



**Maestras y emociones: un acercamiento a la vivencia emocional de tres maestras en la escuela, a partir de su relación con la comunidad educativa**

Claudia Valentina Caucalí Pérez

Javier Joaquín Pertuz Ríos

Trabajo presentado para optar al título de Licenciada y Licenciado en Educación Básica con  
Énfasis en Ciencias Sociales

Asesor

Gustavo Adolfo Urrego Sánchez, Magister en educación y desarrollo humano

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Medellín, Antioquia, Colombia

2020

---

Cita

(Caucalí Pérez & Pertuz Ríos, 2020)

---

**Referencia**

Caucalí Pérez, C., & Pertuz Ríos, J. (2020). *Maestras y emociones: un acercamiento a la vivencia emocional de tres maestras en la escuela, a partir de su relación con la comunidad educativa* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

---

Estilo APA 7 (2020)



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Cartúl Vargas Torres

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Dedicatoria**

A todas y todos los maestros, que quisieran ser escuchados

## **Agradecimientos**

A nuestras emociones, porque nos dieron el valor suficiente para entrar en su pluriverso.

## Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
Capítulo 1. Los prolegómenos. Esperanza.	13
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2 Contexto.	15
1.3 Justificación.	16
1.4 Objetivos	20
Capítulo 2. Sorpresa	22
2.1 En búsqueda de una ruta conceptual. Antecedentes	22
2.2 Horizonte conceptual. Marco teórico	32
Capítulo 3. Metodología. Armonía.	46
3.1 Enfoque cualitativo en investigación: Investigación cualitativa	46
3.2 Método fenomenológico	46
3.3 Contextualización de la investigación.	47
3.4 Etapa de diseño y aplicación de técnicas	48
3.5 Criterios para el procesamiento de la información	51
3.6 Consideraciones éticas	52
Capítulo 4. Escuchando las voces: Análisis de la información. Valentía	53
4.1 Caracterización de las maestras sujetas de investigación.	53
4.2 Análisis de la información	55
4.3 Categorías de sentido	62

Capítulo 5. A manera de conclusión. Euforia	113
5.1 Una pequeña provocación	114
A manera de epílogo.	116
Hablemos de la ética del maestro: posibilidades de acción	122
Propuesta. Repensarnos lo ético y lo emocional.	125
Referencias	127
Anexos	129

## Lista de tablas

<b>Tabla 1.</b> Matriz de antecedentes.....	36
<b>Tabla 2.</b> Esquema del proceso metodológico.....	62

## Lista de figuras

<b>Figura 1.</b> Situación problema.....	15
<b>Figura 2.</b> Concepto de maestra según Saldarriaga.....	54
<b>Figura 3.</b> Actores de presión de las maestras.....	76
<b>Figura 4.</b> Representación de la transversalidad emocional en las maestras a partir de los actores de presión.....	141

## **Siglas, acrónimos y abreviaturas**

<b>APA</b>	American Psychological Association
<b>UdeA</b>	Universidad de Antioquia

## Resumen

La educación es parte fundamental en la construcción de sociedades y sujetos. Dentro del proceso educativo, interactúan diversos actores, entre ellas las maestras, quienes llevan consigo sus construcciones del mundo, conocimientos, saberes y creencias, que llegan a formar parte de este sistema dinámico que fluye en la medida de sus interacciones.

Estas interacciones por parte de las maestras, con los actores de la comunidad educativa: los estudiantes, directivos, colegas y padres de familia; afloran un sin fin de situaciones, que ponen de manifiesto sus emociones, mismas que hacen parte de las relaciones que surgen en la escuela. Cada una, desde sus creencias y la relevancia otorgada a los acontecimientos que vivencia, tiene su propia manera de explorar y experimentar sus emociones, así como de manifestarlas, por lo que estas son tan variadas y diversas como cada ser humano existente en el mundo.

La presente investigación, es un viaje hacia el interior de las emociones de tres maestras que laboran en una institución educativa privada, quienes a través de sus testimonios dan cuenta de aquello que las mueve en la escuela como mujeres, madres, educadoras. El proyecto se va hilando a través del concepto de las emociones, como construcciones sociales y fenómenos que devienen de la experiencia subjetiva y personal, donde lo espontáneo hace parte de la historia vivida.

Se irá caminando siguiendo sus narrativas y testimonios, como voces que deben ser escuchadas, y a partir de estas, se considerarán categorías emergentes sobre la emocionalidad de las maestras que pueden ser compartidas por otras y otros. El propósito: comprender estas manifestaciones y acercarnos a eso íntimo que las mueve a expresarse como sujetas y educadoras. Así pues, la invitación es a ver las perspectivas de lo que para ellas representa ser y vivir la docencia a partir de su emocionalidad.

*Palabras clave:* emociones, maestras, vivencia, experiencia, comunidad educativa

---

### Abstract

Education is a fundamental part of the construction of societies and subjects. Within the educational process, various actors interact, among them the teachers, who carry their world constructions, knowledge and beliefs, who become part of this dynamic system that flows according to their interactions.

These interactions by them with the actors of the educational system, in turn: the students, managers (norm) and parents; emerge an endless number of situations that reveal their emotions, which are part of the relationships that arise in school. Each one, from their beliefs and the relevance given to the events they experience, has their own way of exploring and experiencing their emotions, as well as of manifesting them, which is why these are as varied and diverse as every human being in the world.

This research is a journey into the emotions of three teachers from a private institution, that through their testimonies reaffirm what moves them at school as women, mothers, educators. It is developed through the concept of emotions as social constructions, phenomena that come from subjective and personal experience, where the spontaneous is part of the lived history.

We will walk through this, following their narratives and testimonies, as voices that must be heard, and from these, emerging categories will be considered about the emotionality of the teachers that can be shared by others. The purpose: to understand these manifestations and get closer to that intimate that moves them to express themselves as subjects and educators. Thus, the invitation is to see the perspectives of what it means for them to be and to live teaching from their emotionality.

*Keywords:* emotions, teachers, experience, educative community

## Introducción

Muchas voces son y han sido escuchadas en el ámbito escolar desde diferentes problemáticas y puntos de vista; las de los estudiantes y su cotidianidad, lo que piensan, cómo construyen conocimiento, cómo viven la escuela y las resistencias que manifiestan en la misma. También las voces de las maestras han sido escuchadas a partir de los procesos de enseñanza - aprendizaje, las tensiones que enfrentan constantemente en el ámbito educativo y la importancia de tener metodologías para la resolución de conflictos y el manejo de las emociones de sus estudiantes y las propias. Y aunque abordar este tipo de cuestiones en los trabajos de investigación en educación es de vital importancia, es necesario reconocer que así mismo, es fundamental permitir que las maestras tomen la palabra, para narrar experiencias que develen el panorama de cómo ha venido siendo su vivencia emocional en la escuela.

Este es el propósito del presente trabajo investigativo, el cual, entre otras cosas, busca comprender la vivencia emocional de las maestras en el contexto educativo, vivencias que están marcadas por múltiples experiencias a través de las que se dejan ver los sentimientos y emociones que transversalizan los procesos de enseñanza - aprendizaje y que tienen que ver además con el ámbito personal.

El lugar donde desarrollamos el trabajo investigativo, fue en una institución educativa de carácter privado en el Valle de Aburrá, que nos abrió las puertas, con el fin de que pudiéramos realizar la indagación con ayuda de los testimonios de tres maestras: Sara, Juana y Rosario<sup>1</sup>, quienes voluntariamente nos pidieron participar en la propuesta investigativa, al comentarles el objetivo que buscábamos.

Maestra y emociones, un acercamiento a la vivencia emocional de maestras a partir de su relación con la comunidad educativa; es una investigación en la que nos preguntamos ¿Cómo vivencian las maestras en la escuela sus emociones, a partir de su relación con la comunidad educativa? para abordar precisamente, la relación íntima de las maestras con sus emociones y el contexto educativo del cual hacen parte. Los nombres de los capítulos, tienen toda una emoción: aquellas que se despertaron en nosotros a lo largo del proceso.

---

<sup>1</sup> Sus nombres fueron cambiados atendiendo a las consideraciones éticas del presente proyecto.

En una primera parte, se describe su contexto escolar: una institución educativa de carácter privado y se habla acerca del por qué y del para qué de esta investigación. Posterior a ello en el capítulo dos, los lectores podrán encontrar algunos trabajos que también abordan la cuestión emocional desde diferentes puntos de vista; los estudiantes, estrategias metodológicas para manejar las emociones de situaciones de violencia, entre otras. En este capítulo también se encuentran los conceptos que transversalizan la investigación: Emociones, maestra, vivencia y experiencia.

Estos conceptos fueron claves, a la hora de relacionarnos con las experiencias emocionales que las maestras nos narraron, pues nos brindaron elementos para identificarlas y comprenderlas desde un punto de vista de las ciencias sociales, en el que las emociones se gestan de acuerdo a procesos cognitivo-evaluadores, que a su vez hacen parte de la razón. De ahí que, como se explicará más adelante, nos alejemos de la tradición naturalista para entrar en sintonía con planteamientos contemporáneos devenidos del giro emocional (Ahmed, 2017) que desde hace aproximadamente dos décadas ha tomado fuerza en el campo de las ciencias Sociales.

El capítulo tres, describe la metodología que utilizamos, la cual se suscribe en el enfoque cualitativo y el método fenomenológico, con técnicas como la observación no participante, las entrevistas dialógicas, el grupo focal y la narrativa testimonial. Estas técnicas nos permitieron adentrarnos en ese terreno íntimo de sus emociones, logrando así, establecer unas categorías de sentido y un análisis para la comprensión de lo que las maestras narraban.

En el capítulo cuatro, caracterizamos a las maestras participantes y detallamos el análisis a partir de las técnicas utilizadas, donde aparece un primer concepto que denominamos *actores de presión*, que son los estudiantes, colegas, padres de familia, directivos y norma; quienes generan en las maestras múltiples emociones, según las relaciones en las que continuamente se encuentran. Del análisis surgen entonces, cuatro categorías de sentido que hacen parte del mundo emocional que las atraviesa: *Doble moral*, *Mamá vs. maestra*, *cuerpo y malestar de la maestra*. Algunas de estas categorías tienen subcategorías que las complementan.

Finalmente, el lector se encontrará en la última parte, algunas conclusiones y consideraciones finales, que establecen la comprensión de las vivencias emocionales de las maestras en el contexto educativo. Más que un trabajo, es un viaje, una visita al mundo íntimo y emocional de las maestras participantes, quienes nos permitieron ingresar a esos recónditos *paisajes de las emociones*.

## Capítulo 1. Los prolegómenos. Esperanza.

En este capítulo se describen los inicios del proceso investigativo, cuáles fueron las inquietudes que se generaron a partir del contexto donde tuvimos la oportunidad de interactuar, las razones que nos llevaron a construir el tema de estudio, los sujetos de investigación y los objetivos a los que se pretendieron llegar durante el viaje emprendido.

### 1.1 Planteamiento del problema

La maestra es una protagonista del acto educativo en la escuela, pues es un sujeto fundamental para completar una de las misiones más importantes - si no la más importante- que tiene la escuela: dar herramientas para la construcción de conocimientos, acompañar, guiar, prevenir, orientar, con la intención de generar aprendizajes e influenciar conductas y actitudes por parte de quienes asisten allí, los otros protagonistas: los y las estudiantes.

En efecto, al ser la maestra protagonista de un escenario institucional como lo es la escuela, está llamada a cumplir con disposiciones externas, devenidas desde varios ámbitos como lo son: el normativo (ley general de educación, decretos, manual de convivencia) o el cultural (contexto) que le exigen, entre otras cosas, agenciar el discurso de la ciencia, el cual le indica proceder con objetividad y darle prelación a la razón. Estas disposiciones, así como lo menciona Saldarriaga (2002), conducen a la maestra tácitamente por un *modus operandi*, que le servirá para moverse tal y como se espera en su campo de acción.

Sin embargo, cuando se pasa al plano real, en este caso, una institución privada de carácter religioso, se observa que existen disrupciones en las vivencias cotidianas de la maestra donde la cultura, la familia, la institución y la sociedad juegan un papel de desacomodar lo objetivo, para retar a la maestra ante lo inesperado. Estas configuraciones, construcciones sociales y culturales por parte de los actores del sistema educativo, se manifiestan no sólo a través de la palabra escrita u oral, según los conocimientos aprendidos, sino también a partir de lo que se conoce como expresiones emocionales, reflejadas en la propia vivencia.

Por consiguiente, tal objetividad propuesta para la maestra, es maleable en el encuentro con los otros, ya que no dejan de ser sujetos que, en diversas situaciones, se ven comprometidas con el

afloramiento de su ser. En otras palabras, la maestra involucra constantemente sus emociones en su labor, se deja afectar por ellas y por todo aquello que de ellas, permea en su subjetividad.

De acuerdo al análisis anterior, surgen algunas preguntas como: ¿Cuáles son las emociones que se suscitan en las maestras en la interacción con sus estudiantes; ¿estas emociones se ven reflejadas en los procesos de enseñanza- aprendizaje?; ¿Qué sienten y piensan las maestras con respecto a sus estudiantes, su profesión, el camino que han recorrido hasta ahora dentro de la escuela?; ¿Cómo orientar sin desconocer que las maestras son, además, seres emociones?, ¿hay necesidad de orientarlas?

Estas y otras muchas preguntas se desprenden del diagnóstico hecho a partir de la observación y el diálogo con tres maestras pertenecientes a una institución privada de carácter religioso del Valle de Aburrá, donde se intenta evidenciar que las emociones en lo que concierne a las maestras, tengan mayor incidencia, ya que, al parecer, terminan siendo marginadas en un contexto que busca ejemplo, medida y contención.

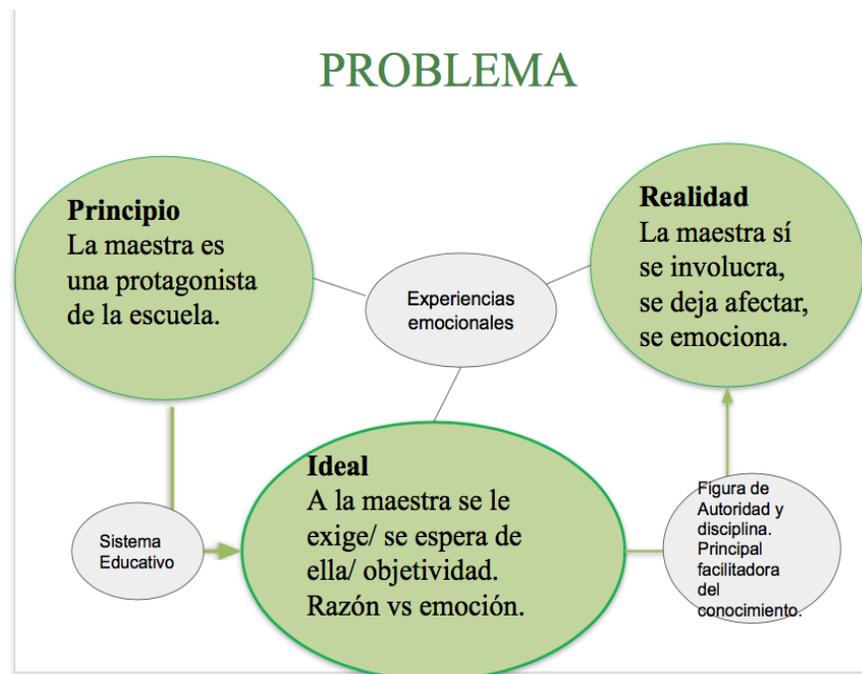


Figura 1. Situación problema.

## 1.2 Contexto.

La institución educativa en donde realizamos la presente investigación, es un centro escolar de carácter femenino y religioso ubicado en el valle de Aburrá, en el departamento de Antioquia. Sus pilares fundamentales son la fraternidad y el servicio, así como los valores establecidos en el escudo que son: paz, ciencia y virtud. Actualmente ofrecen servicio educativo desde el grado transición hasta el grado once, con una capacidad total de 750 estudiantes.

Su misión y visión<sup>2</sup> están enfocadas en promover una formación de estudiantes integrales, con una metodología hacia el reconocimiento de la democracia como medio para la transformación social. Buscan establecerse como un colegio con calidad humana y excelencia académica.

El modelo pedagógico que implementan, está fundamentado en los principios y valores cristianos según el evangelio, guiados por la espiritualidad de fraternidad y servicio. Su estilo educativo tiene como base la búsqueda de una sociedad dispuesta a afrontar los desafíos que impone el contexto bajo el cual se halla inmersa, y orientada por las sagradas escrituras.

Para la conformación y organización del gobierno escolar, tienen en cuenta la Ley 115 de 1994 y el decreto 1860 del ministerio de educación, que menciona algunos criterios importantes, establecidos dentro del P.E.I del Colegio.

Dentro de los perfiles que busca el colegio para sus docentes, estudiantes, padres de familia y egresadas, se recalca en términos generales y para cada uno de estos, las siguientes características establecidas en el Proyecto Educativo Institucional:

Los docentes, deben contar con calidad humana tanto para estudiantes, directivos y padres de familia, adaptabilidad, apertura y servicio, estar dispuestos a escuchar a sus estudiantes y tratarlas con respeto, ser creativos, tener disponibilidad y docilidad para aceptar lo establecido como norma y las demás peticiones que se hagan por parte de los directivos; ser docentes investigadores, al tanto de lo que pasa en el mundo y estar dispuestos a brindar a las estudiantes herramientas pedagógicas que les ayuden a construir un pensamiento crítico – reflexivo a partir de las clases y fuera de ellas. Acompañarlas en su proceso de formación y fomentar valores morales que no generen choques con el modelo pedagógico de la Institución Educativa.

---

<sup>2</sup> Toda esta información fue extraída del PEI de la I.E versión 2019.

Las estudiantes según el manual de convivencia, deben estar dispuestas a forjar su personalidad e identidad, reconociendo en las enseñanzas impartidas por los docentes, elementos que puedan servir para este objetivo; además de respetar los valores y principios institucionales pese a que no practiquen el catolicismo; estar dispuestas a escuchar y ser guiadas y acompañadas en su proceso y a tener una comunicación asertiva con toda la comunidad educativa: directivos, docentes y personal auxiliar.

Los padres de familia, deberán comprender que el proceso de las estudiantes es un trabajo de corresponsabilidad, y que la institución educativa hace parte de ese trabajo conjunto en la formación de sus hijas pero que no lo hace sola. Padres comprometidos con la educación de sus hijas evidencia una formación de ciudadanas honestas y comprometidas con los retos que la vida les muestre.

Estas son algunas de las características contenidas dentro del manual de convivencia y el PEI del colegio en donde realizamos la investigación. Es importante tenerlas en cuenta para comprender el contexto donde las tres maestras investigadas, se hallan inmersas.

### **1.3 Justificación.**

El ser maestra, a diferencia de otras profesiones y oficios que centran su labor en el trabajo con máquinas y demás aparatos tecnológicos, posee la característica fundamental de ser una profesión que centra su quehacer en el ser humano y su aprendizaje, es decir, que el sentido y labor principal es formar, siendo esta la acción primigenia que encierra el proceso educativo.

La labor de enseñar se encuentra estrechamente vinculada con la historia de la humanidad, en particular de occidente. Sin embargo, algunos elementos que permitan caracterizar como profesión esta actividad sólo se encuentra a partir de la conformación de los sistemas educativos como resultado de la estructuración de los Estados Nacionales. (Díaz e Inclán, 2000, p.2)

La educación tal y como la conocemos actualmente, cobra sentido y es organizada para la formación y gestación de sociedades y culturas, facilitando la adaptación a un mundo construido con infinidad de demandas productivas en torno no sólo al sistema capitalista, sino también a la

demanda intelectual y académica. Así pues, en el transcurso del tiempo, a la educación se le fueron acuñando instituciones conformadas por individuos “capacitados” para ejercerla, surgiendo una figura institucionalizada llamada maestra o docente.

Es a la Maestra, a la que se le otorga autoridad y dominio del conocimiento aprobado por la comunidad científica, según lo menciona Bustamante, (2012), la maestra mantiene el orden, de horarios, coloca tareas e implanta la norma, es la voz de mando, regulación y control.

De la maestra se ha dicho que es entonces la portadora de conocimiento; cuya función establecida debe ser acercar a sus estudiantes a los saberes producidos y construidos por la sociedad, ser una garante, mediadora y puente para tejer relaciones con los saberes que han ayudado en la construcción de porvenires. Tal y como afirma Bustamante (2012): “Es a partir de sus “energías” enfocadas en el estudio (casi que se trata de una frase de maestro) que se va a producir un sujeto: hombre de bien, astrónomo, especialista en... ¡propiedades que él no tenía antes!” (p. 91)

Sin embargo, así como se resalta que la maestra es mediadora, puente, constructora de saberes, aquella que brinda herramientas en el proceso de enseñanza- aprendizaje; es vital reconocer que también se encuentra envuelta dentro de sus propias construcciones y deconstrucciones personales; construcciones que la hacen un ser como cualquier otro: que vive su contexto, que siente gusto por unas cosas o aversión por otras, en pocas palabras, es un ser de sentimientos y emociones.

Pese a que la imagen de la maestra ha venido transformándose, humanizándose y reconociéndose, se sigue teniendo en algunos casos la imagen de la maestra que no se debe equivocar y a la que se le exige un estilo de vida “ejemplar” , tal como lo plantea un contrato de trabajo a una maestra estadounidense en el año de 1923, descripción que aunque no lo parezca, sigue vigente, en tanto se sigue reproduciendo la imagen de la maestra que sólo podrá intervenir en el proceso de enseñanza académica y moral, en tanto ella mismo sea el ejemplo que se espera para con sus estudiantes<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> Señoritas maestras de 1923 durante la presidencia de Alvear, en el año 1923 en Argentina. Extraído de: <https://laicismo.org/contrato-de-senoritas-maestras-en-la-argentina-de-1923/> Este contrato se utilizó con las maestras durante la realización del grupo focal con las maestras sujetos de investigación, por lo que se hace pertinente colocarlo en la justificación de la situación problema, para comprender que pese a que la mirada del maestro actual busca ser diferente, aún hay elementos que como lo menciona Saldarriaga (2002), hacen parte de una mirada al maestro moderno, donde en la práctica y la institucionalidad, debe mostrarse impecable.

La señorita.....acuerda:

- 1) No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
- 2) No andar en compañía de hombres.
- 3) Estar en su casa entre las 8:00 de la tarde y las 6:00 de la mañana, a menos que sea para atender una función escolar.
- 4) No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad.
- 6) No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.
- 7) No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino o whisky
- 8) No viajar en coche o en automóvil con ningún hombre, excepto su hermano o su padre.
- 9) No vestir ropas de colores brillantes.
- 10) No teñirse el pelo.
- 11) Usar al menos dos enaguas.
- 12) No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
- 14) No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

El estilo de vida que se ve reflejado en estos tipos de contratos, permite vislumbrar a la maestra casi que, con una observancia conventual, alejada de lo mundano y lo carnal y entregada a la enseñanza moral que parte desde su propio comportamiento, un comportamiento sin mancha y alejado de todo lo que pudiese atentar con el desequilibrio o la falta de armonía en la escuela. Como hasta acá se ha evidenciado, este estilo de maestra tiene unas exigencias que no solo parten de la labor de educar, sino también de la mesura y neutralidad que debiera manejar ante cualquier acontecimiento ceñido a los procesos de enseñanza- aprendizaje.

De ahí la necesidad de situar a la maestra como un ser emocional que vive su día a día como cualquier otra persona, que también se ve implicada en emocionalidades devenidas de su vida cotidiana, de las relaciones que establece con familiares y amigos y claro está, las que afloran en el entorno donde realiza su labor pedagógica.

Ella encuentra su diario vivir lleno de retos, posibilidades y situaciones conflictivas que la confrontan, no sólo desde su labor educativa como profesional, sino como ser humano; estando

esta dimensión humana transversalizada por los acontecimientos en la escuela, pero casi que totalmente invisibilizada. La maestra, es una profesional que siente y no es ajena a vivir aquellas emociones que han estado desde que empezó a formarse como sujeto, emociones que también experimenta como resultado de la interacción con todos los miembros de la comunidad educativa.

A partir de esta interacción surgen en las maestras emociones que no llegan de la nada, sino que son el resultado de construcciones sociales a lo largo de su vida y que le permiten ver, sentir y manifestar lo que se siente, de manera intencional y cognitiva. Si bien las circunstancias que suceden contextualmente, en algunos casos sean inesperadas o al azar y que a su vez las reacciones sean espontáneas, las emociones que se experimentan tienen una intención y pasan por procesos cognitivo - evaluadores, que permiten diferenciar y escoger qué tan relevante es lo que se muestra a los demás:

No podemos explicar estas emociones y la manera en que nos impulsan si no las concebimos como actitudes hacia los objetos, intencionales y cargadas de valor. Considerarlas de esta forma requerirá que reconozcamos que la intencionalidad de las emociones presenta niveles distintos de refinamiento y explicitud. (Nussbaum, 2001, p. 102)

En consecuencia, se hace necesario escuchar las voces y testimonios de las maestras, queriendo de este modo adentrarnos en lo que ha sido su vivencia en la escuela, para comprender su dimensión emocional, así como su importancia a la hora de interactuar con la comunidad educativa.

En educación, actualmente se viene hablando de algo llamado “pedagogía de las emociones” como un campo emergente que, dentro de la pedagogía, se preocupa por el aspecto emocional, poco trabajado en las facultades de educación y formación de maestras, pues las emociones en este mundo en donde domina lo que Mélich llama *la razón perversa*<sup>4</sup>, son vistas como meros impulsos que nos alejan del dominio de la razón. No obstante, el propósito de este trabajo es la comprensión de la maestra como un ser emocional y sensible, propósito que se convertiría en una contribución a la *pedagogía de las emociones*, donde se reconoce la condición

---

<sup>4</sup> Melich hace referencia con este término a la lógica en la que actualmente está inmersa en la educación, la cual invisibiliza cuestiones sensibles y humanas, como lo son las emociones.

de humanidad en la profesión docente. Una pedagogía, que según Quintero et. al (2015) “nos brinda herramientas para “desdibujar prejuicios y estereotipos desde los cuales descalificamos y deshumanizamos a los otros, para despojarlos de su condición de humanidad”. (p.8)

Finalmente podemos decir que esta dimensión humana donde habitan y fluyen de forma dinámica las emociones de las maestras, es el asunto que nos convoca a esta investigación; una investigación que pretende develar a la maestra como un ser sensible, donde vive, manifiesta y deja parte de sí en la escuela. Esto lo buscamos lograr a partir de la observación y un diálogo que permita escuchar sus voces, reconociendo la diversidad de lo social y la particularidad de sus propios universos, donde tanto la comunidad educativa como la maestra son protagonistas fundamentales del sistema educativo colombiano.

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo General.**

Comprender la vivencia emocional de tres maestras en la escuela, a partir de su relación con la comunidad educativa.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Caracterizar en la vivencia de cada una las maestras, su experiencia en la labor docente.
- Identificar las emociones que se les presentan a las maestras, a partir de su relación con la comunidad educativa.
- Indagar por el papel de las emociones dentro de la vivencia de las maestras, de acuerdo a las relaciones que establecen con la comunidad educativa.

### **1.4.3 Pregunta Problema**

¿Cómo vivencian las maestras en la escuela sus emociones, a partir de su relación con la comunidad educativa?

### **1.4.4 Preguntas Derivadas**

- ¿Cómo ha sido para las maestras su devenir en esta profesión?
- ¿Cuáles son las emociones que se les presentan a las maestras a partir de su relación con la comunidad educativa?
- ¿Cuál es el papel de las emociones dentro de la vivencia de las maestras, desde su relación con la comunidad educativa?

## Capítulo 2. Sorpresa

### 2.1 En búsqueda de una ruta conceptual. Antecedentes

Dentro de las búsquedas orientadas a estructurar un estado de la cuestión, nos encontramos en su mayoría, con trabajos que a nivel global, nacional y local centran su estudio en el trabajo con las emociones, y el cómo estas se manifiestan en los maestros y en los estudiantes a partir de la experiencia educativa. Asimismo, además de tesis de pregrado y posgrado, hallamos proyectos académicos con una finalidad práctica, como lo es *pedagogía de las emociones y la ruta metodológica de las emociones*, donde también se habla a la autorregulación, control y adquisición de habilidades emocionales.

Cable aclarar que los parámetros de búsqueda, se ciñeron a trabajos realizados en contextos escolares, en donde participaron maestros de diferentes grados y asignaturas, así como estudiantes de diferentes niveles de escolaridad.

#### 2.1.1 A nivel global

#### **Emociones percibidas por alumnos y maestros de educación física, de 6to curso de primaria. (2016)**

En España, se halló un artículo derivado de una investigación que la Universidad Nacional de Educación a Distancia- UNED hizo en el año 2016 titulado *Emociones percibidas por alumnos y maestros de educación física, de 6to curso de primaria*. Gil & Martínez (2016). Ellos mencionan que esta investigación tuvo como objetivo diagnosticar la autopercepción emocional que sienten los alumnos y sus profesores durante el desarrollo de las clases de educación física, para descubrir qué emociones experimentaban los alumnos y cuáles los maestros. (p.184)

La propuesta investigativa según lo detalla el trabajo investigado, fue llevada a cabo a través de una metodología mixta en donde se utilizaron instrumentos de medición aplicados dentro del campo de la psicología: como el cuestionario para la comprobación de actitudes y sentimientos, este fue aplicado a 14 maestros y 376 estudiantes.

Después de haber hecho la investigación, Gil & Martínez (2016) concluyen que los alumnos de 6.º curso de primaria y sus maestros, experimentan emociones placenteras en la asignatura de educación física. No obstante, son los alumnos quienes sienten este tipo de emociones de una manera más intensa, mientras que las emociones experimentadas por el grupo de profesores resultan ser menos placenteras que las de los alumnos (p.199).

Los alumnos experimentan dos tipos de emociones placenteras: en primer lugar, emociones asociadas al concepto de felicidad («contento», «alegría», «felicidad») y, en segundo lugar, emociones asociadas al bienestar emocional: «a gusto», «relajado», «tranquilo». Las emociones placenteras con las que más se identifica el grupo de profesores son de dos tipos: emociones asociadas al logro o consecución de objetivos: «motivado», «entusiasmado», «complacido», «interesado», «satisfacción» y, emociones asociadas a la felicidad («contento», «alegría», «feliz»), aunque en menor intensidad que los alumnos. (Gil & Martínez, 2016, p. 199)

### **Manejo de emociones de las docentes en su práctica educativa (2015)**

En México, nos encontramos con una tesis de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional de México, realizada por Micaela Santander en el año 2015, intitulada: *Manejo de emociones de las docentes en su práctica educativa*. Este trabajo tuvo como objetivo “propiciar en las profesoras de educación preescolar la reflexión respecto de la importancia de su autorregulación emocional en su labor educativa”. (Santander, 2015, p. 14)

Para desarrollar esta propuesta, se utilizó una metodología de enfoque mixto que permitió diagnosticar conflictos emocionales en las seis maestras sujetas de investigación, para su posterior resolución con estrategias que den cuenta del manejo de las emociones. Como conclusión, la autora sostiene que:

Si se logra una reflexión comprometida como profesoras dentro del trabajo educativo, y se analiza detenidamente qué es lo que quiero para los alumnos, y en qué me puede beneficiar esto a mí como educadora este proyecto de regulación emocional en el manejo de mis emociones, creo que se puede decir que hemos avanzado, aunque sea unos pasos, en la

mejora de las competencias emocionales. Siempre y cuando se autoevalúe y se modifiquen conductas, se podrá decir que valió la pena el intento. (Santander, 2015, p.36)

### **2.1.2 A nivel nacional**

#### **Habilidades emocionales del docente en su práctica pedagógica (2015)**

La tercera investigación, *Habilidades emocionales del docente en su práctica pedagógica*, corresponde a una tesis de maestría en educación de la Universidad del Norte en la ciudad de Barranquilla, Colombia. Esta fue realizada en el año 2015 por cuatro autoras, ellas son: Yolanda Arrieta, Yulis Córdoba, Lisna Maestre y Karem Niño.

