

EL TRABAJO EMOCIONAL DOCENTE EN LA DIMENSIÓN DEL CUIDADO

MARIANA ROMERO ANDRADE

Resumen:

Este artículo presenta una investigación de campo de corte etnográfico con análisis narrativo e interpretativo. El objetivo es comprender el trabajo emocional de una profesora en su práctica cotidiana como un aspecto clave en la realidad de la enseñanza. Mediante la observación participante, entrevistas a profundidad y en grupos focales, aunado a la escritura del estudiantado en un diario, se indaga narrativamente el esfuerzo emocional en un hacer pedagógico vinculado al cuidado como un saber de la experiencia, el cual acontece en un contexto sociocultural de violencia y abandono. Se analiza el trabajo emocional docente en vivencias concretas, donde el cuidado se complejiza en la disposición de la maestra para discernir, desde lo profundo y en la alteridad de la convivencia, con las y los actores escolares en la escuela cotidiana. Los hallazgos describen experiencias tanto de cuidado como de descuido, articuladas en la performatividad del trabajo emocional docente en función de coordenadas contextuales y situacionales específicas.

Abstract:

This article presents an ethnographically oriented field research based on a narrative and interpretative analysis. The objective is to understand the emotional labor of a female teacher in her daily practice as a key feature in the reality of teaching. Through participant observation, in-depth interviews and focus groups, combined with the students' notes in a diary, the author analyzes narratively the emotional effort carried out in a pedagogical practice linked to caring as a knowledge of experience, which occurs in a sociocultural context of violence and abandonment. The emotional labor of teachers is analyzed in concrete experiences, where caring becomes more complex in the teacher's disposition to discern, from the depths and in the otherness of conviviality, between the many school actors in the daily school. The results describe experiences of both caring and carelessness, articulated in the performativity of the emotional labor of teachers according to specific contextual and situational conditions.

Palabras clave: emociones; convivencia escolar; experiencia del profesor; trabajo docente.

Keywords: emotions; school conviviality; teacher's experience; teacher's work.

Mariana Romero Andrade: académica de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Departamento de Psicología. Ciudad de México, México. CE: mariana.romero181@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-4325-3660>

Introducción

Con casi tres décadas de trabajo empírico, la convivencia escolar es un campo de conocimiento sobre la función socializadora de la escuela para modelar y favorecer el cuidado en la cotidianidad de las aulas (Perales, Arias y Bazdresch, 2014). El cuidado es comprendido como interacciones humanistas de procuración del bienestar de las y los demás en sus necesidades físicas/biológicas, intelectuales y emocionales sin escisión, de manera integral (Gilligan, 1994). Cuidar acontece en una acción relacional con prácticas de reciprocidad, solidaridad, empatía y respeto, las cuales fundamentan la vida colectiva desde un sentido ético y moral (López-Sánchez, Sandoval y Villeda, 2022).

Para comprender el esfuerzo emocional del profesorado en este proceso formativo, se plantea la pregunta: ¿cómo es el trabajo emocional de una profesora en relación con el cuidado de su alumnado para forjar saberes de la experiencia en la convivencia cotidiana? Se responde a este cuestionamiento con un trabajo de campo de corte etnográfico con niños, niñas y su profesora, en un grupo de cuarto de primaria, de una escuela federal en Zapopan, Jalisco, México (Romero, 2022).

El marco teórico se sustenta en una mirada transdisciplinaria con la sociología de las emociones (Hochschild, 1979; López-Sánchez, 2022) y el saber de la experiencia (Contreras-Domingo, 2013) para profundizar en las tensiones y posibilidades de cuidado en el oficio docente. Los hallazgos describen relatos en la convivencia de las y los actores escolares con las emociones como un dispositivo analítico para comprender la disposición de cuidado de la profesora desde una mirada situacional y contextual.

Marco teórico

El estudio de las emociones desde una perspectiva sociocultural

Las emociones son un sentido fisiológico cuya vivencia interpela al “yo sintiente” de cada persona para gestionar sus afectos, pensamientos y formas de relación en un ámbito social más complejo (Hochschild, 1979). Se trata de “procesos psicofisiológicos que se experimentan en el ámbito individual, se codifican en un contexto cultural, se transmiten en lo social y son diferenciadas y se transfieren según el sexo, la edad u otros factores económicos o educativos” (López-Sánchez, 2022:28). En este sentido, representan una categoría analítica con capacidad heurística para comprenderles en función de lo que permiten hacer como actos performáticos que

construyen subjetividades y prácticas sociales con significados culturales (López-Sánchez, 2022).

Un estado emocional es construido mediante un proceso intersubjetivo cuya toma de consciencia se vive paulatinamente, momento a momento, en la articulación del sentir con lo que se quisiera aparentar; lo simulado y lo caer en la cuenta de lo percibido y lo deseado al interactuar en un contexto sociocultural específico (Hochschild, 1979). El abordaje empírico de este proceso performativo es estructurado en tres dimensiones nombradas por Hochschild (1979) como normativa, expresiva y política. Lo normativo corresponde a reglas del sentir (*feeling rules*) como formas de control social alineadas a ideologías culturales que dictan los afectos adecuados y deseables, acordes con roles, relaciones y circunstancias. La dimensión expresiva comprende formas de comunicación subjetiva mediante códigos sujetos a una interpretación consensuada en entornos específicos. Por último, la dimensión política refiere a la intencionalidad de la expresión emocional, como una comunicación capaz de afectar la interacción en el contexto de una estructura social con coordenadas socioeconómicas específicas.

La vida social transcurre mediante la implicación intersubjetiva de las personas con estrategias cognitivas, corporales y expresivas en el momento a momento de los intercambios (Hochschild, 1979). En contextos laborales este proceso es definido por esta misma autora como “trabajo emocional”, consistente en la dedicación del empleado(a) en provocar un estado emocional en su(s) beneficiario(s) con actuaciones profundas, al suprimir o inducir emociones, o superficiales con simulación o apariencias.

El profesorado realiza un profundo trabajo emocional en la performatividad de la convivencia escolar mediante la implicación cognitiva, corporal y expresiva al sentir –o aparentarlo– en interacciones relacionadas con la enseñanza, con su alumnado, colegas, padres, madres y autoridades (Zembylas, 2007). Las reglas del sentir de la docencia indican amor, entusiasmo, dedicación, paciencia y empatía, así como suprimir demostraciones con enojo, tristeza, angustia y cansancio (Hargreaves, 2005).

El trabajo emocional docente resulta gratificante cuando las emociones vividas se alinean a las reglas del sentir de la profesión. No obstante, se complejiza con la discrepancia de lo experimentado y lo esperado; por ejemplo, gestionar el agotamiento y la ansiedad en el contexto de intensificación de las funciones magisteriales con sobrecarga de responsabilidades, tiempo y recursos limitados (Hargreaves, 2005).

