

## LA DOCENCIA COMO LABOR EMOCIONAL: UN ANÁLISIS DE DISCURSOS DOCENTES EN ESCUELAS SECUNDARIAS CHILENAS

Natalia Albornoz Muñoz  
Universidad de Chile  
[natalbmu@ug.uchile.cl](mailto:natalbmu@ug.uchile.cl)

Rodrigo Cornejo Chávez  
Universidad de Chile  
[rodrigo.cornejo@u.uchile.cl](mailto:rodrigo.cornejo@u.uchile.cl)

Gabriel Etcheberrigaray Torres  
Universidad de Chile  
[garay89@gmail.com](mailto:garay89@gmail.com)

Rocío Fernández Ugalde  
Universidad de Chile.  
[chio.1991@gmail.com](mailto:chio.1991@gmail.com)

enny Assael Budnick  
Universidad de Chile  
[jennyassael@gmail.com](mailto:jennyassael@gmail.com)

Felipe Hidalgo  
Universidad Católica Silva Henríquez  
[felipehidalgok@gmail.com](mailto:felipehidalgok@gmail.com)



### Resumen

Las emociones, más allá de ser un factor relacionado con el aprendizaje, han sido definidas como el “corazón de la enseñanza”, inherente a todo proceso educativo, donde la labor docente implica una comprensión emocional y las emociones de los profesores son inseparables de sus propósitos morales (Hargreaves, 1998). En este sentido, varios autores han señalado a la docencia como una labor emocional, que en términos de Hochschild (1983) es una transmutación la gestión privada de la emoción y el sentimiento hacia el ámbito del comercio y de la economía, lo cual tendría distintos efectos en los trabajadores.

Si bien la gestión privada de la emoción ha existido siempre en los seres humanos, cuando ésta es puesta en el mercado y vendida como trabajo, se estrecha y se estandariza. Entonces, lo que sería nuevo en estos tiempos es la prevalencia creciente de la instrumentalización de la capacidad natural de actuar de manera consciente sobre un

rango de sentimientos para un propósito privado y la forma en que esta actuación es “ingenierada” desde arriba y administrada por la organización del trabajo.

La labor emocional implicaría actuación e ilusión, que según Hochschild (1983) también se encuentran en el teatro, en el arte y en la vida privada cotidiana. No obstante, el lugar de la actuación y de la gestión de la emoción en la labor emocional deja de ser la persona y se mueve al nivel de la institución. Es decir, las instituciones de cualquier tipo y sobre todo aquellas que obtienen su ganancia de comercializar emociones, van creando sistemas muy sofisticados para gerenciar la creación de ilusión y actuaciones que parezcan más auténticas en sus trabajadores.

Day (2006), tomando los aportes de Hochschild, considera que la docencia involucra tanto gestión de la emoción, como labor emocional. Por una parte, cuando los docentes deben gestionar su emoción y mostrar, por ejemplo, serenidad en momentos de angustia o imparcialidad o con el fin de no involucrar su ‘yo emocional’ en su trabajo más cotidiano. Por otra parte, cuando los docentes se concentran en mostrar una postura o una sonrisa hacia el otro, sin autenticidad, sin que ese otro importe realmente, estaría operando la labor emocional (Day, 2006).

En consideración de estos antecedentes, nos propusimos como objetivo estudiar los discursos docentes en torno a la dimensión emocional de su labor, particularmente en la labor que despliegan frente a sus estudiantes. Para lograr este objetivo, diseñamos un estudio cualitativo cuyo supuesto básico es la construcción social de la realidad y, por tanto, consideramos como aspectos importantes la experiencia, los puntos de vista y las interpretaciones de los sujetos (Flick, 2004).

La muestra estuvo compuesta por profesores pertenecientes a cuatro escuelas secundarias de Santiago de Chile. Específicamente, trabajamos con grupos de seis a ocho docentes pertenecientes a cada uno de los establecimientos. La selección de los participantes se realizó en base un criterio de heterogeneidad –género, disciplina, edad– con el fin de indagar sobre una variedad de discursos (Valles, 1999).

Se utilizaron dos técnicas para la producción de datos, en primera instancia el grupo focal realizado en cada uno de los establecimientos y, en segunda instancia, la entrevista episódica aplicada a un participante por cada grupo focal. Una vez transcritos los datos, se procedió a analizar los discursos mediante el modelo tridimensional de Norman Fairclough, enmarcado en el enfoque del análisis crítico de discurso.

Los principales resultados dan cuenta de varios aspectos: en primera instancia, los docentes tienden a posicionarse desde roles familiares que mantienen una relación de autoridad y asimetría con sus estudiantes. Este posicionamiento estaría principalmente fundado en una concepción del estudiante en carencia afectiva, además de la carencia material, carencias que supondrían una reducción en su capacidad de pensar o aprender. Frente al estudiante carente, el docente debería cubrir esas necesidades afectivas básicas, incluso por sobre las necesidades de aprendizaje que serían posteriores.

Otro aspecto transversal en los discursos docentes, es la gestión de los afectos y emociones como un saber específico y necesario en el proceso de trabajo docente, que lo diferenciaría cualquier otra labor o profesión. En general, se aprecia una dificultad de los hablantes para poner en palabras esta especificidad, pero sí se aprecia un consenso en que sería una gran tarea que requiere de una capacidad emocional, asociada a lo femenino y cuya verdadera dimensión no es valorada ni reconocida.

En el marco de esta labor afectiva los límites en el involucramiento de los docentes con los estudiantes se van desdibujando y se tornan difíciles de establecer, teniendo en muchos casos efectos a nivel individual que, incluso, puede llegar a la enfermedad. Las demandas afectivas del trabajo, la falta de reconocimiento y de tiempo para llevarlas a cabo, agobiarían al docente, quien debe recurrir a estrategias de autocuidado eminentemente individuales para protegerse.

La centralidad de los afectos y las emociones en el trabajo docente, se puede leer también desde el concepto de labor emocional de Hochschild (1983), donde el trabajador gestiona emociones con fines comerciales o instrumentales obteniendo una ganancia para el capitalista. Si bien, en el caso de los docentes la ganancia no es directa y no es posible identificar un empleador que la capitalice, cuando entra a jugar el lenguaje de la eficacia, de la gestión empresarial y del capital humano en las escuelas (Frigotto, 1988; Anderson, 2013), los logros estandarizados de aprendizaje o las metas del currículum se volverían una suerte de lucro que deben perseguir los docentes en una lógica de acumulación simbólica.