En este trabajo, las autoras tienen como objetivo “describir las habilidades emocionales de los docentes presentes en la práctica pedagógica desde el modelo de las cuatro ramas de Salovey, Mayer y Caruso”. (Arrieta, Y. Córdoba Y. Maestre, L. & Niño, K. 2015, p.54) En aras de desarrollar la propuesta, establecieron una metodología con enfoque cuantitativo puesto que en el estudio se miden las variables en un determinado contexto, empleando un instrumento de medición estandarizado, que, para ese caso, obedece a la variable de la habilidad de inteligencia emocional. Además del test, se aplica la técnica de observación directa pues su análisis enriquece los resultados del instrumento estandarizado. En esta investigación, participaron 50 maestros de diferentes escuelas de Barranquilla.

Posteriormente a la implementación de la metodología, las autoras encuentran que:

El docente no dispone de una formación emocional lo que conlleva a manifestar acciones sustentadas en el rol que asume como docente tomando una actitud autoritaria y menos afectiva con los estudiantes, por lo que el profesor debe conocer sobre las habilidades emocionales. (Arrieta et al., 2015, p.152)

Además, Arrieta et al. (2015) recomiendan “que, dentro del marco de la educación, el componente emocional tenga una mayor presencia en la formación inicial de los docentes, puesto que un reconocimiento del componente emocional permite una mejor práctica pedagógica”. (p.152).

En consecuencia, las autoras concluyen que:

La importancia que tiene la presencia de las habilidades emocionales de los docentes como parte de los procesos de formación de los niños y niñas de preescolar y los tres primeros grados de básica primaria con el fin lograr un acercamiento en el reconocimiento del componente emocional dentro de la práctica pedagógica como un eje que permite brindar herramientas para el desarrollo emocional como parte de la formación integral de los estudiantes y ofrecer un mejor clima de aula que permita garantizarla. (Arrieta et al., 2015, p.152)

### **Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales (2012)**

Ubicamos una cuarta investigación llamada *Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales*. Es un artículo derivado de una investigación realizada en el año 2012 entre la Universidad de la Sabana y la Universidad Minuto de Dios sede Bogotá, en donde dos investigadores, Andrés Chiappe y Jenny Cuesta buscaban

Identificar los alcances de las interacciones generadas en un ambiente virtual de aprendizaje como factor de fortalecimiento de la inteligencia emocional en un grupo de profesores, a través del desarrollo de actividades de autoconocimiento, automotivación, autocontrol, empatía y destreza social. (Chiappe & Cuesta, 2012, p.509)

Allí se plantea una metodología con un proceso de naturaleza cualitativa, desarrollada como un estudio de caso, en el cual se observaron las interacciones de los docentes participantes de cara a la identificación de transformaciones en sus habilidades emocionales dentro de un AVA (ambiente virtual de aprendizaje mediado por la TIC'S).

Esta elaboración académica permitió inferir que uno de los grandes aspectos del AVA es coadyuvar al mejoramiento de las habilidades emocionales de los participantes. El AVA se

constituyó como una comunidad de aprendizaje, la cual favoreció los procesos de interacción y de resolución de problemas, convirtiéndose en un espacio social colaborativo que contribuyó a contextualizar el aprendizaje y a darle un mayor significado e importancia al fortalecimiento de las competencias emocionales (Chiappe & Cuesta, 2012, p.517).

En conclusión, Chiappe & Cuesta (2015) exponen que la información obtenida mostró que las habilidades emocionales salieron fortalecidas con el proceso formativo (p.517). No obstante, los investigadores explican que no existe un único factor que incida en el fortalecimiento de las mismas, sino múltiples factores, entre ellos: “el diseño de las actividades, el tipo y énfasis de los contenidos de los módulos, la interacción entre los participantes y las herramientas y distintos recursos disponibles en el AVA.” (p.517)

### **Dossier Pedagogía de las emociones para la paz (2015)**

Un quinto documento hallado es el dossier *Pedagogía de las emociones para la paz*. Este se realizó en el año 2015, dentro del marco del proyecto *Escuela, conflicto armado y posconflicto*, perteneciente al programa UAQUE, desarrollado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, en convenio con la Universidad Distrital de Bogotá.

Este documento tiene como finalidad “diseñar unidades didácticas que aporten en la construcción del material pedagógico sobre pedagogía del posconflicto y convivencia escolar, a partir de la exploración y reconocimiento de experiencias pedagógicas y programas nacionales e internacionales de carácter ético, estético y afectivo”. (Quintero et al., 2015, p.11)

Este proyecto fue el resultado del trabajo en conjunto de tres grupos de trabajo, En primer lugar, estudiantes de pregrado de séptimo semestre del programa de lengua castellana de la Universidad Distrital, quienes participaron en la electiva Diálogo y Narración. De igual manera participaron ochenta y ocho docentes que, además de ser partícipes de un proceso de formación en pedagogía de las emociones para la paz, contribuyeron desde la investigación a la creación del dossier.

El tercer grupo de trabajo fue el equipo de la Universidad Distrital (Grupo de Investigación MORALIA), conformado por investigadores que abordan temas relacionados con el conflicto armado y el posconflicto, la sensibilidad moral, las emociones políticas, la convivencia y la construcción de paz; equipo coordinado por la docente Marieta Quintero, en calidad de coordinadora académica de este proyecto y Amanda Cortés Salcedo como coordinadora del programa UAQUE del IDEP.

Pedagogía de las emociones para la paz, según (Quintero et. al, 2015) es una apuesta por:

...empezar a configurar e imaginar con los/as maestros/as y los estudiantes, nuevas relaciones de poder -eso es nuevas formas de afectarse a sí mismo y a los otros- distintas a las prácticas históricas de carácter jurídico, disciplinario y civilizador que, a partir de su desconfianza hacia la población, enfatizaban la corrección, la vigilancia, el castigo, la prohibición, así como las coacciones sociales y las auto coacciones. Se trata entonces de comenzar a configurar e imaginar nuevas prácticas de convivencia por medio de las cuales el poder ejercido potencie el poder de aquellos sobre quienes se ejerce, para que los individuos y los grupos amplíen su capacidad de definir, con altos grados de autonomía, su devenir”. (p.25)

### **2.1. 3 A nivel local**

#### **La experiencia emocional del ser maestro en la infancia: significaciones construidas por licenciados en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia.**

Este trabajo fue realizado en el año 2015 por dos estudiantes de pregrado, ellas son Alexandra Gómez Marín e Isabel Cristina Velásquez. Las autoras tuvieron como objetivo “Comprender la experiencia emocional de ser maestro de la infancia que han construido Licenciados en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia”. (p.7)

Para desarrollar el objetivo, ellas plantearon una ruta metodológica, en consonancia con el paradigma cualitativo, enfoque hermenéutico y método fenomenológico. Utilizaron la técnica de entrevista semi estructurada.

Después del proceso metodológico, Gómez & Velásquez (2015) llegan a concluir que: las emociones son las grandes ausentes en las iniciativas de formación de maestros ya que cuando se les preguntó por sus emociones, las maestras se mostraron sorprendidas, intimidadas y esto hizo que reconocieran que nunca habían pensado en ellas (p.65).

Para las autoras, esto es un indicio de que todavía falta trabajar en este aspecto de la dimensión profesional del maestro. Por otro lado, Gómez & Velásquez, aducen que uno de los hallazgos más significativos, fue el evidenciar que las maestras al momento de elegir la profesión, sentían emociones como amor y motivación debido al interés por ejercer una profesión de carácter social y transformador. (p. 65)

### **Las emociones y los efectos que se suscitan en los maestros al ser violentados.**

Hallamos esta tesis de maestría en educación, proveniente de la Universidad de Antioquia en Medellín, Colombia (línea democracia y convivencia escolar) realizada por Julieth Montoya en el año 2016. En este trabajo académico se buscó “identificar a través de narrativas las emociones y efectos que suscitan las violencias que son ejercidas hacia los maestros”. (p.16)

Utilizó una metodología inscrita en el paradigma cualitativo, una técnica biográfica narrativa a partir de las historias de vida y realidades de los maestros partícipes de la investigación. La autora concluye que “las violencias hacia los docentes son ejercidas por diferentes miembros de la comunidad educativa, como los padres de familia, los estudiantes, los directivos y los colegas, además de la violencia que circula en el ámbito social y de una u otra forma permea en la escuela y en ocasiones va en contra de los maestros”. (p.156)

Relacionado con lo anterior, Montoya (2016) asegura que esta es una cuestión un poco preocupante, porque “cuando los docentes y la comunidad educativa dentro de una institución educativa poco se ocupan de las emociones de los maestros cuando son violentados, entonces los efectos son un poco catastróficos, dado a que, si los maestros no están bien, entonces ¿Cómo pueden educar bien?”. (p. 156)

**Las rutas de las emociones. Sujetos e instituciones en tránsito a la paz.**

Este último texto que quisimos agregar a los antecedentes con respecto a las emociones, fue un trabajo que hicieron desde el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, donde se exploró la forma en la que las emociones juegan un papel vital, con respecto a la resolución de conflictos y expectativas de paz en la escuela.

Se caracteriza fundamentalmente por, definir la importancia de las emociones en el ámbito educativo, pero también, hace de guía para los maestros que buscan resolver situaciones de conflicto con sus estudiantes; cómo hacerlo, desde dónde, cuándo, dependiendo además del contexto.

Este trabajo entonces es fundamentalmente de carácter formativo, en situaciones de violencia.

El estudio de las emociones en el campo de la educación y la pedagogía contribuye a ofrecer conocimientos que ayuden a formar las emociones. En el contexto situacional integramos lo social, lo económico, lo cultural y lo político; lo familiar, lo barrial, y lo escolar en los cuales se ofrecen criterios para que los sujetos interpreten las emociones que viven (Ortiz et al., 2018, p. 28)

Hace así mismos aportes a nuestra investigación, en tanto la importancia de reconocer a las emociones dentro del ámbito de lo social, como parte de construcciones que se han ido tejiendo a partir, de la cultura y costumbres de cada uno de los contextos del individuo:

Las emociones nos hacen ser en relación con otras personas. Lo que mostramos de nuestras emociones tiene conexión con criterios que construyen las culturas; pero también, con la apropiación que hacen los sujetos de dichos criterios. En este sentido, las emociones pueden ser objeto de criterios construidos y socializados de diferentes maneras, una de ellas la escuela; también, por el interés de determinados grupos con inclinaciones específicas, algunas de ellas políticas partidistas. (Ortiz et al., 2018, p. 28)

Esta dimensión social de la que hablan de manera extendida en lo que sigue del texto, nos ayudó a encontrar el camino a través del cual nuestra propuesta, se transversaliza con las ciencias sociales, reconociendo la importancia de lo emocional, en la vida del maestro.

<b>Título</b>	<b>Tipo de documento</b>	<b>Año y país.</b>	<b>Metodología</b>	<b>Conclusiones</b>
<b>Emociones percibidas, por alumnos y maestros en educación física en 6to curso de primaria</b>	Artículo derivado de investigación	España, 2016	Metodología mixta. Aplicación de cuestionarios	Los estudiantes sienten emociones más placenteras que sus maestros
<b>Manejo de emociones de las docentes en su práctica educativa</b>	Tesis de pregrado	México, 2015	Metodología mixta Test sobre emociones	Los maestros deben de reflexionar acerca del cómo deben de regularse emocionalmente para crear un ambiente ameno de aprendizaje.
<b>Habilidades emocionales del docente en su práctica pedagógica</b>	Tesis de maestría	Colombia, 2015	Enfoque cuantitativo. Aplicación de test estandarizado sobre I.E	El docente no dispone de una formación emocional que le permita tomar posturas que van más allá de la autoritaria.

Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales	Artículo derivado de investigación	Colombia 2012	Enfoque cualitativo. estudio de caso	Concluyen que los AVA podrían contribuir al fortalecimiento de las habilidades emocionales.
Pedagogía de las emociones para la paz	Dossier derivado de investigación	Colombia 2015	Enfoque cualitativo	Este dossier ofrece una variada amalgama de estrategias pedagógicas que ayudan a trabajar y fortalecer la dimensión emocional del maestro en estos tiempos de posconflicto
La experiencia emocional del ser maestro en la infancia: significaciones construidas por licenciados en pedagogía infantil de la Universidad de antioquia.	Tesis de Pregrado	Colombia 2015	Método fenomenológico.  Aplicación de entrevistas semiestructuradas	Las emociones son las grandes ausente en las iniciativas de formación de maestros. Hay un gran amor inicial por la profesión, que luego se convierte en incertidumbre.
Las emociones y los efectos que se suscitan en los maestros al ser violentados.	Tesis de Maestría	Colombia 2015	Paradigma cualitativo-Aproximación autobiográfica	Las violencias hacia los docentes son ejercidas por diferentes miembros de la comunidad educativa, además de los estudiantes.
Las rutas de las emociones: sujetos e instituciones en tránsito a la paz.	Dossier derivado de investigación	Colombia 2018	Estudio de caso múltiple	Las rutas emocionales para la resolución de conflictos.

Tabla 1. Matriz de antecedentes.

#### 2.1.4 En conclusión

Esta revisión documental, teniendo como filtro a la maestra nos permitió vislumbrar que se han venido trabajando en torno a las emociones en el maestro, que sitúan su dimensión emocional, desde los vínculos y experiencias que el maestro gesta con sus estudiantes y el contexto donde realiza su labor.

Así pues, varios autores mencionan sobre el manejo de las emociones, del cómo se puede tomar conciencia de ellas para llegar a la autorregulación de lo que se siente y expresa a través de estrategias como test y cuestionarios, que arrojan resultados que miden o más bien perfilan, lo que nombran como competencias emocionales o habilidades emocionales, queriendo de este modo

identificar, qué emociones son las que inciden negativamente en las relaciones de la escuela para posteriormente transformarlas en experiencias de aprendizaje emocional.

Cabe resaltar que otras de las estrategias utilizadas para adentrarse al componente emocional de los maestros, fueron las entrevistas y las narrativas. Un aporte discursivo que permitió ver más allá de resultados cuantitativos

En relación a lo anterior, también nos encontramos con que existen elaboraciones académicas que versan sobre el concepto de inteligencia emocional, definiéndolo como la habilidad de entender y resolver problemas que incluyen el manejo de las respuestas emocionales, entender las emociones y su significado, evaluar las emociones de diferentes situaciones, usar las emociones para razonar e identificarlas en rostros, voces y posturas. (Arrieta et al. 2015). Sin embargo, a pesar de traer a colación el concepto, varios de estos trabajos apuntan a una situación problema común, y es que la inteligencia emocional o el trabajo con las emociones, es la “gran ausente” dentro de la formación profesional del Maestro.

## **2.2 Horizonte conceptual. Marco teórico**

### **2.2.1 Las emociones**

El ser humano construye su vivencia a partir de las relaciones sociales que establece y de la manera en la que maneja y atiende las situaciones propias de su devenir; cada una de estas situaciones experimentadas producen una amalgama de reacciones, de afectaciones, llamadas emociones; que dependen de múltiples factores estudiados por diferentes ramas del saber, entre estas, la psicología, la biología, entre otras.

Sin embargo, ellas no pueden ser entendidas únicamente desde estos u otros saberes específicos, o atribuírseles a la psicología, a la ética o a las ciencias sociales; se trata de comprenderlas a partir de todas las perspectivas posibles, desde una forma holística que permita ampliar el paisaje y optimizar las visiones desde las cuales las emociones pueden ser trabajadas y comprendidas.

Le Breton (2012) ofrece una descripción interesante acerca de los diferentes enfoques desde los que se estudian las emociones, haciendo hincapié en el social, sin desconocer las otras miradas como la naturalista o biológica:

Los partidarios de un enfoque estrictamente biológico identifican las emociones de odio, amor, celos, alegría, miedo, dolor, etc. como objetos reconocibles que se localizan como si buscáramos miles de formas para nombrar el agua o el perro. De esta forma las naturalizan bajo el prisma de un vocabulario que diluye cualquier diferencia, ocultando de entrada el mosaico afectivo de las sociedades humanas en el espacio y el tiempo. La emoción no es una sustancia, un estado fijo e inmutable que se encuentra de la misma manera y bajo las mismas circunstancias en la unidad de la especie humana, sino un matiz afectivo que se extiende por todo el comportamiento, y que no cesa de cambiar en todo instante, cada vez que la relación con el mundo se transforma, que los interlocutores cambian o que el individuo modifica su análisis de la situación. (Le Breton, 2012, p. 71)

Se observa cómo la mirada naturalista, separa y desconoce la conexión de las emociones con la educación o el contexto, dejándolas como meros rasgos biológicos enmarcados en una reacción instintiva y natural, en una sustancia como el agua o la leche, sin tener en cuenta la experiencia, los saberes previos, las intenciones de las emociones o su historia, pese a que menciona que es una cuestión también íntima.

Por otro lado, Maturana (2001) menciona:

Las emociones existen en relación, no en el cuerpo, aunque se realizan a través de él. Así, desde la biología, las distintas emociones son distintas disposiciones corporales dinámicas que en cada instante especifican la clase de conductas relacionales que un organismo puede generar en ese instante. (p. 16)

Esto quiere decir, que el cuerpo no es el fin hacia el cual van dirigidas las emociones, sino que es el medio a través del cual se despliegan. Por lo mismo, la importancia de verlas desde una mirada interdisciplinar, reconociendo el aporte que cada uno de los saberes le brinda a su comprensión.

El autor nos habla asimismo acerca del emocionar como un concepto que fluye a través de las propias vivencias, de las experiencias, que hace parte de las historias particulares e individuales según la manera en la que sean vividas. Redes de sucesos que permiten a través del cuerpo expresar

una parte del ser, una parte pequeña pero importante pues está cargada de intención, porque no se trata de desconocer el cuerpo, sino de ir más allá y a esto apunta Nussbaum.

Las emociones están llenas de un profundo contenido que conlleva significados según las situaciones; no es en vano lo que el cuerpo expresa y lo que no, y aunque el estudio de las mismas ha sido abordado mayoritariamente por la biología y la psicología, las manifestaciones emocionales indudablemente poseen una fuerte carga en lo que respecta al campo social; de ahí que con este trabajo se busque comprender las emociones desde el plano de las ciencias sociales, a partir de los análisis a los que apunta Nussbaum, sin demeritar ni dejar a un lado las propuestas desde otros campos del saber.

Una de las intenciones en términos conceptuales es mostrar que las emociones son constructos subjetivos a partir de la experiencia y la vivencia, comprendidos en la medida en que nuestra sensibilidad con el mundo de la vida aumenta y que contienen en sí mismas un carácter histórico que surge a partir del curso de la existencia. Es por esto que las emociones se van configurando como expresiones humanas que manifiestan un sentir por aquello que se percibe a través de las experiencias.

La emoción no es tanto la identidad del objeto, sino la forma de percibirlo, entonces las emociones se sostienen sobre creencias, a menudo muy complejas, acerca de los objetos. En efecto, el mismo objeto puede provocar miedo, aflicción o compasión, según las creencias que se posean acerca del mismo. Y sólo un examen reflexivo de los propios pensamientos permitirá discriminar entre estas emociones. (Benedicto, 2012, p. 595)

Se entiende que si las creencias hacen parte de las razones por las cuales surgen las emociones, quiere decir que las emociones, no son producto del azar ni de un momento efervescente, sino que tienen según lo menciona Nussbaum, dos características particulares: lo cognitivo y lo evaluador, puntualizando la importancia de las emociones, a partir de la experiencia de cada sujeto.

Nussbaum se aleja de las emociones como impulsos o fenómenos netamente naturales, afirma que no pueden ser energías de carácter animal que se muestran de repente y sin sentido; tienen un propósito que es otorgado por los valores, creencias y construcciones que a lo largo de la

vida cada sujeto asimila. Son cognitivas porque pasan por un proceso mental de selección según el acontecimiento o la experiencia del momento y son evaluadoras porque el mismo sujeto decide consciente o inconscientemente qué emoción manifestará a los otros: “Las emociones no son sólo el combustible que impulsa el mecanismo psicológico de una criatura racional, son parte, una parte considerablemente compleja y confusa, del propio raciocinio de esta criatura” (Nussbaum, 2001, p. 23)

Decir que las emociones están fuera de control del ser humano o que florecen para perturbar la existencia, sería negar toda una trama histórica que prende de cada sujeto, pues si bien es cierto que la emoción surge de manera inesperada en algunos casos y que pareciera no tuviera que ver con ningún proceso cognitivo- evaluador, sería imposible negar que dentro de todo aquello que se expresa o manifiesta emocionalmente, existe una posición personal construida a lo largo de la vida, es decir, a partir de creencias que para cada sujeto cobran importancia.

Las emociones siempre suponen la combinación del pensamiento sobre un objeto y el pensamiento sobre la relevancia o importancia de dicho objeto; en ese sentido, encierran siempre una valoración o una evaluación. En consecuencia, me referiré a mi concepción con el término “cognitivo- evaluadora” y a veces, más brevemente, como “cognitiva”. Pero mediante el término “cognitiva” no quiero expresar nada más que “relativa a la recepción y al procesamiento de información”. (Nussbaum, 2001, p. 45)

Proust (2002) por ejemplo, señala una categoría que también es mencionada por Nussbaum, al decir que las emociones son “levantamientos geológicos del pensamiento”. Y esta categoría no puede ser más concreta, geográficamente específica y pertinente, a la hora de señalar las emociones como eso que se levanta, se eleva por fuerzas bruscas tectónicas o isostáticas pero que provienen como consecuencia de largos procesos y ciclos de formación rocosa. El levantamiento permite observar las fallas, fracturas, pliegues o detalles significativos del suelo. De ese suelo que guarda una historia de sucesos que, en un momento dado, visibilizan manifestaciones emocionales.

Reafirmando a Proust, las emociones *levantan* detalles de la historia personal que hasta ahora quizás no se tenían presentes o no se habían asumido; devela, denota, contextualiza, hace presente y moldea la personalidad del individuo. Se podría inclusive decir, que hacen que se conozca y reconozca a sí mismo.

Nussbaum (2001), brinda algunos ejemplos que evidencian cómo las emociones no surgen al azar, sino que hacen parte de procesos clasificados a partir de la experiencia:

“De este modo, comenzaré por ejemplos de emociones tal y como la gente los identifica en la vida diaria, pero argumentaré posteriormente que hemos de admitir otros ejemplos que no siempre se identifican correctamente: un temor continuo a la muerte, por ejemplo, que pervive aunque pase desapercibido dentro de la urdimbre de la vida propia y que explica muchas acciones y reacciones; una rabia recóndita hacia un ser querido, que no es reconocida como tal pero que emerge en forma de depresión - depresión que parece un estado de ánimo sin objeto pero que, tras ser examinada, resulta ser el legado de una pérdida en la infancia”. (p. 31)

Dichas expresiones se componen en esencia, de criterios, juicios, valores y creencias que nos son heredadas del tejido cultural en el cual estamos inmersos, tejido que se encarga de comunicarnos el qué, cómo, cuándo y para qué sentir. Es necesario considerar la historia de vida, costumbres y cultura del individuo y sus manifestaciones emocionales, porque un mismo objeto intangible puede generar distintas emociones en diferentes personas dependiendo lo que hayan vivido, sus creencias y el contexto en el que hayan sido educados.

Por lo mismo, se hace necesario indagar y reflexionar acerca de las emociones como procesos que se dan a partir de las construcciones sociales.

Las emociones, de acuerdo con Nussbaum, al ser de carácter cognitivo-evaluadoras, deben tener en sí mismas, tres criterios fundamentales. El primer criterio, afirma que la emoción debe tener un objeto hacia donde se dirija, así Nussbaum (2001) lo refiere: “mi temor, mi esperanza, mi aflicción final, todas estas emociones que experimento son acerca de mi madre y se dirigen a ella y a su vida...” (p. 49) este ejemplo lo cita, a partir de la historia del cómo murió su madre y las emociones que la embargaron desde el momento que le informaron que estaba grave, hasta cuando supo que murió sin poderse despedir por última vez.

El segundo criterio, hace referencia a que la emoción, debe tener una intencionalidad: es decir, tal y como es percibido por la persona, pues de esta manera entraña una forma de ver el mundo, desde la perspectiva y el sentido que cada quién le da. Por lo tanto, un objeto no significa lo mismo para uno que para otro, tan sencillo como decir que la madre de la autora no es la madre

de otro, por lo que la relación que se tenga depende de la intención que se le otorgue a la emoción. Pese a que parezca que proviene de un momento puntual y quizás de forma espontánea, en realidad sería imposible sentir emociones hacia algo que no representa un factor importante en la vida propia y con el que no hay conexión alguna.

Inclusive puede suceder que alguien se pregunte ¿Por qué aquella o aquel *objeto* me afecta tanto si no es algo que tenga importancia para mí? seguramente habrá que verificar cuál es el factor que lo hace un desestabilizador de la autosuficiencia y un elemento que despierta emociones. A esta intencionalidad Nussbaum la llama “una manera de ver”.

Finalmente, el tercer criterio es la creencia. Una intención no cobra sentido si no se cree que es crucial para la vida, y esas creencias se construyen con el tiempo desde el momento en que se nace, en el sitio donde se crece y las costumbres que son adheridas a través del tiempo para sentir cualquier tipo de emoción debe existir un motivo que se considere o en este caso, se crea importante, para darle la relevancia del caso y que ese objeto logre considerarse con el valor que le concierne: “El valor percibido en el objeto parece ser de un tipo particular. En apariencia, hace referencia al propio florecimiento de la persona. El objeto de la emoción es visto como importante para algún papel que desempeñe en la propia vida”. (Nussbaum, 2001, p. 53)

### 2.2.2 Vivencia/ experiencia

Se ha venido hilando toda una variedad de elementos alrededor de lo que Nussbaum denomina como la geografía emocional, sobre qué es la emoción y asuntos varios que se inmiscuyen en ese vaivén tan personal y único como lo son las manifestaciones emocionales. Sin embargo, varias veces han sido nombrados, los conceptos de vivencia y experiencia, como los lugares donde acontece el asunto emocional, siendo fundamentales para comprender el porqué de estos florecimientos emocionales y la importancia que cobran según el sujeto que las viva.

Según Alfred Schütz, la vivencia corresponde a procesos conscientes que encuentran lugar, en el flujo de la duración, es decir, en ese movimiento incesante que se supone, es el tiempo. En ese sentido, la vivencia vendría a ser la corriente de la conciencia, cuyas cualidades se podrían resumir como unidireccional e irreversible, una transición constante del ahora sí a un nuevo ahora sí. (Schütz, 1993). La corriente de la conciencia, alberga todos y cada uno de los momentos que han sido parte de la existencia, es una sucesión de acontecimientos y de imágenes fijas, suplantadas

por un nacer y morir que consiste en elementos separados y netamente definidos, debido al uso de conceptos y herramientas aprendidos dentro del mundo de la vida cotidiana (Schütz, 1993).

Estos conceptos aprendidos, introducen una “tensión psíquica”, que se traduce en condicionamientos espacio-temporales, guiándonos en el flujo incesante del devenir (Schütz, 1993). Esta misma tensión hace que *tomemos conciencia* de nuestro flujo, por lo que, de cierto modo, estamos obligados a configurarlo por fases, que hemos calificado bajo el acto de atención y discernimiento. Estos actos, ayudan a la posterior rememoración que sirve como punto de llegada o partida para vivir otras experiencias en el mundo social.

La conciencia misma de la corriente de la duración presupone un volverse contra la corriente, una clase especial de actitud dirigida contra esa corriente, una reflexión como le llamaremos. En efecto, sólo el hecho de que una fase anterior haya precedido a este ahora y así, hace que él ahora sea así, y que la fase anterior que constituye él ahora se me dé en este ahora en el modo de rememoración (*Erinnerung*) La captación de la vivencia en la corriente pura de la duración se cambia, en cada momento, en el haber sido justamente así recordado; es el recuerdo lo que aísla la vivencia de la corriente irreversible de la duración y, así, modifica la captación, transformándola en rememoración. (Schutz, 1993, p.77)

Y es en la rememoración, como acto de reflexión, donde las vivencias se hacen significativas ya que son aprehendidas, distinguidas, puestas de relieve, destacadas unas de otras como fases que se vuelven objetos de atención y vivencias constituidas (Schütz, 1993). Por tanto, el acto de atención que deriva en una reflexión de sí, se centra en lo vivido. En relación a esto, Schütz (1993) afirma: “que sólo puede llamarse vivencia significativa a una vivencia pasada, es decir, que está presente a la mirada retrospectiva como ya terminada y sustraída del devenir.” (p.82)

En esa misma línea, Gadamer arguye (1993) “que la vivencia conlleva tener en cuenta horizontes temporales como el pasado, para fundirse en última instancia con el continuum de las vivencias presentes en la unidad de la corriente vivencial”. (p.56). De acuerdo con Gadamer, la vivencia se construye desde una simbiosis del pasado individual y colectivo, dado que para poder orientarse o *vivir* en el marco espacio-temporal, es necesario reflexionar en el pasado para buscar ahí, los elementos que podrían orientar el presente. De ahí que la vivencia sea “una elaboración

que hace la persona, sobre la base de su personalidad, sus experiencias anteriores, su capacidad de reflexión, sus intereses y su lugar en la comunidad y en la sociedad.” (De Souza, 2010, p.255).

Esta interacción con el mundo de la vida resulta ser lo que llamamos experiencia, cuyo objetivo es alimentar la vivencia y colmarla de sentido y significado.

El cuerpo es el lugar donde se inscribe cada historia singular, el lugar donde sentimientos y pensamiento se manifiestan en latidos, en palabras, en imágenes, en nudos que oprimen o en brisa que orea el alma, pero no siempre esa inscripción es leída en busca de su sentido; la experiencia es la posibilidad de esa lectura, una lectura necesaria para que la huella sea una verdadera inscripción que alumbre el sentido de lo vivido” (Contreras et al. 2013, p. 32)

En otras palabras, la experiencia, es una búsqueda de sentido, una lectura de la realidad que surge a partir del contacto, que intencionadamente o no, hacemos con el otro, el lenguaje y las cosas, y que deviene en la acción de experimentar en tanto se vive(ncia) dentro de un cuerpo y una realidad dada.

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción... requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo. (Contreras et al. 2013, p. 36)

A partir de lo anterior, podríamos afirmar que la experiencia se compone de acciones conscientes y corpóreas; de gestos, palabras, discursos y actividades cotidianas, originadas en ese encuentro inesperado que se teje por medio del cuerpo y del lenguaje: con aquellos (otros) y aquella (cosa), que muchas veces desconocemos en espacios-tiempos en los que las interacciones, surgen de improvisto y no necesariamente atiende a un orden establecido (Contreras et al. ,2013).