Saber de la experiencia en el oficio docente

El saber de la experiencia, de acuerdo con Contreras-Domingo, es un conocimiento reflexivo a partir de las vivencias significadas; requiere del acompañamiento docente en su elaboración y esto conlleva su disposición “de un modo sensible, perceptivo, creativo... contemplativo, generador de pensar en relación con lo vivido como un modo de ampliar la consciencia de la realidad” (Contreras-Domingo, 2013:128). Esta práctica de cuidado representa una postura pedagógica opuesta a la indiferencia, pues conlleva el compromiso de ayudar al estudiantado a discernir la alteridad de la experiencia como un saber inherente al ser y estar en las situaciones de la vida.

Facilitar el saber de la experiencia radica en una formación singular, sensible e informada de la realidad que atraviesa la vida de cada estudiante (Skliar, 2017) para incentivar oportunidades donde niñas, niños y jóvenes sean agentes de su propio aprendizaje, donde cuestionen los sentidos de sus vidas, con el mundo, con los demás, con los contenidos escolares (Contreras-Domingo, 2013). Así, lejos de ser una técnica, atender al saber de la experiencia es una actitud y orientación pedagógica cimentada en dimensiones subjetivas personales, alineadas a la historia de vida y significados en torno a la docencia (Contreras-Domingo, 2013; Contreras-Domingo y Pérez de Lara, 2010).

Método

Este trabajo es parte de una investigación cualitativa en dos escuelas federales en el estado de Jalisco, México (Romero, 2022). La escuela abordada en este artículo fue seleccionada por la problemática sociocultural del territorio donde se ubica, con pobreza, violencia y marginación social. El director de este plantel seleccionó a la maestra participante, a partir de la solicitud expresa de la investigadora para estudiar el grupo-clase de un(a) docente de cuarto grado de primaria, cuya práctica tuviera en cuenta el acompañamiento emocional al estudiantado.

Se realizó un trabajo de campo de corte etnográfico con observación participante, entrevistas a profundidad con la maestra y en grupos focales con el alumnado (Bertely, 2000; Rockwell, 2009). Los nombres de las personas participantes se cambiaron para conservar su anonimato. Se implementó la escritura en un cuaderno denominado “Diario de las emociones” en un grupo-clase de cuarto de primaria, con niñas y niños de 8 y 9 años. Por lo regular a esta edad, además de haber consolidado la escritura, se ha

desarrollado un pensamiento abstracto, aprendido las reglas del sentir de la cultura, con posibilidad de tomar perspectiva de las vivencias propias y de otras(os) para comprenderlas (Milicic, Berger, Toretti y Alcalay, 2014; Milstein, 2011).

La fase de recopilación de datos transcurrió de agosto de 2019 a marzo de 2020, y en marzo de 2022 se devolvieron resultados. El análisis de la información siguió la indagación narrativa para estudiar las emociones mediante relatos para significar y actualizar la experiencia (Contreras-Domingo y Pérez de Lara, 2010; Kleres, 2010).

El análisis de los dibujos y narraciones en el diario consistió en identificar el protagonismo de personas, situaciones, emociones vividas, elaboración emocional y vínculos en interacciones (Trevignani y Videgain, 2016). El corpus de datos corresponde a 91 horas de registros de observación participante; 13 horas y 24 minutos de registros de entrevistas con la profesora; 1 hora y 58 minutos de registros de entrevistas con niñas y niños, quienes participaron con 41 entradas en los diarios. Con ayuda del programa ATLAS.ti 9 se identificaron ejes analíticos, categorías y códigos. La escritura narrativa permitió elaborar comprensiones fundadas en los registros para responder la pregunta de investigación desde una mirada hermenéutica.

Los hallazgos describen la subjetividad e intersubjetividad en la convivencia de una profesora y sus estudiantes en relación con una ética del cuidado, al facilitar un saber de la experiencia en el contexto sociocultural que les arropa. Dicho contexto es precisado a continuación en tres sentidos, como el marco sociocultural a partir del cual se interpreta la vida emocional en las y los actores sociales del estudio, y que refiere a: *a*) características generales del ejercicio magisterial, *b*) características socioculturales del territorio que alberga a la escuela estudiada y *c*) dimensiones subjetivas en la historia de vida de la profesora.

Aspectos contextuales a nivel sociocultural

Características generales del ejercicio magisterial

Resulta imposible hablar de una única cultura magisterial. La docencia se construye en un proceso coherente con la biografía de cada docente, con sentidos decantados a partir de su experiencia y reflexividad (Contreras-Domingo, 2013). Un oficio heterogéneo, ejercido con distintos grados de autonomía, concretado en múltiples formas de enseñar y de interpretar las reformas educativas, planes, programas y contenidos (Rockwell, 1995).

En México, el ejercicio magisterial en escuelas primarias federales es una profesión de Estado, feminizada, con magros salarios, ejercida en condiciones de intensificación de las funciones docentes, lo cual refiere a presentar demasiados contenidos en poco tiempo, aunado a una generosa carga de trabajo administrativo y burocrático (Rockwell, 2018). Se añade el esfuerzo físico y emocional derivado del currículum oculto en la rutina, al intentar, con distintos gradientes de creatividad, custodiar por horas a un grupo de niñas y niños para incidir en su disposición a trabajar en lo mismo y al mismo tiempo. Tal homogeneidad se apoya con el uso de los libros de texto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya organización es estructurada acorde con el currículum y en concordancia con la evaluación estandarizada federal. El uso de los libros de texto sirve para presentar y legitimar los conocimientos escolares.

El empeño por lograr la obediencia y lidiar con voluntades para forjar la dedicación homogénea al trabajo escolar puede desgastar la voz del o la docente y llevarle a vivir fatiga en condiciones laborales, las cuales, con frecuencia, se caracterizan por ruido constante y desmedido, con posibilidad de aminorar la capacidad auditiva, procesos de memoria y atención (Rodríguez, 2015; Rockwell, 1985).

Lo fundamental radica en la disponibilidad del profesorado para cuidar con afecto al estudiantado, personas con sus propias vidas, historias y necesidades (Contreras-Domingo, 2013); en proceso de desarrollar aquellos recursos para acceder a una vida digna, porque educar es a la vez emancipar (Meirieu, 2020). Por su parte, el estudiantado participa en un espacio político con resistencia a actividades escolares vividas como aburridas y tediosas, por ejemplo, copiar largos resúmenes y responder mecánicamente a preguntas formuladas como conocimiento tópico (Edwards, 1995). En este sentido, platican y juegan como expresión del desaliento a su necesidad de entender, aprender y asociarse (Rockwell, 2006).