En este punto, siguiendo a Day (2006) la docencia involucraría trabajo emocional o gestión de afectos, pues los docentes, como todos los seres humanos, deben controlar de cierta forma la expresión de sus afectos o el grado de involucramiento con los

estudiantes. Sin embargo, la labor emocional en el sentido comercial y enajenante de Hochschild (1983) no parece atravesar completamente los discursos estudiados.

El trabajo afectivo no comercial, al parecer no implicaría para los docentes necesariamente la pérdida de la autenticidad de las relaciones que se vivencia cuando se introducen mecanismos performativos en la línea del *New Public Management* que hace de lo afectivo un camino para lo efectivo (Ball, 2003). Entonces, el uso instrumental de la emoción y el afecto se aprecia solo en algunos fragmentos de determinados hablantes. Esto nos lleva a pensar que la colonización discursiva de los discursos docentes proveniente del discurso hegemónico, no alcanza suficiente fuerza en los análisis realizados para nuestro estudio. Ahora bien, como estos mecanismos performativos y gerenciales son todavía recientes en Chile, es necesario seguir investigando sus efectos.

**Palabras clave:** labor emocional, trabajo docente, discurso

## Introducción

La docencia presenta ciertos rasgos que las definiciones tradicionales de trabajo productivo no logran explicar y que serían, por ejemplo, la invisibilidad del proceso y del producto de trabajo (Martínez, 2001). En este sentido, podríamos definir a la docencia como un tipo de trabajo inmaterial que, si bien ha existido siempre, adquiere un lugar particular en la actual fase de capitalismo financiero (Lazzarato y Negri, 2001). Una característica de la producción inmaterial es que no puede ser separada de la propia actividad de producir, comprimiéndose así las fases de producción, circulación y consumo en un solo acto. De esta forma se complejizan las relaciones sociales de producción, pues entra un tercer sujeto –consumidor– al proceso de producción, además del trabajador y del patrón (De la Garza, 2001).

En el trabajo inmaterial los sustratos no provienen directamente de la naturaleza, sino que son más bien simbólicos. Según De la Garza (2001) la dimensión subjetiva –que no puede separarse de la objetiva–, adquiere mayor importancia y comprende conocimientos, valores, sentimientos, estética y discursos. En el proceso de trabajo inmaterial, que es objetivo, subjetivo y de creación a la vez, el producto del trabajo se objetiva en otro sujeto –cliente o usuario– y no en un producto separado.

Dentro de los trabajos inmateriales se pueden distinguir tres tipos: en primer lugar, aquellas labores que incorporan tecnologías de la información al proceso de producción

industrial. En segundo lugar, el trabajo de las funciones analíticas y simbólicas de creación. Y por último, la producción y manipulación de afectos que requiere contacto y proximidad humana (Negri y Hardt, 2000). Este tercer tipo de trabajo inmaterial, es que el que nos interesa en el presente estudio.

El trabajo afectivo se ha relacionado con los servicios que involucran interacción entre personas, pero su aspecto esencial es la creación y manipulación de afectos. Este tipo de trabajo, si bien es corporal y afectivo, es también inmaterial porque “sus productos son intangibles: una sensación de libertad, bienestar, satisfacción, excitación, pasión, e incluso la sensación de estar conectados o en comunidad [...] lo que el trabajo afectivo produce son redes sociales, manifestaciones de la comunidad, biopoder” (Hard y Negri, 2001, p. 254).

Si bien Hard y Negri (2001) y otros autores de la llamada corriente posmarxista (por ejemplo, Lazzarato y Negri, 2001; Virno, 2003) han planteado la centralidad del trabajo inmaterial en la producción en la fase de capitalismo postindustrial, éste es un tema aún en discusión (Antunes, 2009). Para los teóricos del trabajo, los afectos y las emociones en el trabajo de servicios tienen un lugar relevante en el capitalismo actual.

Algunas décadas antes de los postulados sobre trabajo inmaterial y afectivo, Hochschild en su celebrada obra *The Managed Heart: The commercialization of the Human Feeling* de 1983 propuso el concepto de labor emocional, que define como: “la gestión del sentimiento para crear un despliegue facial y corporal públicamente observable; la labor emocional es vendida por un salario y por lo tanto tiene un valor de cambio” (p.7).

La autora también distingue el concepto de “trabajo de emoción” o “gestión de emoción”, referido a los mismos actos de la labor emocional, pero realizados en el contexto privado donde adquieren un valor de uso<sup>1</sup>. Si bien la gestión privada de la emoción ha existido siempre en los seres humanos, cuando ésta es puesta en el mercado y vendida como trabajo, se estrecha y se estandariza en ciertos modos sociales. Es decir, se produce una transmutación del uso privado del sentimiento hacia el ámbito del comercio y de la economía, que tiene distintos efectos en los trabajadores dependiendo de su género y de su clase social.

---

<sup>1</sup> Hochschild distingue *emotional labor* –que tiene un valor de cambio en el mercado– y *emotion work* o *emotion management* –que tendría valor de uso en la vida privada–. Esta distinción no es tan precisa en español pues los significados de labor y trabajo se utilizan como sinónimos.

Asimismo, la gestión de la emoción en la vida privada ha sido históricamente realizada por mujeres, sobre todo de clases medias y altas, dado que culturalmente se atribuye a las mujeres la responsabilidad de crear un cierto clima emocional en familias, hogares, comunidades y trabajos (Hochschild, 1983). Al igual que el género, la clase social también es una variable, porque en general los trabajos que producen bienes tangibles son realizados por personas de clases bajas, mientras los trabajos de servicios y aquellos que exigen mayor labor emocional son realizados por personas de clase media y alta.

Desde la propuesta de labor emocional, lo que sería nuevo en estos tiempos es la creciente instrumentalización de la capacidad de actuar de manera consciente sobre un rango de sentimientos para un propósito privado y la forma en que esta capacidad es “ingenierada”<sup>2</sup> desde arriba y administrada por la organización del trabajo.

