

El trabajo emocional en la docencia. Un estudio sobre la experiencia docente en escuelas secundarias del AMBA post COVID-19

Emotional work in teaching: a study on the teaching
experience in secondary schools in the AMBA
region post-COVID-19

 **Gisela Cánovas Herrera**¹

 **Cintia Osorio**²

Resumen

Este artículo explora las consecuencias de la emocionalización de la educación en la experiencia de un grupo de docentes de nivel secundario de la región AMBA tras su regreso a la presencialidad, destacando los temas y acontecimientos que adquirieron relevancia en su práctica cotidiana. Desde el enfoque de la sociología de las emociones, y basándose en un trabajo de campo realizado en seis escuelas secundarias durante el segundo semestre del año 2022, se subraya la centralidad de la dimensión emocional y afectiva en la labor diaria de los y las docentes, así como la gestión que realizan tanto sobre sus propias emociones como sobre las de sus estudiantes. El estudio advierte que, cuando el vínculo entre docentes y

¹ Docente e investigadora en el Instituto de Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham. Licenciada y Profesora en Sociología (UBA), Especialista en Educación (UDES) y Magister en Políticas Públicas y Gerenciamiento del Desarrollo (GU-UNSAM). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Email: gisela.canovas@unahur.edu.ar

² Docente en nivel secundario, ISFD y en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Profesora de enseñanza media y superior en Historia (UBA). Diplomada en Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia (FLACSO). Contacto: cintiacandelaosorio@gmail.com

estudiantes se centra exclusivamente en lo afectivo, esto puede debilitar la relación con el conocimiento, erosionando la función pedagógica fundamental del docente.

Palabras clave: Argentina; enseñanza secundaria; sociología de las emociones.

Abstract

This article explores the consequences of the emotionalization of education in the experience of a group of secondary school teachers in the AMBA region after their return to in-person teaching, highlighting the issues and events that gained relevance in their daily practice. From the perspective of the sociology of emotions, and based on fieldwork conducted in six secondary schools during the second half of 2022, the article emphasizes the centrality of the emotional and affective dimension in teachers' everyday work, as well as the management they perform over both their own emotions and those of their students. The study warns that when the teacher-student relationship is focused exclusively on the affective dimension, it may weaken the connection with knowledge, thereby eroding the fundamental pedagogical role of the teacher.

Keywords: Argentina; secondary education; sociology of emotions.

1. Introducción

Diversas investigaciones han examinado las transformaciones del trabajo docente en las sociedades contemporáneas, destacando que el debilitamiento de la institucionalidad escolar (Dubet, 2006) ha generado una creciente ambigüedad en los guiones sociales que regulan y estructuran las relaciones entre las personas. La falta de claridad en las normas sociales tradicionales aumenta la sensación de incertidumbre en la labor docente. En un contexto donde las funciones históricamente asumidas por las instituciones recaen cada vez más en los individuos, la construcción del oficio docente se vuelve más personal y emocional, siendo una expresión directa de la personalidad (Dubet, 2006). En particular, en el nivel secundario, el rol del docente no solo consiste en impartir lecciones, sino que

también implica crear las condiciones necesarias para que ocurra el aprendizaje, lo que exige la movilización de saberes y recursos propios (Martuccelli, 2009).

En este sentido, Eva Illouz (2021), en su análisis sobre el desamor, señala que cuando las relaciones sociales se sustentan menos en roles claramente definidos, como los de género, y más en la expresión individual de las emociones, se vuelven más inciertas y frágiles. Esta creciente falta de estructuras claras genera lo que Illouz denomina “desinstitucionalización emocional”, donde las relaciones dependen más del temperamento individual que de normas o roles preestablecidos. Este fenómeno no se limita a las relaciones amorosas o amistosas, sino que también afecta al ámbito educativo, donde la relación pedagógica se torna menos regulada, ya no enmarcada en un programa institucional, en la cual los propios individuos deben resolver los problemas que la institución ya no puede asumir (Dubet, 2006). Así, a medida que las certezas y regulaciones se diluyen, la dimensión afectiva cobra un protagonismo central en el espacio escolar (Abramowski, 2010).

Estas reconfiguraciones ocurren en el contexto de un *ethos* epocal emocionalizado (Sorondo y Abramowski, 2022), que constituye un sistema simbólico en el cual lo emocional adquiere un nuevo estatuto de verdad, con un valor ontológico, normativo y epistémico (Illouz, 2019). En este marco, las emociones se convierten en objetos de reflexión, expresión, discusión, negociación y justificación. Illouz argumenta que este fenómeno contribuye a la atomización, fragmentación y despolitización de lo social, al reforzar la importancia de las emociones individuales y su validez subjetiva, lo que a su vez puede llevar a una desconexión con las dinámicas relacionales colectivas.