La resistencia estudiantil suele interpretarse desde la mirada docente con miedo, ansiedad, enojo y frustración; emociones que, en el contexto de intensificación de sus funciones, conllevan el riesgo de ser gestionadas con impulsividad mediante mecanismos punitivos, como se infiere a partir de los resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje en la Convivencia Escolar (ECEA), elaborada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) en 2014, con 1,425 escuelas primarias con representatividad nacional. Ese

estudio refiere que el 25% de niñas y niños percibían cotidianamente la impaciencia por parte de sus docentes; 1 de cada 10 estudiantes señaló falta de amabilidad del profesor(a); el 7.7% que pocas veces o nunca recibió un trato respetuoso de su maestra(o); y el 36.6% indicó haber sido castigado con quedarse sin recreo.

Para comprender el trabajo emocional de la profesora, además de las características generales que enmarcan el ejercicio de la profesión, conviene atender a coordenadas contextuales del plantel escolar en cuestión, tema del siguiente apartado.

Contexto sociocultural de la escuela "A"

La Escuela "A" se localiza en San Juan de Ocotán, Zapopan, Jalisco, México, en un espacio de 533.91 hectáreas, el que incluye un área urbanizada, terrenos agrícolas y boscosos. En este territorio se contabilizan 4,986 viviendas, en las cuales habitan 19,689 personas cuya escolaridad corresponde a 8.38 años cursados (Inegi, 2017). Se trata de un escenario con diversidad de grupos sociales en una compleja interacción (González, 2002); por un lado, las y los habitantes originarios representan a familias con terrenos heredados, en su mayoría vendidos o despojados como parte del acelerado crecimiento urbano. Al sur de la localidad se ubica una zona industrial y habitacional, en donde viven familias de comunidades indígenas provenientes de Oaxaca, Guerrero y Chiapas.

La pobreza y la desigualdad son evidentes en SJO, una colonia identificada entre las primeras veinte de Zapopan con mayores indicadores de inseguridad, violencia, narcomenudeo y presencia de pandillas (Villaseñor, 2013). Durante 2019 y 2020, la Fiscalía de Jalisco reportó 404 delitos en la zona; de estos, el 19.06% corresponde a robos a negocio; 17.33%, robos a personas; 12.38%, robos a vehículos particulares; 12.13%, delitos relacionados a violencia familiar; 11.88%, robos al interior de vehículos; 8.91%, lesiones dolosas; y el 18.32% restante refiere a otros delitos (Gobierno del estado de Jalisco, 2021).

La escuela "A" es una institución de educación primaria federal, de programa general y turno matutino, construida en 1949. El muro de la fachada con pintura descarapelada ilustra a un tastuán, un guerrero con máscara con formas grotescas o salvajes, las cuales con frecuencia son talladas en madera y decoradas con la crin de caballos. En las mayordomías de Santo Santiago, los tastuanes visten con un pantalón corto colorido

arriba de otro y un saco con listones de colores, en una dramatización social que representa la lucha indígena en resistencia a la colonización cultural y religiosa (Pico, 2018).

Esta escuela ofrece tres grupos por grado de entre 30 y 40 alumnos(as), con una población de 668 estudiantes a cargo de 15 profesoras y dos profesores. El estudiantado de la maestra Hilde, en su mayoría, son habitantes de SJO que acuden a la escuela caminando. González (2002) caracterizó a la población estudiantil de este plantel escolar en función de cinco grupos descritos a continuación: el 18% representado por familias nativas, autoorganizadas para apoyarse económicamente; cuentan con escolaridad limitada a la primaria; los varones dedicados a la agricultura, construcción, manufactura, carga, carpintería y herrería; las mujeres, al hogar, como empleadas domésticas o con pequeños negocios.

El grupo familiar migrante representa el 15% de la muestra, con integrantes de dos o tres generaciones provenientes de otros estados, hablantes de lenguas indígenas que ocultan en espacios públicos para sobrevivir en un contexto racista. La primaria es la escolaridad máxima; los adultos varones se emplean como obreros o campesinos, las mujeres en el hogar o el servicio doméstico.

Una cuarta de parte de la muestra (25%) se caracteriza por familias con dos líneas de origen, con un progenitor oriundo de SJO y el otro(a), migrante de otro estado. No se reconocen como locales ni foráneos y esta ambigüedad afecta el arraigo y la pertenencia social. Las familias migrantes de origen mixto representan el 21%, con ascendencia diversa a lo largo de tres generaciones. En esta caracterización, González (2002) destaca la tendencia de regresar al lugar de origen por parte progenitores migrantes, lo cual favorece dinámicas de abandono económico y emocional. Resta un 21% de familias con datos incompletos, sin clasificación.

Dimensiones subjetivas en la historia de vida la maestra Hilde

Como ha señalado Contreras-Domingo (2013), para comprender el saber de la experiencia en la práctica docente es necesario esbozar un panorama en torno a la historia de vida y significados sobre la docencia, tema de este apartado. La maestra Hilde nació en la década de los sesenta en un poblado rural al sur del estado de Jalisco, México, en una familia de siete miembros, compuesta por su padre, su madre, tres hermanas y dos hermanos. Su madre se encargaba del hogar y su padre era jornalero agrícola, un

oficio dedicado a la producción alimentaria, caracterizado por bajos salarios, periodos sin trabajo e incertidumbre legal. El siguiente relato ilustra la precariedad recordada de su niñez: “[...] Teníamos compañeras que les daban dinero para gastar, ¡monedas que sonaban en el piso! Compraban lonche, mazapán y refresco. A mi hermana y a mí ¡Cincuenta centavos para las dos!... No comprábamos nada, aunque se nos antojaba” (Registro de observación, 5 de octubre de 2020).

Hilde recuerda a su madre como una mujer sumisa y atormentada por un esposo alcohólico y violento, quien solía atestarles a golpes con brutalidad. El padre falleció por cirrosis hepática cuando Hilde tenía 11 años. Su partida fue un alivio ante tanta violencia: “Cuando murió mi papá..., me dio alegría..., sentí un descanso y dije ‘¡Ay, ya no le va a pegar a mi mamá!’... el daño que nos hizo hasta la fecha no se me borra..., yo veo a alguien así y tiemblo” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

La inesperada muerte del único proveedor en casa orilló a la viuda a recurrir a su familia política, que les recibió con rechazo y hostilidad, emociones expresadas al apagarles el calentador del agua, teniendo que soportar duchas frías. La viuda acudió a un sacerdote, cuya ayuda permitió a Hilde y a sus hermanas ingresar a una casa hogar liderada por religiosas, quienes, además se encargaron de su educación en un colegio privado para niñas de clase media, media-alta en Guadalajara, Jalisco. Al terminar la secundaria, siguió el ejemplo de compañeras de grados avanzados y se matriculó en la Normal bajo la creencia de demarcarse de “los anormales”. No obstante, en los hechos, decidía su profesión: “No sabía qué era la escuela Normal y anormal... yo creo que llegué a un muy buen lugar donde pueda ayudar a muchos niños” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019). Esta convicción muestra un sentido resiliente y gratificante de practicar el magisterio como una profesión de cuidado a la niñez. Actualmente, Hilde cuenta con 34 años de experiencia docente, se encuentra a un año de jubilarse. Es casada, madre de dos varones y una mujer y abuela de tres menores.