El trabajo físico y el trabajo emocional, a pesar de sus diferencias evidentes, tendrían una similitud en su posible costo: al igual que un obrero industrial puede enajenarse del producto de su trabajo, y de una parte de su propio cuerpo al vender su fuerza de trabajo, para Hochschild (1983), el trabajador emocional puede enajenarse de un aspecto de sí mismo que es usado para realizar el trabajo.

La enajenación en la labor emocional tendría efectos serios en el trabajador, la falta de control, el sentir que se actúa para satisfacer al cliente, la sensación de engañar al otro y de tener que actuar constantemente sobre los propios sentimientos traería consecuencias en su salud y su bienestar. Los efectos de la enajenación en la labor emocional se acrecientan en la medida en que son otros quienes se apropian y gestionan gerencialmente los afectos de los trabajadores de una organización para obtener ganancias. Así, la emoción y los sentimientos pasan a ser tratados como una mercancía más dentro del mercado (Hochschild, 1983).

En la labor emocional estaría implicada la actuación y la ilusión, que según Hochschild (1983) también se encuentran en el campo del teatro, del arte y de la vida privada cotidiana. No obstante, el lugar de la actuación y de la gestión de la emoción en la labor emocional deja de ser la persona y se mueve al nivel de la institución. Es decir, las instituciones de cualquier tipo y sobre todo aquellas que obtienen su ganancia de

---

<sup>2</sup> La autora utiliza el concepto en inglés de *engineered* que no tiene traducción exacta al español, pero que sería algo así como “ingenierado”.



comercializar emociones, van creando sistemas muy sofisticados para gerenciar la creación de ilusión y actuaciones que parezcan más auténticas en sus trabajadores.

Day (2006) tomando los aportes de Hochschild, considera que la docencia involucra tanto trabajo de emoción, como labor emocional. Por una parte, cuando los docentes deben gestionar su emoción y mostrar, por ejemplo, serenidad en momentos de angustia o imparcialidad o con el fin de no involucrar su 'yo emocional' en su trabajo más cotidiano. Por otra parte, cuando los docentes se concentran en mostrar una postura o una sonrisa hacia el otro, sin autenticidad, sin que ese otro importe realmente, estaría operando la labor emocional (Day, 2006).

De esta forma, considerar la docencia como labor emocional nos lleva a pensar en el trabajo mismo de profesores y profesoras y, por cierto, en los efectos que éste tendría sobre sus subjetividades. Considerando esta premisa y los antecedentes planteados, esta investigación se planteó el objetivo de estudiar los discursos de los docentes en torno al aspecto emocional de su trabajo, particularmente en relación con los estudiantes que, tomando los conceptos de Hochschild (1983), serían sus clientes.

### **Metodología**

Para alcanzar el objetivo, el presente estudio se define desde el paradigma cualitativo de investigación social. Un supuesto básico de este paradigma es la concepción de realidad como construida socialmente y, de esta forma, su objeto es comprender e interpretar el punto de vista de los sujetos para acercarse a esa realidad (Taylor y Bogdan, 1994). En palabras de Flick (2004), una investigación cualitativa comienza desde la experiencia de los sujetos, de los textos que surgen de ella y de su interpretación.

En el paradigma cualitativo se enmarcan diversos modelos teórico-metodológicos que convergen en un enfoque que supera la dicotomía sujeto-objeto, propia del positivismo y sus pretensiones de neutralidad (Valles, 1999). El enfoque cualitativo considera el poder de reflexión del investigador, quien es parte explícita de la construcción de conocimientos y, en consecuencia, las subjetividades del investigador y de los sujetos en estudio son parte del proceso de investigar (Flick, 2004).

Particularmente, para el abordaje del problema del estudio nos posicionamos desde el Análisis Crítico del Discurso [ACD], el cual trasciende a un mero modelo de análisis de datos, siendo en sí mismo un enfoque teórico y metodológico. El Análisis Crítico del Discurso se concibe como una disciplina comprometida y orientada a la transformación,

que entiende el discurso como una forma de acción social, que es histórica y que contribuye a formar la sociedad y la cultura (Fairclough y Wodak, 2000).

Los participantes del estudio fueron docentes pertenecientes a cuatro establecimientos de enseñanza media de la Región Metropolitana. Estos establecimientos forman parte de la muestra de una investigación mayor en la que se inserta el presente estudio y fueron definidos en base a dos criterios que estructuran realidades laborales distintas: i) tipo de dependencia sostenedora, municipal o particular subvencionada; ii) nivel de selectividad de los estudiantes, selectivo o no selectivo.

Las razones de la elección de estos criterios fueron: primero, porque al ser establecimientos que reciben recursos del Estado, están directamente normados por la política educativa que ha introducido cambios en el trabajo docente de los últimos años. Segundo, porque su nivel de selectividad definiría el tipo de estudiantes que ingresa a los establecimientos y con ello condiciona también el trabajo de los docentes y los discursos que ellos tengan sobre sus alumnos.

Específicamente, trabajamos con grupos de seis y siete docentes pertenecientes a cada uno de los establecimientos de enseñanza media antes descritos, estos grupos fueron lo suficientemente amplios para incluir a una diversidad de participantes y lo suficientemente pequeños, para facilitar la palabra a todos. La selección de los docentes participantes se realizó en base un criterio de heterogeneidad –género, disciplina, edad– con el fin de indagar sobre una variedad de discursos (Valles, 1999).

Para la producción de datos, utilizamos dos técnicas que rescataran la palabra de los docentes: en primera instancia realizamos cuatro grupos focales uno en cada escuela, que pudieran dar cuenta de la experiencia vivida y compartida de los docentes respecto al aspecto emocional de su trabajo. En segunda instancia, realizamos cuatro entrevistas episódicas individuales, una por cada escuela, con el fin de profundizar en aquellos temas que emergieron durante los grupos focales.

A medida que se realizaron cada uno de los grupos focales y posteriormente las entrevistas episódicas, los registros en audio se fueron transcribiendo según una norma de transcripción que permitiera considerar otros aspectos del lenguaje como el tono y énfasis de los discursos. Las transcripciones de los grupos focales y de las entrevistas resultaron en 153 páginas, que se analizaron con ayuda del programa *Atlas.ti 7*.



