



Propuesta Educativa

ISSN: 1995-7785

propuesta@flacso.org.ar

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Argentina

Reátegui, Luciana
"Los unidocentes somos todo". La experiencia emocional de docentes rurales en Perú
Propuesta Educativa, vol. 1, núm. 55, 2021, pp. 140-152
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403068897012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Artículos

Jóvenes investigadores

140

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

"Los unidocentes somos todo" La experiencia emocional de docentes rurales en Perú.

"We Single-Teachers are Everything". The Emotional Experience of Rural Teachers in Peru.

LUCIANA REÁTEGUI*

Instituto de Estudios Peruanos

Resumen:

El presente artículo revisa los resultados de una investigación realizada en el año 2014, la cual analizó la construcción de la identidad profesional de docentes de escuelas rurales de tipo unidocente en Perú. Desde una perspectiva que prioriza la dimensión afectiva, se analiza el trabajo emocional que realizan los docentes¹ para hacer frente a las condiciones laborales que se presentan en este tipo de escuelas (distancia territorial, alejamiento de sus núcleos familiares), así como en las respuestas que elaboran respecto a dichas circunstancias. Se argumenta que la experiencia emocional de los profesores estudiados se encuentra mediada por el sentimiento de soledad y alejamiento de sus familias, el cual pesará de forma más significativa en el caso de las mujeres. Frente a ello, el discurso de la vocación se erige como una forma de darle sentido a su trabajo en la escuela, a su vez que les permite diferenciarse de sus pares de colegios no unidocentes y urbanos.

Palabras clave: Docentes - Escuelas rurales unidocentes - Experiencia emocional

Abstract:

This article readdresses the results of an investigation carried out in 2014, which analyzed the construction of the professional identity among teachers in rural single-teacher schools in Peru. Emphasizing the affective dimension, the article analyzes the emotional work held by rural teachers to face the hard-working conditions in this type of schools (geographical isolation, separation from their nuclear family for long periods), as well as their coping strategies regarding said circumstances. The article argues that the teachers' emotional experience is mediated by the feeling of loneliness and separation from their families which affects women more than men. Given this situation, the discourse concerning their vocation stands as a way of giving meaning to their work at school and allows them to differentiate themselves from their peers in non-single-teacher and urban schools.

Keywords: Teachers - Rural Schools - Emotional Experience

Recibido el 21 de febrero de 2021 | Aceptado el 30 de marzo de 2021

Cita recomendada: Reátegui, L. (2021), "'Los unidocentes somos todo'. La experiencia emocional de docentes rurales en Perú", *Propuesta Educativa*, 30 (55), pp. 140-152

Introducción

En Perú, la educación en zonas rurales ha suscitado una serie de debates no sólo en relación con las condiciones materiales y pedagógicas en las que se encuentra (Arrunátegui y Mendoza, 2020; Montero, 2001), sino también respecto a su rol en la reproducción de desventajas sociales de sus estudiantes (Grompone *et al.*, 2018). Así, se reconoce como uno de los espacios menos atendidos a nivel político y en donde se ponen en manifiesto brechas educativas bastante acentuadas (Ames, 2016; Cuenca y Urrutia, 2019).

El 47,5% de las escuelas primarias en zonas rurales de Perú son de modalidad unidocente (Minedu, 2019). Es decir, son escuelas donde existe un solo profesor encargado de impartir clases a los estudiantes de primero a sexto grado de primaria (aula multigrado) y que, además, cumple el rol de director del centro educativo. Este tipo de escuelas, como señala Little (2004), se caracteriza por existir en zonas con alta dispersión geográfica, baja densidad poblacional y altos niveles de pobreza. Si bien las funciones manifiestas de estos docentes se encuentran referidas a las labores pedagógicas y administrativas, ellos también se encargan del mantenimiento y cuidado de la escuela. Asimismo, en algunos casos como los que se desarrollarán en este artículo, al ser lugares de difícil acceso y lejanos a las ciudades donde viven, los profesores realizan una especie de "mudanza" durante la temporada escolar hacia la zona donde se encuentra ubicada la institución educativa. Como se irá planteando más adelante, todo ello tiene efectos que van más allá de la propia práctica pedagógica y de gestión de la escuela; constituye una experiencia emocional particular en la vida de estos docentes.

El ser profesores de este tipo de escuelas plantea una serie de desafíos, estrategias y reconfiguraciones en el plano afectivo; no solo con relación a la escuela, sino también a su propia existencia y, en particular, su ocupación profesional. En ese sentido, abordar la dimensión afectiva permite observar las formas como los sujetos se mantienen y vinculan en determinadas posiciones sociales; no sólo desde las intenciones e intensidades de sus acciones, sino también desde la propia inacción (Ahmed, 2015; Abramowski y Canevaro, 2017).

La pregunta que persigue este artículo no se encuentra dirigida a entender qué son las emociones, sino más bien, qué producen y cómo se manejan dichas emociones en un entramado social específico. Así, se busca analizar la experiencia de los docentes de escuelas de modalidad unidocente desde una mirada que centre y problematice la dimensión emocional de su trabajo. Para ello, se han revisado los hallazgos de una investigación sustentada en el año 2014, la cual tuvo como objetivo analizar la identidad profesional que construyen los profesores de escuelas rurales de tipo unidocente en un distrito de la sierra norte del Perú (Reátegui, 2014). Una de las conclusiones de dicha investigación fue que no se podía entender su experiencia y, con ello, la forma como construyen su identidad profesional sin tomar en cuenta la dimensión afectiva de su trabajo. Si bien este hallazgo resultó importante para la investigación, no se profundizó en una interpretación sobre dicha dimensión, por lo que este artículo propone resolver ese interrogante.