Resultados

Al narrar la violencia padecida en la niñez, Hilde revive un profundo dolor. Se reconoce en una profesión cuyo ejercicio le permite posibilidades de gratificación resiliente:

[...] A lo mejor también por eso escogí esta carrera..., si volviera a nacer, volvería a elegir esta carrera, porque me encanta [...] y a veces dicen que lo que viven, eso siguen haciendo, ¡no!, yo siento que no..., a lo mejor muchas personas que vivieron agresiones y eso, ese patrón lo continúan, pero no todos. Porque yo, ¡eso no me gustó y yo no! (Hilde, comunicación personal, 5 de febrero de 2020).

La profesora suele expresar un tacto hospitalario (Skliar, 2017) al dirigirse a sus estudiantes con cariño, expresando vocablos como “mi niño(a)”, “chiquitos”, “mis hijos”. Asimismo, se esmera en decorar el salón con intención de motivarles a trabajar. Lo anterior forma parte de la dimensión política del trabajo emocional de la maestra Hilde, en la cual interactúa en una relación complementaria desde un rol de autoridad con expresiones amorosas, con la intención de facilitar la disposición del estudiantado a desempeñarse con gusto, compromiso y dedicación.

Este empeño es reconocido por su alumnado, como indica Guillermo: “Hoy me sentí feliz porque la maestra adornó muy bonito el salón” (Guillermo, comunicación personal, dibujo 37, escuela “A”). La decoración creativa y estética destaca en la precariedad del plantel escolar, la cual es realizada con materiales de bajo costo en colaboración con el alumnado en la materia de Educación artística, en alusión a efemérides y fiestas anuales (figuras 1 y 2).

FIGURA 1

Calaveras en un mural del Día de muertos



Fuente: fotografía tomada durante el trabajo de campo.

FIGURA 2

Decoración por el Día de la Bandera mexicana y el Día del Amor y la Amistad



Fuente: fotografía tomada durante el trabajo de campo.

El contexto expresivo (Hochschild, 1979) refiere al consentimiento colectivo en torno a la interpretación consensuada de las emociones a partir de códigos culturales, y que en la convivencia cotidiana de este grupo-clase se concretan en atención, cariño y pertenencia. Así, la rutina diaria comienza con un recibimiento cálido y entusiasta. Al pasar lista, la profesora enfatiza en el valor de estar en clase e inquiriere en las causas de inasistencia como una manera de hacer presente a las y los ausentes.

Durante la clase, la profesora supervisa de manera cercana, mediante un trabajo emocional que conlleva como dimensión política (Hochschild, 1979) el facilitar la comprensión de contenidos y ayudarles a afrontar adversidades de la vida. Camina entre filas, observa el desempeño individual. En caso de percibir errores, dudas o tribulaciones, pausa la clase y se implica en interacciones cara a cara mediante el contacto visual acompañado de una sonrisa que enmarca una relación de ayuda. Expresa gestos cariñosos, como acariciar la cabeza o poner la mano sobre el hombro como preámbulo para hablar de “eso que les pasa” a las niñas y los niños (Contreras-Domingo, 2013; Larrosa, 2009). Este tacto hospitalario para facilitar un saber de la experiencia (Skliar, 2017) retrasa la presentación de los contenidos curriculares en un beneficio comprendido:

[...] A veces siento que perdí tiempo hablando con los niños, pero no es tiempo perdido, después analizo yo, que diario en el camión me voy analizando todo

lo que hice y digo, ¡No, no es tiempo perdido!, es un tiempo que cada niño necesita, que los ayuda..., es estar dando la confianza de que expresen lo que sienten (Hilde, comunicación personal, 4 de marzo de 2020).

En este relato se aprecia la tensión entre atender a su alumnado y la presión de avanzar en la presentación de contenidos, un afecto acorde con la regla del sentir (Hochschild, 1979) preestablecida en el marco de la intensificación de las funciones magisteriales (Hargreaves, 2005). Esta normativa afectiva es ilustrada en la consigna de aprovechar el tiempo y no desperdiciarlo platicando. “Perder el tiempo” conlleva culpa y reproche, afectos suprimidos en la convivencia al reconocer, momento a momento, los beneficios en su alumnado al ser escuchados. Esta comprensión es reflexionada como una premisa que le compromete a incentivar ese tiempo de escucha.

El esfuerzo de la profesora para motivar a trabajar permea la relación con madres/padres, de manera que en las juntas y reuniones informales se esmera para generar confianza y colaborar en beneficio de su alumnado. Hay padres/madres que la profesora no conoce, quienes se ausentan por compromisos laborales y organizan la atención de sus hijas(os) en función de la disponibilidad familiar. Si tienen más hijos(as), dejan a los menores con los mayores u otros familiares o, en su defecto, los dejan solos por algunas horas.

También hay progenitores que han abandonado a sus hijas(os), dejándoles con familiares y los menores se atienden como pueden: “Tuve –dos–alumnas que las dejó su mamá..., viven con el abuelito, la mamá es de Guerrero. Le pregunté: ‘¿Por qué no viniste ayer?’... Es que no tuvimos dinero para comer..., no había jabón para lavar mi uniforme” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019). Ante el abandono y la violencia, la profesora se angustia e interviene acorde con su rol docente como autoridad legitimada socialmente para atender situaciones de riesgo y vulnerabilidad:

Tuve una niña que fue violada por el tío..., la niña tuvo mucha confianza [...] lo que no se animan a contarle en casa, se animan a contarle aquí con uno. Entonces, uno de alguna manera los puede auxiliar” (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

La angustia por su alumnado como regla del sentir (Hochschild, 1979) en situaciones de abandono y violencia es acompañada con empatía y solidaridad, afectos cuidadosos que resuenan con su propia historia, en la necesidad de haber sido protegida de niña, cuando era violentada por su padre:

Si alguien los daña, tienen que contarle a una persona, a la que le tengan confianza. O sea, porque yo no platicaba. Uno no se desahogaba. Uno, si le decíamos a mi mamá, ¡ella veía todo de cómo nos trataba! Ella, ¿cómo nos ayudaba? (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

Las reglas del sentir son susceptibles de acatarse en función del contexto sociocultural (Hochschild, 1979), como se aprecia en el siguiente relato en torno al trabajo emocional de la profesora, implicado en aspectos contextuales y situacionales que socavaron su angustia y determinación de ayudar a una estudiante por miedo a la afectación de su propia integridad:

[...] Mis compañeros decían “se tiene que ir pronto porque aquí oscurece..., aquí matan...”, ¡Salía asustada!... Si a los niños les pregunta: “¿Conocen alguna droga?” ¡Ellos le saben decir de todo!... la marihuana, el crack..., mi abuelito tiene una planta sembrada de esto, y mi tío vende... Conocen todos los grupos de pandillas que hay..., inclusive hay alumnos que sus papás se drogan. Una vez una niña [...] traía una botella y cada vez que pasaba me daba olor a algo, un solvente... Le digo: “¡Ay!, ¿qué es esa agüita, de dónde la agarraste?” “Mi mamá la tenía” “¿Y la lavaste antes de ponerle la agüita?” “No, así le puse el agua”. Le dije: “Quiero hablar con tu mamá”... ¡Ay, Dios mío!, pues al día siguiente que vino la mamá toda tatuada de los brazos, del cuello, drogada, ¡Apenas se podía parar! Dije, ¡No pues, ya comprendí todo! Ya nada más la señora: “¿Me mandó llamar?” “Ah sí, yo nada más quería conocerla para ver quién era la mamá de la niña, y con quién me voy a dirigir cuando haya necesidad de que me apoye”. Ya no le dije nada más, porque dije “¡No, es echármela encima!” O no sé y con los antecedentes de que aquí mataban, dije “No me vaya a agarrar y me vaya a revolcar ahí” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

La posibilidad de ser agredida por una mujer aparentemente bajo el influjo de alguna droga y perteneciente a alguna pandilla de la zona es vivida

con un profundo miedo en una experiencia enmarcada en un territorio lacerado por la violencia y la exclusión. En esta interacción vivida como amenazante a su integridad, la angustia por su alumna es suprimida, y con ello, las posibilidades de propiciar un saber de la experiencia y colaborar con el sistema parental se desvanecen.

También la integridad de las y los niños se ve amenazada en el contexto sociocultural de SJO. Como ejemplo, Ramiro un estudiante, se encierra diariamente en su casa cuando su madre sale a trabajar y se esconde en el clóset hasta su regreso, sigiloso para no ser descubierto por “los malos”, miembros de pandillas que lanzan piedras a las casas, dejando paredes y puertas lastimadas y vidrios rotos. En el mismo sentido, destaca el caso de una exalumna desaparecida hace un par de años. Su propio padre, bajo el efecto de la droga, le asesinó: “la despedazó y la metió adentro de una caja en un ropero” (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

Salir de los territorios de violencia, exclusión y desprotección, para ir a la escuela como un refugio protegido y decorado, en donde viven atención, cariño y pertenencia en la convivencia cotidiana representa en sí misma una experiencia de cuidado. En la escuela, las y los niños del grupo de la maestra Hilde encuentran un último reducto de vigencia de un orden legal (Fierro-Evans, 2017), un espacio seguro para jugar, para aprender contenidos académicos, disfrutar y olvidarse de sus problemas, al menos de manera temporal: “[...] Hoy me sentí feliz..., jugamos a pato ganso, luego nos metimos al salón y trabajamos en español [...] una lectura y contestamos unas preguntas. Sacamos matemáticas y trabajamos fracciones. Salimos al recreo y me sentí feliz..., jugando a las *trais*” (Linda, comunicación personal, 4 de noviembre de 2019).

Conviene profundizar el análisis del trabajo emocional de la profesora Hilde en función de coordenadas contextuales y situacionales más precisas, las cuales perfilan distintos gradientes de posibilidad para cuidar y facilitar un saber de la experiencia en su estudiantado en la convivencia escolar, a partir de cuatro relatos específicos, descritos a continuación.

Acompañamiento a Berenice en el miedo a la muerte de su madre

La conversación en clase versaba en expresar aquello que les estresaba para apoyarse entre sí. Después de cuatro participaciones, Berenice levantó la mano. Con lágrimas y la voz entrecortada, expresó preocupación por la vida de su madre con aterosclerosis: “Yo me siento triste porque mi

mamá está enferma, ¡Tengo miedo de que ya no amanezca!”. En un atento silencio grupal, la profesora, conmovida hasta las lágrimas, parafraseó lo dicho por su alumna en un contexto expresivo (Hochschild, 1979) de empatía y solidaridad:

Tiene muy buenos sentimientos esta niña “y tu mamá va a estar bien..., te invitamos a que cuando estés aquí, en la escuela, trates de convivir y estar alegre con tus compañeros”. El grupo-clase atendía con aplausos, mientras Berenice, sostenida en los brazos de su maestra, desahogaba un llanto angustiante (Registro de observación, 4 de marzo de 2020).

Desde la dimensión normativa (Hochschild, 1979), la preocupación de la maestra conforma una regla del sentir por la acumulación de faltas, con riesgo de afectar a su alumna en una situación de rezago escolar. Berenice es la cuidadora principal de su madre; aunque tiene una hermana y un hermano mayores –aún menores de edad–, están casados y viven con sus familias políticas. La red de apoyo social para la niña se limita a sus pares y a su maestra, en quien ha encontrado la disposición de escucha y contención como indica la profesora:

[...] Es bueno preguntarles cómo se sienten... Muchos están solitos todo el día, entonces, aquí encuentran ese espacio, ese lugar que no tienen en su casa... A lo mejor [Berenice] no hubiera podido hacer el trabajo, pero [...] el ponerle atención, el escucharla, porque fui y hablé con ella, y darle un consejo, como que eso la ayuda para continuar su trabajo (Hilde, comunicación personal, 4 de marzo de 2020).

Sus consejos y enseñanzas son recibidas con reconocimiento a su autoridad ética y moral, palabras bien acogidas para forjar un saber de la experiencia (Contreras-Domingo, 2013) que dote de sentido y esperanza a lo incomprensible, desesperanzador y desolador.

Acompañamiento a Acela y su espanto de haber visto a su tía fallecida

Una mañana en clase de español, con participaciones del alumnado para leer en voz alta el libro de texto, la profesora Hilde notó algo diferente en Acela; estaba ausente, dibujando en silencio, denotaba tristeza. Con disposición de ayudarle a elaborar un saber de la experiencia (Contreras-

Domingo, 2013), se aproximó a su alumna con tono preocupado: “[...] Te vi dibujando en tu libreta, ahí muy entretenida..., no te pido que me cuentes todo, ¿qué te pasa?” Acela negó con la cabeza, sus ojos se inundaron de lágrimas y se recostó en la mesa. La profesora acariciaba su cabello en un contexto expresivo (Hochschild, 1979) de seguridad y respeto. La clase seguía con atención a lo que acontecía, mientras Acela con la cara enrojecida y bañada en lágrimas, le confió haberse encontrado con una tía ya fallecida. La profesora respondió:

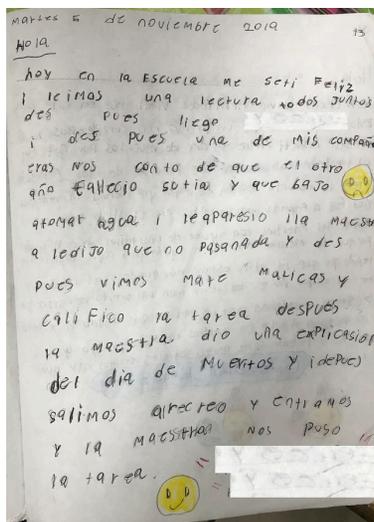
[...] “No te debe dar miedo, a lo mejor te bendice con esos recuerdos... ¡Tiene que verte bien, tienes que echarle ganas superándote!” Dice que se siente triste porque el año pasado murió su tía y dice que hoy en la mañana la vio... “Tú no eres así, eres muy alegre. Tu tía va a estar feliz si ve a Acela trabajando, porque ella es una niña muy feliz, ¡Alegre!” (Registro de observación, 5 de noviembre de 2019).