Si bien desde que llegamos al mundo de la vida cotidiana, estamos en contacto con lo otro, los objetos y la técnica (modos de hacer), tanto para la experiencia de lo nuevo como para lo ya experimentado, se hace imprescindible que aquellos otros, sean los que orienten la experiencia con lo otro, ya que, de este modo, aprehendemos los códigos o pautas que ayudarán a conocer y a comprender lo que acontece. Quiere decir que esta orientación, está dada por un vínculo que, de acuerdo con Contreras (2013) corresponde:

A esa relación que es a la vez una relación de autoconocimiento, y de conocimiento de la relación en sí. Es siempre también posibilidad de conocer e imposibilidad de conocer del todo; es, por tanto, la imposibilidad de convertir a la propia experiencia de la relación y del otro, en un saber que la colme. La experiencia del tú es dejar que el otro se convierta en una experiencia. (Contreras et al. 2013, p. 30)

Dentro de la experiencia del tú se conjugan diversas manifestaciones que aprehendemos del otro y que se expresan en el plano de lo cotidiano, pocas de eso mucho que hacemos son hablar, leer, caminar, comer, viajar, vestirse. Por esto resulta necesario decir que comprender la vivencia emocional de las maestras a partir de las relaciones que establecen con la comunidad educativa, no es más que conocer e interpretar aquellas experiencias emocionales que han derivado de esos encuentros del quehacer educativo en la escuela.

Este quehacer educativo repleto de experiencias de cualquier índole, entre estas, las que nos convocan en este trabajo, que tienen que ver con las emociones, nos hablan de que la educación es, por encima de todo, vivir el encuentro educativo como una experiencia. Hacer de la relación educativa la posibilidad de una experiencia. (Contreras et al. 2013)

### 2.2.3 La maestra

La maestra vive y tiene experiencias dentro de la labor docente que marcan su carrera y vocación; estas experiencias la forman y guían, enriqueciendo su cotidianidad en la escuela y alimentando el manejo de las diferentes situaciones a las que se debe enfrentar y que afloran en su ser, acontecimientos que aunque pudiesen ser ajenos a ella misma, llevan consigo una fuerte carga histórica, tienen un valor, una intención determinada y no en vano desestabilizan la rutina, pues son momentos que representan la pérdida parcial de la tranquilidad.

Para comprender las dinámicas emocionales de la maestra, hay primero que señalar la posición desde la cual nos referiremos a la misma: quién es y qué importancia cobra dentro del campo de las emociones.

El oficio de ser maestra, ha cobrado a lo largo y con el peso de la historia, diversas perspectivas que brindan un paisaje amplio en lo que se refiere a la labor de la enseñanza, pues como bien lo menciona Saldarriaga (2002):

“Prefiero hablar de “oficio de maestro”, porque defiende el peso histórico y cultural del término maestro, que define a la persona dedicada al oficio de enseñar, frente a otros términos más recientes que no añaden nada esencial a esa designación. Aunque debe precisarse de inmediato que, términos como profesor, docente, educador, pedagogo, califican ciertos matices en la jerarquía social y académica para distinguir diversas especies dentro del mismo género”. (p. 108)

En este caso se utilizará el término maestra para designar a quienes hacen parte de la investigación, puesto que consideramos este término como aquél que encierra todas las perspectivas, desde las que se puede analizar el papel de la misma en el contexto educativo, y para ello nos apoyaremos en Saldarriaga, para ver las caras de la maestra y el oficio de la enseñanza de

forma múltiple, es decir, una maestra que tiene varios rostros, varias miradas, abriéndose así una amalgama de situaciones a las que se debe enfrentar y que necesariamente afectará su emocionalidad.

La maestra, según Saldarriaga (2002) se encuentra en un sistema institucionalizado y por ende normativizado, donde la eficiencia y el control priman, no sólo para los estudiantes sino para ella misma, lo que supone desligarse de cierto lenguaje, comportamientos y maneras de actuar para acogerse al mundo escolar que la espera según las disposiciones, creencias y autonomía de cada lugar.

Es en este sistema educativo en el que se encuentra inmersa actualmente, donde se busca reivindicar su papel, dejando a un lado la concepción de transmisora, o del uso del método como fundamento de la enseñanza y fuente de aprobación de la misma, y mostrando las múltiples relaciones que la maestra tiene con los saberes y la cultura, la comunicación, el fortalecimiento del tejido social, su papel como investigadora, la atención a su contexto cercano y el trabajo con la identidad local de cada comunidad.

La maestra es una pedagoga, investigadora, perteneciente a una cultura y en diálogo constante con las demás, es una comunicadora oral, audiovisual, o como bien dice Martín Barbero citado por Saldarriaga (2002) “una productora cultural” aquella que se aleja de estar únicamente en una posición: la de sabia, la de enseñante, la de transmisora o artista y más bien juega con las posibilidades del contexto, apoyándose en la pedagogía como elemento fundante dentro de su quehacer, estas situaciones le permiten lograr que “haga visible y expresable” su propia práctica, la cual conlleva a un fortalecimiento teórico-práctico de los “saberes de aula”. (Saldarriaga, 2002, p. 131)

La mirada a partir de la cual se estudiará a la maestra será una mirada holística como aquella que aporta a partir de su propia experiencia emocional, a la investigación pedagógica en el aula escolar y procesos de enseñanza - aprendizaje (la maestra investigadora y constructora de tejido social y cultural). Sin embargo, a lo largo de la investigación se observará que esta visión de maestra, no necesariamente es la visión desde la cual las ven como maestras o ellas se ven a sí mismas.

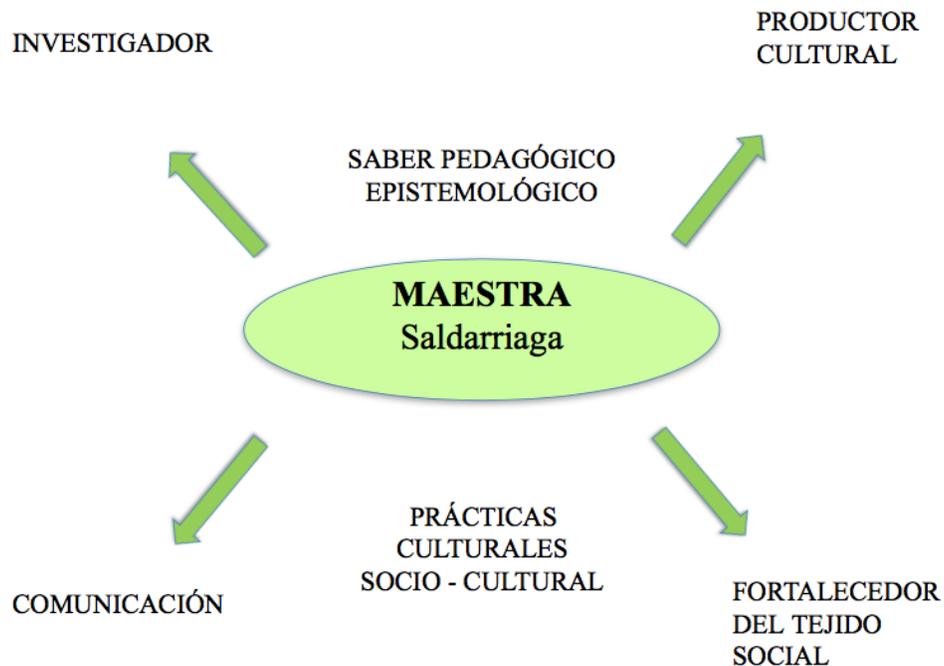
No obstante, la labor a partir de este trabajo investigativo, resulta siendo no sólo comprender sus vivencias emocionales, sino también escuchar la voz de la maestra como investigadora de su misma práctica docente, donde se encuentran en tensión y conflicto la teoría y la práctica en la

---

construcción y el intercambio de culturas y saberes orales para conformar o entender las miradas desde las que se contemplan las realidades que le rodean.

En qué lenguaje ¿el de las teorías de los académicos, el cotidiano de las aulas, o el narrativo-experiencial de los propios maestros? ¿Y en qué proporción mezclarlos? ¿Qué nuevas conexiones entre saber universal y conocimiento particular, entre lo global y lo local han de tenerse en cuenta para construir esos lenguajes? La dificultad reside, como siempre, en que los saberes de los sabios pretenden poder saberlo casi todo y poder decirlo todo, e invaden e incluso ahogan los saberes y los lenguajes propios de la vida escolar misma. O peor aún, se da lugar a que estos intelectuales, por sí o a través de una capa intermedia de “maestros investigadores” conviertan, de nuevo, al maestro y sus prácticas, en su objeto de investigación, -y no pocas veces, de lucro y prestigio personal-, lo cual, de nuevo, puede ser científicamente válido, pero dudosamente ético”. (Saldarriaga, 2002, p. 131)

Escucharla, tenerla en cuenta y pedirle que narre su accionar pedagógico en el aula, es el propósito para comprender a la maestra contemporánea: sus inquietudes, necesidades y mostrarla tal cual sus vivencias y experiencias más profundas. Casi como entrar en la intimidad de aquello que muchas veces se omite en la escuela, en este caso; las emociones de la maestra actual.



*Figura 2. Concepto de maestra según Saldarriaga.*

#### 2.2.4 Emociones y maestra

El asunto de las emociones en las maestras nace a partir de preguntas, conversaciones y observaciones con las mismas maestras desde su punto de vista, conversaciones que no tendrían nada que ver con asuntos científicos, aunque, como bien dice María Teresa Luna (2006):

La ciencia, es eso, es discurso, un tipo particular de discurso sobre el mundo. De allí que, empecinarse en la idea de que hay una categoría por ahí, latente, esperando a ser pensada, pidiendo una oportunidad para ser incorporada en las discusiones de quienes participan en el tribunal de la ciencia -los denominados “científicos”-, es en sí el primer tributo emocional que debe pagarse. Eso es precisamente lo que sucedió con la categoría intimidad. Esta

---

categoría se me apareció en esas conversaciones no-científicas, con personas no-científicas, que simplemente viven en un mundo de significaciones en las que la construcción de relaciones íntimas, no es una pregunta científica, sino una preocupación vital. (p. 11)

Esta *preocupación vital* que para ella reside en lo íntimo, incluye el aspecto emocional inevitablemente y cobra importancia, ya que, como se mencionaba anteriormente, las emociones hacen parte de la cotidianidad de la existencia, la transversaliza, la afecta y la transforma. Y en la cotidianidad, está lo íntimo.

Es por ello que abarcar estos tres conceptos, emociones, vivencia/experiencia y maestra, logran articular el propósito hacia el cual nos dirigimos, que es, mostrar la sensibilidad de la maestra como un aspecto propio del ser humano, comprenderla desde lo más profundo de su ser y considerar su emocionalidad como un asunto que se debe visibilizar.

### Capítulo 3. Metodología. Armonía.

#### 3.1 Enfoque cualitativo en investigación: Investigación cualitativa

Atendiendo a la naturaleza de este trabajo, decidimos encuadrarlo dentro de la investigación cualitativa debido a que en concordancia con Martínez (2006) esta “trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”. (p. 66). Es el enfoque cualitativo en investigación el que nos posibilita el estudio de un marco de referencia que se constituye en un todo integrado que les da sentido a las cosas y hacen que sean lo que son. (Martínez, 2006)

#### 3.2 Método fenomenológico

Por lo tanto, optamos por utilizar el método fenomenológico ya que es compatible con la investigación cualitativa, en tanto que lo que necesitamos es estudiar realidades que sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta (Martínez, 2004). Son realidades internas y personales, únicas y propias de cada ser humano, y que pueden ser estudiadas desde la fenomenología, pues esta rama de la filosofía y su método nacieron para comprender las realidades como son en sí, dejándolas que se manifiesten por sí mismas para posteriormente describirlas y develar sus unidades de sentido.

En ese orden de ideas, la fenomenología y su método se dedican al estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre (Martínez, 2004). Es por esto, que este se convierte en el método de investigación más adecuado, que nos ayudará a comprender una estructura mínima de las emociones como fenómeno experimentado por nosotros, los seres humanos en su relación con el *mundo de la vida*, término propuesto por Husserl, y que hace referencia a que siempre existe un nosotros, un ambiente de vida presupuesto, un medio vital cotidiano que funge constantemente de trasfondo, y del cómo sus dimensiones valorativas, prelógicas, son fundacionales para las verdades lógicas, teóricas y refiere todo conocimiento teórico a este trasfondo vital natural. (Martínez, 2004, p. 138).

En efecto, para la fenomenología, la vivencia humana se convierte en la fuente de conocimiento, en la *unidad* de la cual bebe para comprender ese medio vital de la vida construido

por y para los humanos, y lo que subyace de ese vínculo irrompible entre él y los hombres desde el momento en el que el hombre aparece en él. Gadamer (1993) sugiere que toda investigación fenomenológica, se entenderá como investigación de la constitución de unidades de y en la conciencia del tiempo, las cuales presuponen a su vez la constitución de una conciencia temporal. (p.156)

Es por esto que este método nos posibilitará a través de diversas técnicas, estudiar, describir y detallar minuciosamente tres casos similares o análogos de maestros que posteriormente serán utilizados para construir unidades de sentido que constituyan una gran unidad de relato común que ha sido cimentada al pasar del tiempo (Martínez, 2004).

### 3.3 Contextualización de la investigación.

Con la finalidad de poner en marcha el objetivo general de este trabajo, el cual es *Comprender la vivencia emocional de tres maestras en la escuela, a partir de su relación con la comunidad educativa*, se empieza por formular unos criterios para tener en cuenta a la hora de hacer el trabajo con las maestras. Al comienzo del diseño metodológico, planeamos algunos criterios para la investigación. Sin embargo, tres maestras se interesaron en participar dentro del proceso investigativo, lo cual hizo que reformuláramos los criterios desde las características propias de estas tres maestras. Estos son:

- Entre uno y diez años de experiencia docente.
- Que pertenezca a un grupo etario no superior a los cuarenta años.
- Que sean de varias áreas del saber.
- Que sea de cualquier jornada.

Posterior a la divulgación de la invitación, tres maestras de manera voluntaria y desinteresada manifestaron el querer hacer parte del proyecto. Ellas, son maestras en ejercicio y dan clase de: **Educación física, filosofía y ética, y una es maestra de educación preescolar**. En vista de que ya teníamos el grupo, nos dimos a la tarea de planear una *ruta metodológica* coherente con el método de investigación elegido para desarrollar la propuesta con las maestras. Esta se compone de las siguientes etapas:

### 3.4 Etapa de diseño y aplicación de técnicas

La finalidad de esta etapa fue lograr una descripción que, en la medida de lo posible llegara a ser completa, describiendo al fenómeno en cuestión y que, al mismo tiempo, reflejara la realidad vivida por cada sujeto, su mundo y su situación, en la forma más auténtica. (Martínez, 2004)

#### 3.4.1 Primer paso: Elección de las técnicas o procedimientos apropiados

Es aquí donde se hace el uso de técnicas de recolección de la información. Cabe resaltar que el orden en el que están enumeradas no quiere decir que se hicieron de forma sucesiva, porque su implementación fue de manera simultánea. Estas son:

#### 3.4.2 Observación directa:

Consta en hacer una participación directa en los eventos vivos (Martínez, 2004). Esta técnica fue planteada para ayudar a satisfacer el *segundo* objetivo de este trabajo en el cual se requiere identificar las emociones. La observación fue usada en eventos vivos como conversaciones en el cafetín o sala de profesores y también en las clases. Su propósito era describir situaciones donde al parecer, la maestra corporiza todo tipo de emociones a partir de su interacción con las estudiantes, colegas y directivas.

El instrumento que se utilizó para ejecutar esta técnica fue la guía de observación, un formato que contiene preguntas claves para ejecutarla. Algunas de estas fueron:

· **En el cafetín y sala de profesores**

¿Qué dicen los maestros de las estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa?

¿Cuáles expresiones aparecen en ellos al decir lo que dicen sobre las estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa?

·

**En el salón de clases:**

¿Qué pasa en el salón de clases?

¿Cómo se da la relación maestra-estudiante?

¿Cuáles son aquellas expresiones que denotan una emoción?

### 3.4.3 Entrevista Dialógica:

Esta técnica busca lograr el mayor nivel de profundidad en la vida del sujeto. (Martínez, 2004). Fue planteada para satisfacer de manera transversal, *todos los objetivos de esta investigación* y tuvo como propósito conversar para acercarnos a las maestras y saber aspectos relevantes sobre su vida, su posición en el mundo, y, sobre todo, su experiencia docente en la escuela y ese encuentro con las emociones. **Instrumento:** Formato de entrevista o cuestionario que contenía las siguientes preguntas:

- ¿Quién es usted? ¿Con quién vives?
- ¿Por qué escogió el ser maestro?
- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la profesión?
- ¿Con qué tipo de población ha trabajado a lo largo de su carrera?
- ¿Cómo es su día a día con las estudiantes? ¿qué ve? ¿qué siente? ¿cuáles son sus emociones?

### 3.4.4 Grupo focal de discusión:

El grupo es focal porque centra su interés en un tema específico de investigación que le es propio, por estar cercano a su sentir y pensar, y es de discusión, porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros (Martínez, 2004). El grupo focal satisface los objetivos 2 y 3 de esta investigación ya que nos permitió profundizar en algunos aspectos recurrentes obtenidos en la entrevista u observación.

**Instrumento:** Guía de preguntas discusión

- ¿Es la maestra una persona emocionalmente estable o por el contrario en el día a día puede experimentar distintas y contradictorias emociones?
- ¿Cuáles son las emociones más frecuentes en los maestros?
- ¿Qué estado emocional caracteriza el inicio y el final de la jornada escolar?
- ¿Es la maestra un sujeto que en su quehacer educativo se aparta de su propia emocionalidad o por el contrario su estado emocional está presente en el acto educativo?

### 3.4.5 Narrativa testimonial:

Es una narrativa en forma de texto impreso, expuesta en primera persona por un narrador, que es también el protagonista real o testigo de los eventos que cuenta y cuya unidad de narración es la vida misma o una experiencia significativa en ella. (Martínez en Beverley, 2000). La narrativa fue escogida para profundizar en lo que surge del grupo focal y da cuenta del *segundo y tercer objetivo* de esta investigación.

**Instrumento:** Guía con pautas para la escritura de la narrativa

- Narra detalladamente en un pequeño texto, una o dos experiencias que dentro de tu vivencia docente, hayan sido “intensamente emocionales”.

<b>Observación participante</b>	Identificar emociones corporeizadas tal y como aparecen en su cotidianidad. (2)
<b>Entrevista dialógica</b>	Se vislumbran anécdotas de experiencias emocionales. (1, 2, 3)
<b>Grupo Focal</b>	Profundización de la observación y la entrevista dialógica (1, 2, 3)
<b>Narrativa testimonial</b>	Se indaga sobre el papel de las emociones (3)

*Tabla 2. Esquema del proceso metodológico seguido en la investigación.*

### 3.5 Criterios para el procesamiento de la información

El proceso que orientó la búsqueda de los resultados obtenidos en la investigación, tuvo varias etapas que señalaremos de la siguiente manera:

En un primer momento se hizo un ejercicio de observación, que permitió acercarnos a la cotidianidad de las maestras: los pensamientos que mencionaban espontáneamente en el cafetín de los docentes, aquellos sentimientos que expresaban en sala de profesores, en los comités de evaluación y promoción, así como las muestras de afecto a sus estudiantes y el amor por su profesión. Llevamos un diario de campo (Ver anexo 5) en el que anotamos todas nuestras impresiones y los posibles elementos que nos servirían para concretar el problema y la justificación de nuestro trabajo de investigación.

A partir de la información obtenida, concretamos la situación problema y definimos la metodología a seguir. Fue así como empezamos a diseñar la entrevista dialógica y a comentarle a las docentes la temática que íbamos a abordar, logrando que tres de ellas se interesaran en participar.

En las entrevistas pudimos hallar material valioso que nos permitió encontrar actores de presión (estudiantes, docentes, directivas, norma y padres de familia), identificando por medio de una codificación por colores, tensiones, y las emociones que allí se manifiestan. (Ver anexo 6 y 7).

Luego de esto tuvimos la oportunidad de realizar un exitoso grupo focal (Ver anexo 8), donde las maestras se vieron identificadas unas con otras al expresar sus emociones frente a la escuela, y esto nos permitió profundizar en detalle, acerca de ciertas tensiones compartidas que habían anunciado previamente en las entrevistas dialógicas. De este grupo, resulta un análisis completo que nos permitió comenzar a conceptualizar el discurso, a partir de categorías de análisis. Aparecen los primeros resultados.

Finalmente culminamos nuestra investigación a través de cortas narrativas (ver anexo 9) escritas por las maestras investigadas que ratificaron y nutrieron, las categorías de análisis obtenidas a partir de las técnicas aplicadas con anterioridad. En aras de comprender la información, realizamos matrices que nos ayudaron a decodificar la información recibida, a la vez que hicimos un análisis acerca de los hallazgos.

### **3.6 Consideraciones éticas**

En este proyecto tomamos un modelo de principios éticos, que se basan en la investigación cualitativa:

1. Dar protagonismo a las voces y propuestas de las maestras que hacen parte del proyecto.
2. Darle fines únicamente académicos a la información y producciones que se deriven de la ejecución del proyecto.
3. Generar consentimientos informados que permitan que cada maestra participante en el proyecto brinde su autorización para figurar en fotografías y grabaciones.
4. Explicitar el objetivo de cada actividad y del proyecto, a la hora de trabajar con las maestras.

## **Capítulo 4. Escuchando las voces: Análisis de la información. Valentía**

### **4.1 Caracterización de las maestras sujetas de investigación.**

En este apartado, describiremos a cada una de las maestras participes de la investigación, narrando el por qué decidieron optar por la profesión docente y cuál es el contexto personal que habitan.

#### **4.1.1 Maestra de educación física**

##### **Licenciada en educación física del Politécnico Jaime Isaza Cadavid**

Una de las primeras maestras sujeto de investigación es la docente Rosario. Licenciada en educación física y maestra de esta misma área, quien, al momento de la entrevista cuenta con cinco años de experiencia docente que ha obtenido en una misma institución educativa. Es además madre de una pequeña recién nacida, tiene 32 años de edad y convive con su hija y esposo. A partir de la primera entrevista, nos cuenta cómo fue el proceso que la llevó a optar por la profesión docente.

Inicia su orientación profesional hacia la educación con algunas dudas, puesto que la intención primera al salir del colegio era estudiar química farmacéutica. Sin embargo, se inclina hacia la educación, gracias a la aplicación de test vocacionales.

Cuenta, que su primera idea fue estudiar educación preescolar, pero luego, vio la opción de licenciatura en educación física en el Politécnico y le llamó más la atención: primero porque consideró que el campo de acción era mucho más amplio y fuera de eso, a ella siempre le ha gustado mucho el juego, el deporte y la recreación. Ingresó a la licenciatura y se enamoró de inmediato, destacándose como una de las mejores estudiantes de su cohorte.

Pese a que, dentro de la carrera, hizo varias prácticas en la escuela, afirma que estas prácticas se alejan mucho de lo que realmente se vive allí, haciendo que cada día sea un nuevo reto para ella como maestra y ser humano.

#### **4.1.2 Maestra de Preescolar**

##### **Licenciada en preescolar de la Universidad Luis Amigó**

La segunda maestra sujeto de investigación es Sara, docente de preescolar egresada de la Universidad Luis Amigó, con experiencia de 14 años en el campo educativo. Es madre de un niño de ocho años. Tiene 32 años de edad y convive con su hijo y su esposo. En los diálogos sostenidos a partir de la entrevista, se asume como una mujer alegre, enamorada de su profesión y de su papel como madre.

Sobre su incursión en la docencia, cuenta que, desde pequeña, jugaba todo el tiempo a ser maestra y que ese era su sueño: en la guardería, escapaba de su salón para estar con los más pequeños, porque disfrutaba compartir con ellos. Entonces, sus profesoras comenzaron a llevarla a los cambiadores para que les ayudará a verter talco o colocarles los pañales a los niños. Sara comenta que este fue el primer paso para descubrir su vocación como cuidadora, pues más que profe ella se considera cuidadora.

Por lo mismo decide estudiar licenciatura en preescolar, trabajando simultáneamente en una guardería al frente de su casa. Allí estuvo por más de diez años cuidando algunos bebés, teniendo a cargo todo un grupo y finalmente asumiendo la dirección del centro educativo. Sin embargo, con el paso del tiempo, Sara sintió que era necesario renovarse, por lo que buscó cerrar su ciclo en esta institución, y empezar en otro centro educativo, donde actualmente cumple cinco años de permanencia.

#### **4.1.3 Maestra de filosofía y ética**

##### **Licenciada en Filosofía de la Universidad de Antioquia**

Finalmente, la tercera maestra sujeto de investigación, es filósofa de la Universidad de Antioquia. Juana tiene 26 años, tres de los cuales los ha ejercido como docente. No tiene hijos, es soltera y vive con su madre. Se describe como una persona amante del arte y la lectura, le gusta y practica danza árabe, la cual lleva estudiando hace varios años.

Descubre el interés hacia la profesión de ser maestra desde los trece años, cuando funge como catequista en su iglesia y nota que le agrada el rol de enseñar, siendo este su primer acercamiento. Posteriormente, se da cuenta que se puede formar para ser tallerista y dar clases de

otra manera, sin el sesgo religioso de su papel como catequista. Comienza su formación hasta los diecinueve años, trabajando con una fundación y siendo esta una experiencia fascinante, pues allí podía usar el arte, la filosofía y la literatura.

Al mismo tiempo, decide presentarse a la Universidad de Antioquia y pasa a psicología, pero luego de un semestre se da cuenta que la psicología no le apasionaba y no sentía que estudiarla fuese un reto. Ella buscaba esa ansia de conocimiento y es allí donde decide ser maestra de filosofía, pues considera que por ese camino podría saciar su deseo.

En ese momento con diecisiete años, se presenta a licenciatura en filosofía, enamorándose profundamente de su carrera: de la filosofía y la pedagogía, que a su vez se convirtieron en elementos modeladores de su personalidad. Trabajó con la Fundación Mi Sangre, en relación con proyectos de alcaldía y cultura, pasó por la corporación AltaVista, siendo contratada por medio de secretaría de cultura en procesos de educación informal. Finalmente ingresa a la educación formal. Además, participó en procesos de investigación y pedagogía, durante dos años.

Se gradúa en abril del 2018. Su recorrido en la educación formal ha sido en dos instituciones: la primera en un centro de validación, en el que trabajó tres meses sin sueldo, y la segunda en una institución educativa básica regular. Asegura que ser maestra es su vocación, su camino, y que aspira poder ser docente investigadora más adelante.

## **4.2 Análisis de la información**

Como hemos mencionado a lo largo de toda la construcción del trabajo investigativo, es vital reconocer que la maestra es un ser humano y que como tal, algunas de las vivencias cotidianas de su quehacer educativo y personal, están envueltas por actitudes o procesos emocionales, que marcan de forma experiencial -como veremos en el transcurso del análisis- su quehacer docente, convirtiendo su profesión en un consistente cúmulo de aprendizajes a partir de las experiencias marcadas por sus emociones.

Durante el grupo focal, que fue la segunda técnica aplicada, se les hace a las docentes una primera pregunta, que pretende encauzar la conversación al campo de las emociones, acerca de si la maestra es un ser inestable emocionalmente o por el contrario consideran que sabe manejar sus emociones, controlando de manera adecuada y según el momento este tipo de manifestaciones.

La primera docente que interviene y casi de manera inmediata (Rosario), dice que los docentes no son emocionalmente estables, respuesta que todas las maestras a lo largo de sus intervenciones corroboran, dando diversos ejemplos de los acontecimientos a los que constantemente se ven expuestas, de los que no puede huir y que serán nombrados a lo largo del análisis.

Una de las tantas razones mencionadas, es que la carrera docente, al no ser una profesión de oficina donde el trabajador se relaciona con un computador o con unos cuantos colegas, de su misma posición o diferente rango -pero adultos todos-, resulta siendo una profesión en donde la maestra se exhibe a niños que aún no logran procesar las consecuencias de sus actos o el manejo de sus emociones, estudiantes que están aprendiendo acerca de la vida, y donde las maestras hacen parte fundamental de esta formación integral, a través no sólo de saberes, sino del mismo ejemplo que deben dar. Tarea sumamente difícil y de mucho compromiso.

En una primera mirada a las entrevistas -primera técnica aplicada- evidenciamos que las tres maestras relatan experiencias particulares con varios de los actores que conforman la comunidad educativa dado que explicitan que su estadía en la escuela y su vivencia emocional en ella, se constituyen a partir de la interacción con estos sujetos, ya que en sus relatos describen momentos en los que estos, se convierten en lo que hemos denominado *actores de presión*. Con este término, queremos hacer referencia a que cada actor con el que las maestras interaccionan, produce un conflicto o tensión dentro de su vivencia en la escuela.

Estos actores son: estudiantes, padres de familia, colegas, directivas y norma. No obstante, en las maestras podemos encontrar actores que tienen más incidencia en su dimensión emocional que otros, tal es el caso de los colegas y directivas, dado que en sus discursos es muy común que se enuncien experiencias emocionales originadas en el contacto con sus pares, y aquellas relacionadas con los dilemas en los que se ven interpelados por la norma.

Teniendo estos actores de presión brevemente delineados, pasamos a profundizar en ellos, concretamente en aspectos que nos conciernen en esta investigación: aquellos que configuran el sujeto emocional.

#### 4.2.1 Las estudiantes:

Son uno de los primeros actores de presión sobre los cuales la labor docente es escudriñada, puesto que las estudiantes están pendientes de cada uno de los movimientos del profesor para observar que cumpla con lo que esperan de ella. Dentro del diálogo con las maestras, se encuentra que las estudiantes están pendientes de cómo se visten, si llegan puntuales o no a las clases, qué accesorios llevan y otras situaciones que aprovechan, según las docentes entrevistadas, debido a cierta apropiación de la norma que les da autoridad a las estudiantes y les permite juzgar fácilmente la labor docente, comparándose con las maestras para poder justificar las acciones por las cuales se les llama la atención; en el momento en el que se estaba hablando acerca de esto las maestras catalogaron a las estudiantes inclusive como “igualadas o atrevidas.” (Maestra Rosario, grupo focal)

Varias anécdotas comentan al respecto. En el ámbito físico por ejemplo, cuando a las estudiantes les llaman la atención por llevar piercings o aretes grandes, o por llevar pintadas las uñas y ellas refutan el por qué las regañan si hay docentes con piercings, aretes grandes o uñas pintadas, algo que a las estudiantes les parece contradictorio y que justifican de acuerdo al conocimiento del manual de convivencia pero, como una de las maestras aclaraba, las normas que rigen a las estudiantes no son las mismas que rigen al trabajador.

Aun así, con la anécdota del piercing, la maestra fue llamada a coordinación y le solicitaron quitárselo, a lo que respondió que no lo iba a hacer pues ella ya había pasado por la formación escolar y sabía que el usar este artefacto no afectaría su labor como maestra ni su trato con las estudiantes.

Este tipo de momentos hace que inevitablemente afloren emociones que van a afectar a la maestra que las ha vivido, situaciones que se viven sólo desde la posición de ser maestra y que desequilibran la cotidianidad de la misma existencia.

Nussbaum (2001) menciona que: “Las emociones, comportan juicios relativos a cosas importantes, evaluaciones en las que, atribuyendo a un objeto externo relevancia para nuestro bienestar, reconocemos nuestra naturaleza necesitada e incompleta frente a porciones del mundo que no controlamos plenamente” (p. 41) quiere decir entonces que muchas de las emociones que surgen y se mantienen debido a vivencias o experiencias significativas, se salen del control del ser humano, control que se pierde, según la misma autora, desde el momento del nacimiento, cuando

se abandona ese espacio de protección que se llama seno materno y se debe enfrentar a un mundo donde el niño no es el centro de atención, sino que está inmerso en un sistema mucho más grande.