Para el análisis de la información y en coherencia con el enfoque metodológico planteado, seguimos el modelo tridimensional propuesto por Norman Fairclough que se enmarca en el Análisis Crítico del Discurso. Este modelo de análisis, como se aprecia en la Figura 1 considera tres dimensiones: i) análisis lingüístico de los textos; ii) análisis interpretativo del discurso y iii) análisis explicativo relacionando el discurso con el contexto social (Fairclough, 1989). Cabe destacar que según el propio autor, este modelo no consiste en etapas cronológicas, sino más bien en dimensiones que se entrecruzan en el análisis.

## Resultados

Los discursos docentes analizados que describen la dimensión emocional en el trabajo docente, se pueden articular en torno a cuatro núcleos: i) los roles familiares en la relación con el estudiante; ii) la carencia afectiva del estudiante como vacío a llenar; iii) la gestión de los afectos como saber propio del trabajo docente; y iv) los límites de la implicación afectiva.

Los roles familiares en la relación con el estudiante

En la relación vincular descrita por los docentes, aparece comúnmente un posicionamiento familiar respecto al estudiante, ilustrado a través de roles tales como *mamá*, *papá*, *hermano mayor* e incluso *amigo* de los estudiantes, evidenciándose una función relacional en el discurso. A continuación se exponen un ejemplo:

*“M5: hay otras relaciones [con estudiantes] que pasan y uno sí se puede dar cuenta de que en esos casos uno puede terminar siendo el papá, la mamá, el confidente, el psicólogo, o sea, en situaciones que uno sabe que cumple un rol, y porque se los hace saber así porque pasan los años y siguen en contacto”* (Fragmento 1. Grupo Focal Establecimiento B)

Posicionarse desde un rol familiar, para los hablantes implicaría una mayor cercanía afectiva con los estudiantes que no tendrían si simplemente se posicionaran como docentes. En la relación familiar, la figura del alumno como hijo es la más reiterada:

*“M5: yo, por ejemplo estoy en los recreos en el patio y simplemente estoy disponible para anonadar, porque a mí se me acercan a eso, porque a ellos les falta mucho, o sea, a los niñitos y uno lo ve hasta en sus propios hijos que uno los deja al cuidado de otras personas, entonces se va produciendo una cadena, “yo cuido a tus hijos, pero tú cuida a los míos”, entonces más allá de enseñar nosotros cumplimos un rol muy importante en el tema de cuidar a tus propios hijos”* (Fragmento 2. Grupo Focal Establecimiento D)

En el fragmento se establece una comparación entre el cuidado de un hijo y el trato con los estudiantes. La hablante mediante la oración *yo cuido a tus hijos, pero tú cuida a los míos* da cuenta de un acto de habla directivo, ilustrando de cierta forma cómo se siente interpelada en tanto docente por otras madres, y al mismo tiempo ella como madre puede interpelar a otro u otra para que ese otro cuide a sus propios hijos.

Sin embargo, los roles aludidos mantienen una posición de autoridad frente al estudiante, por ejemplo, ser hermano mayor, ser papá o ser mamá. Si bien enunciar estos roles refleja cierta cercanía con los estudiantes, al mismo tiempo indica una relación asimétrica en términos de poder.

Además de los roles familiares, en los discursos se alude al rol del psicólogo o confidente de los problemas de los estudiantes, al tener los docentes un lugar privilegiado para la escucha (fragmento 1). Aun así, lo que ambos tipos de roles tienen en común –familiares y confidentes– es la idea de ayuda, de apoyo, de asistencia, de escucha del docente hacia el estudiante, en términos unidireccionales.

La carencia afectiva del estudiante: un vacío a llenar

El posicionamiento de ayuda y apoyo descrito en el sub-apartado anterior, parece estar sustentado en una concepción sobre el estudiante en carencia ya sea material y/o afectiva. Es interesante este lugar que adopta el docente respecto al estudiante, pues al establecer una relación entre un sujeto que entrega algo a otro se enuncia también una relación asimétrica de poder, basada no sólo en el conocimiento que el primero posee sino también en el “vacío afectivo” que debe ser suplido.

*“M5: Para mí, profesora no es enseñar inglés, para mí la profesora es trabajar con niños, sobre todo niños, y vulnerables, porque ellos son los que más necesitan, porque hay chiquititos que están súper carentes, de cariño de papá, de mamá. Las mamás son súper sacrificadas, las mamás ya no tienen tiempo del abrazo. Entonces, yo en la mañana cuando llegan y se acercan a uno a buscar eso, a mí me reconforta, si me llegan a saludar, eso me permite seguir día a día”.* (Fragmento 3. Grupo Focal Establecimiento D)

*“H4: Claro, igual tu papá menos mal que era lector, entonces por ahí ya algo pude agarrar, no está preocupado de leer, está preocupado de que podamos comer, pero algo tenía y [Aquí] hay cabros que ni siquiera tienen un papá lector y ni siquiera tienen qué comer y más encima van a una escuela donde no los pescan mucho, excepto en ésta, excepto nosotros”.* (Fragmento 4. Grupo Focal Establecimiento C)

En el fragmento 3 aparece la idea de que *los niños súper están carentes de cariño de papá y de mamá*. Asimismo, la hablante enfatiza en la carencia de parte de la madre, cuando expresa *mamá ya no tiene el tiempo del abrazo*, razón por la cual los niños se acercarían a la docente para buscar ese abrazo en las mañanas. *La falta del tiempo del abrazo* puede ser entendida como una metáfora que simboliza el vacío afectivo que la docente viene a llenar, ocupando el lugar de la madre.

En ambos fragmentos se aprecia una función relacional del discurso, donde los docentes nuevamente se posicionan desde un lugar poseedor de algo, en este caso cariño, que puede *suplirle* al estudiante aquello que le falta. Este posicionamiento se evidencia claramente en el fragmento 4 donde el hablante enuncia ya no sólo la carencia afectiva sino también la carencia material, frente a la cual ellos como escuela serían la *excepción* ante la indiferencia, serían ellos los únicos que brindan la atención necesaria a esos *cabros que ni siquiera tienen qué comer*.