Perspectiva analítica

Tradicionalmente, las emociones fueron tomadas como un aspecto íntimo y solo comprensible mediante técnicas psicológicas. La tradición sociológica se caracterizó por una impronta positivista, la cual desplazó por muchos años los intentos por incorporar di-

mensiones subjetivas en el análisis. Así, el estudio sobre el individuo y sus emociones fue pormenorizado debido a su “limitado” poder explicativo. Ello no significa que los sociólogos clásicos no hayan enunciado o incluido el tema emocional en su campo de estudio; sin embargo, este tenía un estatus marginal dentro de sus teorías. La obra de Weber es un buen ejemplo de ello, ya que como señala Bericat

“el carácter residual [de las emociones] es patente en la escasa atención que prestó en su obra a la ‘acción afectiva’, así como en su propensión a identificar este tipo de acción con la conducta pasional, separando de este modo razón y sentimiento” (2000: 147).

Esta escisión entre el mundo objetivo (razón, estructura) y subjetivo (sentimiento, individuo), acompañará los estudios sociológicos en gran parte de su producción.

No obstante, a inicio de los años setenta, la idea de sociedad como un todo cohesionado va perdiendo el poder explicativo debido a la aparición de diversos escenarios que cambian los grandes paradigmas sociales del orden (Ej. la revolución feminista). Este cambio de paradigmas exigió una respuesta desde la sociología, a través de la cual se erigieron corrientes donde los individuos y sus subjetividades toman un mayor protagonismo.

Dubet y Martuccelli (1998), quienes se inscriben en estas corrientes, proponen a la experiencia como un operador analítico capaz traducir fenómenos colectivos en “hechos concretos” que atañen a los individuos. Por un lado, la experiencia es un trabajo de construcción de identidad y sentido que le dan los individuos al conjunto social que los antecede y, a su vez, es resultado de lógicas de acción que no pertenecen a los individuos y que se les impone como pruebas que ellos no eligen. Los individuos se encuentran inscritos en diversas formas de acción y racionalidad, las cuales no se pueden categorizar como únicas; por el contrario, forman parte de un proceso de reflexión y redefinición constante de las acciones y, por ello, no siempre coinciden o se adecuan a las funciones o intereses establecidos (Dubet, 2007a).

Las pruebas y los soportes (Martuccelli, 2007) se constituyen como dispositivos que dan cuenta del anclaje entre el individuo y la estructura. Por un lado, las pruebas son desafíos estructurales que los individuos deben pasar sin mayor posibilidad de elección (ej. egresar de la escuela) y, con ello, ponen en manifiesto los medios que se poseen para sobrellevarlos. Los soportes, por el otro, son aquellos mecanismos que permiten que el individuo pueda sobrellevar su vida en el mundo social; supone un vínculo, el cual no puede ser controlado de forma directa y, por ello, siempre corre el riesgo de desaparecer. Tanto la noción de prueba como la de soporte, guardan una relación con la dimensión emocional del sujeto. De hecho, desde la perspectiva de la experiencia social, los actores se encuentran mediados por su dimensión afectiva y esta influirá fuertemente en la forma como los individuos reflexionan y actúan. En ese sentido, muchas de las pruebas (ej. pérdida de un ser querido) y los soportes (ej. relación de pareja) se pueden encontrar en este orden de la vida social (Martuccelli, 2007).

Para analizar dicho orden, Arlie Hochschild (1979) propone entender la experiencia emocional no sólo como un impulso primario, sino también como un elemento activo que interpela constantemente a las personas y modifica sus pensamientos y actitudes. Las emociones forman parte de un ordenamiento social, y por ello implican una interacción *“entre la conciencia de las emociones y la conciencia de las reglas emocionales, entre las reglas emocionales y el trabajo de las emociones, entre las reglas emocionales y la estructura social”*² (Hochschild, 1979: 560). La perspectiva de la *gestión emocional*³ se desvincula del enfoque psicoanalítico propuesto por Freud, que busca entender los impulsos incons-

cientes de las emociones, y de la mirada propuesta por Goffman, a través de la cual se pretende develar las formas como las personas "aparentan" sentirse. Es decir, toma distancia de los enfoques que perciben, por un lado, al individuo como un sujeto racional y calculador y, por el otro, como un ser dominado por sus instintos.

Para entender la experiencia emocional, la autora plantea tres dimensiones: la normativa, la expresiva y la política. La dimensión normativa la trabaja a través del concepto de *reglas emocionales*⁴, el cual hace referencia a las normas sociales que, más allá de regir la conducta de los individuos, también rigen sus sentimientos. De esta manera, se presentan como una forma de control social, ya que definen cuáles son los sentimientos adecuados y deseables de acuerdo con cada circunstancia. Por su parte, la dimensión expresiva hace referencia a lo que los sujetos pueden o no expresar. Así como señala que existen reglas emocionales, también postula la existencia de *reglas de expresión emocional*⁵, las cuáles delimitan en qué momento es adecuado sentir ciertas emociones y cómo expresarlas; y, por tanto, pueden ser tanto de represión como de evocación de algún sentimiento. Si bien en este caso el control social rige sobre la conducta o sobre la exteriorización que hace de los sentimientos, para Hochschild (1979; 2012) la *gestión emocional* no solo opera en un plano superficial, por el contrario, supone en muchos casos un cambio real de las emociones.