Este y otros ejemplos que las maestras dieron sobre las diferentes maneras en las que sienten no saber qué hacer con las estudiantes y cada una de las historias que contaban, ponían en evidencia inconformidades frente a la labor que desempeñan y el papel que juegan sus estudiantes en su interacción diaria con el contexto escolar.

Las estudiantes, protagonistas junto con las maestras del proceso escolar, asumen en algunas ocasiones el papel de verdugos y jueces hacia ellas, haciendo que afloren en las maestras emociones que señalan como: rabia, angustia, temor, cólera, impotencia, entre otras.

#### **4.2.2 Los padres de familia:**

El segundo actor de presión que también juega un papel fundamental en las conversaciones del grupo focal y en las entrevistas dialógicas con las maestras, fue la atención a veces desmedida que los padres de familia tienen con respecto a todas las maneras, actitudes, palabras y formas de ser de las maestras entrevistadas.

La presión llega a ser tanta y la emocionalidad difícil de contener o aminorar, en casos que ellas mismas nos relataban, como, por ejemplo, una mamá que citó a las directivas a una reunión urgente porque le parecía que la docente era muy “creída”<sup>5</sup> al mover su cabello y sus ojos constantemente y sentía que no la quería, además de enojarse por no contestarle en redes sociales cada vez que le escribía a la maestra preguntándole acerca del desempeño de su hija a altas horas de la noche.

Otras formas de presión que llegan a sentir dos de las maestras sujetos de investigación, es el hecho de vivir cerca al colegio; salir a la calle con cierta ropa, caminar tomadas de la mano con sus esposos, darse besos en público, lo que se habla, a quién se mira y cada una de las acciones comunes del ser humano, llegan a convertirse en elementos que los padres de familia utilizan para quejarse de su labor.

La visión de la sociedad hacia la maestra, es una en la que ella debe dar ejemplo dentro y fuera de la institución; esto se ve reflejado en lo que las maestras investigadas relatan acerca del

---

<sup>5</sup> La RAE define el término creída de la siguiente manera: dicho de una persona: Vanidosa, orgullosa o muy pagada de sí misma.

comportamiento de los padres de familia, como ojos vigilantes de sus acciones, en donde los padres toman el papel de jueces, provocando que las maestras permanezcan en una constante tensión, ya que pareciera que a algunos padres se les dificulta distinguir lo privado de lo público en lo concerniente a la labor docente.

La maestra que contaba la queja de la madre “que la odiaba” por mover su cabello de cierta forma; menciona que, en ese momento, se mostró fuerte ante las acusaciones y todo el despliegue que hizo la señora dentro de la institución frente al tema, pero que luego, se dirigió al baño a llorar de la rabia y de la tristeza por tener que ser expuesta, ante este tipo de sucesos o experiencias que debieron no suceder.

La emoción es expresada desde una mirada colérica y rabiosa, que surge a partir de experiencias amargas con los padres de familia, puesto que, como ellas mismas comentan, educan a sus hijas mientras dejan a los propios al cuidado de otros, les entregan todo su tiempo y también su afecto para recibir a cambio en algunas ocasiones quejas, reclamos e inconformismos, por parte de los padres de familia.

#### **4.2.3 Los colegas:**

Otro de los actores mencionados por las maestras y que las colocan vulnerables ante sus emociones, son los colegas, compañeros que vivencian experiencias similares puesto que se encuentran en el mismo contexto, y que aun así pareciera que, por momentos, se convirtieran en jueces y castigadores entre sí, provocando que el malestar del que ya se ha venido hablando se recrudezca, debido principalmente a uno de los elementos que transversalizan la labor de cualquier trabajador y es la competencia.

Las maestras aclaran que la presión que ejercen los colegas es inclusive mucho más fuerte que la de los padres, las estudiantes o las mismas directivas, ya que los compañeros continuamente están vigilando que cumplan la norma, que realicen “bien” su deber y en las observaciones que se hacen de manera general, surgen comentarios de forma indirecta entre ellos mismos, que generan

malestares y emociones diversas. Hablan de estas situaciones, casi que como un fenómeno que denominan envidia laboral.

Debido a que en la institución educativa donde se lleva a cabo la investigación, se dan después de cierta cantidad de años, contratos a término indefinido, hay docentes que llevan incluso más de 24 años dentro de la institución. Por esta razón, se genera una problemática que menciona la docente como la de las “vacas sagradas”, maestros y maestras que llevan muchos años y que pueden decir y opinar ciertas cosas que finalmente perjudican a aquellos que no tiene este tipo de contrato.

Pese a que este fenómeno de la envidia laboral la enfatizan en los docentes antiguos, incluso ellas mismas terminan reconociendo que hacen parte también de la crueldad que caracteriza al gremio en general, crueldad que desestabiliza y hace aflorar múltiples emociones de desesperanza y desasosiego frente a su profesión, haciendo inclusive que duden de si están por el “camino correcto”. Crueldad de la que no se excluyen como portadoras de la misma con sus colegas.

Termina siendo el lenguaje, un proceso traumático puesto que los comentarios de colegas hacia colegas son causantes de estrés al no saber qué se habla, qué se espera, qué se cuece en medio de este tipo de relaciones.

#### **4.2.4 La norma y directivas:**

Finalmente, el último actor de presión que resalta dentro de las conversaciones del grupo focal de maestras, está compuesto por las directivas y la norma que hacen parte del sistema educativo.

Naturalmente se podría decir que la carga de la maestra y los deberes que vienen consigo dentro de los contratos y normatividad, es más que suficiente para desestabilizar o alterar su cotidianidad, despertando emociones que están presentes casi que de manera continua debido a la constante exigencia que se les hace.



*Figura 3. Actores de presión de las maestras.*

Las maestras entonces sienten ansiedad, puesto que todo el tiempo están en función de cumplir, presentar, hacer, crear, construir, organizar eventos y demás acciones que se le demandan en su labor como maestras. Estar continuamente en este vaivén de situaciones según lo dicho por una maestra, hace que tenga dentro de su bolso unas gotas de pasiflora para poder aguantar la presión que ejerce la normatividad y las directivas sobre ella.

A partir de estas y varias de las anécdotas que las maestras relataron durante la realización de estos instrumentos, se obtuvieron cuatro categorías de sentido: Doble moral, mama vs. maestra, cuerpo y malestar de las maestras, que son el resultado del análisis comprensivo de sus experiencias emocionales en contexto y que se explicarán a continuación:

## 4.3 Categorías de sentido

### 4.3.1 Doble moral

Los maestros continuamente se enfrentan a múltiples retos en la escuela; retos que hacen que su día a día se vea envuelto en situaciones que los confrontan consigo mismos y también con aquello que les rodea. En ese sentido, los actores de presión que se mencionaron con anterioridad, permiten comprender las implicaciones que tienen emocionalmente en las maestras, ya que esperan de ellas comportamientos, actitudes sobre las cuales, en la marcha del día a día, no tienen el total control.

Durante el análisis de los discursos de las maestras, se vislumbra que dichos comportamientos y actitudes están contenidos dentro de lo que ellas nombran *doble cara* o *doble moral*, esto es, la máscara que quieran o no, deben colocar a su verdadero rostro, a las creencias y condiciones morales que han establecido a lo largo de su vida, puesto que así se les exige en el contexto cultural donde están inmersas, a través de disposiciones morales y políticas ampliamente influenciadas por la religión e institucionales modeladas por el Estado, para regular las relaciones existentes en varios campos de lo social y educativo, entre otras.

Como categoría, ocupa el primer lugar, porque casi que recoge todas las otras categorías, sumergiéndose en ciertos comportamientos y actitudes que las maestras realizan a modo de adaptarse a los requerimientos de la escuela. Esta *doble moral* o máscara, la viven, se la ponen, a partir de múltiples acontecimientos cotidianos que adversos o no, deben enfrentarse; esto significa, disfrazar posiciones, pensamientos, ideologías y formas de habitar el mundo físicamente, de manera que aquello que las atraviesa continuamente y la identidad que forjan según los rasgos culturales que las rodean, terminan siendo anulados, ante las disposiciones y exigencias de las partes que conforman la comunidad educativa.

Las maestras, al tener que usar estas máscaras y asumir lo que esto acarrea, se ven involucradas en situaciones de conflicto no sólo con las estudiantes y directivas sino con ellas mismas, pues allí en la escuela, les son invisibilizados criterios, creencias e ideales que han cimentado en el transcurrir de sus vivencias dentro del mundo de la vida. Un conflicto que las obliga a adoptar *rostros* para evitar las consecuencias que se derivarían si no se acogen a lo ya

prescrito. En resumen, la acción de enmascararse, de atribuirse rostros ficticios, para de ese modo ocultar *eso* que no puede salir a flote, se puede afirmar, es estratégica, como forma de sobrellevar una vida, y más en la escuela, tal y como lo menciona Juana, una de las maestras en la entrevista dialógica:

Entonces tengo muchos roles diferentes en mi vida, entonces es eso, cómo manejo esas diferentes facetas de mi vida. Cuando lo aprendí, esto lo relacione fue con los rostros del maestro, tenemos mil rostros, pero la vida también se aplica y de formas muy particulares... (Maestra Juana, entrevista dialógica)

Una estrategia o acción que se podría decir, aplica de manera general a los seres humanos y nuestro diario vivir: Roles o rostros que tenemos que elaborar o reelaborar y usar, porque advierten modos de relacionarse según el lugar que se habite en un momento determinado; lo que nos ayudará a cumplir nuestras funciones a cabalidad, siendo de esta manera, congruentes con el contexto y lo que este nos ofrece. No obstante, cabe resaltar que muchas veces, estos rostros son diseñados bajo un mecanismo de presión proveniente de un ente, que nos avisa cómo hacerlo, es decir, operamos en función de su perspectiva, mientras que la nuestra es omitida. Nuestro verdadero rostro, como construcción individual y colectiva, es sobrevalorado y le es impuesto un proceder establecido por la sociedad de acuerdo a lo que se espera en este caso, de la maestra.

Lo anterior, se fundamenta a través de la experiencia, en la actitud que asume una de las maestras de la investigación refiriendo a las estudiantes cuando tratan de saber su opinión personal acerca de alguna cuestión en particular, y ella responde con evasivas o con un discurso acorde al institucional, disolviendo así toda posibilidad de que se conozca palabra, emoción o conjetura alguna que exponga su lado personal, es decir, sus propias concepciones e ideales que, en ocasiones, van en contravía de lo que propugna la institución, debido a que esto es considerado un síntoma de vulnerabilidad y falta de firmeza, cuestiones que la maestra debe de evitar a toda costa para preservar el status que le es conferido por el marco moral y político que envuelve a la institucionalidad de la escuela.

Entonces ellas saben “¡ay! entonces este profe no está de acuerdo con esto” ahh entonces por ese ladito nos le vamos a meter”. Y ellas tratan de sacarle a uno toda la información: profe y usted qué opina de tal cosa, ¿pero y a usted no le parece esto, esto y esto? y ellas insisten e insisten hasta lograr sacar algo pero uno tiene que ser muy firme, y mantener pues como su posición, y defenderla haciendo de tripas corazón a veces, porque realmente no es lo que uno quiere decir, pero, yo creo que es una habilidad que tengo de... que pesar decirlo, pero tener como esa *doble cara*, pero yo considero que es una habilidad. (Maestra Rosario, entrevista)

A pesar de que esto ocasiona que la maestra sienta una especie de contradicción porque no es lo que quisiera decir, esta actitud se va tornando tan frecuente en ella, que ya lo considera una habilidad que está en la capacidad de ejecutar las veces que sea necesaria. Habilidad que supone entre otras cosas, el ocultamiento de las emociones, respuestas, sentires, que no caben en las dinámicas de la escuela por lo ya anteriormente mencionado.

En consecuencia, esto se convierte en una *emocionalidad selectiva*, la capacidad que tiene la maestra en un contexto como la escuela, de decidir qué mostrar y qué no, con qué experiencias emocionarse y cómo hacerlo; modificando a la luz del deber ser como maestra los objetos, creencias y pensamientos base de sus emociones, dejando de esta forma en evidencia que cada tipo de emoción, está relacionada con un cúmulo específico de creencias tales que, si una persona abandona sus creencias, no tendrá o dejará de tener la emoción (Nussbaum, 2006). De ahí que se hable de una emocionalidad selectiva, posible gracias a la naturaleza misma de las emociones, las cuales se componen, en esencia, de creencias que podemos o no seguir de acuerdo al escenario y a lo que personificamos en él.

Hay que tener en cuenta que la parcialidad de las emociones, propia de esta selección que se hace de las mismas, denota que se centran en objetivos concretos, emplazados en el inconsciente desde que se nace y despiertan cuando existe un detonante, una transformación; tocan lo personal y lo íntimo y se arraigan en el ser, haciendo que en múltiples ocasiones eso que se siente y se vive, se convierta en una experiencia: “Las emociones se desarrollan gradualmente, a medida que el

pequeño se va haciendo más y más consciente de la importancia que tales transformaciones revisten para su vida, así como el hecho de que, por decirlo de algún modo, llegan desde afuera". (Nussbaum, 2001, p. 223)

Si se entiende de este modo el surgimiento de las mismas, se puede comprender que, aunque *La doble moral*, no es una emoción en sí misma, abarca de manera importante las dinámicas escolares y la vivencia de la maestra recogiendo en ella múltiples emociones escogidas de acuerdo a la formación y vivencias de cada una de las maestras, que advierten y de una u otra manera protegen su esencia en constante movimiento, de acuerdo con la sociedad que las rodea y lo que esta espera de ellas.

A partir de ahí se rescatan los sentires de las maestras con respecto a lo que consideran sería esta característica particular:

Yo considero que nosotros como maestros tenemos *doble moral*, y más cuando trabajamos en un colegio como este, donde el rigor de la norma es tanto y tantas veces nosotros no estamos de acuerdo con muchas cosas, pero uno como empleado tiene que ir no en contra de la corriente sino ceñirse a todo eso. (Maestra Rosario, entrevista)

La norma, que más adelante será revisada con detenimiento, es indudablemente para ellas, uno de los elementos que más presión hace al momento del florecimiento de esta categoría que en las maestras, atisba un halo de aminoramiento y agobio, al no poder dar su opinión sin que se vea en riesgo su trabajo, lo que las obliga a callar, asentir sin estar de acuerdo con las decisiones que se toman y llevar a cabo el cumplimiento de la norma. Se evidencia entonces esa *máscara* de las maestras ante estudiantes que se rebelan e inclusive, menoscaban en la vida de la maestra para hacer sentir su inconformidad, cuestionando en muchas ocasiones no poder hacer cosas, que las maestras sí hacen.

Y con las grandes también entra uno mucho a, como a enfrentarse o a confrontar en la parte del reglamento escolar, que es una de las más difíciles diría yo porque honestamente uno

ve que hay cosas que ya no digamos que están mandadas a recoger, sino que realmente, ¿sí afectan en la formación del estudiante? El tema por ejemplo con las uñas o que, con el cabello, que no lo pueden tener de ciertas formas, que las uñas de cierta forma, entonces uno se desgasta tanto peleando con ellas con ese tema, que sinceramente al final uno opta por ya no pelear más. (Maestra Rosario, entrevista dialógica)

Un ejemplo de esto es cuando la estudiante nota que la maestra tiene un piercing, o que come a veces durante la clase, o que tiene tatuajes, e inclusive se preguntan el por qué no pueden pintarse las uñas cuando las maestras sí lo pueden hacer. Este tipo de normatividades no se dan únicamente en el ámbito de la regla hacia la estudiante, sino también ante las decisiones que las directivas toman hacia las mismas docentes, observando cómo en una ocasión, el coordinador les habla a las maestras específicamente de cómo deben ir maquilladas, de cómo deben usar las uñas, de las joyas y la forma en la que deberían ser combinadas.

Es muy común, que todo este tipo de situaciones arraigadas a la regla, afecten emocionalmente a las maestras, que si bien, sabían que al ingresar a una institución educativa debían ceñirse a ciertas normas, estas no dejan de inquietar y cuestionar, si la labor docente depende de la imagen que una docente dé a sus estudiantes y a los padres de familia, imagen que está conducida a un patrón específico casi como si la maestra estuviera exenta de cualquier calificativo o demostración banal, o si la labor docente depende de las capacidades propias de la maestra para poder brindar las herramientas necesarias para la construcción de cada ser, a partir de su saber específico.

A mí me parece que aparte de esa presión que dice Rosario hay que cumplir, es más la necesidad también porque como seres humanos necesitamos, pues yo soy mamá, soy esposa, soy hija, y tengo que cumplir con un montón de gastos y de responsabilidades económicas, ¿Qué tengo que hacer? ceñirme al trabajo. No me gusta, no me gusta. A mí no me gusta tener que taparme y esconderme de algo que yo no soy (Maestra Sara, grupo focal)

En este apartado del grupo focal, se evidencia que la molestia, que se va a ver desplegada en una próxima categoría, llamada *malestar docente*, es una molestia que hace que el cumplimiento de la norma, sea algo que se ejecuta sin la total aceptación de la misma o sin que en ello exista una adhesión voluntaria, sino más bien una obligación que las hace añorar su vida real, sus hogares y demás responsabilidades personales. Sara manifiesta que se convierte en algo así como taparse, esconderse, colocarse una máscara o un caparazón que les permite sobrevivir a lo que se demanda de las maestras, permitiendo la comprensión de este término que ellas mismas denominan como *doble moral*, a sabiendas que lo que ellas consideran bueno o sin importancia, para el colegio cobra una gran relevancia, que se torna incómoda y que aflora todo tipo de sensaciones, de emociones.

Entonces no hay problema que los tengas, pero no los muestres, no hay problema que seas así pero entonces cálmate un poquito y muchas veces nos hemos ganado regaños, que, porque somos muy bullosas, que, porque nos reímos mucho, todo ese montón de cosas.  
(Maestra Sara, grupo focal)

Contener la emoción, mostrarse siempre serenas, ecuanímes, dispuestas a escuchar, atender y estar bien ante las estudiantes, pues las maestras son las adultas y deben saber enfrentar cualquier acontecimiento inusitado, condicionamientos que, a través del manual de convivencia institucional, se ven reflejados al leer y analizar el perfil de las maestras y maestros.

Los docentes, deben contar con calidad humana tanto para estudiantes, directivos y padres de familia, adaptabilidad, apertura y servicio, estar dispuestas a escuchar a sus estudiantes y tratarlas con respeto, ser creativos, tener disponibilidad y docilidad para aceptar lo establecido como norma y las demás peticiones que se hagan por parte de los directivos; ser docentes investigadores, al tanto de lo que pasa en el mundo y estar dispuestos a brindar a las estudiantes herramientas pedagógicas que les ayuden a construir un pensamiento crítico – reflexivo a partir de las clases y fuera de ellas. Acompañarlas en su proceso de formación y fomentar valores morales que no generen choques con el modelo pedagógico de la

Institución Educativa. (Manual de convivencia 2019)

La complejidad de lo que se espera de las maestras, va generando un tipo de resistencia personal, al mismo tiempo que la necesidad de mantenerse en el trabajo que les brinda la posibilidad de cumplir con sus responsabilidades económicas, pero a costa de negar en ocasiones lo que ellas son, convirtiéndose en aquello que en su propia vida de escolares quizás, aborrecieron.

Que lo evalúen muy bien los directivos y ¿cómo se logra eso?, pues cumpliendo sus funciones, pero que también lo evalúen muy bien las estudiantes y ellas muchas veces no son objetivas en la evaluación, ellas si este profesor me llamó la atención un día o me hizo una anotación, yo lo evalué mal, entonces ahí es donde también uno entra como a pensar ¡Juepucha!, yo no puedo tampoco tirarme de enemigas a las estudiantes por hacer algo que en el fondo, yo no estoy de acuerdo en hacerlo y que pues ellas tampoco van a estar contentas con que uno lo haga. Entonces ahí es también donde uno tiene que jugar como con esa doble cara, como lo digo. (Maestra Rosario, entrevista dialógica)

Se ha podido evidenciar, qué sienten las maestras y cómo lo sienten, las múltiples emociones que despierta en ellas, esta primera categoría que la denominamos como *doble moral*, en la que como hemos podido detallar, las maestras experimentan frustración, desazón, impotencia, desasosiego, temor, a partir de los juicios que hacen de sus circunstancias, mismas que pasan por el filtro de la relevancia y el reconocimiento, para ser contenidas o expresadas emocionalmente a través del cuerpo. Pareciera que, dentro de las relaciones con la comunidad educativa, no hubiera en ocasiones, más remedio que fingir lo que no se es, o ser lo que es, pero con ciertos condicionantes.

Desde que nace, el ser humano nota con el paso del tiempo que cada vez son más y más las cosas que se salen de su control absoluto, es como si el paso del tiempo generara rupturas que al mismo tiempo se convierten en parte de sus mismas construcciones sociales, las cuales hacen que ciertas vivencias sean interiorizadas y clasificadas como experiencias y condicionen la forma de

reaccionar a futuro. “En definitiva, la mayor parte del tiempo las emociones nos vinculan a elementos que consideramos importantes para nuestro bienestar, pero que no controlamos plenamente. La emoción registra esa sensación de vulnerabilidad y de control imperfecto” (Nussbaum, 2001, p. 66)

¿Sería entonces importante para el bienestar de las docentes colocarse una coraza para poder contener en parte las emociones que afloraron de uno u otro modo, a partir de sus creencias y construcciones personales del mundo y salvaguardar así no sólo el temor por la posible pérdida de un contrato a término fijo, sino también la imagen que a sus estudiantes debieran transmitir de acuerdo al perfil que se les pide deben tener? Continuando con el análisis, surge una subcategoría que denota tajante y explícitamente la diversidad de emociones que las maestras cuecen a partir de sus relaciones con la comunidad educativa.

Dentro de esta categoría que hemos expuesto en la primera parte, encontramos que se desprenden diversos códigos de los que las maestras han hablado y que tienen que ver con la cuestión que encierra la doble moral: el ocultamiento, *la máscara*. Uno de los conceptos que más nos ha llamado la atención, ha sido el de *payasa*, por lo que la colocamos como una subcategoría que hace parte de la *doble moral*.

#### 4.3.1.1 Payasa

Esta subcategoría de *payasa* surge gracias a la conversación sostenida durante el grupo focal con la maestra Sara, docente de preescolar, quien utiliza el término para hacer referencia a la forma en la que precisamente debe ocultar su manera de concebir el mundo, en algunos aspectos diferente a como son las formas institucionales y contener tajantemente sentimientos que hacen parte de su diario vivir como mujer, mamá y esposa.

Ellas llegan contentas, la profe trata de estar contenta todo el día con ellas y yo sí literal, no puedo estar molesta, es que son las más pequeñas y no pueden pagar el plato roto de los

adultos. A mí sí me toca tragarme mis emociones, yo puedo estar súper irritada de mi casa porque tuve una discusión, una dificultad, no sé, un montón de cosas que me pasan a diario, entonces yo tengo que venir y tragarme mis emociones, hacer la del payaso que es, la sonrisa por fuera y por dentro estoy súper reprimida, ellas se van y yo quisiera como llorar, jalarme el cabello y decir ¡ayyy ya no quiero más esto! la verdad estoy a veces sometiendo más mi vida personal, y la estoy dejando a un lado por estar pendiente de una cantidad de estudiantes. Entonces sí, emocionalmente estables, no, para nada. (Maestra Sara, grupo focal)

Utilizar máscaras en infinidad de asuntos externos, que ocultan sus experiencias y contexto personal y les permiten sobrellevar lo público mostrando una faceta dinámica y festiva a la hora de interactuar con las estudiantes en el aula de clase, porque sucede que una maestra no puede mostrarse débil, carente o triste delante de sus estudiantes, menos de niñas pequeñas que, como bien lo menciona la maestra Sara, ni comprenden ni deben cargar con el peso de las molestias o dificultades que la maestra lleve consigo. La *máscara de payasa* es finalmente, congelar el rostro, detenerlo en función de mostrar lo que estrictamente nos piden, ceñirse a la norma, para evitar lo que puede ocasionar mostrar más allá de eso.

La poca estabilidad emocional que además surge en relación -según lo que dicen las maestras- al sometimiento de sus propias construcciones personales, dejando a un lado asuntos, situaciones que requieren más su atención y prontitud que las escolares, puesto que las exigencias de ser maestra en un contexto religioso y de institución privada, pueden tornarse complejas y elevadas en torno al propósito de cada propuesta institucional.

Y por supuesto, todos aprendemos a esconder nuestras debilidades a lo largo de la vida, ya sea compensándolas con otros puntos fuertes, capacitándonos para superarlas o evitando las situaciones en las que inevitablemente se manifestarán. La mayoría de las personas, la mayor parte del tiempo, intentan parecer normal(..) sin embargo, a veces nuestras debilidades anormales quedan de todos modos al

descubierto y entonces nos sonrojamos, nos escondemos o desviamos la mirada. La vergüenza es la dolorosa emoción que responde a esa exposición. Ella marca el rostro con sus signos inconfundibles. (Nussbaum, 2006, p. 206)

Basándonos en lo dicho por la autora, las maestras se capacitan para manejar el cúmulo de emociones que traen consigo desde casa, y esta capacitación, les otorga la fuerza para poder continuar en la profesión que escogieron ejercer; en situaciones como lo que les puede producir, el atender a niñas y niños que no son suyos y dejar a los propios en casa o al cuidado de agentes externos, asunto que se verá con mayor detenimiento en otra de las categorías de sentido: “*Feliz por fuera, pero deprimida por dentro.*” (Maestra Sara, grupo focal)

La desazón de saberse en conflictos personales o familiares y decidir mostrar su mejor cara a las estudiantes que las esperan, es uno de los retos emocionales a los que día a día se enfrentan las maestras que participaron en la investigación. Mostrarse como *payasa* no es únicamente algo que haga parte de un caparazón de sentimientos y emociones contenidas para con las estudiantes, padres de familia o directivos, sino que también según las maestras, sucede con sus colegas, quienes ven en ellas actitudes de alegrías y festividad, aunque, detrás de todo ello exista un océano de incertidumbres, problemas familiares y laborales. “...Que uno diga: ¡ay! Es que las veo alegres, sí, uno siempre se ve así, pero hay una parte de mí que no puede salir acá y no me parece justo entonces”. (Maestra Rosario, grupo focal)

Mostrarse como *payasa* para las maestras que participan en la investigación, resulta ser casi que un despojo obligado de lo que ellas son y de lo que quisieran mostrar en verdad, en el que quizás la posibilidad de poder liberar sus inconformidades, se encuentra lejana de su realidad. Es así como la doble moral resulta convirtiéndose en una amalgama de criterios que develan múltiples emociones.

### 4.3.2 Mamá vs. Maestra

Esta segunda categoría que se inscribe dentro del análisis hecho a las maestras, resulta ser reveladora, puesto que es uno de los asuntos que no solamente no se toca comúnmente en las vivencias propias del ser maestro, sino que de una u otra forma también se invisibiliza. Como mujeres, en el diario vivir se asumen diversos retos que día a día muestran la complejidad de la existencia de cada una, entre muchos otros, algunas mujeres asumen también la maternidad, lo que hace que en el campo laboral existan situaciones complejas que desestabilizan el día a día, la vivencia y las enfrenta a un cúmulo de emociones.

Cuando se entrevistaron las maestras, luego en el compartir del grupo focal y en sus propias narrativas, se observa que dos de ellas -madres- Sara y Rosario, mencionan en reiteradas ocasiones, qué tanto les afecta el hecho de ser madre dentro de su profesión y cómo se abren ante una amalgama de inquietudes y cuestionamientos internos acerca de lo que para ellas prima, que son precisamente sus hijos, y el conflicto que aparece al ejercer su labor docente.

Proponerse la experiencia educativa como aquello que investigar es proponerse, en primer lugar, estudiar lo educativo en tanto que vivido, en tanto que lo que se vive. Pero sobre todo es acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que personas concretas viven, experimentan en sí mismas. (Contreras et al. 2013, p. 23)

Asumir la labor como maestra no solamente se establece dentro de acontecimientos en las instituciones educativas o con los estudiantes, colegas, directivos y padres de familia; sino que también, traspasa lo personal y la afecta, la dibuja, construye y lo convierte en experiencia. Es así que asumirse como madre y maestra, es sin lugar a dudas un desafío apoteósico, en tanto que las emociones que se evidencian en la lectura de cada maestra, son sin lugar a dudas una mezcla de angustia, nostalgia e incluso, reclamo hacia ellas mismas y hacia la sociedad, con respecto a lo que pueden llegar a sentir mientras educan a aquellas que no son sus hijas, les dedican tiempo y espacios, incluso más prolongados que a los propios.

Resulta siendo una situación conflictiva emocionalmente, en todo el sentido de la palabra porque surge la impotencia de no poder dedicarle más tiempo a los hijos debido a los roles y demandas asumidos: “*Dejar a los hijos por ir a cuidar niños que no son propios*” (Maestra Sara, grupo focal)

Esta es una frase contundente de Sara, maestra de preescolar que tiene un hijo de la misma edad que sus estudiantes (8 años) y como bien lo manifiesta, se ve obligada a dejarlo en las manos de otras personas para cuidar niñas y niños que no son propios.

(...) Considero que soy una profe muy buena, soy una profe respetuosa, una profe muy cariñosa, trato de darle lo mejor a mis estudiantes a pesar de que también paso por muchas situaciones y a veces trato, como les decía al principio, tengo que tragarme mis emociones porque hay días en los que me toca despachar a mi niño para el colegio llorando, porque no se quiere ir, porque quiere que yo lo lleve, que esté más tiempo con él y yo no puedo estar más tiempo con él. (Maestra Sara, grupo focal)

Aquí se manifiesta claramente la impotencia frente a una situación que, aunque podría hacer parte de la cotidianidad, se convierte en una experiencia, cuando su hijo le demuestra la necesidad de tenerla más tiempo cerca de él. Estos acontecimientos, si bien hacen parte de lo íntimo, se convierten en detonantes de emociones que se cargan durante toda la jornada escolar y es allí donde la presión se ve mucho más contundente, pues realmente hay que dejar a un lado esa experiencia y darle paso al cumplimiento del deber. Se entiende entonces la “comprensión de cómo lo íntimo se hace experiencia en lo público y cómo lo público se hace experiencia en la intimidad”. (Luna, 2006, p. 130)

Aquellas cosas que se viven día a día, lo cotidiano y experiencial, recogen permanentemente historias que fortalecen el nacimiento de una emoción, que le dan sentido a la misma a partir de un proceso que ya ha sido explicado por la misma Nussbaum y expuesto con anterioridad, cumpliendo con criterios de creencia y el objeto al cual se le da valor, para así exponerse o negarse a la exteriorización o manifestación de una o varias emociones. De ahí que la emoción no es espontánea

en el sentido estoico de venir de la nada, sino que su espontaneidad radica en la exteriorización de la misma, aun cuando se haya venido tejiendo desde tiempo atrás.