La idea del estudiante carente se reitera en el fragmento 5:

*H2: A mí me llama la atención (...) cuando se enojan, se enojan, eso hay que dejarlo claro. Por eso te digo, no es que sean muy cariñosos, son muy emocionales porque requieren de mucho cariño pero cuando se enojan su ira no se la hacen entender muy bien.*

*M1: Sí.*

*M3: Profe me dicen 'voy pa allá, quiero cariño', ya venga pa acá, ¿está bien ahora? 'sí, sí'.*

*H2: Que eso es lo que pasa, yo diría que son muy emocionales.*

*M1: Demasiado.*

*H2: Por qué, porque requieren de mucho cariño, [pero cuando se enojan...*

*M1: Yo creo que son muy carentes". (Fragmento 5. Grupo Focal Establecimiento C)*

Aquí se produce un diálogo entre los hablantes que intentan aclarar que los estudiantes no son muy cariñosos, sino que son muy emocionales, ya que no sólo piden cariño sino que expresan cualquier emoción de forma exacerbada. La hablante M3 reproduce una conversación ficticia con un estudiante donde se muestra de forma irónica cómo un estudiante pide cariño y se tranquiliza al recibirlo.

Un aspecto importante que aparece también de forma implícita y explícita es la carencia material como primera necesidad a ser satisfecha, sin lo cual los estudiantes no podrían cubrir aspectos como el aprendizaje. En ese sentido, el hablante del fragmento 6 va más lejos y define la educación y sus propios logros como docente en términos de satisfacer esas necesidades básicas en primer lugar:

*“Luis: primero el cariño, después la recepción, darle un beso al cabro en la mañana, después fijarte, velar, o auscultar que efectivamente vaya a tomar desayuno, de que tome la leche, o coma algo y después meterlo al lado de la estufa cuando está mojado, o está húmedo, y tenerlo ahí arropado con la tuya, eso es educación, satisfechas esas necesidades, el cabro aprende”.* (Fragmento 6. Entrevista Episódica Establecimiento A)

La idea de que los estudiantes no tienen las condiciones básicas para aprender, da cuenta también de una suerte de carencia cognitiva. Pese a no estar explicitada, esta carencia se puede inferir a partir de la mínima confianza que los docentes tienen sobre la capacidad de pensar de sus estudiantes, justificada en las necesidades de abrigo, alimento y afecto.

La gestión de los afectos como saber específico del trabajo docente

Asociada a la imagen del estudiante carente, aparece en los discursos una serie de saberes o habilidades que los docentes consideran propios de su labor, relacionados principalmente con afectos y emociones que no estarían prescritos ni evaluados. Estos saberes le darían un carácter específico al proceso de trabajo y muchas veces implican un mayor grado de dificultad que no está reconocido como parte del trabajo. Así, se dibuja a través de los registros un discurso bastante consensuado entre los hablantes y que trasciende a los cuatro contextos estudiados, la gestión de los afectos como especificidad del trabajo docente:

*“M1: También la emoción, el trabajar ya con otro ser humano es complejo, o sea no es lo mismo, y sin desmerecer otros trabajos eh el que esté todo el día en una oficina detrás de un computador haciendo programas o qué se yo tiene otra carga emocional, pero no es lo mismo que el que está aquí con el otro, con tu otro igual, ya sea la edad o lo que sea”* (Fragmento 7. Grupo Focal Establecimiento C)

*“M2: pero así cotidianamente es difícil aunque yo sé que todos los profes sabemos y que esa es nuestra gran, digamos tarea diaria que alguien que no es profesor, no las sabe, que es la demanda constante de ti, de uno, del profesor hacia los alumnos, que es una cosa psicológica, porque tú entras en eso, no es que tengas que cumplir con algo: concreto, sino que tienes que: estar siempre en ese juego, y ese juego es muy complicado”.* (Fragmento 8. Grupo Focal Establecimiento B)

Un primer elemento llamativo es la diferenciación que hacen los docentes con respecto a otros trabajadores, como el que está en una oficina frente a un computador, como el médico o como cualquiera que no sea profesor, así se aprecia en los fragmentos 7 y 8, respectivamente. En la selección de fragmentos nos encontramos con los epítetos *gran*

*tarea diaria, gran demanda, gran esfuerzo, las reiteraciones uno está siempre, siempre conectado o la carga tan, tan dura* (Fragmento 8) para describir la labor docente.

El uso de estas figuras retóricas daría cuenta de una descripción densa sobre la idea de que el ejercicio de la docencia es una tarea demandante que involucra distintos aspectos y un compromiso importante de parte del docente. El énfasis en la definición de un concepto, en este caso la labor docente, sería muestra de una disputa ideológica en torno a dicho concepto, de una necesidad de demandar para sí su definición.

*“H4: Pero hay cosas a las cuales no acceden, que es la relación de amistad, el compañerismo, el ser, el confesor, el ser el que acoge, eh el que entiende el tema emocional en un cierto rato, el que apaña cuando vienen con problemas, en fin. Yo creo que eso también sería un punto importante digamos de resaltar en una relación con una persona que no conozca... específicamente el trabajo nuestro... en su verdadera dimensión”.* (Fragmento 9. Grupo Focal Establecimiento A)

En la misma línea, la expresión el trabajo de los docentes en *su verdadera dimensión* presente en el fragmento 9 tendría la necesidad implícita de reivindicar el valor del trabajo docente. Con el énfasis de esa expresión, los docentes buscarían acentuar y dotar de sentido a su labor, disputando su significado frente a un otro.

Por otra parte, el uso reiterado del verbo dimensionar da cuenta de que habría un aspecto de la realidad, en este caso el trabajo docente, que no está siendo ‘medido’ de la forma que debe ser medido. A nivel interpretativo e inter-discursivo podemos ligar esta percepción de no ser medidos de manera adecuada con las consignas de las actuales movilizaciones de profesores en Chile, que tiene entre sus ejes la falta de pertinencia de la evaluación docente.

En relación a las especificidades de la labor docente en el fragmento 10 se reproduce un diálogo entre los hablantes muy claro sobre cómo esta labor se vincula con aspectos emocionales.