Las emociones son inducidas por acuerdos sociales (Hochschild, 1979) y en esta interacción, el consuelo y la esperanza resonaron colectivamente entre aplausos para Acela, quien revivió el duelo en una fecha cercana al festejo del Día Muertos. Desde la dimensión normativa, la profesora corrigió a Acela en la experiencia de miedo y tristeza, como afectos incompatibles esperados socialmente para dedicarse al trabajo escolar. Le acompañó a evocar emociones de alegría y felicidad, como si fueran rasgos inherentes a su personalidad. En silencio, las y los niños participaron de un evento que intentaban comprender, como ilustró Eduardo en el diario mediante un *emoji* triste, que alude al llanto de Acela, y un *emoji* contento (figura 3), en una lección de convivencia grupal acerca de censurar la tristeza y evocar la felicidad, lo cual corresponde con la ideología afectiva cultural (Hochschild, 1979). Posteriormente, Acela demostró tranquilidad y alegría, y continuó con dedicación a las consecutivas actividades escolares.

Esta forma de ser, saber y estar con cercanía y cariño es parte del trabajo emocional que la profesora Hilde realiza para hacer sentir cuidados a las y los niños, reflexionar en torno a sus vidas, más allá de lo que viven en la escuela como procesos de construcción de subjetividades, en el marco de los imperativos socioculturales (Nobile, 2019). Un hacer pedagógico que impacta en sus vidas como en el caso de Toñita, descrito a continuación, una niña cuya vida se trastocó debido al desarrollo de dos tumores cerebrales.

FIGURA 3

Diario de Eduardo



Fuente: Eduardo, comunicación personal, 5 de noviembre de 2019.

Acompañamiento a Toñita y a sus padres en el proceso de detección de la enfermedad, durante la hospitalización y en la reincorporación a clases

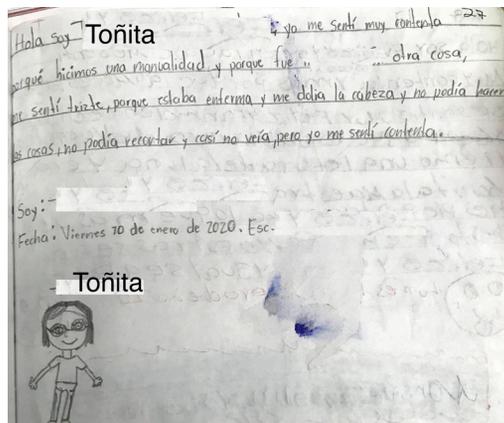
La preocupación de la profesora por su alumna es vivida como una regla del sentir (Hochschild, 1979) ante la sospecha de que algo ocurre a Toñita, con dificultades en aumento para ver en el pizarrón. Solicitó a la mamá, quien labora como empleada doméstica, examinar la visión de la niña. Aun con lentes graduados, Toñita seguía sin ver con nitidez y la maestra sugirió atención especializada: “[...] Hablé con los papás, les dije que tenían que llevarla a un estudio más específico, a lo mejor algo más estaba pasando [...]. Un neurólogo, le hicieron estudios y resultó con un tumor” (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019).

La profesora llamaba telefónicamente a su alumna al hospital como intento de acompañarle a elaborar una comprensión de sus vivencias durante el padecimiento hospitalario cuando le extirparon el tumor (Contreras-Domingo, 2013). Las conversaciones con la madre y el padre de su alumna sirvieron en un contexto de lo político (Hochschild, 1979), conversaciones con una autoridad de mayor nivel socioeconómico y educativo para discernir orientaciones y ayudar a su hija.

Toñita encontró en su maestra un respaldo para reincorporarse a la escuela después de la cirugía y transitar con seguridad. La forma de su cara había cambiado debido al raspado de hueso craneal que le deformó la frente. La profesora conversaba con las y los niños de la vulnerabilidad de su compañera y la necesidad de apoyarle evitando mirarle con exceso. Con tanto ruido en el aula, Toñita sentía que aumentaba su dolor de cabeza. La profesora le abrazaba y pausaba la clase para invitar a la solidaridad mediante el silencio y mayor quietud. Se trata de normas sociales para regir afectividades: “Olvida muchas cosas..., no le pregunten, cuídenla mucho..., yo les invito a platicar, a jugar con ella, no sabemos lo que nos pueda pasar... Ella –era– de los primeros lugares y vean lo que ahorita trató de hacer, solo rayitas” (Registro de observación, 26 de enero de 2020).

Desde el contexto expresivo de las emociones (Hochschild, 1979), la maestra Hilde intentaba comprender el dolor de Toñita al observarle sucumbir con la boca abierta sin emitir sonido. Con impotencia y compasión, acariciaba su cabeza, pidiéndole hacer el esfuerzo por descansar: “Acuéstate, duérmete un ratito” (Registro de observación, 29 de enero de 2020). La figura 4, elaborada por Toñita, ilustra su disfrute de ir a la escuela, un lugar donde encontraba escucha, contención, apoyo, abrazos y contento.

FIGURA 4

Diario de Toñita

Fuente: Toñita, comunicación personal, 10 de enero de 2020.

El trabajo emocional de la profesora Hilde, descrito en el acompañamiento a sus estudiantes en estos tres relatos muestra una formación singular desde una ética del cuidado; un hacer pedagógico sensible, perceptivo, creativo, el cual facilita un saber de la experiencia, vivido en una vocación amorosa, resiliente y gratificante. Se trata de afectos permitidos y esperados socialmente en el trabajo docente (Abramowski, 2010), lo cual facilita una postura pedagógica de disposición para acompañar a Berenice, Acela y Toñita a ser agentes de un aprendizaje personal.

No obstante, como se ha señalado, el trabajo emocional depende de aspectos contextuales y situacionales (Hochschild, 1979), que pueden afectar la disposición docente, como se describe a continuación en la convivencia con un estudiante llamado Paco.

La historia de Paco: ¿Cómo motivar a un estudiante, víctima de la violencia y el abandono, para interesarse en el trabajo escolar?

A pesar del esfuerzo de la profesora para animar al grupo-clase a desempeñarse con dedicación, esto no siempre se logra. El trabajo emocional docente depende de factores contextuales y situacionales (Hochschild, 1979), como se aprecia en la historia de Paco, narrada en una entrevista con la profesora el 14 de noviembre de 2019, sobre el único estudiante en reprobar el ciclo escolar 2018-2019. Se analizan dificultades para acompañar a un niño víctima de la violencia y el abandono, cuya experiencia escolar transita con desmotivación y sinsentido.