Por último, la dimensión política de las emociones se encuentra relacionada a la estructura social donde se ubica el individuo sentiente. Los sentimientos son ubicados dentro de una posición, no sólo en relación con su capital económico, sino también social y cultural; por lo que se encuentra íntimamente relacionado con factores étnicos, de clase o de género. La posición que ocupen los individuos va a estar mediada por una cultura emocional, sobre lo que tienen o no que sentir y hacer. Sentimientos como la vergüenza, el cual tiene un arduo tratamiento desde la sociología (Elías, 2015), ejemplifica bien esta tensión entre la interacción de las emociones con el entorno social. De acuerdo con Sara Ahmed, la vergüenza es un sentimiento "domesticador y de domesticación" (2015:170)

Adentrarnos a la cultura emocional supone preguntarse por el vínculo que se establece entre las emociones y las cosas, el cual puede generar efectos y constituye acciones en sí misma. Así, como señala Ahmed "[las] diferentes emociones, una vez que se experimentan, identifican y nombran como tales, involucran diferentes orientaciones hacia objetos y hacia otros" (2015:315). En ese sentido, las emociones tienen un componente inherentemente político, ya que se manifiestan en interacciones concretas mediadas por relaciones de poder y desigualdad.

Los casos estudiados

Dada la naturaleza de la investigación, se optó por el estudio de tres casos. La elección de llevar a cabo estudios de caso radicó en que este tipo de aproximación permitía conocer en profundidad y detalle las dinámicas de los profesores durante su labor como docentes y fuera de la misma (Stake, 2007). Se tomó como criterio de selección que se trate de profesores de escuelas unidocentes de zona rural y que hayan ejercido la docencia por más de diez años. Para todos los casos se utilizaron herramientas de recolección como las entrevistas a profundidad, la observación participante (dentro y fuera del aula) y la revisión de documentos normativos. Finalmente se seleccionaron los casos de Patricia, Cecilia y Rafael.⁶

Patricia nació en el año 1957, era madre de dos gemelas -las cuales tenían alrededor de veinte años cuando se realizó la investigación- y estaba casada con el padre de sus hijas. Desde el año 2001, a sus cuarenta y cuatro años, fue nombrada como profesora en la escuela unidocente en la que trabajaba cuando se llevó a cabo el estudio. Esta escuela se ubicaba en una ciudad diferente a la que vivía con su familia, aproximadamente a ocho horas de viaje (100 km de distancia y con bastantes dificultades para el transporte). Por este motivo, desde que fue nombrada en esa escuela, Patricia tuvo que permanecer durante las temporadas escolares ahí. Para ello, habilitó una habitación en la dirección de la institución escolar.

Cecilia era una mujer nacida en el año 1970, era soltera y no tenía hijos. En 1994, a sus veinticuatro años, la nombraron como profesora, trabajó en algunas escuelas (todas unidocentes) antes de ingresar a la escuela donde seguía trabajando cuando se le entrevistó. Esta escuela, también ubicada en área rural, se encontraba a unos 5 kilómetros de la ciudad capital de la provincia donde ella alquilaba un cuarto para quedarse. Por ello, Cecilia alternaba sus noches entre dormir en un cuarto habilitado en la dirección de la escuela y en su cuarto alquilado en la ciudad del distrito.

Por último, Rafael, era un hombre nacido en el año 1960, tenía una esposa y tres hijos, dos mujeres y un varón, de entre veinticuatro y dieciséis años cuando se realizó la investigación. En el año 1990, a sus treinta años de edad, lo nombran como docente de la escuela donde también seguía trabajando cuando se realizó la investigación. Como en el caso de Patricia, su casa en la que vivían su esposa e hijos se encontraba ubicada en una ciudad diferente (a una distancia aproximada de 120 kilómetros del centro educativo), por lo que Rafael también tenía una habitación habilitada en la escuela y alquilaba un cuarto en el pueblo más cercano.

Hallazgos

El vínculo familiar y las reglas emocionales

Una de las características que salta a la luz en los tres casos es que el trabajar en escuelas rurales de tipo unidocente, por sus características geográficas, implicó un traslado permanente a su centro de trabajo. Es decir, en la práctica, una mudanza para trabajar de lunes a viernes en la escuela durante los meses de marzo a diciembre. En contraste con la experiencia de cualquier otro tipo de profesor -sobre todo para los que trabajan en zonas urbanas-, para los profesores estudiados significó un elemento central en su experiencia como docentes.

De hecho, una de las principales conclusiones a las que se llegó en la investigación de la que se desprende este artículo (Reátegui, 2014), es que para los profesores estudiados estas escuelas no presentan una separación clara entre el espacio profesional y el espacio privado. Al ser el lugar en el que viven y en el que tienen una completa autoridad, se establece una relación ambigua con la institución educativa, en tanto constituye un espacio en el cual los profesores realizan actividades fuera de la docencia (comer, dormir y pasar sus ratos libres), pero también en el que deben cumplir responsabilidades profesionales.

El traslado a las escuelas tuvo repercusiones diferentes para cada uno de ellos. Para Patricia y Rafael supuso también el alejarse de sus hijos, que en ambos casos eran niños cuando empezaron la carrera docente. De acuerdo con lo señalado en las entrevistas, la de-

cisión de separarse de sus hijos fue, sin duda alguna, la más difícil de tomar y por la que reconsideraron más de una vez dejar la docencia. No obstante, contar con estabilidad económica y laboral significó uno de los principales motivos para tomar esta decisión.