La emocionalización se evidencia en la creciente tendencia global y regional hacia la terapeutización de la agenda educativa (Ecclestone y Hayes, 2009), donde los discursos centrados en lo emocional y lo afectivo han cobrado una relevancia significativa. Esta interpretación de lo educativo en términos psicoemocionales y terapéuticos impone nuevas exigencias al colectivo docente, quienes se ven obligados a prestarle atención a sus propias emociones y a las de sus estudiantes, adaptándose a los diversos objetivos que plantean diferentes enfoques educativos (Abramowski, 2018; Nobile y Gamba, 2023; Sorondo, 2023a).

La centralidad de lo emocional se manifiesta en propuestas educativas como la Educación Emocional (EE) o el Aprendizaje Socioemocional (ASE), que se sustentan en un paradigma neopositivista e incorporan aportes de las teorías de las inteligencias múltiples, la psicología positiva y las neurociencias (Cabanas, 2020). En Argentina, este enfoque se ha implementado en diversas jurisdicciones, como Jujuy, Corrientes, Misiones y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (Feldfeber et al., 2020). Sin embargo, investigaciones críticas han analizado los documentos teóricos y normativos de la EE y han interpretado estas iniciativas como herramientas de control biopolítico y tecnologías del yo (Gagliano, 2019; Martínez, 2019), que facilitan la formación de subjetividades disciplinadas y mercantilizadas (Vain, 2019), al tiempo que refuerzan las estructuras de dominación neoliberal (Filidoro, 2019). Otros estudios utilizan las categorías de exo y endoprivatización, propuestas por Ball, para examinar la EE como parte de los procesos de mercantilización en el ámbito educativo (Feldfeber et al., 2020).

Estas perspectivas se enriquecen con investigaciones que analizan de manera concreta y situada los modos en que el discurso de la EE interactúa y dialoga con significados que no son fácilmente subsumibles al *logos* neoliberal, sino que, por el contrario, suelen percibirse como críticos (Sorondo, 2023b). Al mismo tiempo, se advierte cómo otros discursos, como los que reivindican la Educación Sexual Integral (ESI) en contraposición a la EE y las propuestas de una pedagogía humanizadora en respuesta a una sociedad cada vez más individualista, también ubican las emociones en el centro de la escena. Esto plantea el riesgo de desplazar las discusiones del ámbito socioeconómico hacia el terreno psicoemocional, exigiendo que los y las docentes desarrollen habilidades personales para abordar problemáticas socioeconómicas y estructurales desde una perspectiva individual y social (Nobile y Gamba, 2023; Sorondo, 2023a; Sorondo y Abramowski, 2022).

En este contexto de creciente centralidad de lo emocional, la labor emocional del docente se profundizó durante la pandemia de COVID-19, cuando organismos internacionales promovieron medidas de apoyo socioemocional para enfrentar un contexto marcado por el riesgo y la incertidumbre (Abramowski y Sorondo, 2022). Aunque Argentina se distanció de este enfoque terapéutico, abogando, en cambio

por la revinculación con la escuela, la hospitalidad y el cuidado de las trayectorias formativas, la necesidad de “sostener los vínculos” durante la educación remota condujo a un desplazamiento del rol docente hacia una función más cercana a la de tutor. En muchos casos, esto implicó la priorización de actividades de acompañamiento afectivo y asistencial por encima de las tareas estrictamente pedagógicas (Da Silva Mello, 2021; Di Piero y Miño Chiappino, 2021).

A la luz de estos cambios en el rol docente y la creciente centralidad de lo emocional, se hace imperativo analizar las consecuencias de esta emocionalización en la escuela. Este proceso no solo transforma la figura del docente, sino que también prioriza los aspectos emocionales en detrimento de los académicos. Los resultados presentados en este artículo permiten visibilizar cómo esta transformación afecta la práctica docente cotidiana, en particular en el contexto del regreso a la presencialidad. Estos hallazgos forman parte de una investigación más amplia³ sobre la reconfiguración de las sociabilidades juveniles y su impacto en la convivencia escolar en escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), tras el completo retorno a las clases presenciales. Uno de los ejes de este análisis aborda la experiencia docente, destacando cómo el vínculo con los estudiantes ha sido modificado por esta priorización de lo emocional.