Se observa cómo van llegando a ser un cúmulo de situaciones referentes a la convivencia con su hijo en la casa, las que sistemáticamente van ofreciendo el panorama de desazón que se interpreta en su testimonio, hasta tal punto de cuestionarse si es necesario cambiar de profesión, para poder dedicarle tiempo de calidad. La docencia es una profesión en la que la maestra no trabaja únicamente en sus horas laborales dentro de la institución, sino que también debe solucionar conflictos, preparar clases, calificar tareas o evaluaciones, muchas veces por fuera del tiempo estipulado, ya que entre las tantas funciones que debe realizar, es poco el tiempo que le queda para culminar y dejar listos los deberes del día siguiente. Así es como otra de las experiencias que recuerda la maestra Sara explican lo dicho:

A veces tengo que relegarlo de muchas cosas porque tengo mucho qué hacer, entonces yo soy pegada del computador y ayudándole por encima a las tareas y a veces tengo muchas cosas en qué pensar y no pienso en él, entonces yo digo: Me siento tan mala mamá, creo que soy la peor entonces yo necesito salirme de esta profesión, yo no puedo seguir absorbiendo mi vida así”. (Maestra Sara, grupo focal)

Pareciera que el conflicto emocional y la presión como ella misma lo menciona, la acapara y la hace preguntarse si realmente debe continuar, o mejor dedicarle todo su tiempo a su hijo, o quizás buscar una actividad económica que le genere ingresos sin absorberla tanto. Aun así, la opción de haber escogido esta carrera por amor, de caminar por un sendero en el que ya tiene la suficiente experiencia como para pensar hacer otra cosa y también la necesidad de trabajar y devengar el dinero suficiente, para su subsistencia y la de su familia, hace que recuerde que pese a las circunstancias debe ceñirse al trabajo. Es madre, esposa, hija, pero también es maestra.

A mí me parece que a parte de esa presión que dice Rosario de cumplir, es más la necesidad

también porque como seres humanos necesitamos, pues yo soy mamá, soy esposa, soy hija, y tengo que cumplir con un montón de gastos y de responsabilidades económicas. ¿Qué tengo que hacer? ceñirme al trabajo. (Maestra Sara, grupo focal)

El barullo de emociones y el conflicto que representa la maternidad, no sólo se traduce en emociones negativas ante la nostalgia de dejar a sus hijos solos en casa. Para Sara, existen varias emociones positivas que demuestran que el ser madre traspasa lo biológico y la crianza de los propios, y se refleja también en las condiciones de cuidado y amor con el que la maestra atiende, escucha, interpela a sus estudiantes y está pendiente de sus necesidades físicas, mentales y emocionales.

¡Ay no! Alegría, amor, un amor desbordante, a mí se me desborda el amor por mis niñas, es como un sentimiento maternal, la verdad yo sí me siento muy mamá, yo más que profe, me siento muy mamá acá, yo soy cuidándolas, sobreprotegiéndolas, yo no he visto que en ningún colegio la profe se siente con ellas a comerse el desayuno, o que se preocupe por si se lo comió o no se lo comió, que se preocupe si tiene la leche vencida o no. Entonces pienso que es más que profe, es muy maternal y se vuelve en amor, un amor incalculable, yo siento que las amo profundamente, es amor, es alegría de verlas avanzar, satisfacción de ver lo que pude lograr con ellas, de ver que para primero van tan avanzadas a comparación de como entraron. Todas esas cosas también positivas, por ejemplo, el saber que el otro año entran niños para mí será algo maravilloso porque soy mamá de un niño. (Maestra Sara, grupo focal)

Como madre de un niño, comprende la importancia de escuchar a sus estudiantes, de entender sus estados de ánimo, la alegría de verlas avanzar y el cuidado que debe de tener con ellas porque sabe que lo mismo que ella está haciendo con las estudiantes, las docentes de su hijo lo están haciendo con él. Podría decirse que es casi un sentimiento de empatía y correspondencia, de

reconocer al otro y darle el cariño y la importancia que le daría a su hijo si lo tuviera con ella. En los apartados de la maestra Sara se vislumbran múltiples emociones, tal y como lo menciona Nussbaum (2001)

(...) Alegría ante la presencia de cosas buenas y miedo de su ausencia; ira hacia las fuentes de frustración y gratitud por la ayuda y el consuelo que recibe; vergüenza por su incapacidad de controlar las fuentes del bien; envidia de los rivales y culpa por su propia agresividad; asco hacia las cosas viciosas y corruptas; asombro ante la belleza del mundo. Por ahora vemos cómo estas emociones respaldan la habilidad para actuar, al delimitar pautas de relevancia y urgencia en su entorno; vemos asimismo como pueden servir de apoyo a la acción generosa y caritativa. (p. 335)

Las emociones van a generar en las maestras entrevistadas, preguntas y convicciones que permiten respaldar cada uno de los movimientos y las decisiones que toman dentro de la vivencia educativa. Así como Sara, la maestra Rosario también es madre de una bebé recién nacida; su testimonio e interpretación de la realidad y de sus emociones en lo que respecta a ser maestra y madre, aunque similares a las de Sara, terminan complejizándose, ya que, para ella existe un antes y un después en su labor como maestra desde la concepción de su hija. Sus cuestionamientos llegan a ser más fuertes y emotivos, planteándose preguntas no sólo con respecto a la cuestión estudiantes - docente e hija, sino también a la posición que directivas y colegas han tenido con su estado primerizo y reciente. Explícitamente da a conocer su testimonio en la narrativa que realizó, exponiendo sus inquietudes como madre y su desesperanza en la docencia.

Después de llevar 5 años de antigüedad en el colegio y luego de reincorporarme tras la licencia de maternidad. Inicia el año escolar 2019 con una nueva rectora en el colegio. Algunos cambios a nivel institucional y muchísimos cambios en mi nueva vida como mamá, menos energía y días de trabajo sin haber dormido tres horas seguidas en la noche

pasan factura. Llega la época de las convocatorias a los juegos supérate Intercolegiados y con ella el desgaste y el estrés de una responsabilidad más que tiene el profe de educación física. Correr tras las estudiantes deportistas insistiendo por los datos personales necesarios para inscribirlas en la plataforma, la presión de los encargados de secretaría de deportes del municipio. Luego los partidos, estar pendiente de la programación y la reprogramación, el acompañamiento a los partidos sin presupuesto para el desplazamiento, gestionar esos recursos, el reemplazo en las clases, el trabajo que vas a dejar a los grupos que quedan en el colegio. Dios, es demasiado cuando tu mente está pensando en tu bebé que está en casa esperándote con ansias para pegarse a tu teta, que está a punto de explotar por la leche contenida durante toda la jornada laboral, pues no tuviste tiempo de extraerte porque tenías partido de Inter clases en los descansos o zona de acompañamiento, en fin”. (Maestra Rosario, narrativa)

Esta energía según ella misma comenta, hizo que dejara de ser la maestra que era en sus primeros años en la institución y replanteara sus maneras de ser con las estudiantes, puesto que menciona en el grupo focal, que antes de su hija era mucho más dura con las estudiantes y que luego su temperamento se suavizó para convertirse en una maestra más empática. Este cambio vino acompañado por supuesto, de una *montaña rusa* de emociones, porque la añoranza de estar con su hija, el agotamiento, las prioridades que fueron modificándose y el hecho de cumplir su dieta y regresar a las labores cotidianas, removió las razones por las cuales ejerce la profesión docente.

La mujer, la maestra, la madre. Tantísimos papeles que dentro de esos mismos debe cumplir, hacen que aparezcan circunstancias de afloramiento de las emociones y de falta de control de las mismas. Ese mundo de lo íntimo que como bien dice María Teresa Luna (2006) termina en la esfera de lo público.

Y cuando he sido sólo de área y específicamente este año y no se de pronto también qué tendrá que ver mi nuevo rol como mamá que ha sido este año, yo este año he experimentado unas emociones que yo jamás en mi vida había sentido y yo todas esas emociones las podría

resumir en este momento en arrepentimiento, yo en este momento digo: me equivoqué de profesión, yo ya no quiero esta profesión, yo ya siento que no lo hago como lo hacía antes, yo siento que yo ya no tengo la energía, que yo ya no encuentro la manera de llegarles a las estudiantes con algo que ellas diga: ¡wow! Que se sorprendan, que se... no y a mí eso me tiene que decir algo y es que yo ya no sé, ya cumplí mi ciclo y yo no me veo en otro colegio". (Maestra Rosario, grupo focal)

Pareciera que la fuerza del papel de madre, volcara una profesión decidida mucho antes de serlo, la pregunta sería si realmente es el papel de madre el que hace dudar de la opción profesional de la mujer, o si es la presión institucional y las exigencias que propone, lo que hacen que en ocasiones y para algunas, se vuelva insoportable la estancia en una institución educativa.

Lo que sí es claro, es la evidencia de que la emoción es tan compleja y diversa como cada huella dactilar existente, la emoción es subjetiva y cada sentir se podría traducir de maneras distintas según la importancia que cada persona le dé a los sucesos vividos. De ahí que tampoco se podría concretar el señalar una emoción como positiva o negativa, ya que una emoción negativa, podría convertirse en una positiva, como por ejemplo la situación de nostalgia y desazón de la maestra Sara al no poder compartir con su hijo, pero, aun así, dar lo mejor de sí a sus estudiantes como si ellas mismas fueran el reflejo de su papel de madre.

Y así para la maestra Rosario, quien, en definitiva, al atravesar por un ciclo totalmente nuevo como lo es ser madre, decide con la cantidad de emociones que día a día afloran en su ser; replantearse su vocación docente, para encontrar, no sólo más tiempo para su hija, sino quizás, otro tipo de emociones que le den tranquilidad y estabilidad.

Tal y como Gadamer lo ha expuesto, la experiencia significa siempre un proceso negativo, porque supone una negación de lo que hasta ahora sabíamos; toda experiencia es una novedad que desmiente lo que pensábamos o sabíamos, pero es una negatividad productiva, porque da lugar a un nuevo saber: "Cuando hacemos una experiencia con un objeto esto quiere decir que hasta ahora no habíamos visto correctamente las cosas y que es ahora

cuando por fin nos damos cuenta de cómo son” (Gadamer, 1977, p. 428) ... Sin embargo, en ocasiones, la experiencia puede ser una recuperación de lo viejo, una afirmación y no un desmentido de algo quizás sabido pero olvidado que irrumpe con la fuerza de un recuerdo ante la sorpresa de haberlo olvidado. (Contreras et al. 2013, p. 24)

Estas experiencias tendrán connotaciones distintas de acuerdo al sujeto, puesto que ya la misma experiencia es algo completamente distinto y nuevo para el que la vive. Puede terminar siendo un aprendizaje que da lugar a un nuevo saber, tal y como lo señala Contreras; o una reafirmación de algo que ya se sabía o de una idea que venía rondando a partir de diversas situaciones. Cabe anotar que se podría afirmar según todo lo expuesto hasta ahora, que las experiencias son traspasadas por la emoción y que las emociones dan lugar a manifestaciones externas, casi como si todo estuviese conectado, la vivencia, la experiencia, la emoción y lo cognitivo – evaluador de esta emoción.

Continuando con la narrativa, Rosario manifiesta que una de las cosas más duras fue cuando al cometer un error, por una decisión mal tomada, las directivas le recordaron que por ser madre no podía dejar de dar el 100% en el colegio y que, por el contrario, debía dar mucho más que antes, anécdota que ella misma describe:

Rosario, yo apenas estoy conociendo tu trabajo y te puedo decir que uno siempre debe ir de menos a más y lo que he observado en ti ha sido lo contrario, empezaste bien y has ido bajando. Me parece que te ha faltado sentido de pertenencia, y mayor colaboración, más compromiso. Tú como líder de deportes debes saber que lo más importante no es ganar sino participar hasta el final. Además, la clase de educación física no es salte aquí y brinque allá, hay que ir más allá, y tu bebé no puede ser una excusa, al contrario, debe ser la razón para dar el 200% en el trabajo, o sino pregúntales a las demás profes que son mamás. Realmente si te equivocaste. (Maestra Rosario, narrativa).

Como esta situación para ella fue tan compleja y la narrativa tiene fecha de febrero de 2020, puesto que fue una de las técnicas que se recogieron de últimas, para la fecha de la descripción, la docente ya había renunciado al colegio, por lo que al finalizar la narrativa comenta cómo este suceso, junto con otros sinsabores que tuvo que pasar, fueron el detonante para optar por terminar su ciclo en esta institución y buscar algo diferente a la docencia.

Pese a ello, no todas las historias son las mismas, las experiencias docentes varían según aquél que las viva y las cuente, por lo tanto, estas categorías que se van vislumbrando no podrían ser iguales para todas las instituciones ni para todas las maestras; no son leyes generales, son sentires frente a una profesión que atraviesa diferentes coyunturas y contextos espaciales, pero que sigue siendo una de las profesiones más complejas de ejercer.

Lo que se vive, además, sucede siempre en un cuerpo sexuado; por todo lo cual, situarse desde la experiencia supone también la posición subjetiva: la forma en que es experimentado, sentido, vivido por alguien en particular; lo que hace que sea una experiencia para alguien; lo que le mueve y le conmueve en esa vivencia, lo que le da que pensar o le remueve en su sentido de las cosas. (Contreras et al. 2013, p. 23)

La subjetividad de la experiencia no deja de suponer la empatía que como madre siente con otras mujeres que viven situaciones similares, por lo mismo, pese a las diferentes formas de ver la maternidad, las une como bien lo afirma Sara, el hecho de serlo y de saber que sus hijos son primero:

No lo que pasa es que yo siento y Rosario, la entiendo mucho, mucho, porque soy mamá y experimentar esta profesión del lado de la mamá, desde ese ser de mamá como uno, cuando uno dice, lo que yo les decía al principio: juepucha tengo que, criar, porque es que este año no he sido docente, sino que me ha tocado criar niñas que no son mías y el mío, lo tengo un lugar donde me lo cuida porque yo no puedo estar a cargo de él todo el tiempo... Entonces

yo entiendo a Rosario profundamente porque sí, desde que yo decidí trabajar y estudiar en la profesión, en la docencia, yo digo: entregué mi vida, estoy entregando mi vida, a quién de pronto algún día ni me va a recordar. A quién de pronto algún día va a estar por allá muy alto y nunca se va a acordar de que yo le enseñé a respetar, de que yo le enseñé a amar el colegio, de que le enseñé a sumar, le enseñé a leer, nadie me va a recordar entonces yo digo mi hijo me va a recordar toda la vida y qué va a recordar, una mamá que llegó recargada de cansancio, recargada de trabajo, entonces yo también siento que Rosario es más por ese lado, porque ser mamá y empezar estrenarse como mamá y en esta profesión, eso es muy duro, tener que darles amor a otras y uno con la niña en la casa cuando uno en la casa dice: ¡ay no! Él me necesita más, por qué tengo que estar aquí haciendo todo este montón de cosas cuando te dicen: tienes que venir el domingo a las siete y media de la mañana y uno dice: ¡No, no! Yo quiero quedarme con mi hijo yendo a un partido de fútbol, me quiero quedar con él en la cama. Un montón de cosas que lo frenan a uno una cantidad entonces muy duro, siento que como mamá es un poquito más pesado este trabajo.” (Maestra Sara, grupo focal)

En esta detallada descripción de lo que significa ser madre y maestra, se resumen los sentires de ellas, de las mujeres que participaron en la investigación que aportaron a partir de su emotividad, aquello que es entregarse a una vocación, darlo todo por estudiantes que no son propios, sacrificar fines de semana y los espacios de descanso al llegar al hogar, pensar si vale la pena todo lo que están haciendo por estudiantes que no las van a recordar como sí lo van a hacer sus propios hijos, quienes estarán con ellas una gran parte de su existencia y que esperarán obtener lo que por derecho merecen, tiempo de calidad por parte de sus madres, atención y demás.

Es un desafío, en *tiempos donde no hay tiempo*, ejercer el oficio de ser mamá y la labor de ser educadora. Las emociones que todo esto suscita, casi que se convierten en parte de sus vidas, de sus opciones personales y de ahí que el reto es no sólo enriquecedor sino fortalecedor. “Mi temor, mi esperanza, mi aflicción final, todas estas emociones que experimento son acerca de mi madre y se dirigen a ella y a su vida (49) Al parecer, así son las emociones. Insisten en la importancia real de su objeto, pero también representan el compromiso de la persona con el objeto en tanto que es parte de su esquema de fines (55)” (Nussbaum, 2001, p. 49 - 55)

Surgen entonces varias conclusiones de esta categoría de madre vs. maestra y podrían verse en el siguiente orden. Primero, comprender que las emociones que las experiencias susciten, pueden hacer parte de las decisiones que un sujeto tome, es decir, lo que coloquialmente se menciona de procurar no tomar decisiones cuando la emotividad está a flor de piel, resulta siendo algo que puede ser reevaluado; puesto que evidentemente si la emoción no es algo proveniente de la nada, sino que son *levantamientos geológicos del pensamiento* que pasan por un proceso *cognitivo – evaluador*; quiere decir que aunque la emotividad quizás deje de manifestarse corporalmente, la emoción se mantiene y las decisiones son tomadas a partir de las emociones.

Segundo, que las emociones que manifiestan las maestras son tan diversas como su manera de ver el mundo, aunque eso no resta la empatía al compartir roles como el ser madre, el ser mujer y el ser docente.

Y, por último, que las percepciones de las maestras que participaron en esta investigación, de ninguna manera recogen el sentir de las mujeres, maestras y madres del sector educativo, es una pequeña mirada, en un contexto pequeño como lo es una institución privada de carácter religioso-católico, apostólico y romano, pero que sin duda reflejan en buena parte las condiciones emocionales de las maestras en la escuela.

### 4.3.3 Cuerpo

Aunque no se menciona el concepto de *cuerpo* de manera explícita, se observa que, en reiteradas ocasiones, las maestras hablan acerca de cómo el cuerpo es no sólo el vehículo por medio del cual se manifiestan las emociones, sino que también es la razón de muchas de ellas.

Y es que el cuerpo transversaliza no sólo el quehacer docente; porque es a través de lo que se ve y se escucha de la maestra que los actores de presión lo juzgan y definen, sino que también es parte fundamental del florecimiento emocional. A través de este, se desarrolla un conjunto de asuntos que van desde las manifestaciones emocionales, hasta cómo camina, se viste, se ve, actúa, habla, se sienta, la maestra.

Una de las primeras experiencias escogidas para esta categoría, tiene que ver precisamente con lo que los padres de familia interpretan de lo físico, del lenguaje corporal de los docentes: la maestra Sara cuenta cómo la manera en la que una madre de familia la miraba, influyó emocionalmente en ella de forma que no solamente le generó desestabilidad, sino también, cuestionamientos en torno a su labor y a la poca libertad de poder desenvolverse con las características corporales que ha adquirido.

Yo tengo una obsesión con el cabello, yo amo mi cabello y siempre lo he tenido largo y todo el tiempo me sobo el cabello, en la sala, yo me cojo la cola, me encanta mi cabello eso es una obsesión. Una mamá, no sé qué me vio la mamá, pero entonces le dio mucha rabia conmigo por bobadas, entonces un día me citó y me dijo: quiero hablar con usted, con la rectora y con la coordinadora. Yo le dije: no hay problema. Pues yo nunca había tenido dificultades con la señora, llamé a la hermana, llamé a la coordinadora, me senté con el psicólogo que en ese tiempo era Milton, nos sentamos a hablar y ella empezó: ¡No!, es que la profesora todo el tiempo ella se siente superior a mí, porque claro, todo el tiempo me volea el cabello y volea los ojos... Entonces claro, en ese momento todos en la reunión se quedaron como... que, si era en serio, la hermana me dijo: ¡Ay! Qué pena señora, esto es personal, yo me voy a retirar esto no es conmigo esto a mí no me compete, la profesora es muy buena profesora. ¡No! Es que ella no me quiere la niña. Pero señora, qué le ha hecho a usted y a su niña para que usted diga... ¡No! Es que ella, cuando se coge el cabello. Sí, pero qué tiene que ver mi cabello con mi trabajo. (Maestra Sara, grupo focal)

Mover el cabello de cierta forma y los ojos, hizo que esta madre de familia interpretara inmediatamente que la maestra estaba en contra de ella o que no le caía bien, citando no solamente a la docente para hablar en privado y manifestarle su descontento, sino que convocó a coordinadores y rectora, puesto que lo consideraba al parecer como una ofensa, de grandes dimensiones hacia ella. Este evento cuestionó a Sara, en torno a qué tanta libertad tiene entonces la maestra de poder siquiera moverse y expresarse de ciertas maneras, qué tanto de lo privado se

convierte en público y cómo la maestra debe o no cambiar quién es en muchos aspectos, para evitar situaciones incómodas con los padres de familia.

El asunto no acabó ahí, puesto que Sara tuvo que darle una larga explicación a la madre de por qué movía así su cabello y sus ojos, y no contenta con eso, la mamá le recriminó el hecho de no contestarle los mensajes de inmediato a altas horas de la noche, cuando la solicitaba. Al finalizar el embrollo, la reacción de la maestra fue irse a llorar.

Me tocó dar explicaciones porque la señora no entendía que yo tenía una vida personal y que no le podía contestar y aparte, la señora seguía diciendo que por qué yo voleaba mi cabello y me lo sobaba. Pero es que ¡señora! Eso es una manía desde que yo estoy chiquita, o sea, mi cabello para mí representa algo lindo y me gusta y no tengo por qué dejar de sobarlo y es un tic, señora yo qué hago, yo hablo con todo el cuerpo, yo no puedo hacer nada. Que tan metidos estamos nosotros en los ojos de los papás que ni siquiera el cabello, los ojos los podemos mover, porque ya eso es un detonante para que un papá se queje de ti y haga un mal comentario o que te desborde de la ira. Porque claro, yo salí de la reunión y me he pegado la llorada de la rabia, porque decía: señora, por favor entienda, qué más quiere que yo haga. Le ayudaba a hacer las tareas a la niña acá que no hacía con la mamá en la casa porque la mamá no tenía tiempo. Mirá que suplí un montón de cosas en la niña que la mamá no tenía tiempo. Al final no me provocaba ayudarle a la niña, porque yo decía: ¡ay no! Ahí le salí a deber a la señora, le ayudé bastante y encima... (Maestra Sara, grupo focal)

En este apartado se observan manifestaciones emocionales de rabia e ira; el afloramiento de lo inesperado, pues inclusive, las manías propias de cada individuo pueden llegar a ocasionarle dificultades con los otros. Al parecer, la maestra debe ser intachable, no sólo en su comportamiento o tacto a la hora de dirigirse a sus estudiantes, sino en sus modos, presentación personal y lenguaje corporal.

Es así como el cuerpo que es lo que se ve, lo externo de cada ser humano, se encuentra vigilado constantemente por los padres de familia, las estudiantes y demás actores del sistema

educativo, quienes observan y esperan comportamientos, vestimentas, maquillajes “apropiados” de las maestras. Sara define estas situaciones como una *presión a la emocionalidad*, puesto que si bien ella desarrolló su personalidad libremente – con todo lo que implica esto- debe ocultar cuestiones que adquirió o decidió en algún momento de su vida que hicieran parte de ella, como lo son los tatuajes, lenguaje y expresiones corporales, que en la profesión docente no son bien vistas.

Todo ese montón de cosas son una presión a la emocionalidad de cada ser. Es que o sea, si a mí como ser humano, como persona, como la persona, no la profe, me gusta actuar de cierta manera en la calle, soy activa, soy muy alegre, me encanta estar en fiestas, me gustan los tatuajes, yo pienso que eso no me hace mala docente pero a los ojos del mundo eso sí te hace una mala docente; y todavía hay comentarios: ¡uy! pero usted es profe, usted cómo actúa así, ¡uy! pero usted es profe, usted por qué hace eso, ¡uy! pero usted es profe, qué hace en la calle a esta hora, entonces eso ha cambiado en el papel pero no ha sido erradicado del todo”. (Maestra Sara, grupo focal)

Los tatuajes también le trajeron ciertos conflictos que evidencian, la idealización de la maestra y los maestros por parte de la sociedad; bien lo dice ella misma, que si hay padres de familia que están inundados de tatuajes ella por qué sí tiene que mostrarse de otra manera, o no mostrarse, taparse.

Un ejemplo muy sencillo, yo en los paseos del colegio no puedo entrar a piscina con las niñas y no precisamente porque no me guste, a mí me encanta la piscina, amo la piscina y yo sería la profe más feliz del mundo en esa piscina con esas chiquillas, pero no puedo porque tengo tatuajes. Entonces a mí eso me parece realmente una bobada porque es que, así como yo tengo tatuajes, las mamás y los papás de esas niñas están inundados de tatuajes, entonces qué tiene de malo que la profe también los tenga. En ese sentido yo pienso que, a eso nos obliga en estos momentos la docencia, a estar ocultos, tapados como detrás de una

manta. (Maestra Sara, grupo focal)

Luego recuerda lo que vivió también por parte de las directivas con respecto a los tatuajes que tiene en su cuerpo y de cómo esto le ha impedido compartir de forma libre con sus estudiantes en espacios -como la piscina o cuando se disfrazan- de los que disfruta como maestra y como ser humano. *Entonces puedes ser lo que quieras, mientras no muestres lo que eres.*

Y yo con mis tatuajitos, cuando me dijeron: profe, entonces a ti te toca el viernes entrar a la piscina con las niñas. Pensé: ¡Omg! Me voy de este colegio ya. Me tocó ir a rectoría a decir, venga hermana mire, yo apenas llevo una semana, yo sé que me necesitan en la piscina, pero yo le voy a decir, si ustedes no les molesta yo me meto, yo no tengo problema, pero yo tengo tatuajes. Me dijo: ¡Ah! No, no hay problema, pero entonces no te metas. Yo, bueno. Entonces no hay problema que los tengas, pero no los muestres, no hay problema que seas así pero entonces cálmate un poquito y muchas veces nos hemos ganado regaños, que, porque somos muy bullosas, que, porque nos reímos mucho, entonces todo ese montón de cosas que uno diga: ¡ay! Es que las veo alegres, sí, uno siempre se ve así, pero hay una parte de mí que no puede salir acá y no me parece justo. (Maestra Sara, grupo focal)

El cuerpo es aquello que se puede ver, de lo que directamente se puede opinar, el primer campo de batalla de comentarios y exigencias, está imbuido en una sociedad que busca controlarlo no solamente a partir de la fuerza, sino también de los protocolos mismos que imponen las sociedades para poder crear un cierto tipo de armonía. En este caso sobre las maestras, el cuerpo es su carta de presentación, lo que siempre verán los estudiantes y padres de familia, quizás se les exija tanto, pues se supone que hacen parte de uno de los procesos más importantes de cualquier tipo de sociedad y es su formación.

Y esta formación implica el disciplinamiento corporal, el cumplimiento de las normas de civilización, no sólo brindan las herramientas de los saberes o disciplinas formales, sino que

también forman en normas éticas que atraviesan lo corporal, por lo tanto, el rasero por el cual son revisados, es precisamente el mismo que deben aplicar con sus estudiantes, por lo que para comprender a lo que se exponen las maestras se debe revisar el contexto.

Hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba, rango que obtiene de semana en semana, de mes en mes, de año en año; alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de los otros; sucesión de las materias enseñadas, de las cuestiones tratadas según un orden de dificultad creciente. Y en este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden ya otro; se desplaza sin cesar por esas series de casillas, las unas, ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad, las otras que deben traducir materialmente en el espacio de la clase o del colegio la distribución de los valores o de los méritos. Movimiento perpetuo en el que los individuos sustituyen unos a otros, en un espacio ritmado por intervalos alineados. (Foucault, 2002, p. 144)

Particularmente en un contexto de institución básica y secundaria, de carácter privado y sumado a ello religioso, es sin lugar a dudas un espacio que muy seguramente será cuidadoso en torno al aspecto físico de las maestras que en él trabajan, tal y como afirma Foucault, la biopolítica que se ejerce sobre el cuerpo de las maestras, pues son ellas quienes están obligadas a educar con los parámetros institucionales a los estudiantes que ingresen, procurando que ellos tengan clara la norma, que aprecien la importancia de lo moral y lo ético que también traspasa la corporeidad. Además, los padres de familia que inscriben a sus hijas a este tipo de propuestas educativas, con seguridad esperarán que la planta profesional, tenga también ciertas características estrictas con el disciplinamiento del cuerpo, cuestión que debe ser evidente –dar ejemplo- en aquellos que otorgan esas herramientas de formación ciudadana.

Foucault, describe las relaciones de poder que se establecen con los cuerpos, a partir de algo que denomina *la tecnología política del cuerpo* y de cómo esta traspasa la fuerza física, el castigo,

y llega a intervenir muchos otros aspectos de dominación que abarcan la categoría que estamos describiendo y es el control del cuerpo por parte de las esferas de la comunidad educativa sobre la maestra.

Pero el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido, de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas, a la utilización económica del cuerpo; el cuerpo, en una buena parte, está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción; pero en cambio, su constitución como fuerza de trabajo sólo es posible si se halla prendido en un sistema de sujeción (en el que la necesidad es también un instrumento político cuidadosamente dispuesto, calculado y utilizado). El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido. (Foucault, 2002, p. 28)

Este tipo de relaciones de sujeción, donde la elección del individuo es dejada a un lado para cumplir las expectativas productivas de la sociedad, genera alteraciones emocionales, que se ven evidenciadas en el mismo cuerpo sujetado a un contrato, a la normatividad y al ocultamiento de su construcción particular.

Yo creo que el docente es una de las personas más inestables emocionalmente que hay y muestra de ello son los estudios sobre estrés docente que hay que son gigantes. La alta cantidad hace unos años pues, leía un artículo que hay muchos docentes que terminan en hospitales mentales. Yo creo que estables a nivel general, no. (Maestra Juana, grupo focal)

Se observa que una de las condiciones de inestabilidad emocional en la maestra, tiene que ver con la revisión constante a sus cuerpos la cual hace referencia a una mirada persistente hacia la maestra, de cómo se para, camina, come, el vocabulario que utiliza, el cómo se expresa a los demás con sus gestos faciales. Es una vigilancia que también se evidencia en circunstancias ajenas al espacio educativo, pues la maestra no sólo es observada dentro de la institución sino también, cuando sale con su pareja, familia o amigos, en espacios públicos. Frecuentemente, sienten la presión de lo que dirán los padres de familia o quien las encuentre y que haga parte del círculo escolar, y lo que pueda pensar si la ven de ciertas formas; cogida de la mano con su esposo, mostrando sus tatuajes en la calle, con faldas cortas, con amigos tomando una cerveza, fumando un cigarrillo, con un maquillaje llamativo, disfrazada o de cualquier manera que no sea en su “correcta” posición y vestimenta como maestra.

El desdibujar quiénes son realmente, puede verse inclusive, desde el uniforme que les exigen llevar, pues resulta ser una prenda que invisibiliza las características de identidad y promulga el mostrarse todos iguales. Por lo mismo será complicado imaginarse a la maestra de preescolar o de ética y religión, a la maestra de educación física que utiliza su uniforme en el colegio, que enseña y forma con amor y atención a sus estudiantes, vista de otros modos en la calle, porque la imagen que inclusive hasta el mismo cine da de las maestra con faldas largas, es aquella que carga un libro abrazado a su pecho, que se peina de lado con pequeñas ondulaciones en las puntas del cabello, con poco maquillaje y que en todo momento es intachable en su comportamiento, pulcra, atenta y elegante.

Esta imagen, se ve reflejada en películas como *escritores de libertad*, *Matilda* o *mentes peligrosas*, donde la docente es un claro ejemplo de buena presentación, misma que es dictaminada por lo que debiera o no mostrar una maestra socialmente.