Si bien los entrevistados lo señalaron como una cuestión de deliberación, el ser nombrados en escuelas de tipo unidocente no era parte de dicha decisión. Más bien, al no haber obtenido puntajes altos en las evaluaciones del Ministerio de Educación, fueron designados en estas escuelas sin más opciones. Es decir, trabajar en estas escuelas se planteó como una condición necesaria para continuar con su carrera, por lo que su aceptación e incorporación resultó siendo una de las *pruebas* más importantes que tuvieron que atravesar los tres profesores. El desafío no solo se relacionaba con la mudanza de los docentes, sino también, con relación a la carga laboral que implicaba trabajar en este tipo de escuelas. Como señaló Rafael: *"Los unidocentes somos todo. Somos directores, somos profesores, somos personal de servicio, somos auxiliares, todo somos"*.

Un punto crucial en su valoración se refiere a la estabilidad laboral. Cecilia, Rafael y Patricia señalaron que antes de ser nombrados sentían mucha angustia durante las vacaciones escolares ya que no recibían sueldo, pero, sobre todo, porque no sabían si se les abrirían plazas para el siguiente año. En ese sentido, ser nombrados y trabajar en estas escuelas les dio seguridad y apaciguó la angustia a nivel económico. Con hijos, para Patricia y Rafael, la necesidad de tener estabilidad económica se tornaba necesaria y es una de las principales razones por las cuales terminaron trabajando en estas escuelas. Al respecto, Patricia indicó que para ella era necesario tener un trabajo, ya que esto le permitiría darles una mejor educación y nivel de vida a sus hijas.

"Te sientes alejada de la familia, pero como yo les decía a mis hijas, si uno se aleja es porque quiere la base también para ustedes, porque si nosotras hubiéramos vivido juntas, nada hubiéramos logrado." (Entrevista a Patricia)

A pesar de que el motor de la decisión de Rafael y Patricia fue el mismo, se plantearon estrategias diferentes para sobrellevarlo. En el caso de Rafael, junto con su esposa, tomaron la decisión de que la familia se mudase al pueblo donde él estaba trabajando. Esto, además, debido a las distancias ya señaladas, supuso que sus hijos estudien la primaria donde Rafael enseñaba. Si bien esta decisión se vio mediada por su asignación en dicha escuela, la estrategia de llevar a sus hijos con él fue reforzada no desde un plano afectivo y de cercanía con sus hijos, sino del aseguramiento de una buena calidad educativa. En palabras del propio Rafael: *"qué mejor que asegurar la enseñanza de mis hijos en mi escuela"*.

No obstante, cuando sus hijas pasaron a secundaria tuvieron que mudarse porque no existía oferta educativa secundaria y superior cerca de la escuela donde trabajaba. La diferencia de edad hizo que el último hijo se mude con sus hermanas y su mamá aun estando en primaria, por lo que fue el único que no estudió en su escuela. Para Rafael, la mudanza de su familia fue uno de los momentos más difíciles que tuvo que afrontar: *"No podía imaginarme estar alejado todo el tiempo de mis hijas. Me ha costado acostumbrarme a tenerlos lejos."*

Otra fue la situación por la que pasó Patricia, ya que sus hijas y su esposo nunca se mudaron a un lugar cercano al colegio donde ella trabajaba. De acuerdo a lo señalado, su esposo tenía trabajos eventuales en la ciudad que tenía que atender y, además, sus hijas tenían problemas de asma por lo que el clima en la zona donde ella trabajaba no les convenía (era muy frío).

“Yo me tuve que venir a trabajar y él se quedó con las niñas. Yo quería que él me siguiera, pero los lugares a los que tenía que ir eran muy lejos y las bebés eran prematuras así que no se podía. Yo las dejé de año y medio para regresar a trabajar. Las veía cada fin de mes nada más porque estaba lejos. Lo que yo más quería era tenerlas conmigo, pero por salud no se podía” (Entrevista a Patricia)

En general, en el discurso de Patricia aparecen más elementos relacionados al arrepentimiento o culpa por un supuesto “abandono”. Si bien las circunstancias fueron diferentes, para Rafael el alejamiento de sus hijas no conllevaba una carga tan fuerte como para Patricia. Una de las diferencias más importantes podría encontrarse relacionada con el rol de madre y padre socialmente establecido, donde el padre es el proveedor y la madre la cuidadora. En ese sentido, para Rafael el hecho que sus hijos vivieran con su esposa era algo positivo y normal: *“ellos están con su mamá, les va bien”*. Si las circunstancias laborales no permitían que estén juntos, lo natural es que los hijos se queden con su mamá.

Para Patricia la situación fue diferente, ya que al ser ella la madre, la separación termina siendo un indicador de falta de cumplimiento de su rol. La maternidad como norma les exige a las mujeres encargarse del cuidado de sus hijos, ser incondicionales a ellos y, por lo tanto, también es necesario “estar presentes”. En términos de Hochschild (2003) existe una *cultura emocional* sobre la maternidad que pauta cómo es que debe sentirse y comportarse una mujer al ser madre. Las culturas emocionales se encuentran atadas a las posiciones sociales de los individuos, sin embargo, no solo se impregna a través de la posición social que ocupan, sino también por medio de una creencia sobre las emociones que deberían, o no, producirse en determinada circunstancia como el ser madre. Es decir, funcionan también como un marcador ideológico.