M2: (...) tú no te olvidas de ellos en ningún momento, entonces yo creo que es el único trabajo en el que *uno está siempre, siempre* conectado con los chiquillos (3 seg). Hay que tener vocación, no cualquier persona puede ser profesor. [...] No cualquiera.

M1: Es un *espíritu especial* porque no...

M2: Puede ser brillante, manejar contenidos [...] Si tú no tienes la *capacidad emocional* también como pa poder

M1: Contener... (Fragmento 10. Grupo Focal Establecimiento A)

Particularmente, las hablantes aseveran la necesidad de tener ciertas condiciones personales para ejercer la docencia: cuando M2 utiliza un modo gramatical imperativo con la cláusula “*hay que tener vocación*” y cuando M1 plantea con un modo declarativo que la docencia es un *espíritu especial*, que requiere de una *capacidad emocional para poder contener*. La idea de capacidad especial se reitera en los siguientes extractos:

“M2: *por ejemplo, cuando uno les hace analizar los personajes y la psicología de cada uno de ellos, ellos también un poco se reflejan, entonces hay un ejercicio de conocimiento tanto personal como social porque también se lleva esta proyección a lo que ocurre en el contexto de la obra que se analiza, entonces, yo creo que ahí también más allá del contenido en este caso, eh, hay un valor social y también personal en la labor de la clase*”. (Fragmento 11.

Grupo Focal Establecimiento D)

“M5: *cuando yo hago los comentarios no lo hago solo pensando en la vecina de la población, también en los tecnócratas y en los profesionales que definen política educativa y ellos tienen ese desconocimiento de la realidad cotidiana, y hoy día esa realidad demanda otros aspectos que no son necesariamente el dominio de lo disciplinario. Y por eso es que no cualquiera, a propósito de estas cosas de los programas especiales, donde han ido profesionales a hacer clase, no pasa por tener mayor dominio de lo específico, pasa por esto otro*”. (Fragmento 12. Grupo Focal Establecimiento A)

La capacidad ligada a lo emocional sería más importante que el *ser brillante*, estarían *más allá de los contenidos* (fragmentos 10 y 11). El fragmento 12, por su parte, es clarificador porque el hablante se dirige a *los tecnócratas y a quienes definen la política educativa*, personajes que desconocerían la realidad cotidiana que actualmente *demanda otros aspectos que no son necesariamente el dominio de lo disciplinario*. Por tanto, la demanda no es solo respecto al conocimiento de un área específica, sino que se relaciona con algo más que no es detallado por la docente y que nombra como *esto otro*. Al parecer *esto otro*, tendría relación con algunas capacidades o habilidades, difíciles de categorizar pero que se explican a través de palabras tales como:

“M5: *en los contextos actuales, el dominio de lo específico, en términos de la especialización o de la asignatura que uno imparte, va perdiendo importancia frente al conjunto de las otras demandas que uno tiene en el trabajo pedagógico. O sea hoy en día al chiquillo le importa menos si el profe domina o no, lo voy a expresar muy bruta, si el profe domina o no el teorema de Pitágoras, pero sí le preocupa que el profe no tenga la capacidad de la empatía, que no tenga el sentido de la mujer*”. (Fragmento 13. Grupo Focal Establecimiento A)

“M2: *he aprendido herramientas de ellas como las prácticas restaurativas y otras cosas que son instintivas, no sabría decirte de dónde las aprendí, no sé si de mi madre, de repente me*



*pongo a pensar en eso. Porque tiene que ver con simplemente el darte el tiempo, el escuchar al otro y a veces en verdad no vas a poder hacer nada pero el solo hecho de que ese niño se sienta escuchado hace una diferencia”.* (Fragmento 14. Grupo Focal Establecimiento C)

Los conceptos de escucha y empatía, también se aprecian en el fragmento 14 donde se menciona al estudiante con el término *niño*, infantilizándolo y simplificando a la vez la tarea de escuchar. La hablante del fragmento 13 llama a esta característica *la capacidad de empatía* que se enuncia en relación sinónima con el llamado *sentido de la mujer*.

La asociación entre estas capacidades afectivas o emocionales a la mujer se repite en el fragmento 14 donde la hablante alude a herramientas que no tiene claro cómo aprendió, pero enuncia a su madre como una de las posibles enseñantes.

Si bien, de modo transversal en los grupos focales, se aprecia una valoración de los afectos y las emociones como un aspecto importante en el aprendizaje, la relación entre ambos no es precisamente instrumental. Pese a ello, en algunos fragmentos aparecen alusiones al uso de la afectividad como una herramienta o instrumento para lograr los aprendizajes, que podríamos definir como una heterogeneidad discursiva interesante de profundizar. A modo de ejemplo encontramos:

*“H6: Sí, bueno yo si me tuvieran que explicar a alguien, eh qué hago, bueno, le trataría de decir que: es una profesión bastante interesante, que involucra una serie de: actitudes por parte mía como ser humano y del uso de una serie de herramientas como técnicas y afectivas, como decían aquí las compañeras”.* (Fragmento 15. Grupo Focal Establecimiento D)

En el caso del fragmento 15, el hablante al describir su trabajo menciona puntualmente que dentro de las habilidades y herramientas necesarias están las técnicas y las afectivas. Pese a que no profundiza en esas herramientas, sitúa explícitamente el aspecto afectivo como una herramienta y no solo enfatiza que es un saber necesario en la docencia, sino también que es una habilidad personal que le permitiría cumplir con los objetivos.

De este modo, se explica que los docentes valoren los saberes ligados a lo afectivo como fundamentales en su proceso de trabajo y como un aspecto poco reconocido, que traería consecuencias a nivel personal, en su salud mental y en su subjetividad, que profundizaremos a continuación.

Los límites de la implicación afectiva: la búsqueda del equilibrio.

Un aspecto que aparece de forma reiterada en relación con el trabajo con afectos abordada previamente, es la tensión que provoca el hecho de establecer límites en las propias emociones y en la vinculación con los estudiantes. En otras palabras, la

implicación afectiva de los docentes se vuelve muy compleja y se mueve entre dos polos: por una parte, la decisión de separarse afectivamente de los estudiantes y por otra, entregarse totalmente. Así, lograr el equilibrio entre ambos polos aparece como un horizonte difícil de alcanzar.