Para comprender cómo esta priorización impacta el trabajo docente, resulta fundamental recurrir a enfoques teóricos que indaguen en las prácticas de los educadores. En este sentido, el concepto de “trabajo emocional” de Arlie Hochschild (1979, 1983, 2008) se revela como una herramienta clave. Este término se refiere al esfuerzo de ajustar las emociones para alinearlas, muchas veces de forma inconsciente, con las expectativas laborales. En su obra *The Managed Heart* (1983), Hochschild examina cómo este ajuste emocional es crucial en profesiones donde las relaciones interpersonales son fundamentales, como el trabajo de auxiliares de vuelo, enfermeros y cuidadores, demostrando que el trabajo emocional no solo

³ Proyecto PICT 2020-SERIE A-02626 “Convivencia y sociabilidad juvenil en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. Un análisis de la experiencia escolar a partir de la pandemia”. RESOL-2022-3-APN-DANPIDTYI#ANPIDTYI, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Período: 2022-2025. Investigador responsable: Dr. Pablo Nahuel di Napoli.

implica manejar las propias emociones, sino también influir en las emociones de los demás. Esta perspectiva se complementa con la distinción entre 'trabajo emocional' y 'trabajo de las emociones', que se refiere a los ajustes emocionales que llevamos a cabo en relaciones personales y contextos no remunerados. Investigaciones como las de Day (2011) y Winograd (2003) han explorado estas dinámicas, destacando las estrategias de 'actuación profunda' que los docentes utilizan para manejar tanto su emocionalidad como la de sus estudiantes.

2. Aspectos metodológicos

El trabajo de campo se llevó a cabo en seis escuelas secundarias del AMBA durante el segundo semestre de 2022. La selección de las instituciones fue intencional, con el objetivo de obtener una muestra cualitativa diversa. Para ello, se consideraron varios criterios: tipo de gestión (estatal o privada), modalidad de escolaridad (jornada simple o completa)⁴, tamaño de la institución y sector social predominante entre los estudiantes.

Cuatro de las escuelas están ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA):

- Escuela 1: de gestión estatal, con jornada completa.
- Escuela 2: de gestión privada, también con jornada completa.
- Escuela 4: de gestión estatal, con jornada simple.
- Escuela 6: privada, con una subvención del 80%, de jornada simple.

En cuanto al perfil socioeconómico (NSE), la Escuela 2 se caracteriza por tener un NSE alto, ya que se trata de una institución bilingüe que facilita la rendición de exámenes internacionales y organiza viajes al extranjero. Las escuelas 1, 4 y 6 presentan un NSE que oscila entre medio y bajo. Las dos escuelas restantes están ubicadas en la Provincia de Buenos Aires:

- Escuela 3: estatal, de jornada simple, con un NSE bajo.

⁴ La jornada escolar se refiere al período del día durante el cual un grupo de estudiantes recibe enseñanza formal. Se clasifica en jornada simple, que comprende hasta cuatro horas reloj de clases, distribuidas en los turnos tradicionales (mañana, tarde, vespertino o noche), y en jornada completa o doble, que consiste en ocho horas reloj de enseñanza, cubriendo dos turnos consecutivos de jornada simple.

- Escuela 5: privada, con una subvención del 50%, y un NSE medio-alto.

A pesar de la diversidad en las características de las instituciones seleccionadas, el objetivo de este artículo no es realizar un análisis comparativo entre ellas. Por el contrario, nos enfocamos en identificar las similitudes que atraviesan a estas escuelas, más allá de sus diferencias en términos de gestión, tamaño o perfil socioeconómico. Nos interesa principalmente explorar cómo el proceso de emocionalización del trabajo docente se manifiesta en contextos educativos variados. En este sentido, buscamos mostrar que este fenómeno trasciende las particularidades institucionales, afectando de manera similar a docentes de escuelas con características disímiles.

Para la recolección de datos, se llevaron a cabo observaciones participantes en distintos contextos escolares, acompañadas de la toma de notas de campo. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas con estudiantes, docentes y miembros de los equipos de orientación y dirección. También se organizaron grupos focales tanto con estudiantes como con docentes. En cada institución se trabajó con dos cursos del ciclo superior, ya sea el penúltimo o último año del nivel secundario.

El corpus empírico está compuesto por 58 entrevistas realizadas a docentes y personal directivo de las seis escuelas seleccionadas. Para facilitar el análisis de los datos, se crearon códigos que permitieron categorizar y organizar la información recolectada. En este trabajo, nos centramos en los códigos relacionados con los vínculos entre docentes y estudiantes, las sensaciones del personal al salir del aula, las percepciones sobre el quehacer docente, y las reflexiones acerca de la propia práctica pedagógica.

El análisis de los datos se desarrolló de forma inductiva, recorriendo las citas agrupadas en cada código. Este proceso nos permitió identificar las ideas clave que se presentarán en los siguientes apartados. Para garantizar la confidencialidad y proteger la identidad de los participantes, tanto los nombres de las instituciones como los de los y las docentes han sido anonimizados.