Con relación a esto, Zicavo (2013) señala que el “sentimiento de culpa” es un mecanismo recurrente en las mujeres que intentan conciliar la maternidad con el trabajo. Así, indica que el hecho de que la vida profesional constituya una fuente de satisfacción de igual o mayor importancia que su espacio familiar “contradice la ideología según la cual la maternidad debería ser el ámbito de “natural” realización para las mujeres” (p.67).

Si bien Rafael también señaló que para él fue muy dura la separación de sus hijas e hijo, Patricia tenía un discurso mucho más autocrítico con ella misma. La decisión del alejamiento, en ese sentido, pesa más en una madre que en un padre porque pone en duda su rol. Este mandato de “cómo se debe sentir” una madre en una circunstancia como la separación de sus hijas constituye una regla emocional y, por ello, la justificación sobre el alejamiento fue bastante más elaborada y reiterativa en el caso de Patricia.

En contraparte, el tema del traslado no significó tanto para Cecilia, ya que no tenía hijos ni pareja, por lo que, de acuerdo a la entrevista, el único vínculo importante que ella había dejado cuando se trasladó fue el de sus padres. Sin embargo, al haber empezado su carrera docente a la corta edad de diecisiete años, ella señalaba que se encontraba ya acostumbrada a estar sola. Por ello, al preguntarle si tenía pareja ella contestó *“¿para qué pues voy a tener pareja? Estoy muy bien sola, sin que nadie me fastidie”*. Asimismo, cuando se le consultó si había pensado en algún momento en tener hijos, Cecilia contestó enfáticamente *“Ya tengo 24 hijos que cuidar”* haciendo referencia a sus estudiantes. Para luego señalar que se sentía muy vieja para tener hijos y que no tenía tiempo para conseguir pareja.

En relación a lo señalado líneas arriba sobre Patricia, las respuestas cortas y enfáticas que daba Cecilia parecían constituir una estrategia para hacer frente al mandato de la materni-

dad, por un lado, y al de tener pareja, por el otro. Es decir, tras sus respuestas no quedaba espacio para ahondar más en el tema y, por el contrario, denotaba tranquilidad con su situación de mujer soltera y sin hijos. Así también, al referirse a los estudiantes de su colegio como hijos, de alguna manera, solucionaba una tensión con la que conviven las mujeres trabajadoras entre la "vocación materna" y la "vocación profesional" (Zicavo, 2013:80).

Durante el periodo de la investigación, Patricia y Rafael viajaban los fines de semana para ver a sus familias. Los viernes, al finalizar el horario de clases (a veces también recurrían a cancelar la clase de los viernes para tener un día más en sus casas), ellos se dirigían a la ciudad capital para estar el fin de semana con sus familias. Para Patricia esto implicaba un traslado de una hora en moto y tres horas y media más en bus hasta la ciudad. Es decir, un total aproximado de cinco horas de viaje. Regresaba a la escuela los lunes en la mañana, por lo que salía de su casa a las 4.30 de la mañana. De acuerdo a Patricia, el colegio donde trabajaba era la opción más cercana a su familia que se le presentó.

El trayecto de Rafael era más largo porque su escuela se encontraba en un lugar menos conectado. En moto se tardaba dos horas hasta la ciudad donde tomaba el bus, que tardaba tres horas y media más. Por este motivo, había semanas en las que Rafael ya no iba hasta su casa, pero procuraba ir por lo menos un fin de semana al mes. Si bien este trayecto de regreso a sus casas resultaba siendo un motivo de incomodidad, se había tornado parte de su cotidianidad y sobre lo cual señalaban estar "acostumbrados". Por ejemplo, los viajes en moto muchas veces se traducían en problemas a la espalda o, en algunas ocasiones debido a las lluvias, en accidentes. La costumbre, de esta forma, aparece como un acto antes que, de actuación, de adaptación profunda (Hochschild, 1979).

Por otro lado, al encontrarse distantes no solo de sus núcleos familiares, sino también de otras casas, comercios o espacios de ocio. Patricia, por ejemplo, trabajaba en un caserío bastante disperso en el que vivían treinta familias, la casa más próxima se encontraba a diez minutos caminando. Según señaló en las entrevistas, esto le generaba una sensación de aislamiento bastante grande, a lo que se le sumaba la falta de señal telefónica y de agua.⁷ Una de las estrategias que había encontrado para no sentirse sola fue entablar una relación de amistad con una profesora -Johana- de una escuela multigrado que trabajaba en un caserío aledaño. La escuela de Johana, donde también dormía de lunes a viernes, se encontraba a cuarenta minutos caminando de la escuela de Patricia y tenía agua potable. La compañía y el acceso al agua potable, que permitía que las tareas de aseo o preparación de almuerzo sean más simples, generaron que Patricia se dirigiera por lo menos tres veces a la semana donde Johana y, en muchas ocasiones, se quedara a dormir ahí.