*M5: En esta etapa nosotros los acompañamos, vamos viendo cómo crecen, sus altos, sus bajos. Lo de nosotros es mucho más emocional que mi trabajo como pedagogía, no lo veo como ir a la universidad a dictar una cátedra, acá en el colegio es diferente, tú te involucras con el niño, imposible no vincularse. (Fragmento 16. Grupo Focal Establecimiento D)*

En el fragmento se puede ver cómo la hablante va describiendo su trabajo en términos del involucramiento con los estudiantes, lo cual se constituye como una característica importante de la docencia. En este caso, el involucramiento se presenta como inherente a su labor, como algo dado que no puede ser modificado, por ejemplo la hablante resalta que es *imposible no involucrarse con el niño*, dando cuenta de cierta naturalidad del involucramiento con el estudiante.

Así también, encontrar el equilibrio entre el sobre-involucramiento o la indiferencia con los estudiantes aparece como dilema en algunos discursos, como una fuente de tensión.

En el siguiente fragmento se exponen un ejemplo:

*“Sara: él [el exalumno] me vino a ver después, después de que había pasado un año en ingeniería y yo estaba haciendo clases y él vino y qué se yo, me saludó, vino con otro compañero y entonces vino, y quería conversar, entonces yo conversé muy amablemente con él qué se yo, hola cómo está pero yo inmediatamente traté, porque yo estaba haciendo clases, y yo amablemente así, bueno nos vemos después qué se yo y mm y ellos se fueron y yo sentí en él como una tristeza, como una tristeza, así como, “profe no me escuchó”, qué se yo... ya y pasó qué se yo y bueno, pasó como, como un mes y me avisan que:, que se había suicidado, que se había suicidado ese joven se ahorcó en su casa, en el parrón de su casa y bueno, fue una cosa terrible y, y esa fue una cuestión que me marcó, me marcó en el sentido de, de eso que te cuento, que yo como profesora, me, hasta ahora, me cuestiono, esto es parte de mi personalidad, pero me cuestiono el que esa parte de la afectividad es, es fundamental, pero todavía no logro encontrar el equilibrio justo que, porque yo soy la profesora entonces tampoco se trata que yo sea amiga, pero, pero el equilibrio justo en involucrarme en las vidas de mis alumnos”. (Fragmento 17. Entrevista Episódica Establecimiento B)*

Particularmente, habría un reconocimiento a *esa parte de la afectividad*, que por el adjetivo demostrativo utilizado se plantea como algo distante a ella. Frente a la afectividad, la docente no logra encontrar el *equilibrio justo* para mantener su rol de

profesora sin llegar a ser *amiga*, de esta manera, el rol de profesora se contrapone al rol de amiga. El equilibrio justo implicaría *involucrarse* hasta el punto preciso en la vida de sus alumnos y encontrar ese punto se vuelve una dificultad en la docencia.

Asimismo, respecto al equilibrio en la relación con el estudiante, aparece en los discursos otro concepto con una función relacional como el *poner límites*.

*“M5: yo creo que es posible poner límites y es necesario, porque uno trabaja con adolescentes y uno está en una etapa súper voluble e inestable, entonces como decían antes los profes acá, de pronto un joven te ve como un apoyo maternal, como un apoyo de amiga, entonces si uno no logra establecer no límite claro, eso puede traer miles de consecuencias, entonces sí es posible poner límites y es necesario”.* (Fragmento 18. Grupo Focal Establecimiento B)

En el fragmento 18 se justifica la necesidad de establecer límites en *la etapa súper voluble e inestable de los adolescentes*. De no establecer dichos límites, podría haber *miles de consecuencias*. Esta última hipérbole, además de exagerar las posibles consecuencias de no poner límites, no clarifica cuáles serían esas consecuencias.

En resumen, en relación a los discursos docentes sobre afectos y emociones tenemos que en primera instancia los docentes tienden a posicionarse desde roles familiares que mantienen una relación de autoridad y asimetría con sus estudiantes. Este posicionamiento estaría principalmente fundado en una concepción del estudiante en carencia afectiva, además de la carencia material, carencias que supondrían una reducción en su capacidad de pensar o aprender. Frente al estudiante carente, el docente debería cubrir esas necesidades afectivas básicas, incluso por sobre las necesidades de aprendizaje que vendrían después.

Otro aspecto en los discursos docentes, es la gestión de los afectos y emociones como un saber específico y necesario en el proceso de trabajo docente, que lo diferenciaría cualquier otra labor o profesión. En general, hay dificultad de los hablantes para poner en palabras esta especificidad, pero sí hay consenso en que sería una gran tarea que requiere de una capacidad emocional, asociada a lo femenino y cuya verdadera dimensión no es valorada ni reconocida.

Finalmente, en el marco de esta labor afectiva los límites en el involucramiento de los docentes con los estudiantes se van desdibujando y se tornan difíciles de establecer, teniendo en muchos casos efectos a nivel individual, incluso llegando a la enfermedad. Las demandas afectivas del trabajo, la falta de reconocimiento y de tiempo para

llevarlas a cabo, agobiarían al docente, quien debe recurrir a estrategias de autocuidado eminentemente individuales para protegerse.

### **Discusión y conclusiones**

En una primera mirada de los resultados y tal como dice Hargreaves (1998; 2001), los afectos y emociones serían aspectos constitutivos del trabajo docente y, aun cuando son indicados como herramienta para el aprendizaje, aparecen como centrales en la enseñanza.

Respecto al posicionamiento familiar que los docentes adoptan frente a sus estudiantes, éste podría entenderse desde la conducta de cuidado de O'Connor (2006), que toma una perspectiva más bien caritativa al intentar brindar al estudiante aquello que le falta. Y lo que falta a los estudiantes, además de las necesidades materiales, serían los afectos. Estas carencias llevarían a una dificultad importante en los aprendizajes y en el conocimiento, argumento que justifica las reducidas expectativas de los docentes en sus estudiantes y que se presenta en la mayoría de los contextos educativos, exceptuando el liceo municipal selectivo de carácter emblemático.

Así, el docente se sitúa en el lugar del padre o la madre con el fin de suplir aquello de lo que el estudiante carece, los afectos. Cuando el docente reproduce la figura parental en la escuela propia de la sociedad, habría cierta cercanía con el estudiante, pero manteniendo la relación de autoridad internalizada y de asimetría como si el docente fuera poseedor de algo que puede entregar al estudiante (Flores, 2015).