Película Matilda	Película Escritores de libertad <sup>6</sup>
	

Con respecto a esto, la maestra Rosario comenta cómo viven una serie de emociones que giran en torno a la imagen que como docente debe dar:

<sup>6</sup> Matilda. Foto recuperada de: <https://www.laprensa.hn/chicos/978162-423/mira-c%C3%B3mo-luce-hoy-la-maestra-de-matilda>

Escritores de libertad. Foto recuperada de: <https://eligeeducar.cl/freedom-writers-la-pelicula-que-muestra-la-complejidad-del-rol-docente-mas-alla-del-contenido>. Y cuando se revisa acerca de maestras con atuendos o formas de expresarse distintas a las que se podrían llamar estándar, son filmes de la maestra sexy pero mala, un claro ejemplo es *Bad teacher* (2011) película en la que una docente, es mala influencia para sus estudiantes. Pareciera ser que corporalmente hablando una profe sexy no es compatible con una maestra ejemplar y viceversa, la maestra ejemplo debe tener el aspecto casi que de negación de sí. Algunos filmes han intentado romper estos esquemas de imagen del cuerpo como es el caso de “la vida de Adele” (2013) de Abdellatif Kechiche que muestra a una maestra de preescolar, lesbiana, fumadora, con atuendos alternativos y en su propio descubrimiento personal, pero la mención de su profesión es muy corta en la cinta. Quizás con minuciosidad se podría analizar la imagen de la maestra en el cine y seguramente habrá muchas representaciones que se han transformado a lo largo de la historia, sin embargo, es claro que, lo que se espera de las maestras, también tiene que ver con las disposiciones corporales y la imagen y que su influencia se percibe desde todas las esferas sociales, incluyendo el arte.

Lo que decíamos de pronto ahorita, tenemos mucha presión porque como dicen Sara, hay muchas miradas sobre nosotros, y yo creo que esa concepción que había hace ya muchos años de que el docente era el perfecto, que la eminencia, que el que no se equivocaba, que el impecable, que lo miraban a uno digo yo, pero bueno, a esos docentes los miraban así. Pienso que esa concepción aún no es que se haya perdido del todo y muchas veces a mí me ocurre que yo, por ejemplo, estoy en un fin de semana y quiero salir... en un centro comercial muchas veces uno se encuentra con estudiantes, papás, y uno es pensando, ¡Juepucha, ¿estoy bien vestida?, ¿qué hago? ¿le cojo la mano a mi esposo? ¿se la suelto? ¡Juepucha, me vieron besando a mi esposo! pues uno es como tan bobo pegándose de esas cosas como que ¡ay, ¿estoy actuando bien?! soy una persona pública! tengo que ser pues perfecta. Uno siempre es como con esa presión y yo pienso que eso tampoco lo deja a uno ser estable emocionalmente, porque uno todo el tiempo está angustiado, preocupado, está como en esa incertidumbre. (Maestra Rosario, grupo focal)

El ser un personaje público y estar representada en la sociedad como ejemplo, hace que como lo menciona luego la maestra Sara, ellas se encuentren en el *ojo del huracán*. Observadas por todos, analizadas, criticadas y con interpretaciones externas, lejos de la realidad que cada una de ellas vive. Sara añade ante el comentario de Rosario durante el grupo focal:

Aquí a ti te dicen: tú eres contratada como docente y te dan como ciertos parámetros dándote a indicar prácticamente todo lo que está en ese contrato (el de la maestra) porque es lo que te dicen: trate de ser prudente, entonces trate de ser prudente y usted está en un centro comercial y hace lo que dice Rosario; salgo con mi esposo y ¡ay no!, suéltame que tan maluco, o me estaba dando un abrazo y ¡uy!, aquellos me vieron ahí como toda abrazada con mi esposo y el por qué, o sea, por qué debemos de sentirnos así, igual como ellos, nosotros también somos seres humanos. (Maestra Sara, grupo focal)

Es por ello que uno de los consejos que se les ha dado a varias de ellas al iniciar la carrera, es cuidarse no solamente de los lugares donde vive, procurando que estén lejos del colegio, sino también que no hagan intervenciones notorias en sus cuerpos, que les impidan conseguir trabajo como maestras en el futuro. Tal y como lo dice la maestra Juana, quien señala las prevenciones que tuvo tanto en su piel como en la escogencia de su vivienda, a la hora de ejercer su profesión docente.

Uno de los consejos que me dio una docente alguna vez en la universidad fue: viva lo más lejos posible del lugar de trabajo, porque es verdad, es decir, yo vivo casi en Bello, entonces yo me doy el lujo de salir con faldas, mostrar mis tatuajes, estar tranquila, que me fui con mis botas, con mis tacones, con mi vestido, como yo quiera, al bar, tomar cervezas, hablar bobadas con mis amigos y estoy tranquila de que no va a pasar un padre de familia que va a decir: ahí está la profe. En cambio si el colegio estuviera cerquita de mi casa creo que tendría que tener ese montón de restricciones y eso no me hace una mala docente, pues yo tengo el conocimiento, yo me siento bien con las chicas, con las clases, cuando les hago exámenes, cuando les pregunto cosas, siento que responden muy bien, es decir, a diferencia de pronto de la profe que les está dando un mundo entero a las niñas, yo ya las cojo cuando están muy grandes y uno pensaría: ¿un área, es nada cierto? porque ellas tienen otras preocupaciones, otras cosas, pero yo intento como justamente que mi área, y no solamente mi área sino mi labor sea buena. Cuando yo me tatué en la universidad dije: tengo que tatuarme en un lugar que pueda esconder para cuando vaya a trabajar. O sea, ya uno viene pre programado para eso. (Grupo focal, docente Juana)

El cuerpo social, controlado, la cárcel, aquél sobre el que muchos pueden opinar, sobre el que los otros establecen lo que es y no debiera ser la maestra, obliga a que cada movimiento deba ser pensado minuciosamente, porque al exponerse saben que no solo exponen lo externo sino también lo interno, su emocionalidad, y que de esta depende su salud mental y permanencia en la labor docente.

Se evidencia a partir de esta categoría y el análisis del grupo focal, que la emocionalidad está presente continuamente en la vida de las maestras de múltiples formas, las cuestiona, florece en ellas, no de manera espontánea, sino a partir de vivencias quizás acumuladas a lo largo del tiempo o experiencias que marcaron su trasegar en el campo educativo. Además, que estos florecimientos dependen de factores como los descritos y mencionados, en este caso de un factor externo, dominable y controlable como lo es la corporeidad, pues eso que es tan propio, tan íntimo, tan intocable en la práctica sólo por aquellos que ellas mismas decidan; termina siendo manoseado, olfateado, observado, palpado, por aquellos que consideran ser aptos para escudriñar lo que ellas son y han configurado en el trasegar de su existencia.

Me acabo de sentir súper identificada, me acuerdo que estábamos con ustedes dos, ustedes estaban atrás y me hicieron reír y me dijeron: ¿sí tiene risa? Y yo como, por Dios si me vieran por fuera porque yo también soy feliz, yo me río por todo, mi risa es estruendosa, se dieron cuenta el día del maestro, yo soy la que hace chiste de todo, pero por fuera, dentro del colegio yo trato de ser muy seria, calladita, no hablo con nadie. (Maestra Juana, grupo focal)

Una de las primeras conclusiones, es cómo la maestra debe ocultarse para mostrarse de otras formas, puesto que el mensaje que muchas directivas envían a las maestras participantes de esta investigación es: sea como quiera ser, pero no lo muestre. El peso emocional que esto conlleva es bastante grande, porque inclusive lleva a la maestra a cuestionarse acerca de si está obrando bien, si en su vida las decisiones y caminos que tomó y que se evidencian en el cuerpo, fueron los correctos, de cómo también el cuerpo es expresión y entonces estas expresiones también deben ser equilibradas, racionales, mermadas, opacadas y que eso que esperan de ella, es lo que está bien, lo correcto.

En torno de cada una de estas "representaciones" morales, los escolares se agolparán con

sus maestros y los adultos aprenderán qué lecciones enseñar a sus hijos. No ya el gran ritual aterrador de los suplicios, sino al hilo de los días y de las calles, ese teatro serio, con sus escenas múltiples y persuasivas. Y la memoria popular reproducirá en sus rumores el discurso austero de la ley. (Foucault, 2002, p. 112)

Austeridad, moralidad, racionalidad; de todo ello la maestra debe ser ejemplo y cumplidora. Aun así, se gestan a partir de estas reflexiones sobre la emocionalidad docente y sus razones, una profunda reflexión de si el sistema de valores en esta sociedad deba revisarse para contemplar la idea, de poder brindar lecciones éticas y morales que tengan en cuenta la diversidad de lo que cada sujeto ha decidido ser y que quizás este cambio, pueda traer manifestaciones emocionales distintas a las expresadas por las maestras a lo largo de esta investigación.

#### **4.3.3.1 El cuerpo y la expresividad emocional**

Así mismo, no se puede desconocer la importancia del cuerpo y de lo físico como vía que permite a las emociones convertirse en performatividad, en acción, puesto que aquello que es observado del cuerpo no sólo es lo que las maestras han construido de sí mismas, sino también y fundamentalmente las emociones que manifiestan; y donde eso que ellas son, los recuerdos, creencias, sentimientos y afectos, se visibilizan traspasan las barreras mentales. A partir de allí, se podría decir que las emociones se reconocen y perciben, tanto para el individuo como para aquellos que lo rodean en el cuerpo; sin el cuerpo, sería muy difícil poder ahondar en la comprensión del otro y su entorno vivido.

La apuesta de la vuelta al cuerpo es reconocer el rol del mismo en la vivencia y expresión de las emociones. Esta corriente busca describir y entender cómo se da la encarnación de lo vivido, cómo esto es somatizado para finalmente producir un conocimiento que se refleja

en la performatividad del acto del habla. Así, se va desde lo corporal hasta los discursos en un constante ir y venir, empírico y teórico. La vuelta al cuerpo es importante en tanto abona a la reflexión epistémica porque se consideran dos aspectos importantes: la percepción y el cuerpo. Ambas categorías enfatizan el rol del cuerpo como espacio de análisis porque toda emoción, afirma Alexandre Surralsés (2005), es una encarnación y somatización que lleva a la producción del conocimiento. (Cornejo, 2016, p. 96)

Su llanto, de alegría o de tristeza, la vergüenza de ser vistas en lugares donde se supone no debería estar, las sensaciones que les producen los comentarios de los padres de familia o de las cosas que les sugieren los directivos y colegas, las críticas de las estudiantes por su manera de vestir de moverse, o de caminar, por sus tatuajes o su color de pelo. Todas esas palabras en referencia a lo corporal que hacen que el cuerpo reaccione, tampoco se deben obviar y desconocer, ya que el cuerpo – vehículo que todos ven- es quién le da forma y vida a lo emocional, abriendo una serie de cuestiones con respecto a lo que la maestra puede o no mostrar, lo que se debe o no ver en ella.

Aquello que el cuerpo puede decir o no, a esto Cornejo lo va a nombrar como comunidad emocional:

El concepto de comunidad emocional nos remite a la conceptualización que hice sobre qué es una emoción, ya que en esa comunidad se “define y evalúa como valioso o dañino, así como (...) las formas de expresión emocional que esperan, alientan, toleran o deploran” (Rosenwein 2010, 11) quienes integran tales comunidades. Es así que se vuelve vital reconocer que “la experiencia individual es simultáneamente experiencia social” (Jaggar 1992, 151). (Cornejo, 2016, p.99)

Quienes integran la comunidad son aquellos que juzgan qué es lo bueno y lo malo para ser expresado en términos emocionales, qué puede o no la maestra mostrar o hacer; quiere decir que una acción en un espacio como el educativo puede tener repercusiones generales.

Ser maestra en la sociedad que vivimos resulta ser un reto emocional, expresar estas emociones de forma “correcta” es un desafío, cambiar paradigmas educativos para que las comunidades comprendan que la maestra es un ser humano que también tiene derecho a una vida privada sin ser juzgada, es un camino bastante largo por recorrer. Aun así, valioso sería reconocernos como seres emotivos.

#### **4.3.4 El Malestar de las Maestras.**

En relación al análisis que se ha venido realizando al discurso de las maestras, podemos decir que nos hemos encontrado con una categoría de sentido, que a su vez corresponde a una emoción expresada frecuentemente en sus anécdotas y que, para este texto, se ha decidido llamar *El malestar de las maestras*, la cual está vinculada con la inconformidad y desazón que expresan en muchas de sus historias con los actores de presión previamente nombrados.

Por lo tanto, en un primer momento, este apartado tratará de esbozar una breve contextualización teórico-conceptual acerca de los factores que han suscitado que en las maestras de esta investigación aparezca un malestar, que complejiza aún más su vivencia en la escuela. Esos factores que hemos analizado, son las reformas educativas y la incidencia que estas tienen en la vida escolar de las maestras, lo que nos permite traer a colación dos conceptos: gerencialismo y performatividad; *tecnologías* en las que la maestra se ve envuelto dentro de su práctica pedagógica.

En un segundo momento, se exponen experiencias narradas que nos ejemplifican sobre lo que abordamos en la primera parte del texto, queriendo mostrar relatos en los que se ven involucrados varios de los actores de presión, en su orden: maestras-directivas-sistema educativo, maestras-colegas, y maestras-estudiantes, donde evidenciamos emociones y sentires que giran en torno a estar incómodas, lo que muchas veces detona en ellas desmotivación, desazón y tristeza.

El malestar del maestro, o lo que el catedrático en teoría de la educación, José Esteve, ha llamado el Malestar Docente (1987), no solo es una cuestión personal en la que se lidia con emociones como el estrés o la desmotivación, sino que es un malestar generalizado, que se ha intensificado en la comunidad docente, a pesar de la introducción de nuevos principios y valores

promulgados por aquellas reformas<sup>7</sup> educativas que han tenido lugar en Hispanoamérica, dentro de la última década del siglo XX, que se presume, poseían la solución para aquellos males identificados en sistemas anteriores, justamente demonizados y cuestionados por su estructura.

Así se identifican una serie de problemas vinculados con la “falta de calidad de la educación”, tales como: altos índices de repetición, el menor dominio de aprendizajes que muestran los estudiantes, falta de renovación de los métodos de enseñanza. En ocasiones esta situación es documentada por diversos estudios nacionales o internacionales. (Díaz e Inclán, 2000, p.6)

Estas problemáticas, impedían ver otros aspectos necesarios para que los procesos educativos fueran más significativos o eficientes. Digamos, antes de las reformas había asuntos que impactaban negativamente en el proceso educativo de los estudiantes, pues como bien se menciona en la cita precedente a este párrafo, era muy común lo que en resumidas cuentas se podría llamar, fracaso estudiantil.

Con estas reformas se ha pasado a un nuevo orden *burócrata*, que tiene predilecciones por la eficiencia, la eficacia, los indicadores, y la competencia, los que, además, sitúa como pilares fundamentales o imperativos a los que hay que ceñirse. Este nuevo orden, establecido por cada Estado desde el sistema económico que nos rige, se basa en las tecnologías de performatividad y gerencialismo. La primera causa del malestar.

Términos en los que se profundizará de manera breve más adelante para dar una luz sobre lo que se desplegará en las siguientes páginas, pero que se puede decir desde ya, representan la búsqueda de un aparente orden, transparencia y clasificación (Ball, 2004), a la que las docentes no escapan, dado que como se explica a continuación, neutralizan el ejercicio liberal de la profesión:

---

<sup>7</sup> Véase el texto publicado por Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán “El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos” (2000). En este trabajo enuncian las reformas que han tenido lugar en América Latina desde finales del siglo XX, tal es el plan “El salto social” en Colombia o la “ley de directrices y bases escolares de la educación nacional”, en Brasil.

Sin embargo, podemos identificar otra tendencia que ritualiza o mejor dicho burocratiza el trabajo docente, esta surge de la vinculación que tiene la tarea docente con los proyectos del Estado. En último término el docente actúa en función de un proyecto estatal —con independencia de que su contrato sea en una escuela pública o en una privada—. Esto es, no existe un ejercicio liberal de la profesión, contrariamente el docente recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño —las reglamentaciones para el ejercicio de la docencia establecen que debe poseer la nacionalidad del país donde enseña, única profesión donde se legisla de esta manera— el docente debe cumplir con tiempo, horario, entrega del diario de clase, cumplir un programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por todo ello recibe un salario. (Díaz e Inclán 2000, p.4)

Las maestras, al pertenecer al sistema educativo y específicamente a una institución como la escuela, están llamados a estar obligatoriamente en sintonía con lo que propugna el ministerio de educación y los demás órganos de control estatal, pues sólo así sobreviven en un contexto laboral complejo, en el que adoptan todo lo que se les dice -es necesario- para poder sostenerse en él. Las maestras no tienen mayor elección que ir en la corriente de lo que les dicen es lo correcto, pero que muchas veces es ajeno a su persona, a sus elaboraciones y creencias que van más allá de los muros de la escuela.

A medida que los profesores son recreados como productores/proveedores, empresarios educativos y administradores, aparecen nuevos roles y subjetividades, amén de ser sometidos a evaluaciones regulares, informes y comparaciones de desempeño. Por otro lado, se implementan nuevas formas de disciplina basadas en la competición, la eficiencia y la productividad, y se introducen nuevos sistemas de ética, fundamentados en intereses institucionales, pragmatismo y valor performativo. En cada caso las tecnologías suministran nuevos modos de describir nuestras actividades y agregan nuevas limitantes a nuestras posibilidades de acción. (Ball, 2004, p. 92)

Es a esto a lo que se le denomina performatividad: la maestra actúa conforme a lo que su lugar de trabajo y contexto en general le solicitan que haga en determinados espacios/tiempos, hace un performance, y para que la maestra lo realice a cabalidad y continuamente, el contexto y los entes que lo conforman, -la realidad social, el Estado- germinan una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza “evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio”. (Ball, 2004, p.90).

De eso se trata la performatividad, presionar para que eso dispuesto, se efectúe tal y como se desea. Un discurso con tal fuerza, que se inmiscuye en la subjetividad, en lo que, por ejemplo, Juana dice a sus estudiantes a la hora de hablar del comportamiento o formas de moverse en determinado entorno:

Entonces les hablaba de lo que es la performatividad, les hablaba de saber interactuar, les decía: ya ustedes tienen catorce, quince, dieciséis, años. Hay que empezar a movernos mejor, hay que empezar a hacer mejor esto. Entonces son cosas que a veces les digo a ellas y que se me devuelven un poco porque es como: Ey, les estás diciendo que sean empáticas y tú estás trabajando todavía en eso. Entonces también es trabajar, es demostrar ciertas cosas. (Maestra Juana, entrevista dialógica)

Este conjunto de acciones, disposiciones, actitudes, y demás artilugios conforman la performatividad, la cual está intrínsecamente relacionada con el gerencialismo: los nuevos lentes o formas de ver, con los que la mayoría de Estados contemporáneos aclaran su perspectiva de administrarse. Este gerencialismo, contiene principios propios de la administración y demás ciencias económicas que a fin de cuentas terminan siendo un recetario de cómo debería ser su extrapolación, a los sectores en los que un Estado divide su función administrativa para con la sociedad: salud, educación, servicios públicos, recursos, etc., por lo que el gerencialismo:

Ha sido el medio a través del cual se reorganizan la estructura y la cultura de los servicios públicos [...] (y) [...] al hacerlo busca introducir nuevas orientaciones, remodela las relaciones de poder existentes y afecta el cómo y el dónde se hace la selección de políticas sociales (Clarke, Cochrane y McLaughlin, 1994, 4). (Ball, 2004, p.90).

Así las cosas, el gerencialismo corresponde al establecimiento de una nueva forma de poder en el sector público. Es un mecanismo o gran dispositivo para crear una gran cultura empresarial competitiva.

Juega un papel clave [el gerencialismo] en la erosión de los regímenes profesionales y éticos que han sido dominantes en las escuelas y la instauración, en su reemplazo, de regímenes empresariales, competitivos. Esto involucra «procesos de institucionalización y desinstitucionalización» (Lowndes, 1997, p.61). Más que un cambio “de una vez por todas”, es un debilitamiento continuo, compuesto de grandes y pequeños cambios que se dan en gran cantidad y variedad. (Ball, 2004, p.90)

Y es un debilitamiento continuo que podría decirse, permea de manera considerable a los entes involucrados, en especial y a propósito de este trabajo, a los del sistema educativo, pues este es estructurado con base a estándares que no pertenecen a lo que históricamente, y en su sentido más humano, se le ha llamado educación. En el caso de las maestras, la consecuencia más grave y debilitante para su dimensión profesional y pedagógica, y que ha causado su malestar, es el cómo ha internalizado el rol de empleada, accionando un comportamiento o *modus operandi* rutinario con el fin de cumplir con lo que su contrato dictamina. (Díaz e Inclán, 2000).

A la maestra se le despoja de sus discursos (que pueden mezclar el saber pedagógico e intelectual y personal) para exigirle uno que omite su diversidad y la relega a ser una obrera en función de ciclos laborales repetitivos que muchas veces le exigen esfuerzos “sobrehumanos”, tal y como lo dice la maestra Rosario en la entrevista dialógica: “Yo creo que a veces uno siente que humanamente no le da. Uno a veces siente que humanamente no le da para cumplir con tantas cosas”. (Maestra rosario, entrevista dialógica)

Y esta es la realidad, al menos para una maestra de una institución educativa privada del Valle de Aburrá. A las maestras se les establecen múltiples actividades anexas a lo que debería ser su función principal: la palabra, la elucubración, el acto de enseñar. Entonces llenan formatos, planeaciones con objetivos que medianamente son palpables, asisten a reuniones con directivos y padres, evalúan teniendo en cuenta sistemas cuantitativos que reducen las subjetividades con las

que interactúan a un número, en fin, se convierte en una profesión que, por tanto, desarrolla un gran periodo de actividad fuera del horario meramente formal y que desborda a su propia realidad y/o capacidades. (Sánchez, 2009). Situación evidente en Rosario:

Entonces factores como digamos, el sistema educativo, exige tanto a los docentes en cuanto a documentos, papeleo, que planeaciones, planes de mejoramiento, proyectos, o sea, en la Universidad sí le mencionaron a uno todo, pero, ya uno está en el campo y tener que cumplir con sus horas de clase, sacar tiempo extra para realizar todas esas otras responsabilidades, mucho tiempo. (Maestra Rosario, entrevista dialógica)

En consecuencia, sería válido afirmar, que hay una latente inconformidad en las maestras, un aciago malestar devenido de la incompreensión de lo que fuera su profesionalidad a manos de estados neoliberales, que acotan su participación desde una dimensión pedagógica y humana, porque lo que efectúan son, reformas que desdibujan el valor de esta dimensión.

Hay un auténtico proceso histórico de aumento de las exigencias que se hacen al docente, pidiéndole asumir cada vez mayor número de responsabilidades. En el momento actual un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente al ámbito cognoscitivo (enseñanza). Además de saber su materia, hoy se le pide que sea un facilitador del aprendizaje, que establezca una relación educativa con los alumnos, que sea un organizador del trabajo del grupo, y que además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc. A todo ello pueden sumarse un par de alumnos especiales integrados en el aula y cuatro o cinco alumnos inmigrantes que requieren una atención específica. (Steve, 2005, p.12)

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, los cuales se hayan irrevocables ante esta realidad que asistimos, podemos decir que se desprenden situaciones derivadas que impactan significativamente la vivencia de la maestra en su lugar de labor y que estas la incomodan. Para empezar, una de las situaciones, son los dilemas que se gestan entre maestras y directivas.

Si bien es cierto que estas relaciones deberían materializarse al plano de lo real, al espacio vital, en términos de cordialidad y demás términos que evoquen fraternidad y horizontalidad, la realidad es otra, y es la que evoca la subordinación concebida desde un estado liberal que funciona de acuerdo a las reglas del mercado (Díaz e Inclán, 2000) que, entre otras cosas, jerarquizan las relaciones de poder resultantes en la escuela.

Estas relaciones de poder, toman forma y fuerza en las instituciones educativas. Bien lo señalan las maestras participantes en la investigación al reconocer y manifestar la presión que sienten de parte de las directivas, quienes cumplen un papel de vigilancia, control y cumplimiento de la norma.

Pero luego viene entonces la otra parte, las directivas presionando: los profes no están haciendo cumplir el reglamento, miren tal profe estuvo en tal salón y no vio esto, tal profe, tal cosa, usted, usted, usted y ese dedito ahí como señalando o a veces ni siquiera señalando, pero que uno sabe, y le cae, porque de todas formas a uno le cae si uno sabe que no lo ha hecho. (Maestra Sara, entrevista dialógica)

Esta presión que se ejerce sobre la maestra comienza por la vigilancia, en aras de que acate y haga acatar el reglamento institucional, así como otras disposiciones igual de importantes, que son juzgadas si deja pasar alguna acción, situación u objeto que subvierta el orden para el cual fue asignada como vigilante y reproductora.

Y de pronto otro factor que últimamente no me ha tenido como muy motivada es el que primero, a veces uno no siente como que su trabajo es valorado por la parte directiva o

administrativa. De pronto algunas actitudes, algunos comentarios, si lo hace sentir a uno como que ¡ah!, como que no estoy haciendo las cosas bien. (Maestra Sara, grupo focal)

Una presión constante que penetra profundamente en el sentido del yo, en la autoevaluación y que, por obvias razones, evoca una dimensión del estado emocional, a pesar de las apariencias de racionalidad y objetividad de la maestra. Este conflicto constante entre el sentido del yo, el yo de la calle, y las apariencias que deben guardar en la escuela, tal y como lo pudimos ver en la anécdota de Sara, pueden generar sentimientos o emociones de orgullo, culpa, violencia y envidia. (Ball, 1994). Estas maestras, argumenta Ball, experimentan una conciencia bifurcada (Ball en Miller, 1983), y luchas con emociones reprimidas (Ball en Jaggar, 1989) mientras tratan de vivir y manejar contradicciones entre creencias y expectativas. (Ball, 1994).

Y son contradicciones que, por ejemplo, le avisan a la maestra de filosofía, que existe un trabajo desconectado entre los administrativos y las estudiantes, lo que, de cierto modo, la reta aún más en las relaciones que gesta con ellas:

Entonces ha sido como una aventura, como poder llegar donde estas niñas y decir bueno, ¿qué pasa?, ¿por qué haces esto? y más porque a veces es un trabajo muy desconectado de la parte administrativa, o sea, de coordinación y rectoría ¿cierto? porque a veces ellas atienden unas cosas y yo otras, pero nunca por el tiempo, porque igual hay muchas cosas que hacer, hay un diálogo como de pasa esto y es lo que las niñas me cuenten, o si yo alcanzo a la coordinadora en algún ratito como que la veo por ahí desocupada, Eh coordi, ¿qué pasó con este asunto? ¿cierto? entonces es complicado. (Maestra Juana, entrevista dialógica)

Juana se refiere a su labor como toda una aventura y claro está, tiene sus razones para decirlo, porque en esa aventura se ha cuestionado el cómo poder llegar a las niñas, el cuestionarlas por lo que hacen, también el cuestionar la gestión que desarrolla la administración o directivas en

torno a las estudiantes, la cual percibe desconectada de lo que ellas realmente necesitan: Que las escuchen y valoren de otra manera y no solo a las estudiantes, sino también a las maestras.

Una administración que domina y que, a su vez, es dominada, por otras instancias que se perfilan con mayor poder y autoridad. Así pues, lo que sucede entre directivas y maestros, es una réplica de lo que pasa a nivel general dentro del sistema educativo: la vigilancia, la sumisión, la infravaloración de las labores, etc. Acciones que muchas veces hacen que no se valore de manera adecuada, el esfuerzo que hacen las maestras. Así lo describe Rosario:

Juepucha yo tanto que me estoy esforzando y estoy haciendo lo mejor que puedo y como que no les parece, (a las directivas) bueno esa es una y la otra el factor económico también porque yo considero que el trabajo es duro, o sea, el trabajo del docente no es un trabajo fácil. Como te decía ahorita, nosotros nunca paramos, sea el área que sea, y mira que te estoy hablando del área de educación física, de pronto muchas personas pensarán ¡Ahh pues, educación física! sí puede ser de pronto un área que no es de tanto trabajo como otras, como las humanas o las ciencias, en fin, pero igual uno siempre está pensando qué hacer, qué hacer, qué hacer. (Maestra Rosario, entrevista dialógica)

A propósito de lo que cuenta Rosario acerca de su desmotivación por el factor económico, se hace menester mencionar que, en América Latina, la profesión docente se ve empañada por las reformas estatales que van atacando sutilmente asuntos como el salario. No por nada, vemos que constantemente las maestras se ven obligadas a movilizarse y manifestarse para defender sus derechos (Díaz e Inclán 2000), a sabiendas, que se les exige en demasía, que están saturadas con tantas demandas de su entorno laboral.

Los docentes son sujetos que viven la tensión que genera un salario bajo. Existen múltiples evidencias de lo que ha significado la disminución del poder adquisitivo del salario docente en la región, en tanto se ha constituido en un factor que disminuye su motivación profesional “hay un bajo nivel de satisfacción de las maestras tanto por los resultados académicos de los alumnos, como por los niveles de salarios. (Díaz e Inclán, 2001, p.18)

Otra tensión que se podría agregar a este panorama que se ha ido delineando sobre el malestar, es la resultante de la convivencia entre maestras. La convivencia de las colegas. Hemos localizado dentro de los discursos de las maestras, episodios en los que la hostilidad de sus compañeros hacia ellas, es protagonista. Una clara ilustración nos la ofrece Juana, cuando relata que recibió comentarios malintencionados en su estancia como maestra de la institución educativa. Ella aduce que se llenó de un temor inexplicable, tanto, que detonó en llanto y constante estrés. Miremos el relato:

Es sumamente doloroso cuando uno da su mayor esfuerzo como docente para que su labor salga bien, dentro y fuera del aula, y ello crea tensión con tus iguales, que se sienten atacados e insultan la labor tuya... He de decir que desde el inicio aquello me afectó, me enfureció, no podía creer que por aquello estuvieran atentos a cada respiro, a cada paso que daba, y aquello poco a poco me empezó a generar un temor inexplicable que detonó en llanto constante y estrés. Tengo el mal vicio que adopté en la universidad para poder estudiar en medio de la algarabía, de ponerme los audiófonos sin estar escuchando nada en absoluto, y con ello me enteraba de todos los comentarios mal intencionados a mi alrededor, por lo general los ignoro, pero no podía evitar sentirme muy mal por darme cuenta que bastantes de esos comentarios iban dirigidos hacia mi persona, habladurías como “déjala que ella solita se hace echar”, “es que se nota que no tiene ni idea de lo que está haciendo”, “bla, bla, bla... no hace sino hablar y no cumple con nada”, “Te acordarás de mí, ella aquí no dura”, “se está poniendo la soga al cuello. (Maestra Juana, narrativa)

Si se mira con detenimiento, observamos que son situaciones que forman parte del día a día no de una sola maestra, sino de las otras que acompañaron este proceso investigativo; así como lo ilustra la maestra Rosario en el grupo focal:

Y yo digo algo, somos entre nosotros muy crueles (...)Y no, lo que estaba diciendo era

que qué pesar, muy triste, pero, nosotros entre nosotros como compañeros nos tiramos muy feo, mucho y yo no me sacó en limpio, eso es una plaga, un virus. (Maestra Rosario, grupo focal)

Esos señalamientos, afloran en el marco de la estancia de las maestras en la institución y sus dinámicas, que como se ha explicado anteriormente, se hallan circunscritos a conceptos o principios, pertenecientes a los nuevos modelos o reformas, que distorsionan el sentido pedagógico del trabajo escolar, ya que guardan una serie de componentes elaborados desde una perspectiva de *competencia*, lo cual las obliga a asumir un enfoque planteado en consonancia con los procesos de mundialización del sistema neoliberal, y a concebir que no solo compiten con sus estudiantes, sino que compiten por su desempeño contra otros docentes de su escuela, de su ciudad, de su país, (Díaz e Inclán, 2000). Una de las maestras se atrevió a darle nombre a uno de los males derivados, *la envidia laboral*. Veamos:

Eso es una enfermedad que se llama envidia laboral, yo lo sé, compañeros que hacen las cosas mucho mejor que yo, yo creo que eso pasa y aquí pasa mucho con lo que dicen “las vacas sagradas”, los que no se pueden tocar, que lleva muchos años acá entonces claro como ya lleva muchos años acá entonces no importa. Qué les va importar lo que les digan las directivas, si los echan les tienen que dar mucha plata. Entonces les importa un pepino arrasar con todos los nuevos, entonces el que llega nuevo acá entonces claro, no, esa profesora no... profe, pero la profe anterior hacía las cosas así y uno como mmm pero es que yo también sé, yo vine a enseñarles algo nuevo algo diferente y no. (Maestra Sara, grupo focal)

Hasta aquí, las maestras nos han dado un horizonte de análisis que nos ha ayudado a interpretar la emoción de *malestar*. Sin embargo, el horizonte se amplía porque aún queda por problematizar sus relaciones con las estudiantes y lo que estas le aportan a esta emoción.