Para Patricia el mantener una relación de cercanía con Johana significaba un soporte emocional bastante importante. Es decir, constituía un mecanismo que le permitía sostener su trabajo en la escuela y, sobre todo, afrontar la sensación de soledad que tenía. Pero, también, compartían el sentimiento de estar lejos de sus familias: *"Es que no te puedes pasar la vida alejado de tu familia, hay profesores que se han sacrificado toda su vida, es para aplaudirlos por su labor, pero ¿dónde queda tu familia? Por eso he pensado dejar la docencia y buscar otro rumbo. Pero por el momento acá sigo"*.⁸ En esta línea, Rafael también señalaba que a pesar de haber pasado veinticuatro años desde que trabaja en la escuela y que sus hijos ya estaban más grandes, el hecho de que viva lejos era aún un motivo de angustia para su familia. Esto, además, se acentuaba porque en el caserío donde trabajaba, como el de Patricia, no había señal telefónica, lo que genera una mayor distancia

entre él y sus hijos: *“Los hijos ya van creciendo, y me dicen papá estás allá solo ten cuidado. Mi hija la mayor cada vez que me despido ella llora, cada fin de semana, ella es muy sentimental, le preocupa”*.⁹

“Ya tengo 24 hijos que cuidar” o la dimensión política del trabajo emocional

Las circunstancias de vivienda y, sobre todo, el alejamiento de sus vínculos familiares ha constituido una parte importante de su profesión. Pero también, las condiciones pedagógicas y materiales de la escuela han significado desafíos importantes para el trabajo de estos docentes. Como se concluyó en la investigación que precede este artículo (Reátegui, 2014), estas circunstancias laborales de alguna manera aunaban en un discurso sobre la vocación como parte constitutiva de su labor como docentes. La vocación es el elemento que los profesores manifestaban cuando se les preguntaba por su mantenimiento en estas escuelas, el cual combinaba elementos como el sacrificio y compromiso por su trabajo.

En principio, los tres profesores se mostraban bastante críticos respecto al trabajo que les correspondía desempeñar en sus escuelas. Sus respuestas interpelaban la modalidad unidocente e indicaban bastante disconformidad con la estructura de trabajo, especialmente, en relación a otros centros educativos. Al respecto, por ejemplo, Cecilia señalaba que la modalidad unidocente debería desaparecer: *“Me gustaría que desaparezcan los centros educativos unitarios, tal vez se puedan concentrar, unificarse y de esta manera desaparecer y donde hay más población ahí ubicarnos”*. Por su parte, Rafael comparaba la organización y trabajo en este tipo de escuelas con relación a una escuela polidocente y, probablemente, urbana: *“No existen [ventajas] o sea pues imagínese, si nosotros nos comparamos a un colegio grande, nosotros lo hacemos todo, mientras que ellos tienen secretaria, tienen portero, subdirector.”* Patricia señalaba que la labor en ese tipo de instituciones educativas requería mucho trabajo: *“Bueno, es un poco... trabajoso ¿no? Es, ¿qué le diré?, es bastante... es bastante trabajo para nosotros los unidocentes porque tenemos que estar haciendo nóminas, documentación de dirección, y a la vez, estar programando para los alumnos. Es un poco difícil”*.

Esta percepción negativa sobre su trabajo constantemente iba acompañada de un discurso sobre el compromiso y el sacrificio que tenían con sus estudiantes y la institución. Esta tensión entre la insatisfacción laboral y el compromiso institucional de alguna manera se resolvía a través del discurso de la vocación, que aparecía como un dispositivo a través del cual explicaban -sin precisar- el porqué de su trabajo en ese tipo de escuelas:

“Uno es la vocación pues ¿no? de ser docente, porque no todos tenemos vocación y no todos actuamos de la misma manera, algunos están mirando la hora, ya que hora es para irse, están mirando un feriado, feriado largo, se cogen el feriado largo y no recuperan. Nadie recupera, eso es lo triste”. (Entrevista a Rafael)

“bueno, porque me gustaban los niños y mi vocación era ser docente (...) yo jugaba a la profesora cuando tenía 8 años, 10 años” (Entrevista a Patricia)

Al respecto, Dubet (2007b) señala que a través de la vocación los docentes reafirman su compromiso con los principios de la institución y los encarnan. De esta forma, se erige una conexión entre la vocación y lo sagrado:

"No obedezco al maestro o al médico porque tenga una personalidad simpática o autoritaria, sino porque actúa en nombre de la Razón, de la Nación, de la Cultura, de la Ciencia (...) En el programa institucional, la principal virtud del actor encargado de socializar al otro no es su competencia técnica y profesional, sino el hecho de que "crea", que tenga una vocación, que encarne los principios y se sacrifique por ellos" (Dubet, 2007: 45-46).

Dentro de esta narrativa, no es casual que los docentes estudiados señalen a la vocación como el principio que erige su decisión y práctica docente. Tedesco y Tenti Fanfani (2002) señalan que una de las imágenes representativas del docente es la del maestro apóstol al que se le asigna representaciones de su trabajo ligadas a cualidades morales. Es decir, la enseñanza es entendida más que como una profesión, como una misión. No obstante, en los tres casos este discurso también se encontraba vinculado a la idea de construir personas de "bien", buenos ciudadanos peruanos, a los que se les debe cuidar e incentivar en su desarrollo: *"Y nosotros queremos hombres que salgan, hombres y mujeres de bien porque eso es lo que necesita el país y eso es lo que es parte de nuestra obligación como maestros, incentivarlo"*.¹⁰

Como señala Abramowski (2015), la vocación es resultado de una serie de "traducciones" realizadas sobre los significados del trabajo, algunas sin duda provenientes de una matriz religiosa, pero otras ligadas a las satisfacciones personales y al discurso público sobre la docencia. El núcleo de las respuestas de los docentes estudiados mantuvo a la vocación como eje principal de su trabajo, como un dispositivo que les permitía superar las condiciones materiales y emocionales adversas que viven el día a día. En línea con ello, Cuenca señala que la vocación constituye un elemento estructurador del trabajo docente, el cual *"sirve como garrocha para saltar obstáculos, a la vez que como el sentido mismo de su identidad profesional"* (2020:197)

En ese sentido, a través del discurso de la vocación obtienen "fuerzas" para afrontar y sobreponerse al sentimiento de soledad y a las condiciones materiales que se imprimen como parte de su trabajo. Esta vocación se encuentra abocada al cariño que sienten por la enseñanza y los niños con los que trabajan; por lo que se presenta una forma particular de referirse a los estudiantes ligada a un vínculo más personal que profesional (Muñoz, 1992). Al respecto, Rafael señaló: *"Yo la docencia ya lo llevo en el corazón, no lo puede nada ni nadie, si pues imagínese uno tiene que dejar a los hijos abandonados para estar con los hijos de la comunidad"*. En ese sentido, la vocación no sólo implica sacrificios, sino también recompensas.