La centralidad de los afectos y las emociones en el trabajo docente, se puede leer también desde el concepto de labor emocional de Hochschild (1983), donde el trabajador gestiona emociones con fines comerciales o instrumentales obteniendo una ganancia para el capitalista. Si bien, en el caso de los docentes la ganancia no es directa y no es posible identificar un empleador que la capitalice, cuando entra a jugar el lenguaje de la eficacia, de la gestión empresarial y del capital humano en las escuelas (Frigotto, 1988; Anderson, 2013), los logros estandarizados de aprendizaje o las metas del currículum se volverían una suerte de lucro que deben perseguir los docentes en una lógica de acumulación simbólica.

En este punto, siguiendo a Day (2006) la docencia involucraría trabajo emocional o gestión de afectos, pues los docentes, como todos los seres humanos, deben controlar de cierta forma la expresión de sus afectos o el grado de involucramiento con los

estudiantes. Pero la labor emocional en el sentido comercial y enajenante de Hochschild (1983) no parece atravesar completamente los discursos estudiados.

El trabajo afectivo no comercial, al parecer no implicaría para los docentes necesariamente la pérdida de la autenticidad de las relaciones que se vivencia cuando se introducen mecanismos performativos en la línea del *New Public Management* que hace de lo afectivo un camino para lo efectivo (Ball, 2003). Entonces, el uso instrumental de la emoción y el afecto, se aprecia solo en algunos fragmentos de determinados hablantes. Esto nos lleva a pensar que la colonización discursiva de los discursos docentes proveniente del discurso hegemónico, no alcanza suficiente fuerza en los análisis realizados para nuestro estudio. Sin embargo, como estos mecanismos performativos y gerenciales son todavía recientes en Chile, es necesario seguir investigando sus efectos (Cornejo, et al., 2015).

En nuestros resultados podemos apreciar que los saberes específicos ligados a lo emocional y lo afectivo, se vinculan con habilidades más bien femeninas, aprendidas en el ámbito personal y de figuras como la madre. Eso podría ser explicado, por una parte porque la docencia como profesión de cuidado, generalmente se asocia a labores propias de mujeres (O'Connor, 2006). Por otra parte, la gestión de los afectos en la vida personal y en la vida pública, ha sido histórica y culturalmente atribuida a las mujeres (Hochschild, 1983).

En esa línea, los saberes afectivos o la gestión de la emoción entran a operar en el proceso de trabajo mismo, donde se vuelven imprescindibles al momento de enfrentar la *gran tarea* o la *gran demanda* que implica la docencia. Lo interesante aquí es que la gestión de la emoción no es algo que se aprenda en la formación inicial ni mediante estudios específicos, sino algo que viene dado por un *espíritu especial*, una *capacidad de empatía* o una *pasión*.

El trabajo afectivo, aparece entonces con centralidad en los discursos docentes y como un ámbito, en general, no reconocido ni valorado en su *verdadera dimensión*. No es valorado por la política educativa, cuyo foco parece estar en lo disciplinar y en la medición de estándares y no es valorado por la sociedad que tampoco entiende la *gran demanda* y *gran tarea* que implica la docencia. Dicha *gran tarea*, que implica una carga emocional y afectiva importante traería consecuencias en los docentes principalmente

individuales y en relación a la salud mental, tales como *estrés*, *agobio*, *burnout*, entre otras.

El poner límites, en términos muy concretos enunciaría una distancia entre dos sujetos que es difícil de establecer, una distancia afectiva, que resguardaría que la ‘mutua afectación’ propia del vínculo (Martínez, 2001; Pichón-Rivière, 1985) no sea tal que traiga consigo la enfermedad. Esta distancia necesaria y cercanía admitida en la relación daría cuenta de una geografía emocional, que como nos propone Hargreaves (2001) no es universal, no existe una ideal o correcta y está condicionada tanto por la estructura, como por la organización del trabajo y por los propósitos y el compromiso del docente.

A modo de cierre, podemos decir que la presente investigación ha intentado aproximarse a los discursos de docentes de secundario sobre los aspectos emocionales en el marco del vínculo con los estudiantes, encontrando como resultado que este trabajo es considerado tiene una especificidad en relación a la gestión de la emoción y los afectos. No obstante, en los discursos estudiados no se evidencia que sea considerado como un aspecto gestionado por la organización del trabajo, ni que sea una forma de lograr ganancias, de tal manera que no estaríamos frente al concepto de labor emocional propiamente tal.



## Referencias

- Anderson, G. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 73 – 120). Buenos Aires: UNESCO.
- Antunes, R. (2009) Diez tesis sobre el trabajo del presente (y el futuro del trabajo). En J. Neffa, E. De la Garza y L. Muñiz (Comps.), *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales* (pp. 29 – 44). Buenos Aires: CLACSO.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, Gerencialismo y Performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 37(15), 87-104
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. y Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- De la Garza, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. En E. De la Garza y J. Neffa (Eds.). *El Futuro del Trabajo–El Trabajo del Futuro* (pp.11-31). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Fairclough, N. (1989). *Lenguaje and power*. Londres y Nueva York: Longman
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000) Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk (Ed.) *El discurso como interacción social* (pp. 387 – 404). Barcelona: Gedisa.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Frigotto, G. (1988). *La productividad de la escuela improductiva*. Madrid: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
- Flores, A. (2015). *Vínculo entre profesor y estudiantes en el marco del trabajo docente. Un análisis desde los discursos docentes pertenecientes a un liceo de la Región Metropolitana*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional. Universidad de Chile.

- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835- 854.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1056-1080.
- Hochschild, A. (1983). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. London: University California Press.
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2001). Trabajo inmaterial: trabajo y producción de subjetividad. Río de Janeiro: Editorial DPA.
- Martínez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*". Trabajo presentado en el XXIII Congreso Internacional de la Latin American Studies Association, Washington DC.
- Negri, A, y Hardt, M. (2000). *Imperio*. Cambridge: Harvard University Press.
- O'Connor, E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacherEducation*. 24, 117-126.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.