Dicho horizonte expone situaciones similares, que las han venido desmotivando en su vivencia con ellas, las estudiantes, las personas con las que tienen una relación directa y de proximidad constante. Para empezar, una de las maestras colocó en consideración la percepción que tiene de su relación con ellas, en donde detalla, que, aunque pareciera que el vínculo afectivo es fuerte, hay un vacío en ellas en lo que respecta al interés por lo académico.

Otro factor que me ha venido como desmotivando un poquito es esa relación con las estudiantes que a pesar de que yo no considero que sea una relación mala, yo considero al contrario que tengo buena relación con ellas, yo siento que a veces a ellas nada les llena. (Maestra Rosario, entrevista dialógica)

Una situación frustrante para Rosario, porque siente que las estudiantes pierden interés al encontrarse con contenidos que ellas ven como de relleno, al mismo tiempo que nota la incoherencia existente entre esos conocimientos que comprenden el currículo y lo que vivencian las estudiantes. Esto, afirma Rosario, hace complicado cumplir con las expectativas de todas:

Entonces es demasiado complicado uno como poder cumplir como con las expectativas de todas frente a la clase y más porque ellas ven la clase como una materia de relleno, profe, para qué me sirve esto, profe esto en mi vida para qué me va a servir, esto en la universidad para qué me va a servir. Uno trata de argumentarlos bien pero también hay que reconocer, ellas son muy críticas, muy analíticas, y a ellas no les sirve un argumento cualquiera. A ellas se les tiene que dar un argumento de bastante peso. (Maestra Rosario, entrevista dialógica)

Y no solo son conflictos de esta índole, ya que las maestras se encuentran con respuestas muy particulares que tienen las estudiantes frente a situaciones que experimentan juntas y de manera directa, como por citar, los gestos o muecas que hacen cuando les llaman la atención a

causa de las medidas correctivas que deben aplicarles las veces que identifican, una omisión o un intento de omisión a la regla:

Pero entonces ya uno empieza a ver más que todo ese lenguaje gestual porque acá sí tienen eso las niñas, las niñas son muy respetuosas en la parte verbal, o sea, acá es muy rara pues la vez o el caso que se presente de una niña que se enfrentó contigo pues en una discusión a palabra y eso, no. Acá más que todo es desde la parte gestual que uno ve, y desde la disposición corporal; la mala disposición para la clase, la volteada de ojos, la tirada de pelo, entonces de todas formas, todas esas actitudes son incómodas para uno. (Maestra Rosario, entrevista dialógica)

Un lenguaje gestual en sustitución de las palabras que no se pueden decir, una forma de catarsis casi que espontánea, que denota inconformidad a causa del contacto con el discurso que porta su maestra; lo que ignoran ellas es que detrás de ese discurso, su maestra también se siente incómoda y ultrajada. Y le es incómodo porque rompe con su estado de bienestar, ya que molesta y hace mella en una subjetividad que no deja de ser sensible pese a que tenga una máscara que la disfrace.

Entonces para que esa sensibilidad no se vea expuesta, asumen un papel autoritario, estricto, inmutable, en el que vigilan por la ejecución y el cumplimiento de un marco normativo que se expresa desde leyes orgánicas que perfilan su rol en la sociedad, hasta códigos más específicos, tal es el caso de los manuales de convivencia o reglamentos internos de trabajo establecidos en instituciones educativas:

(...) porque precisamente ahora que entré a la sala por el observador, entré porque ayer estuve en un grupo, una situación con unas estudiantes que vinieron con las uñas maquilladas, como siete estudiantes, que ya les venía haciendo como el llamadito verbalmente, pero ellas ven que uno no actúa y se lo siguen pasando a uno como por la galleta, entonces ya uno llega al punto donde ya pues, ya! Si te estoy diciendo: haceme caso, o si no me toca proceder así. Entonces me tocó hacer eso y como ellas se rotan la voz, hoy lo tuve que hacer en el otro grupo y precisamente encontré como otras siete

estudiantes con la misma situación. (Maestra Rosario, grupo focal)

Las maestras deben procurar que sus estudiantes no tengan las uñas pintadas, que no se maquillen, que porten el uniforme de esta manera, que el pelo de otra; un sinnúmero de condiciones que el manual de convivencia fórmula en favor de regular sus comportamientos, convirtiéndose de este modo en un instrumento axiológico de gran alcance e impacto, pero que está en un frecuente choque con las ideas, concepciones, posiciones personales de muchas de ellas, quienes no dudan en polemizar aquellos axiomas impuestos, a veces tan rígidos y descontextualizados de su realidad. Así lo narra Rosario:

Pero ellas son muy consentidas, pero yo lo digo es porque las grandes empiezan a poner es como la astucia, ellas ya saben cómo es el manejo, entonces ¡ah! Si este profesor hace esto y aquello, yo voy y me quejo, y él a mí no me puede tratar así y ellas ya empiezan a conocer leyes, y se empiezan a defender con argumentos, con el manual ahí sí se lo estudian y se lo aprenden en cuanto a derechos de ellas. Entonces a uno le toca aprender a contenerse más que todo con esas grandes para evitar muchas situaciones complejas, pero ellas a veces lo llevan a uno al límite, porque son atrevidas, igualadas, son unas igualadas. (Maestra Rosario, grupo focal)

Contención que ocasiona, que la maestra tenga los motivos suficientes para decir que ellas -las estudiantes- sean unas igualadas, puesto que deciden actuar desde una subversión que logra transgredir el aparente estado de bienestar en el que se hallan. Estudiantes que, según el relato de la maestra, se colocan al nivel de ella en tanto la desafían. Acontecimientos que están presentes en la cotidianeidad de los establecimientos educativos, y que eclosionan por factores que, hasta esta parte, se han descrito.

Cabe resaltar, que al lado de estas pugnas maestras-estudiantes, que giran en torno a lo que está bien o no, también están otras, más de la maestra consigo misma, dilemas que están íntimamente relacionados con el aparataje pedagógico-metodológico que les es dado como

herramienta para que accionen en su oficio. Con esto, se hace referencia a las dificultades por las que las maestras, para este caso la maestra Sara, atraviesan cuando se las tienen que ver con otro rostro no tan común, que nunca habían visto y para el que no estaban preparadas. Cuenta lo siguiente:

Yo sí soy completamente negada con la ley de inclusión, yo pienso que la ley de inclusión no está bien replanteada, porque cada persona tiene una necesidad ¿cierto? Entonces si una niña tiene una dificultad en el aprendizaje y la vamos a sentar con niñas que son regulares por así decirlo, entonces, cómo es el proceso de frustración de ella: vea por qué las niñas de allá si aprenden y yo no, o por qué yo que estoy aquí en este grupo veo que las demás van avanzando y hacen tan bonitos sus trabajos y yo no. (Maestra Sara, entrevista dialógica)

De esta manera, y ya habiendo sido ilustrados con el caso de esta maestra de preescolar, nos damos cuenta que en la medida en que las maestras se van incorporando a ese nuevo universo metodológico en donde no se les ha tenido en cuenta su voz al momento de crearlo, y que irónicamente pretende construir una escuela sin exclusiones, descubren que no tienen herramientas, que no saben qué hacer con las estudiantes más difíciles. (Steve 2005)

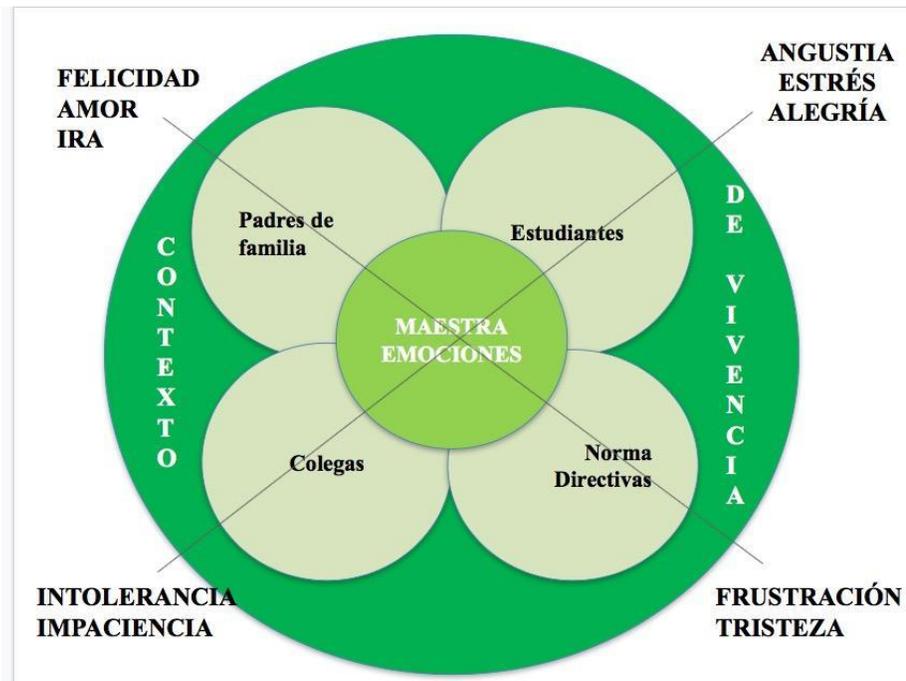
A pesar de que la ley de inclusión haya sido promulgada como el antídoto a los nocivos parámetros de los viejos modelos educativos, es imposible intentar trabajar en las nuevas condiciones y con esos alumnos que antes expulsábamos de nuestras aulas, intentando mantener los procedimientos y las condiciones de trabajo del sistema educativo basado en la pedagogía de la exclusión. (Steve, 2005). Y es contraproducente porque sus vacíos hacen que los y las estudiantes se frustren, tal y como lo expresa Sara cuando cuenta que ha notado esas frustraciones en sus estudiantes de preescolar:

Porque me ha pasado niñas que dicen: pero es que yo no sé hacer nada, es que yo no hago bien las cosas como las hace ella, entonces yo pienso que esa ley de inclusión no está bien planteada pues, muy a modo personal. (Maestra Sara, entrevista dialógica)

Ante este panorama de irregularidades que la rodean en su vivencia como maestra, Sara se entristece, comparte esa frustración con sus estudiantes. Es para ella una tristeza que se mezcla con angustia y ganas de llorar:

¡Ay no! A mí me da una tristeza horrible, a mí me da una angustia, a mí me provoca ponerme a sentar a llorar con ellas porque es que se vive en ellas esa angustia de no saber hacer las cosas bien, como ven que las otras lo hacen y a pesar de que yo todo el tiempo le digo: no, tú lo estás haciendo muy bonito, dale que sí se puede, ya lo estás logrando, mira que lo estás haciendo mucho mejor. (Maestra Sara, entrevista)

En conclusión, aunque estemos en función de cumplir con una serie de requisitos que anulan nuestro lado más sensible y humano, no es del todo posible que se suprima, ya que como se ha dicho, sabemos que nuestras emociones se construyen con ese otro y el mundo que se comparte con él, puesto que como se ha venido hilando a lo largo de este proyecto, la maestra es ante todo un ser humano, y por ello, una sujeto emocional en la que florecen diversas emociones, entre ellas, *malestar*, que como sabemos, aparece a causa de la incompatibilidad de las maestras con el rígido contexto laboral en el que se desenvuelven.



*Figura 4. Representación de la transversalidad emocional en las maestras a partir de los actores de presión*

## Capítulo 5. A manera de conclusión. Euforia

Luego de este largo proceso investigativo, donde las maestras expresaron las emociones que cotidianamente experimentan en su profesión, pudimos cumplir con el propósito del mismo, que es comprender las vivencias emocionales de las maestras que participaron en la investigación, a partir de lo cual llegamos a una serie de reflexiones finales, en las que pretendemos concluir algunas ideas que surgieron en el desarrollo del trabajo y a su vez, estimular a que no sólo se siga investigando sobre estos temas, sino que se vean desde una mirada íntima y personal.

Una de las primeras conclusiones a las que logramos llegar, es que las maestras son sujetos emocionales, transversalizadas no sólo por los sucesos que experimentan en la escuela, sino también por su historia personal que las hace manifestarse emocionalmente a partir de creencias, intenciones y un objeto hacia el cual dirigen la emoción. Quiere decir que las situaciones que viven a diario en la escuela y que les afectan positiva o negativamente, adoptan un carácter personal puesto que, un suceso les afecta en tanto tenga una representación importante en sus vidas.

Además, la escuela como detonante fundamental en las experiencias emocionales de las maestras, tiene varios protagonistas que hacen parte de este tejido social y que establecimos como *actores de presión*: estudiantes, colegas, padres de familia, norma y directivas; ellos son parte fundamental de las manifestaciones emocionales de las maestras, dado que están en constante interacción con ellas; interacción que les permite vivir experiencias que afloran en las maestras, diferentes tipos de emociones, que les posibilitan reflexionar continuamente frente a su labor docente.

Las exigencias que les demanda la norma: el manual de convivencia, el reglamento interno de trabajo o el marco legal y curricular, a los que día a día deben enfrentarse y que ejercen presión sobre ellas; hacen que también se vean envueltas por un cúmulo de emociones, que manifiestan a lo largo de las entrevistas y que denotan una mirada honesta con respecto a lo que significa para ellas ser maestras en una institución educativa religiosa, de carácter privado.

Otra de las circunstancias que hacen que las maestras experimenten diversas emociones, es la importancia que representa para ellas cumplir otros papeles que, en ocasiones, se ven opacados por la profesión docente y la carga laboral a la cual están propensas. Estos son, ser madres, esposas,

amigas e hijas. Lograr estabilidad emocional o el control total de las mismas, es una tarea complicada para ellas, que constantemente se ven observadas por los *actores de presión*.

Sumado a esto, para aquellas maestras que viven en las cercanías de la institución educativa resulta siendo esta situación un detonante emocional, pues están bajo el ojo vigilante de aquellos que hacen parte de la escuela, quienes tienen un imaginario de maestra intachable.

Este imaginario, al parecer, aún se mantiene con mucha fuerza entre los miembros de la comunidad educativa. La maestra, al ser una figura pública debe asumir lo que se espera de ella, no sólo respecto a ciertas conductas morales y espirituales, sino en todo su comportamiento y forma de actuar dentro y fuera de la institución. Esto hace que la maestra muestre su vulnerabilidad a partir del brote de sus emociones.

Es importante aclarar, que las conclusiones que se obtienen de esta investigación, no encierran ni generalizan a todo el gremio de maestras, ya que las condiciones del proceso, se dieron en espacios limitados: una institución educativa privada, religiosa, de carácter hasta hace poco femenino, y con la participación de tres maestras en un rango de edad entre 25 y 34 años. Estas características claramente reducen las probabilidades de hablar de un contexto general. No obstante, suponemos y pretendemos, que, a través de la lectura de la investigación, otras muchas maestras se sientan identificadas con las situaciones descritas e interpretaciones a las que hacemos mención.

### **5.1 Una pequeña provocación**

Reconocerse como sujetas emocionales, es un primer paso para tener consciencia de sus emociones y del cómo estas poseen un trasfondo dentro de sus historias de vida; asunto que posibilitará alejarnos de la tradicional perspectiva naturalista que contempla que las emociones son meros impulsos del cuerpo carentes de razón, para adentrarnos a una perspectiva donde se les plantea como construcciones sociales que hacen parte de la cognición y por consiguiente, del raciocinio que cada individuo elabora a lo largo de su vida.

De esta manera, al concebir que las emociones hacen parte de procesos cognitivo-evaluadores se darán cuenta que es posible ejercer decisiones sobre su emocionalidad, esto no

quiere decir que las repriman, más bien, que asuman una postura en la que se rompa con el prejuicio de que mostrarse sensibles y cercanos es sinónimo de debilidad.

Por ello, es muy importante que estas cuestiones de la dimensión emocional se comiencen a trabajar en maestros y maestras de instituciones educativas, haciendo uso de estrategias que desde la pedagogía de las emociones, alimenten una ruta metodológica que se construya entre todos los involucrados, pues lo ideal es que todos participen desde sus conocimientos y sentires.

## **A manera de epílogo.**

### **Algunas precisiones.**

En éste epílogo rescatamos varias acotaciones conceptuales, discusiones, y planteamientos que no fueron incluidos en el cuerpo principal del trabajo. Es por esto, que decidimos esbozar en este apartado, un pequeño análisis que, en primera instancia, a través de tres ejes relacionados entre sí: *La maestra funcionaria, la maestra dura, y la maestra oculta*, versará sobre estas acotaciones; mismas que por su afinidad al marco teórico-experiencial que hemos delineado en las páginas precedentes complementan y refuerzan de manera enriquecedora lo que, hasta este punto del camino, se ha venido abordando.

### **Emociones y ética: Hablemos de la ética del maestro. Posibilidades de acción.**

En un segundo momento, a propósito de las emociones en las maestras, y teniendo en cuenta los ejes trabajados, se trajeron a colación cuestiones que, a nuestra consideración, han emergido implícitamente a lo largo de esta elaboración académica: la relación entre las emociones y la ética, que, para este caso puntual, ejemplificaremos con el asunto de la ética del maestro.

### **La maestra funcionaria. Un rostro muy común.**

Cuando estábamos realizando el trabajo de campo que conllevó esta investigación, nos encontramos con maestras que usan máscaras, o más bien, personifican rostros<sup>8</sup> que logran habitar sin reparo, su dimensión más íntima y personal, su esencia. Uno de ellos, el más común, es el de

---

<sup>8</sup> De acuerdo a la tesis que ofrece Guillermo Bustamante, Doctor en educación y profesor investigador de la universidad pedagógica nacional de Bogotá, la figura del maestro se puede leer desde cuatro caras: funcionario, profesor, enseñante, sabio. El funcionario, aduce el profesor, hace referencia a esa cara del maestro que se basa en un discurso de mando o lo de regulativo para operar en la escuela. El maestro pone orden, regula el tiempo, alza la voz, cuida al uno, vigila al otro. (,,)

funcionaria; este la domina y exhorta a que cambie actitudes y conductas propias, por otras que la hacen personificar a una obrera (Bustamante, 2012) que está en constantes y pesados ciclos repetitivos de trabajo dentro de su empresa, la institución educativa. Situación que, como se ha mencionado en la categoría-emoción *el malestar de las maestras*, corresponde a un acto de performatividad, producto de la interacción de las maestras con el gerencialismo que invade a la escuela.

Pero pues uno finalmente es docente, formador que debe asumir esa filosofía de la empresa pues en la que uno está trabajando y mucho más si es un colegio privado, ¿cierto? que es más restringida como esa parte, y que pues si uno está formando no puede ir en contravía de eso, pero entonces va en contravía de su propia perspectiva. (Maestra Rosario, entrevista dialógica)

Así pues, las maestras son introducidas a un rol que condiciona sus participaciones en dichos espacios, rol que les impone un dogma expresado en pautas de estricto cumplimiento que estandarizan su labor para así establecer un límite que regule las relaciones que inevitablemente, construirá a través de su paso por la escuela. Lo anterior, hace referencia a varios puntos, uno de ellos, son sus relaciones con el conocimiento y su instrucción: el modo en que lo vinculan con sus estudiantes, y esto lo ejecutan, a partir de la implementación de estándares, logros, y formatos que en resumidas cuentas, se perfilan como las ayudas idóneas para llevar a cabo el acto educativo, es decir, ellas desde sus rostros de funcionarias, cumplen un propósito instruccional (Bustamante, 2012) que se presume, será directo y efectivo.

Otro punto, es la regulación de su conducta y la de sus estudiantes. Las maestras ingresan a la escuela no sólo a enseñar, sino que también, son consideradas como funcionarias que representan autoridad y vigilancia, en las que la escuela delega otra responsabilidad: velar por el acato que las estudiantes, tienen en relación a la norma. Lo que se desea, es que las maestras lleguen a ser otras custodias del actuar de sus estudiantes para que no se salgan del margen que ha propuesto la escuela, con la intención de conservar la moral y buenas costumbres que propugnan los tratados axiológicos de las sociedades occidentales de hoy en día.

Es por esto, que vemos a las maestras ejecutando acciones preventivas o correctivas, e incluso punitivas, basándose en los manuales de convivencia y demás documentos que le son dados

para establecer una ruta del control. Las maestras, sostiene Bustamante (2012) con sus rostros de funcionarias, atienden a un discurso de lo regulativo, en el que “operan todo el tiempo con un discurso de mando que va constituyendo esa cara de funcionaria, la que tiene que ver con la disciplina”. (p. 90).

En este orden de ideas, se podría afirmar que uno de los objetivos implícitos del sistema educativo y por ende, de las escuelas, cuyas raíces se encuentran dentro de un proyecto civilizatorio de la población, es precisamente regular, en otras palabras, moderar un gran número de emociones, conductas y actitudes en las sociedades.

La educación intenta moderar las pulsiones, hacer- las pasar por la palabra, por el proyecto colectivo, por el proyecto personal de la supuración, de la conquista de las herramientas para abrirse paso en lo social, en el campo del otro social. La educación hace civil (civiliza) al sujeto (Tizio, 2002/2005), lo regula para que circule socialmente. (Bustamante, 2012, p. 90)

### **La Maestra Dura.**

Si bien ese discurso de mando configura significativamente la vivencia de las maestras debido que las orienta en su lugar de trabajo con artilugios que le fijan imperativos a seguir, lo cierto es que esto termina siendo, según Ball (2004), “un espectáculo, o un juego, o una sumisión cínica, o lo que podríamos ver como una “fantasía actuada” (Butler, 1990), que simplemente está allí para ser vista y juzgada - un artificio - (p.95), que muchas veces no corresponde con lo que las maestras piensan, sienten, creen, o hacen más allá de los muros de la escuela.

Esto lo pudimos notar en los diversos relatos que las maestras partícipes de este trabajo nos compartieron, pues en ellos encontramos elementos que nos avisan que las maestras son inducidas a una fantasía actuada que las lleva a reformular varios aspectos de su vida y profesión, entre ellos, el que nos convoca este proyecto: el lado o dimensión emocional. Una dimensión que, de no ser reconfigurada a favor de lo que solicita la institucionalidad, a digamos, *un endurecimiento*, jugaría en contra de las maestras, o en términos más generales, de los maestros, dado que mostrarse

emotivo es de acuerdo con Ahmed (2014) sinónimo de ser vulnerable y blando, en un escenario en el que la blandura se narra como una proclividad a ser herido”. (p.22).

Parecería ser que mostrarse emotivo denota debilidad, y se torna en una desventaja a la hora de convivir con los otros puesto que se expone el lado más vulnerable y sensible, una cuestión que implicaría convertirse en un blanco de sometimiento y burla en el que muchos temen estar. Esto lo pudimos identificar en parte de lo que las maestras partícipes de este trabajo, enuncian en sus narrativas y testimonios en relación a situaciones con estudiantes y otros compañeros de contexto que han demandado de su emotividad, ya que sus respuestas a estos momentos son desde una posición objetiva y neutral, una aparente *dureza* que alcanza a minimizar indicios de lo que se considera débil y contraproducente. La Socióloga Sara Ahmed (2014) ha formulado una explicación a ese temor:

Este temor de ser señalado de débil, reside en la creencia de que “la emoción ha sido considerada inferior a las facultades del pensamiento y la razón. Ser emotiva quiere decir que el propio juicio se ve afectado: significa ser reactiva y no activa, dependiente en vez de autónoma. (Ahmed, 2014, p.22).

Es por esta razón, que las emociones en un escenario como la escuela, inmersa en un sistema que como se hasta acá se ha ilustrado, opera con base al pensamiento político dominante que se encarga de adoctrinar varias dimensiones de lo humano, son manipuladas en tanto se le exige a los que allí asisten, ceñirse a un esquema que los invita a mantenerse lo menos débiles posible, es decir, *duros y racionales*; y esto no significa dejar de sentir, más bien implica una orientación emocional diferente hacia los otros (Ahmed, 2014), concebida desde los prejuicios y estereotipos que ha propuesto la dureza, respecto al afloramiento de emociones que no van en sintonía con los pilares de la institucionalidad.

Históricamente, las emociones han sido vinculadas a prejuicios y estereotipos relacionados con el carácter frágil, femenino e irracional de los sujetos, lo cual ha promovido su ocultamiento y nos ha hecho, en palabras de Martha Nussbaum (2006) “emocionalmente iletrados”. De esta forma, expresar emociones en el

espacio público nos expone a posibles actos de humillación y menosprecio, producto de la creencia en la que se sostiene que poner de manifiesto nuestra sensibilidad devela nuestra naturaleza imperfecta. (Quintero, 2015, p.61)

Vale la pena aclarar que esa concepción de naturaleza imperfecta que se debe ocultar por lo anteriormente expuesto, está ligada a un pensamiento evolucionista darwinista perteneciente a la perspectiva naturalista, que aún hoy, continúa vigente en el núcleo moral y epistémico de las grandes instituciones políticas que ejercen influencia sobre las sociedades.

En concordancia con Ahmed (2014) Las emociones desde el Darwinismo están situadas en el estadio más primitivo del ser humano, estas “no solo están por debajo sino por detrás del hombre/humano, como una señal de una época antigua y más primitiva”. (p.22). En este sentido, ellas representan un rasgo que nos devuelve hacia tiempos remotos en los que éramos carentes de lógica y raciocinio; motivo por el que través del tiempo, mediante instituciones, como por ejemplo la escuela y sus dispositivos de control, las sociedades las han orientado bajo un enfoque que ha intentado matizarlas, contenerlas.

### **La maestra oculta**

Las maestras nos proyectaron distintos escenarios en los que ponen a consideración estos dispositivos, los cuales, para ellas, no posibilitan una respuesta adecuada acerca del cómo sobrellevar un momento en el que las emociones que nos hacen ver débiles e imprudentes aparecen, puesto que la primera opción ineludible que ofrecen, es ocultarlas: ejercer estricto control sobre ellas, para no permitirles su corporización.

Las maestras develaron que, en varias ocasiones, un sinsabor las envolvía porque sentían que en vez de haber ocultado su verdadero sentir, ellas debieron de expresarse desde sus creencias, convicciones y modos de ver el mundo. No obstante, pudo más la forzada militancia a las ideas e imaginarios que configuran sus roles de maestra; y es por esto último, que, dentro de este proyecto, se haya optado por comprender desde sus vivencias y experiencias en la institución educativa una

tensión muy interesante, y es está del cómo sus emociones fluctúan entre un yo íntimo, y un deber ser institucional que le es imperativo.

Tensión que, en conjunto con las tensiones derivadas de los otros ejes, nos ha mostrado diversos puntos de fuga que han trazado un panorama en la relación maestras-emociones. Uno de ellos, en el que se centra el siguiente apartado-y por esto no más importante- tiene que ver con la posición podría decirse, ética, que asumen las maestras en la escuela; su accionar y los marcos que constituyen ese accionar: marcos axiológicos, ontológicos y morales. En efecto, es una posición ético-política que como se ha evidenciado en los relatos, contiene actitudes, conductas, valores, creencias, y claro está, las emociones. Así pues, queremos dar paso a una breve disquisición acerca de las emociones y su relación con la ética, concretamente, desde la de los y las maestras.

### **Emociones y ética.**

Antes de discurrir sobre la ética del maestro, es pertinente clarificar primero que todo, qué entendemos por ética, y esto lo haremos a partir de lo que Fernando Savater formula alrededor de este concepto. A Grosso modo, Savater (1991) propone que la ética, es un conocimiento que nos posibilita distinguir entre ciertas cosas que nos convienen, y que por ellos las llamamos buenas, y otras que nos sientan muy mal, y a todo eso lo llamamos malo (p.12).

Y es un conocimiento que tiene su origen en el transcurso de la vivencia de cada quién, por consiguiente, es conocimiento subjetivo, no unánime (Sabater, 1991) que funge de los vínculos que se establecen con el mundo de la vida y sus dinámicas. Lo que demuestra la capacidad que tiene el ser humano, en concordancia con Savater, de escoger por cual camino (entre muchos que existen) irse, para vivir como se quiera; capacidad que, por ejemplo, no poseen los animales:

Con los hombres nunca puede uno estar seguro del todo, mientras que con los animales o con otros seres naturales sí por mucha programación biológica o cultural que tengamos, los hombres siempre podemos optar finalmente por algo que no esté en el programa (al menos, que no esté del todo). Podemos decir «sí» o «no», quiero o no quiero. Por muy achuchados

que nos veamos por las circunstancias, nunca tenemos un solo camino a seguir sino varios. (Savater, 1991, p.15).

La ética, también se concibe como un marco discursivo que se teje en torno a la libertad de responder a lo que acontece de la forma en la que según sea el caso, se considere conveniente. Es una respuesta que se materializa atendiendo a las interpretaciones que se hacen de los elementos que la sociedad y la cultura, introducen al diario vivir. Por lo tanto, en dicha respuesta, están incluidas las emociones, ya que como se ha hablado, estas son construcciones sociales que nacen de la interpretación y nombramiento de esa movención que sucede en la dimensión sensible de la cognición.

De este modo, tenemos que, dentro de la ética, está un actuar en el que evidentemente operan las emociones. Lo anterior, quiere decir que ellas hacen parte del conjunto de elementos en los que se fundamenta el actuar, en aras de dar respuestas al medio vital cotidiano. La ética, termina siendo una reflexión constante de la acción, en la que las emociones están ligadas a la razón, en otras palabras, a los procesos cognitivos -evaluadores de los que habla Martha Nussbaum.

### **Hablemos de la ética del maestro: posibilidades de acción**

*“Derecho a su libertad docente, derecho a hablar, derecho a mejores condiciones de trabajo pedagógico, derecho a un tiempo libre remunerado para dedicarse a su permanente capacitación, derecho a ser coherente, derecho a criticar a las autoridades sin miedo de ser castigadas a lo que corresponde el deber de responsabilizarse por la veracidad de sus críticas, derecho a tener el deber de ser serios, coherentes, a no mentir para sobrevivir”*

*Paulo freire- Cartas a quien pretende enseñar.*

En los últimos años diversos campos del conocimiento y sus profesiones, han venido problematizando acerca de los principios morales y éticos que deben seguir para actuar responsablemente dentro de una sociedad que así lo demanda. Entonces con frecuencia habla de cómo tendría que ser la ética del médico, de la enfermera, del abogado, del administrador, del químico farmacéutico o la del ingeniero.