En esta línea, las circunstancias que afrontan los docentes en estas escuelas tienen un efecto no solo a nivel profesional, sino también emocional. En términos de Hochschild (2012), el discurso de la vocación podría responder a un trabajo de modificación de sus emociones a través de la transformación de su percepción o interpretación sobre su labor en la escuela. Más allá de las condiciones en las que trabajaban, el ser docentes de zonas rurales, trabajar con niños en situación de vulnerabilidad y haber realizado ciertos sacrificios familiares, constituían factores que legitimaban y fortalecían su trabajo como docentes: *"tuve que dejarlas a mis hijas por trabajar por amor, como se dice mi esposo, por amor a la patria. Tuve que dejar a mis hijitas"* (Entrevista a Patricia)

Debido a su lógica productiva, el trabajo modifica el sistema emocional en el que se insertan los individuos (Hochschild, 2012). Así, la gestión de las emociones en estos contextos deja de ser un acto privado para constituirse principalmente como un acto público. En ese sentido, el discurso de la vocación parece no suponer un acto espontáneo de

trabajo emocional, sino una elaboración sistemática sobre la configuración de ciertas emociones. Lejos de entenderla como algo opuesto a todo tipo de racionalidad profesional, *“la vocación aparece como ‘la’ categoría afectiva fundante de la docencia como profesión”* (Abramowski, 2015: 68).

Conclusiones

Como parte de su trabajo docente en escuelas rurales unidocentes, los profesores no sólo han tenido que enfrentar una labor desafiante tanto a nivel pedagógico como administrativo (Reátegui, 2014), sino también han afrontado un proceso de alejamiento de sus núcleos familiares y una cotidianeidad solitaria. El trabajo como docentes, entonces, no sólo ha significado una *prueba* en términos profesionales, sino también emocionales.

En el plano familiar, tanto para Patricia como para Rafael, el alejamiento de sus familias les produjo sentimientos de profunda tristeza. No obstante, la cultura emocional del ser madre para Patricia generó también culpa y frustración. Después de más de trece años como docente, ella continuaba cuestionándose la decisión de alejarse de sus hijas por el trabajo. A pesar de que Rafael y Patricia comparten experiencias similares, la dimensión emocional los ha interpelado de formas distintas. Como señala Ahmed, el tener un sentimiento compartido no necesariamente implica tener la misma relación con dicho sentimiento. Por el contrario, puede constituir una “comunicación fallida”, o un espacio de tensión personal y social (Ahmed, 2015). En general, para las mujeres “priorizar” la vida laboral sobre la vida familiar resulta siendo algo cuestionable no sólo a nivel social, sino también individual; esta carga normativa ha provocado que el alejamiento de su familia sea una experiencia mucho más intensa para Patricia.

El plano profesional, por su parte, se presenta como un desafío más “resuelto”. Como se ha ido señalando, el discurso de la vocación ligado a la representación institucional y el sacrificio por los niños y niñas de la escuela generaba que los docentes se sientan conformes y, de alguna manera, orgullosos de su trabajo. Nobile (2015) señala que el discurso del sacrificio tiene también un fin público, ya que se presenta como un catalizador de las emociones que tienen los docentes en las escuelas. De esta forma, se construye un “otro” vulnerable (los estudiantes) y se prioriza un discurso sobre la institucionalidad, o sobre la importancia de la educación y el rol que cumplen. La vocación, de esta forma, resulta siendo un trabajo de producción de sentido sobre su ejercicio profesional.

A pesar de ello, el discurso de la vocación convive con la idea de que el tipo de institución en la que trabajaban cuenta con condiciones muy adversas y laboralmente insostenibles. Las comparaciones con instituciones de otro tipo -más grandes, con mayor cantidad de personal, con condiciones materiales más favorables, etcétera-, eran frecuentes. Los docentes estudiados eran conscientes de su posición “subalterna” en el sistema educativo, no sólo porque nadie elige trabajar en este tipo de escuelas, sino también porque no encontraban soportes institucionales muy claros para realizar su trabajo (Reátegui, 2014). No obstante, también erigían discursos de superación ante dichas circunstancias, como señaló Cecilia al preguntarle por las ventajas de trabajar en estas escuelas: *“¿Las ventajas? Bueno que tu solita haces lo que quieres”*. Este posicionamiento en el espacio laboral de parte de los profesores unidocentes supone un reconocimiento de procesos de diferenciación societal más amplios.

