portafolio tendría que esperar que mi guagua se duerma y a esa ponerme a trabajar. Y así como vamos de cansados de repente, uno siente que no es capaz. O que tiene la cabeza con tanta cosa que si no voy a hacer buenas ideas, mejor no. Y ahí la mochila sigue pesando más, porque uno se da cuenta de que pasan los días, pasan los días y uno se da cuenta de que nos acercamos cada vez más a la fecha. Y queda menos tiempo...Trato de preocuparme sí de estar viviendo ahora. Porque a la mejor yo podría estar feliz trabajando en portafolio pero no pendiente de las clase. Y he preferido estar más presente en el día a día que en lo que viene, para no estar tan desenchufada, porque sino no tendría tiempo de preparar actividades, videos ni nada. Entonces he tratado de decir, ya voy a saldar primero esto, y después lo que quede para...