Paco llegó a tercer grado sin saber leer ni escribir y limitados conocimientos de matemáticas. La profesora intentó motivarle a trabajar de diferentes maneras, le asignó un lugar para supervisarle de cerca e intentó construir una relación con la mamá. Fue entonces que comprendió su desaliento en el marco de una vivencia traumática al haber atestiguado el asesinato de su propio padre. La falta de atención psicológica al niño sorprendió a la profesora con indignación ante una omisión que dejaba ver descuido y abandono. Se esmeró en acompañarle con cariño y cercanía, esto fructificó en avances en comprensión numérica y lectoescritura. Sin embargo, Paco continuó acumulando inasistencias con pretextos falsos.

La profesora volvió a llamar a la mamá del Paco y renovaron el compromiso frente al director de la escuela para apoyarlo y supervisarle con mayor cercanía. Se trata de una intervención en el contexto de la dimensión política de las emociones (Hochschild, 1979), desde la jerarquía social

como autoridades escolares para tratar de evocar un sentido de responsabilidad y cuidado hacia Paco. La madre se mudó con una nueva pareja, dejando a su hijo con la familia extensa, lo cual frustró a la profesora con impotencia y desánimo: “[...] La mamá se juntó con alguien y como que le daba más importancia a su pareja que a su propio hijo. Ahí no puedes hacer nada..., quisiera uno, pero no puedes”.

Posteriormente, la tía de Paco lo sorprendió en la calle durante el horario escolar. El niño mintió con la excusa de haber sido expulsado por la profesora, situación que enfureció a la tía y exigió una explicación a la maestra. Esta última, desconcertada ante las falsas acusaciones, evocó miedo ante el riesgo de verse afectada en su integridad moral. Su pensamiento imbuido de enojo y angustia le alertó a relacionarse con mayor cautela hacia su alumno:

[...] Eso es muy delicado que vayas y digas una cosa y sea totalmente falso. Porque ahí está uno pues, de por sí como nos traen ahorita a los maestros, cualquier cosita: “El maestro tiene la culpa” y generalizan. Algo que pasa en los medios de comunicación: “¡Que fulano, un maestro violó a fulana de tal!”, ya generalizan y creen que todos los maestros somos iguales.

Nuevamente se acordó en apoyar y supervisar a Paco, ahora mediante un familiar (tía). La relación de la profesora con su estudiante se trastocó; vivió enojo, miedo, angustia y desconfianza al haberse sentido difamada por su alumno, en el contexto de desprestigio del magisterio ante el aumento de casos de abuso sexual en las escuelas de México (Martínez, 2021), y de casos de profesores que pierden su empleo por difamación relacionada con abusar sexualmente a sus estudiantes.

Los afectos mencionados resultan incompatibles con la regla del sentir (Hochschild, 1979), de ser cariñosa con su alumnado. A partir de entonces, el esfuerzo por esconder el enojo y desconfianza se tradujo en una distancia autoprotectora, parte de una relación fracturada, carente de la disposición para reflexionar con el niño. Así, sin elaborar un saber de la experiencia (Contreras-Domingo, 2013), el director intervino con la tajante sugerencia de cambiarle a otro grupo y la profesora estuvo de acuerdo.

Las inasistencias de Paco prevalecieron y continuó sin dedicarse al trabajo escolar. Así lo señala la maestra:

[Paco] está repitiendo, está con un compañero (docente), y yo le he preguntado, porque pues sí me preocupo... ¿qué pasaría con este niño?, ¿qué sería de él? Y le pregunto: “Y contigo, ¿cómo está trabajando?, ¿ya trabaja?”. “No”, dice, “¡No hace nada!, nada hace, nada”. Entonces pues no.

El análisis de las emociones en este relato permite problematizar algunas dificultades pedagógicas en el acompañamiento formativo a Paco. El cambio de salón equivale a un abandono movilizad por enojo, miedo y desconfianza con un niño “potencialmente peligroso” en cuanto al riesgo de difamación. Haberle cambiado de salón sin intervenir y ayudarle a elaborar un saber de la experiencia denota un sentido carente de cuidado.

Al respecto, Dubet señala el planteamiento de justicia escolar, sobre la desigualdad de oportunidades acorde al mérito, con sistemas socioculturales organizados con orgullo y benevolencia a las y los dedicados, y desprecio y rechazo a las y los perdedores, quienes suelen terminar con fracaso escolar, “rechazando la interiorización culposa de sus dificultades, la convierten en resentimiento y agresión contra la escuela y los maestros, y también contra los buenos alumnos, que son la prueba viviente de que si se quiere, se puede” (Dubet, 2006:33).

Conclusiones

Este trabajo contribuye a la investigación pedagógica en el campo de las emociones como una premisa heurística en la educación. El análisis narrativo del trabajo emocional de la maestra Hilde, en función de las dimensiones normativa, expresiva y política (Hochschild, 1979), permitieron comprender una ética de cuidado mediante un hacer pedagógico que facilitó el saber de la experiencia en sus estudiantes en distintos momentos de la convivencia cotidiana escolar, los cuales fueron caracterizados en función de condiciones contextuales y situacionales específicas.

De esta manera, se ha mostrado cómo las emociones son performadas en una pedagogía de la experiencia que demuestra lo personal desde un sentido político. Así, las narrativas estudiadas revelan que las emociones de las y los actores escolares, lejos de tratarse como estados aislados, forman parte de una experiencia colectiva y compartida. Las y los niños no son receptores pasivos de la enseñanza, sino agentes activos que requieren de un acompañamiento emocional no solo para comprometerse en el trabajo

escolar, sino en el sentido de una educación emancipadora al aprender a significar “eso que les pasa” y elaborar un saber de la experiencia.

En este sentido, el acompañamiento de la profesora Hilde con Berenice, Acela y Toñita con confianza, cariño y empatía dio lugar a una enseñanza con ética del cuidado mediante una postura pedagógica atenta, reflexiva y solidaria. Esta convivencia representa un factor de protección resiliente en el contexto de violencia e inseguridad que viven cotidianamente y es respaldada por el subsistema parental mediante intercambios con reconocimiento a la autoridad docente.

En contraste, se analizan tensiones en el trabajo emocional de la misma profesora, en función del riesgo a la afectación de su integridad moral por difamaciones en su contra por parte de Paco, uno de sus estudiantes, quien le acusó falsamente ante un familiar como responsable de no dejarle ingresar al plantel escolar y, por lo tanto, no tener más opción que vagar por las calles con amigos. Esta situación en el contexto de la afectación laboral de la profesora fue performada con distancia, enojo, miedo y desconfianza a su alumno. Lo cual conllevó a la desigualdad de oportunidades educativas a Paco, con distancia y abandono, abonando a las circunstancias opresivas del niño, quien fracasa en su rol estudiantil y en mostrar afectos vinculados a las expectativas socioculturales.