De acuerdo con el lugar dónde ejercen su profesión, a quiénes la imparten y las emociones que les suscitan, los profesores de escuelas unidocentes encontrarán distancias significativas con sus pares. En este contexto, la vocación resulta siendo un dispositivo que le da sentido a la distancia social y laboral existente entre ambas formas de ejercer la profesión. En el caso de las mujeres, además, permite apaciguar la disonancia entre la cultura emocional del ser mujer y las circunstancias laborales en las que se encuentran. Reconociendo que la vocación es una convicción real que mueve al profesorado, esta parece erigirse como un dispositivo de *gestión emocional* a través del cual los y las docentes adaptan sus emociones a lo socialmente esperable y, con ello, afrontan su estancia en la escuela.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2015) "La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión", en Solana, M. y Macón, C. (eds.), *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Buenos Aires: Título.
- Abramowski, A. y Canevaro, S. (2017) Introducción, en: Abramowski, A. y S, Canevaro (Comp.). *Pensar los afectos: Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Ahmed, S. (2015) *La política cultural de las emociones*. México: Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Ames, P. (2016) "Hacer visible y mejorar la educación rural: una tarea pendiente" en *Metas del Perú al Bicentenario*. Lima: Editor. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/308023866_Hacer_visible_y_mejorar_la_educacion_rural_una_tarea_pendiente_Nino_rural_Nino_urbano
- Arrunátegui, G. y Mendoza, J. (2020) "Un reto pendiente: las condiciones físicas de las escuelas rurales multigrado de Piura, Cajamarca y Loreto". Aportes para el diálogo y la acción, N°3. Lima: CREER, GRADE y ODF. Disponible en: <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-3.pdf>
- Bericat, E. (2000) "La sociología de la emoción y la emoción en la sociología", *Papers*, 62, pp.145 -176. España: Universidad de Málaga.
- Cuenca, R. (2020) *La misión sagrada. Seis historias sobre qué es ser docente en el Perú*. Perú: IEP.
- Cuenca, R. y Urrutia, C. (2019) "Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú", *RMIE*, 2019, Vol. 24, Núm. 81, pp. 431-461.
- Dubet, F. (2007a) *La experiencia sociológica*. España: Gedisa Editorial.
- Dubet, F. (2007b) "El declive y las mutaciones de la institución", *Revista de Antropología Social*, 2007, pp. 39-66.
- Dubet, F; y Martuccelli, D. (1998) *En la Escuela: Sociología de la Experiencia Escolar*. España: Editorial Losada.
- Elías, N. (2015) *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Grompone, A., Reátegui, L. y Rentería, M. (2018) "Acumulación de desventajas: el tránsito de los jóvenes rurales a la educación superior" en Fort, R; Varese, M; y C, De los Ríos (eds.). *Sepia XVII. Perú: el problema agrario en debate*. Lima: SEPIA.
- Hochschild, A. (1979) "Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure". *AJS*, Volume 85, Number 3. pp. 551-575.
- Hochschild, A. (2003) *The second shift*. Estados Unidos: The Penguin Group.
- Hochschild, A. (2012) *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. Estados Unidos: University of California Press.
- Little, A. W. (2004) *Learning and Teaching in Multigrade Settings*. UNESCO EFA Monitoring Report. Disponi-

ble en: <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextLittle.pdf>

- Martuccelli, D. (2007) *Lecciones de sociología del individuo*. Cuadernos de trabajo n°2. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Minedu (2019) *Estadística de la Calidad Educativa. Indicadores 2019*. Disponible en: <http://escale.minedu.gob.pe/indicadores>
- Montero, C. (2001) *La escuela Rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación del Perú y Tarea Asociación Gráfica Educativa. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/279/150.%20La%20escuela%20rural%20Modalidades%20y%20prioridades%20de%20intervenci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, F. (1992) "Observando el aula: la etnografía y la investigación educativa", *Debates en Sociología*, N°17. Lima: PUCP
- Nobile, M. (2015) "Placeres y compromisos en la labor docente en la escuela secundaria: transformación del otro y reconocimiento personal", *Revista Trabajo y Sociedad*, Nro. 25 (invierno), ISSN 1514-6871, pp. 99-110. Disponible en: <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/25%20Nobile%20Docentes%20secundarios.pdf>
- Reátegui, L. (2014) *Hacia la construcción del sujeto profesional: la experiencia de los docentes que se desempeñan en escuelas de modalidad unidocente en zona rural: el caso del distrito de Julcán*. Tesis para optar el título de Licenciada en Sociología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Ciencias Sociales.
- Stake, R. (2007) *Investigación con estudios de caso*. España: Ed. Morata.
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Versión preliminar. Buenos Aires: IIEP.
- Zicavo, E. (2013) "Dilemas de la maternidad en la actualidad: Antiguos y nuevos mandatos en mujeres profesionales de la ciudad de Buenos Aires", *La Ventana*, Núm. 38, pp.50-87.

Notas

¹ En el artículo se utilizará el masculino "los" para referirme a las y los profesores.

² La traducción es propia.

³ En algunos casos señalada como *emotion management* o *emotion work*.

⁴ Traducción de *feeling rules*.

⁵ Traducción de *expression rules*.

⁶ Los nombres han sido cambiados.

⁷ Las familias del colegio se turnaban en la provisión de agua para la escuela: tanto para el aseo de los estudiantes como para la cotidianeidad de Patricia.

⁸ Entrevista a Johana.

⁹ Entrevista a Rafael.

¹⁰ Entrevista a Cecilia.



Luciana Reátegui es Licenciada en Sociología, Pontificia Universidad Católica del Perú; Maestranda en Ciencias Sociales con Orientación en Educación y doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Investigadora, Instituto de Estudios Peruanos, Perú. E-mail: lreategui@iep.org.pe