Pero, ¿*Qué se habla respecto a lo que debería ser la ética del maestro?* Quizá no haya que irse muy lejos, y sólo tengamos que leer detenidamente esta elaboración académica, que, en buena parte, se ha venido constituyendo sobre las diversas posturas éticas que las maestras, enunciaron en clave de su emocionalidad; lo que nos posibilita aseverar que, la ética del maestro se ve imbuida en lo que podríamos llamar también, una *ética de la dureza*.

Este modelo, es accionado por varios de los actores de presión con los que las maestras interaccionan, incluso, tal y como se pudo describir, es puesto en marcha hasta por ellas mismas. En la ética de la dureza, prevalecen actitudes, verdades absolutas, imaginarios, prejuicios y procederes que detonan emociones como el temor o la inseguridad en los maestros y maestras, haciendo que, de cierta manera, de acuerdo a lo que plantea Paulo Freire, carezcan en ocasiones de fuerzas que les impiden desenvolverse en pleno bienestar.

En esta relación entre el sujeto que *teme* y la situación u objeto del *miedo* existe además otro elemento constitutivo que es el sentimiento de *inseguridad* del sujeto temeroso. Inseguridad para enfrentar el obstáculo. Falta de fuerza física, falta de equilibrio emocional, falta de competencia científica, ya sea real o imaginaria, del sujeto. (Freire, 2010, p.)

Es un sentimiento de miedo que se les es proyectado, desde lo que en páginas anteriores nombramos como *razón perversa*. Razón que impera en cada esfera de lo social y humano, que se basa en el cientificismo y su lógica de la dureza y del miedo. Las maestras explicitaron esos miedos, muchos de ellos, en relación con el afloramiento de sus “verdaderos” sentimientos y emociones en la escuela.

Freire, en una postura optimista, nos comenta en relación al miedo:

Evitemos otros *miedos* que el *cientificismo* nos ha inoculado. Por ejemplo, el *miedo* de nuestros sentimientos, de nuestras emociones, de nuestros deseos, el miedo de que nos echen a perder nuestra científicidad. Lo que yo sé, lo sé con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones. Lo que no puedo hacer es detenerme satisfecho en el nivel de los sentimientos, de las emociones, de las intuiciones. Debo someter a los objetos de mis intuiciones a un tratamiento serio, riguroso, pero jamás debo despreciarlos. (Freire, 2010, p.

Finalmente, el autor, nos invita a dejar los miedos a un lado, y a reconocer que somos seres que también conocemos a través de los sentimientos, emociones e intuiciones; además hace hincapié en que es importante estar en una constante y seria evaluación de sus objetos. Un argumento que, a simple vista, es una provocación para tener consciencia de la dimensión emocional y la incidencia que esta tiene en la configuración vivencial del maestro en la escuela.

En esa misma línea, Freire da unas pinceladas acerca de lo que él ha denominado “la postura del autoritario”, cuya manifestación corporizada derivada de la inseguridad y el miedo, apareció en las narrativas de las maestras. Es una postura ética, en la que el maestro aparece como el portador de una única verdad que necesariamente, debe ser impuesta a los demás a través del sometimiento y la arrogancia (Freire, 2010). La maestra autoritaria, postura de varias de las maestras que eclosiona dentro de la categoría doble moral o doble cara, es un fiel ejemplo a sus palabras.

Ahora bien, ya habiendo problematizado algunos aspectos que se vinculan con la ética del maestro, nos preguntamos entonces, *¿Cuál es el camino ético en el que un maestro de este tiempo, podría basar su accionar en la escuela?*

Aunque pareciera sencillo responder a este interrogante desde el ámbito emocional, lo cierto es que se convierte en una pregunta compleja porque involucra algo más que eso. Preguntarse por la ética en la labor docente, es realmente retarse a la posibilidad de explorar varios caminos que, por ejemplo, acerquen al reconocimiento del otro como portador de conocimientos, saberes y emociones.

También es retarse a crear nuevos modos de relacionamientos que fortalezcan la afectividad, la cooperación, la bilateralidad y el trabajo en equipo. Es, además, un trabajo en valores y principios, no sólo con aquellos que nos han acompañado por bastante tiempo, sino con los que eclosionan constantemente en nuestra contemporaneidad local, nacional, regional y global.

Es viviendo -no importa si con deslices o incoherencias, pero sí dispuesto a superarlos-la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la *parsimonia* verbal, como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama. Se adivina aquí la escuela que apasionadamente le dice *sí* la vida, y no la escuela que enmudece y me enmudece. (Freire, 2010, p.84)

### **Propuesta. Repensarnos lo ético y lo emocional.**

A través de este proyecto, también queremos instar a la re-imaginación de la eticidad en la escuela de hoy, en la que se replanteen espacios y momentos a manera de que maestros y maestras, alcen sus voces para hablar de cuestiones como lo emocional, que como se mencionó anteriormente, pasan por la censura y el menosprecio.

Una cuestión o dimensión, que podría ser trabajada desde el discurso mismo de los maestros y maestras, pues es en el lenguaje donde se hallan nombradas las emociones y la manera en que estas, fluyen mientras haya vida, cuerpo y cognición. En ese orden de ideas, recomendamos que en las instituciones educativas, así como en las facultades de educación, se empiecen a crear espacios discursivos en los que haya intercambio de saberes desde una mirada integral, para que de ese modo, en un escenario de fraternidad y de respeto por la diferencia, se identifiquen las convergencias y divergencias que existen en nuestras experiencias emocionales.

Estos espacios, pueden edificarse mediante el uso de técnicas o estrategias en las que la colaboración y el diálogo sean los protagonistas que nos ayuden a entretejer, un marco común que nos sirva de referencia para comprendernos mejor.

## Referencias

- Ahmed, S (2015). *Política cultural de las emociones*. México: Programa universitario de estudios de Género.
- Arrieta, Y., Córdoba, Y., Maestre, L., & Niño K. (2015). *Habilidades emocionales del docente en su práctica pedagógica*. [Tesis de posgrado]. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Ball, S (2004). *Profesionalismo, gerencialismo y performatividad*. Revista educación y pedagogía, *Universidad de Antioquia*. (15) 36, 87-104.
- Benedicto Rodríguez, R. (2012). *Martha Nussbaum: emociones, mente y cuerpo*. Thémata. Revista de Filosofía, 46, 591-598.
- Bustamante, G. (2012). *El maestro cuadrifronte*. Revista infancias imágenes. (11) 2, 87-97. <https://bit.ly/3QbsPYm>
- Chiappe, A., Cuesta, J. C. (2013). *Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales*. Educ. Educ. 16, (3), 503-524.
- Contrato de señoritas maestras en la Argentina de 1923*. [enero de 1923]. <https://bit.ly/3BNNopf>
- Contreras Domingo, J., Contreras, J, Pâerez, N, Pérez de Lara Ferré, N. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cornejo Hernández, A. (2016). *Una relectura feminista de algunas propuestas teóricas del estudio social de las emociones*. Interdisciplina, 4(8).
- De Souza, M. (2010). *Los conceptos estructurales de la investigación cualitativa*. Salud colectiva, 6, 251-261.
- Díaz, Ángel & Inclán, C (2000). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales. 1-18.
- Esteve, J (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Freire, P (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Foucault, M (2002). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI editores Argentina.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. España: Editorial Salamanca.
- Gil, P. y Martínez, M. (2016). *Emociones percibidas, por alumnos y maestros, en Educación Física en 6.º curso de primaria*. Educación XX1, 19(2), 179-204. DOI: 10.5944/educXX1.14230
- Gómez, A., Velásquez, I. (2015). *La experiencia emocional del ser maestro en la infancia: significaciones construidas por licenciados en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Le Breton, D. (2012). *Por una antropología de las emociones*. Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad, 3(10), 69-79.

- Luna, M (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público*. [Tesis de posgrado]. Universidad de Manizales. Manizales, Colombia.
- Marina, J. A. (2005). *Precisiones sobre la educación emocional*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 19(3), 27-43.
- Martínez, M (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Mèlich, J.-C. (1997). *Antropología Simbólica y Acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Montoya, J. (2016). *Las emociones y los efectos que se suscitan en los maestros al ser violentados*. [Tesis de posgrado]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Nussbaum, M (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Argentina: Katz.
- Nussbaum, M. (2001). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Ortiz, J., Ramírez, M., Moreno, M., & Martínez, E. (2018). *La ruta de las emociones: sujetos e instituciones en tránsito a la paz*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Proust, M (2002). *A la busca del tiempo perdido*. Madrid: Valdemar.
- Quintero, M. Sánchez, K., Mateus, J., Álvarez., & Cortés, R. (2017). *Pedagogía de las emociones para la paz*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Saldarriaga, O. (2002). *Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002*. Memoria Y Sociedad, 6(12), 121-149. <https://bit.ly/3zBRpuh>
- Sánchez, E (2009) *Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación*. Revista interuniversitaria de pedagogía social. (16) 135-148.
- Santander, M. (2015). *Manejo de emociones de las docentes en su práctica educativa*. (Tesis de pregrado). Universidad pedagógica Nacional de México, México D.F, México.
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Savater, F (1991). *Ética para Amador*. <https://bit.ly/3p2m7Ig>

## Anexos

### Anexo 1. Consentimiento informado

**Universidad de Antioquia. Facultad de Educación**

**Línea de investigación: ciencias sociales y contexto educativo**

**Medellín, Noviembre \_\_\_ de 2019**

#### **Consentimiento informado**

Yo \_\_\_\_\_ docente de la institución educativa xxxxxxx identificada con Cédula de ciudadanía No. \_\_\_\_\_ autorizo sean utilizadas las grabaciones de las entrevistas, fotografías y escritos recolectados durante la fase de trabajo de campo en el que participe (exclusivamente para fines académicos, respetando mi privacidad e identidad) y teniendo en cuenta que, finalizada la recolección de instrumentos y la sistematización de la información, las grabaciones serán destruidas y el material no será distribuido ni utilizado por terceros; del proyecto de investigación titulado: *Maestras y emociones: un acercamiento a la vivencia emocional de maestras en la escuela, a partir de su relación con la comunidad educativa* Que realizarán los estudiantes Javier Joaquín Pertuz Ríos y Claudia Valentina Caucalí Pérez.

Al culminar la investigación, los investigadores compartirán con las maestras sujeto de investigación y con la institución, los resultados de la misma.

**Firma** \_\_\_\_\_

---

**Anexo. 2 guion de entrevista****Universidad de Antioquia. Facultad de Educación****Línea de investigación: ciencias sociales y contexto educativo**

Este guion de entrevista dialógica que ofrece el método fenomenológico, hace parte del proyecto de investigación que se desarrolla en el marco del trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El objetivo es caracterizar a las maestras sujetos de investigación y realizar un primer acercamiento con respecto a sus emociones a partir de sus relaciones con la comunidad educativa. Se aclara que la información que se obtenga será de uso académico y bajo criterios de absoluta confidencialidad y principios éticos que protegen la identidad del entrevistado. Cada entrevistado firmará un consentimiento informado.

**Preguntas de caracterización**

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Situación sentimental: \_\_\_\_\_ Número de hijos: \_\_\_\_\_

Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_

Tiempo de experiencia en la Institución Educativa Colegio la Inmaculada: \_\_\_\_\_

¿Vive en el mismo barrio donde queda la Institución educativa? \_\_\_\_\_

¿Es egresada (o) de cuál universidad? ¿De carácter pública o privada?

---

**Preguntas conceptuales:**

1. ¿Por qué escogió esa carrera?
2. ¿Cómo se dio cuenta que su vocación es la docencia?
3. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la profesión docente?
4. ¿Con qué tipo de población ha trabajado a lo largo de su carrera?
5. ¿Cómo es su día a día con las estudiantes? ¿qué ve? ¿qué siente?

### **Anexo 3. Grupo Focal**

#### **Universidad de Antioquia. Facultad de Educación**

#### **Línea de investigación: ciencias sociales y contexto educativo**

Este instrumento diseñado para la técnica que ofrece el método fenomenológico, el grupo focal, de investigación documental hace parte del proyecto de investigación que se desarrolla en el marco del trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El objetivo de este instrumento es identificar de forma específica a través del encuentro entre pares, las distintas miradas emocionales que provocan sus relaciones con la comunidad educativa.

#### **Pregunta orientadora:**

1. ¿Cómo aparecen las emociones en la vida del maestro?

## **Anexo 4. Narrativa testimonial**

### **Universidad de Antioquia. Facultad de Educación**

#### **Línea de investigación: ciencias sociales y contexto educativo**

Este instrumento diseñado para la técnica que ofrece el método fenomenológico llamado *Narrativa testimonial*, hace parte del proyecto de investigación que se desarrolla en el marco del trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El objetivo de este instrumento aplicado a las maestras, es comprender las vivencias emocionales a partir de su relación con la comunidad educativa, teniendo en cuenta que: “Es una narrativa estilo novela, en forma de texto impreso, expuesta en primera persona por un narrador, que es también el protagonista real o testigo de los eventos que cuenta y cuya unidad de narración es la vida misma o una experiencia significativa en ella”. (Beverley, 2000)

#### **Pauta orientadora:**

1. Narre en un texto, una o dos experiencias dentro de su vivencia como docente que hayan sido emocionalmente intensas.

## **Anexo 5**

### **Diario de campo (apartado)**

#### **Septiembre de 2019**

Es aquí donde el problema de las emociones se manifiesta, no sólo para las estudiantes, sino para nosotros mismos; ¿Cómo percibimos y reaccionamos los docentes a las manifestaciones emocionales de las estudiantes? ¿Qué deberíamos hacer para controlar estos fenómenos que se presentan en la escuela y para los que no fuimos educados? ¿Qué papel cumplen los medios de comunicación en la ayuda al control de las emociones y la tolerancia a la frustración? ¿Es la familia un apoyo para la escuela y los maestros, o termina convirtiéndose en un verdugo?

Hacemos todo lo posible para que los papás no armen problemas más grandes de las situaciones que suceden en la escuela, hablamos con las estudiantes, intentamos calmarlas, seguimos la ruta que es mandarlas a psicología o en su defecto a enfermería, procuramos cuidarnos en el vocabulario que usamos con ellas cuando suceden cosas de este tipo, y, sobre todo, atender hasta la más mínima dificultad porque, las consecuencias siempre se van a ignorar en cada caso específico.

Conversamos entre nosotros acerca de la desazón y desesperanza que significa, encontrar una situación así en el aula, descanso o eventos institucionales; porque hay que interrumpir la sesión, acudir al llamado sin saber qué encontraremos, cómo reaccionará la estudiante, qué implicaciones tendrá el suceso para nosotros dependiendo los movimientos, las palabras o ruta que sigamos para cada caso. Hemos terminado, ante tanta cantidad de manifestaciones emocionales por mínimas que sean, seguir el conducto sin tener tanto contacto con la situación, es decir, enviarlas a psicología inmediatamente o a coordinación. El problema está, que cuando llegan a coordinación o psicología, se realiza un proceso de escucha o se envía a la casa y pare de contar.

## Anexo 6.

### Codificación entrevista dialógica

La verdad yo no se si yo soy muy buena actriz. Yo creo que sí. Pero yo tengo que guardarme esa incomodidad, yo me la guardo pero después me desahogo con alguien; una compañera de acá del trabajo, en mi casa, con mi mamá, con mi esposo, y es inevitable uno ir y contar. En este caso me estoy desahogando con usted. Es inevitable porque es algo que de verdad lo hace sentir muy incómodo a uno y que uno no queda como tranquilo si no lo cuenta. y yo se qué no soy la única. Muchos llegamos allá a la sala de profes y contamos.. Depronto ya te ha tocado : "¡ay! vengo de tal grupo y esta culicagada, esta desgracidita de yo no se quién lo que me hizo, bla bla, bueno. Uno se riega ahí y ese es como el desahogo, pero uno decir que se va a quedar como con eso de esa incomodidad y esa incoherencia ahí, no.

Yo la verdad nunca me quedo con eso, yo siempre me desahogo con alguien, menos con las estudiantes obviamente porque pues de todas formas uno como docente tiene que guardar la imagen de la autoridad y yo pienso que también puede ser contraproducente si en algún caso a uno se le sale esa inconformidad con el reglamento, esa inconformidad con la institución, esa inconformidad con el sistema educativo. Eso es contraproducente porque ellas se las cogen ahí mismo. Entonces ellas saben " ay entonces este profe no está de acuerdo con esto" ahh entonces por ese ladito nos le vamos a meter". Y ellas tratan de sacarle a uno toda la información: profe y usted qué opina de tal cosa, ¿pero y a usted no le parece esto, esto y esto? y ellas insisten e insisten hasta lograr sacar algo pero uno tiene que ser muy firme, y mantener pues como su posición, y defenderla haciendo de tripas corazón a veces, porque realmente no es lo que uno quiere decir, pero, yo creo que es una habilidad que tengo de... que pesar decirlo, pero tener como esa doble cara, pero yo considero que es una habilidad.

**Verde:** Tensiones personales. Sentires y emociones

**Naranja:** Tensiones con norma- directivas

**Amarilla:** Situaciones con estudiantes

Anexo 7.

Matriz de codificaciones

<i>Unidad temática</i>	<i>Tema Central</i>	<i>Expresión en lenguaje académico</i>
<p>¡Ay no! A mí me da una tristeza horrible, a mi me da una angustia, a mi me provoca ponerme a sentar a llorar con ellas porque es que se vive en ellas esa angustia de no saber hacer las cosas bien como ven que las otras y a pesar de que yo todo el tiempo le digo: no, tú lo estás haciendo muy bonito, dale que sí se puede, ya lo estás logrando, mira que lo estás haciendo mucho mejor. (párrafo 16)</p>	<p>La maestra expresa que le da una tristeza horrible, que le da una angustia y que le provoca sentarse a llorar con ellas porque ven en ellas esa angustia de no saber hacer las cosas bien, como ven que las otras si y a pesar de que ellas les dice todo el tiempo que lo está haciendo bonito, eso no es suficiente porque ellas ven la realidad, o sea, no se les puede tapar el sol con un solo dedo ya que son niñas muy inteligentes y capaces de captar las situaciones que pasan alrededor, entonces si ven que las compañeras logran cosas y ellas no, se frustran muy duro y eso a ella le parece muy duro; hay días en los que se va cargada emocionalmente por vivir esas angustias con ellas, de leer esos diagnósticos, de sentarse con la psicologa para que le diga que está viviendo una situación familiar muy dura. Entonces ella se lamenta y se pregunta por qué les pasan cosas tan duras a ellas tan pequeñitas y el por qué no puede hacer más por ellas. En consecuencia, dice que esta profesión es una carga emocional muy grande porque, a parte de que se tiene a las niñas, están los papás, los jefes, un montón de gente encima mirándote. Entonces esta profesión pesa.</p>	<p>La maestra expresa que le dan tristezas y angustias derivadas de las relaciones que le ha tocado establecer más que todo con estudiantes, y también con directivas y colegas, lo que en otras palabras se nombraría como un una inconformidad, un malestar</p>
<p>Eso no es suficiente, para ellas la parte visual lo es todo y ellas ven la realidad, o sea, no les puedo tapar el sol con un dedo, ellas son niñas muy inteligentes para captar las situaciones que pasan alrededor entonces, si ven que las compañeritas lo logran y ellas no, esa frustración que ellas viven es muy dura, a mi me parece muy duro, o sea hay días en los que yo me voy de acá super cargada emocionalmente, mucho, uno se carga mucho emocionalmente con ellas de vivir esas angustias, de leer esos diagnósticos de sentarse uno con una psicóloga y decir: no es que en la casa está viviendo una situación familiar muy dura. (párrafo 16)</p>	<p>Entonces ella se lamenta y se pregunta por qué les pasan cosas tan duras a ellas tan pequeñitas y el por qué no puede hacer más por ellas. En consecuencia, dice que esta profesión es una carga emocional muy grande porque, a parte de que se tiene a las niñas, están los papás, los jefes, un montón de gente encima mirándote. Entonces esta profesión pesa.</p>	<p>La maestra expresa que le dan tristezas y angustias derivadas de las relaciones que le ha tocado establecer más que todo con estudiantes, y también con directivas y colegas, lo que en otras palabras se nombraría como un una inconformidad, un malestar</p>
<p>Entonces uno dice ¡Ay Dios mío! Por qué les pasan cosas tan duras a ellas tan pequeñitas y por qué yo no puedo hacer más de acá, porque realmente no puedo pasar más de acá. (párrafo 16)</p> <p>la verdad sí, está profesión es una carga emocional muy grande porque, aparte de que tienes a las niñas, tienes a los papás, tienes a tus jefes y tienes un montón de gente encima mirándote, ¡ay! es que como es profesora no puede hacer esto, como es profesora no puede. ¡Ay! qué tal una profesora haciendo esto, ¡ay! qué horror. Entonces, esta profesión pesa. (párrafo 22)</p>	<p>Entonces ella se lamenta y se pregunta por qué les pasan cosas tan duras a ellas tan pequeñitas y el por qué no puede hacer más por ellas. En consecuencia, dice que esta profesión es una carga emocional muy grande porque, a parte de que se tiene a las niñas, están los papás, los jefes, un montón de gente encima mirándote. Entonces esta profesión pesa.</p>	<p>La maestra expresa que le dan tristezas y angustias derivadas de las relaciones que le ha tocado establecer más que todo con estudiantes, y también con directivas y colegas, lo que en otras palabras se nombraría como un una inconformidad, un malestar</p>

## Anexo 8

### Grupo Focal

1. ¿Es el maestro una persona emocionalmente inestable, o por el contrario en el día a día puede mostrar distintas y contradictorias emociones?

#### Rosario:

Yo creo que si cualquier otra persona tiene en el día a día que experimentar tantas emociones, con mayor razón el maestro; porque es que digamos, pongamos el ejemplo de una persona que trabaje en un lugar donde no tenga que estar relacionándose con mucha gente todo el día sino que sea ahí en su trabajo solamente él solito, en una oficina, digamos; Y algo le salió mal, ya se le descompuso el humor, ya está preocupado, ya está angustiado ¿qué voy a hacer? ¿Cómo le voy a responder a mi jefe?, tal cosa, tal otra, ahora nosotras, como maestras que tenemos que ver todo el día, y en el caso mío, hagamos un más o menos, póngale, 100 estudiantes en el día, todas distintas, con sus mundos, con sus *emociones* y sus cosas, Cómo decir que somos emocionalmente estables. Es muy difícil, es muy difícil, o sea, antes yo digo que no estamos locos.

#### Sara:

Si, yo también pienso exactamente lo mismo, emocionalmente estables, jamás. somos un mundo de emociones todos los días. Rosario por ejemplo ve cien estudiantes diarios, yo veo las mismas veintidós todos los días, todo el día, y me convierto prácticamente en la mamá porque son las más pequeñas, porque son las que traen más dificultades de la casa.

Vienen muchas veces sin lonchera, muchas veces no les echan la cartuchera, no les empacan la tarea, son cosas que vienen de la casa, son responsabilidad de los papás y me toca muchas veces asumirla a mí, entonces yo a veces lo pienso y digo, por dios, yo tengo que responder por un montón de niñas que no son mías y el mío que está a mi cargo, lo tengo que dejar con otras personas porque no tengo el tiempo para estar con él porque tengo que trabajar y estar pendientes de otras

veintitantas aquí, entonces las *emociones* cambian y varían de acuerdo a eso, de acuerdo con lo que ellas van llegando.

Ellas llegan contentas, la profe trata de estar contentas todo el día con ellas y yo si literal, no puedo estar molesta, es que son las más pequeñas y no pueden pagar el plato roto de los adultos. A mí sí me toca tragarme mis emociones, yo puedo estar super irritada de mi casa porque tuve una discusión, una dificultad, no sé, un montón de cosas que me pasan a diario, entonces yo tengo que venir y tragarme mis emociones, hacer la del payaso que es, la sonrisa por fuera y por dentro estoy super reprimida, ellas se van y yo quisiera como llorar, jalarme el cabello y decir ¡ay ya no quiero más esto!, la verdad estoy a veces sometiendo más mi vida personal, y la estoy dejando a un lado por estar pendiente de una cantidad de estudiantes. Entonces sí, emocionalmente estables, no, para nada.

### **Rosario:**

Yo creo que de pronto hay días que digamos, que se puede lograr cierta estabilidad como hay otros, que definitivamente es el desborde de emociones todo el día. desde que uno llega a acá, con una mirada, con una palabra, con un reclamo de alguna estudiante, con alguna directriz y una directiva que uno no está como muy conforme, con un papá que lo está esperando acá desde las 7am para hacer algún reclamo, para poner alguna queja, en fin. Y todo eso como que...yo digo que también las *emociones* se contagian.

Si uno por ejemplo llega muy bien de la casa, pero alguien lo recibe a uno de mal genio, ¡ay juepucha, como que uno ¡ash! También uno como que se contagia del mal genio y eso se vuelve como que una cadena. entonces uno trata de llegar al aula bien, pero ocurre cualquier cosita o cualquier detallito que vuelva y como que lo pone uno al... Sara (detona) y vuelve uno y se le sube como el apellido y ya entonces uno nota que también como que las estudiantes, se ponen tensas, como que ya las miradas, de pronto no tanto en las pequeñas porque con las pequeñas, ellas son muy nobles, y si uno va y las regaña, ellas al momentico lo están buscando a uno abrazándolo, como si nada hubiera pasado y uno a veces piensa: qué pecado, yo como le grité de feo, como la regañé de feo, de pronto sin justa causa. Sólo porque ya venía uno como con ese mal genio, con ese mal humor, con esa cosa y ella chupó ahí. Y mirá tan noble, tan bella, me trajo dulcecitos, me trajo una notica, una cartica, ¡ah juepucha!, uno que como: trágame tierra.

Entonces pues, yo no sé, es algo muy difícil, lograr esa estabilidad, esa estabilidad emocional es algo muy complicado para nosotros.

**Sara:**

Pienso que es más complicado porque es que nosotros estamos en el ojo del huracán, es que nosotros estamos en el centro de todo, entonces nos miran las directivas, nos miran las niñas, nos miran los compañeros, nos miran los papás, las familias. Entonces: “ay” lo que pasa es que en mi familia hay una persona que es docente y ella no, ella no les llama la atención de esa manera profe, es que yo no estoy de acuerdo con esa manera

Entonces claro, lo desbordan a uno de una cantidad de información, entonces las directivas a veces le dicen a uno una cosa, las estudiantes dicen otra, los compañeros dicen otra, entonces uno está ahí en la mitad. Cada profe está en la mitad de un montón de cosas y un montón de *emociones* que tiene que cargar a costas porque eso es lo que nosotros hacemos, vamos cargando con el montón de *emociones* no sólo de las estudiantes, sino de todo ese montón de personas que están alrededor.

**Rosario:**

Lo que decíamos de pronto ahorita, tenemos mucha presión porque como dicen Sara, hay muchas miradas sobre nosotros, y yo creo que esa concepción que había hace ya muchos años de que el docente era el perfecto, que la eminencia, que el que no se equivocaba, que el impecable, que lo miraban a uno digo yo, pero bueno, a esos docentes los miraban así. Pienso que esa concepción aún no es que se haya perdido del todo y muchas veces a mí me ocurre que yo, por ejemplo, estoy en un fin de semana y quiero salir... en un centro comercial muchas veces uno se encuentra con estudiantes, papás, y uno es pensando, ¡Juepucha, ¿estoy bien vestida?, ¿qué hago? ¿le cojo la mano a mi esposo? ¿se la suelto? ¡Juepucha, me vieron besando a mi esposo! pues uno es como tan bobo pegándose de esas cosas como que ¡ay, ¿estoy actuando bien?! soy una persona pública! tengo que ser pues perfecta.

Uno siempre es como con esa presión y yo pienso que eso tampoco lo deja a uno ser estable emocionalmente, porque uno todo el tiempo está angustiado, preocupado, está como en esa incertidumbre.

## **Anexo 9**

### **Narrativa testimonial.**

#### **Maestra Rosario. Licenciada en educación física.**

Después de llevar 5 años de antigüedad en el colegio y luego de reincorporarme tras la licencia de maternidad. Inicia el año escolar 2019 con una nueva rectora en el colegio. Algunos cambios a nivel institucional y muchísimos cambios en mi nueva vida cómo mamá, menos energía y días de trabajo sin haber dormido tres horas seguidas en la noche pasan factura. Llega la época de las convocatorias a los juegos supérate intercolegiados y con ella el desgaste y el estrés de una responsabilidad más que tiene el profe de educación física. Correr tras las estudiantes deportistas insistiendo por los datos personales necesarios, para inscribirlas en la plataforma, la presión de los encargados de secretaría de deportes del municipio.

Luego los partidos, estar pendiente de la programación y la reprogramación, el acompañamiento a los partidos sin presupuesto para el desplazamiento, gestionar esos recursos, el reemplazo en las clases, el trabajo que vas a dejar a los grupos que quedan en el Colegio. Dios, es demasiado cuándo tú mente está pensando en tu bebé que está en casa esperándote con ansias para pegarse a tu teta, que está a punto de explotar por la leche contenida durante toda la jornada laboral, pues no tuviste tiempo de extraerte porque tenías partido de interclases en los descansos, o zona de acompañamiento, en fin.

Las estudiantes salían a vacaciones y habían programado partidos durante las mismas, al momento de convocarlas varias no se comprometieron a asistir ya que tenían otros compromisos, así que cuando me preguntaron si el colegio iba a continuar participando en los juegos, en medio de la rabia, el estrés y el cansancio, dije que no. Y le di fin al asunto.

Unos días antes de regresar de vacaciones recordé la situación y me preocupé, sabía que había actuado incorrectamente y que la decisión no me competía a mí, ¡ups, ya que!, tenía que asumir las consecuencias y enfrentar a la rectora.

Cuando llegamos de vacaciones la abordé y le expliqué todo lo sucedido, ella me escuchó en silencio y al terminar mi versión me dijo " Rosario, yo apenas estoy conociendo tu trabajo y te puedo decir que uno siempre debe ir de menos a más y lo que he observado en ti ha sido lo contrario, empezaste bien y has ido bajando. Me parece que te ha faltado sentido de pertenencia, y mayor colaboración, más compromiso. Tú como líder de deportes debes saber que lo más importante no es ganar sino participar hasta el final. Además, la clase de educación física no es salte aquí y brinque allá, hay que ir más allá, y tú bebé no puede ser una excusa, al contrario, debe ser la razón para dar el 200% en el trabajo, o sino pregúntales a las demás profes que son mamás. Realmente sí te equivocaste"

Dios mío con cada palabra sentía como mi corazón se partía lentamente y se cruzaban un montón de cosas en mi cabeza, sentía rabia, tristeza, decepción, me sentía como un culo. Realmente yo hacía lo mejor que podía y amaba el colegio, si alguien estaba siempre dispuesto a colaborar era yo. Y claro que mi bebé era una motivación, pero humanamente no me salía un 200%.

No quise responder nada ni justificarme, sólo me excusé nuevamente por el error y al terminar la conversación me dirigí al aula de apoyo (mi sala de lactancia) para extraerme la leche y allí lloré.

Nunca en tantos trabajos que tuve me habían hecho sentir tan mal, dude de mi capacidad laboral, dude de mis principios. Pero luego comencé a ver el lado positivo. Y le pedía a Dios que me dejara ver lo que él quería mostrarme con esa situación. Entonces entendí que mi ciclo en la institución había terminado y que tenía que mirar otros horizontes.

De ahí en adelante el clima laboral para mí se hizo frío y pesado. Cada día que pasaba con cualquier detalle me hacía sentir menos valorada y muy desmotivada hacia mi profesión.

Esta situación marcó mi vida.