A partir de lo anterior, conviene considerar posibilidades de apoyo y acompañamiento a docentes como una oportunidad reflexiva para facilitar el complejo trabajo emocional que realizan día a día en la convivencia escolar, vinculado a su historia personal y práctica docente, como un saber de la experiencia que facilite su autocuidado y el cuidado a su alumnado.

Referencias

- Abramowski, Ana (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires: Paidós.
- Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Ciudad de México: Paidós.
- Contreras-Domingo, José (2013). “El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 27, núm. 3, pp. 125-136.
- Contreras-Domingo, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata.
- Dubet, François (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona: Gedisa.

- Edwards, Verónica (1995). “Las formas del conocimiento en el aula”, en E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, pp. 145-172.
- Fierro-Evans, Cecilia (2017). “Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción de tejido social”, trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México, 20-24 de noviembre. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/323295650>.
- Gilligan, Carol (1994). *La moral y la teoría, psicología del desarrollo femenino*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gobierno del estado de Jalisco (2021). “Seguridad Map”, *Plataforma de Seguridad* (sitio web). Disponible en: <https://seguridadmap.app.jalisco.gob.mx> (consulta: 14 de mayo de 2021).
- González, Rosario (2002). *Escuela y ciudadanía. Un estudio en la periferia de Guadalajara*, tesis de maestría en Antropología social, Guadalajara: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Unidad Occidente.
- Hargreaves, Andy (2005). “The emotions of teaching and educational change”, en A. Hargreaves (ed.), *Extending educational change*, Berlín: Springer, pp. 278-295. https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_14 (consulta: 20 de enero de 2019).
- Hochschild, Arlie (1979). “Emotion work, feeling rules, and social structure”, *American Journal of Sociology*, vol. 85, núm 3, pp. 551-575. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/2778583>
- INEE (2018). *La convivencia escolar en las escuelas de México. ECEA 2014. Resultados generales*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/06/P1D250.pdf> (consulta: 16 de marzo de 2019).
- Inegi (2017). *Anuario estadístico y geográfico de Jalisco 2017*, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825092085>
- Kleres, Jochen (2010). “Emotions and narrative analysis: A methodological approach”, *Journal of the Theory of Social Behavior*, vol. 41, núm. 2, pp. 182-202. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2010.00451.x>
- Larrosa, Jorge (2009). “Experiencia y alteridad en educación”, en C. Skliar y J. Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario: Homo Sapiens/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Argentina, pp. 13-44.
- López-Sánchez, Oliva (2022). “La dimensión emocional como categoría analítica en la historiografía cultural de las emociones”, en R. Enríquez y O. López (coords.), *Los procesos corpoemocionales en los estudios de género y sexualidades*, Guadalajara: ITESO/Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 19-36. Disponible en: https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/7938/ProcesosCorpoemocionales_REI.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- López-Sánchez, Oliva; Sandoval, Patricia y Villeda, Marco (2022). “Gestión emocional del cuidado en la comunidad universitaria en tiempos de COVID-19”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, vol. 10, núm. 2, pp. 145-160. <https://doi.org/10.18848/2474-6029/CGP/v10i02/145-160>

- Martínez, Nurit (2021). “En dos décadas, autoridades educativas acumulan al menos 5 mil casos de violencia sexual en las escuelas”, *Animal Político*, 2 de junio. Disponible en: <https://www.animalpolitico.com/sociedad/violenciasexual-escuelas-casos-autoridades> (consulta: 6 de febrero de 2020).
- Meirieu, Philippe (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*, Azogues: Universidad Nacional de Educación. Disponible en: <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1373/1/PhilippeMeirieu%20completo.pdf> (consultado: 18 de mayo de 2022).
- Milicic, Neva; Berger, Christan; Toretto, Alejandra y Alcalay, Lidia (2014). *Aprendizaje socioemocional. Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje socioemocional)*, Ciudad de México: Paidós.
- Milstein, Diana (2011). “Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad”, en A. Clemente, M. Dantas-Whitney, A. L. Guerrero, M. Higgins, y D. Milstein (eds.), *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes*, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 217-239.
- Nobile, Mariana (2019). “Emociones y afectos en el mundo educativo”, *Propuesta Educativa*, vol. 28, núm. 51, pp. 6-14.
- Perales, Cristina; Arias, Eduardo y Bazdresch, Miguel (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*, Tlaquepaque: ITESO.
- Pico, Mariana (2018). “Indagaciones sobre la tradición tastúan juvenil actual”, en D. Ramírez (coord.), *Aperturas digitales: Apropiación y uso de tecnologías digitales entre grupos étnicos minorizados en México*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 30-42. Disponible en: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2018/aperturasdigitales.pdf> (consulta: 19 de octubre de 2019).
- Rockwell, Elsie (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública /Ediciones el Caballito.
- Rockwell, Elsie (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie (2006). “Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación”, *Educação em Revista*, núm. 44, pp. 13-39. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200002>
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, Elsie (2018). “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa”, *Cuadernos de Educación*, vol. 16, núm. 16. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22963> (consulta: 2 marzo 2022).
- Rodríguez, Perla (2015). “El ruido y la violencia acústica en la escuela: Sonidos en el aula. Propuesta para la prevención social de la violencia en la educación inicial en México”, *Isaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, núm. 9, pp. 51-74. Disponible en: <http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/6777>
- Romero, Mariana (2022). *Entre conversaciones, silencios y miradas. Educación socioemocional y vida cotidiana escolar a nivel primaria. Un estudio etnográfico de la convivencia escolar en dos escuelas federales en Zapopan, Jalisco*, tesis doctoral, Tlaquepaque: ITESO. Disponible en: <https://rei.iteso.mx/handle/11117/8085>

- Skliar, Carlos (2017). *Pedagogías de las diferencias*, Buenos Aires: Noveduc.
- Trevignani, Virginia y Videgain, Karina (2016). “Explorando emociones en cuentos escritos por niños sobre la escuela, la familia y el barrio”, en M. Ariza (ed.), *Emociones, afectos y sociología: diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 37-68.
- Villaseñor, Thamara (2013). “San Juan de Ocotán, la colonia más conflictiva de Zapopan”, *Informador.mx*, 23 de diciembre. Disponible en: <https://www.informador.mx/Jalisco/San-Juan-de-Ocotan-la-coloniamas-conflictiva-de-Zapopan-20131223-0043.html> (consulta: 14 de mayo de 2019).
- Zembylas, Michalinos (2007). “Theory and methodology in researching emotions in education”, *International Journal of Research & Method in Education*, vol. 30, núm. 1, pp. 57-72. <https://doi.org/10.1080/17437270701207785>

Artículo recibido: 2 de junio de 2023

Dictaminado: 6 de febrero de 2024

Segunda versión: 15 de febrero de 2024

Aceptado: 27 de febrero de 2024