3. El trabajo emocional como parte del trabajo docente

3.1. Conexiones afectivas

La creciente relevancia del trabajo emocional en la labor docente se enmarca en un contexto más amplio de emocionalización de la vida contemporánea. Este fenómeno se caracteriza por una preocupación constante por la vida emocional y la adopción de un lenguaje terapéutico que proporciona técnicas específicas para comprender y gestionar las emociones, con el objetivo de promover la igualdad y la justicia en las relaciones sociales, especialmente en las más íntimas (Giddens, 2000; Illouz, 2007). Sin embargo, esta expansión del lenguaje y las herramientas psicológicas ha suscitado críticas, ya que se argumenta que, en lugar de abordar las problemáticas desde su raíz social, política o económica, se corre el riesgo de despolitizarlas, simplificándolas a meras cuestiones emocionales. A pesar de estas tensiones, es esencial considerar que el trabajo emocional no solo se discute en el plano teórico; también se manifiesta en la cotidianidad de la práctica docente, donde las relaciones entre emociones y educación son intrínsecas y complejas.

La indagación sobre los actos de evaluación y gestión⁵ que las personas realizan con sus sentimientos ofrece una perspectiva que ilumina las reglas socialmente compartidas que regulan y organizan una situación determinada. Estas reglas delimitan una zona en la cual tenemos permiso (o no) para sentirnos de determinada manera (Hochschild, 1979). Las reglas y la gestión emocional que las personas llevan a cabo para adecuarse a estas normas se vuelven más visibles cuando se interrumpe la coherencia entre la situación, el marco y lo que sentimos. En este contexto, la pregunta sobre el trabajo emocional que llevan adelante los y las docentes como parte de su labor se convierte en una reflexión sobre cómo entienden su trabajo. Así, se abre la puerta a examinar las prácticas concretas de

⁵ Al utilizar el término "gestión de las emociones" en este artículo, no buscamos reproducir conceptos de la educación emocional, una perspectiva que criticamos a lo largo del trabajo. Nuestro enfoque se fundamenta en los marcos teóricos de Arlie Hochschild y Eva Illouz, quienes emplean este término para analizar las intersecciones entre emociones y capitalismo. Así, la noción de gestión se entiende como un proceso que trasciende la educación emocional, abordando cuestiones de poder, economía y relaciones sociales.

las y los docentes, lo que nos permitirá captar las sutilezas de la emocionalización en la educación y sus repercusiones en la dinámica del aula.

Investigaciones previas subrayan la creciente importancia de los “atributos relacionales” en el ámbito docente, un concepto que incluye la capacidad de establecer una conexión afectiva con los estudiantes (Gómez Caride, 2016). Entre esos atributos, la empatía se posiciona como una de las habilidades más valoradas por los docentes, según se refleja en sus propios discursos. Para ellos, la empatía implica escuchar activamente, ponerse en el lugar del otro y comprender los sentimientos y perspectivas de sus estudiantes. Aunque en trabajos previos hemos cuestionado la noción de empatía por su asociación con la educación emocional y el *management* (Cánovas Herrera, 2023), consideramos que no debe descartarse apresuradamente. Si bien puede ser instrumentalizada en ciertos discursos, sigue siendo un recurso valioso para los y las docentes en su esfuerzo por establecer relaciones “más humanas” en el aula. Recuperarla de manera crítica permite repensarla más allá de su vínculo con el control emocional, atendiendo a las complejidades del trabajo docente y a los desafíos diarios que enfrentan en su práctica⁶.

En este marco de búsqueda de conexión afectiva, el esfuerzo por crear lazos afectivos con sus estudiantes se evidencia en los relatos del grupo de docentes que participó en esta investigación, quienes valoran que sus clases sean espacios donde sus estudiantes se sientan cómodos para compartir sus experiencias. Particularmente, las materias vinculadas con el área artística parecen generar condiciones especialmente favorables para esta interacción. Agustina, profesora de Arte en la Escuela 3, describe sus clases como “más relajadas”, donde se llevan a cabo actividades que fomentan la conversación mientras se trabaja. Ella aprovecha

⁶ Como señala Harun Farocki (2008) en un breve ensayo que nos compartió Rafael Blanco: “Empatía es una palabra demasiado bonita para abandonarla ante cualquier hostilidad. Empatía es una expresión más bonita que identificación, tiene el gusto de la transgresión”. Farocki sugiere que la empatía combina los significados de *eindringen* (penetrar) y *mitfühlen* (simpatizar), lo que le confiere un matiz casi agresivo: una empatía que va más allá de la simple identificación y que, al generar un efecto de alienación, revela algo nuevo sobre el otro y sobre uno mismo. Así, la empatía no consiste en asimilar la experiencia ajena sin más, sino que representa un encuentro transgresor que desafía y desestabiliza nuestras percepciones, situándonos en la frontera entre lo propio y lo ajeno.

estos momentos para dialogar tanto sobre la materia como sobre la vida cotidiana. Ana, profesora de Lengua y Literatura de la Escuela 4, experimenta algo similar: mientras los estudiantes trabajan de manera autónoma, algunos se acercan a su escritorio para entablar conversaciones. Así, por ejemplo, descubre que el estudiante menos participativo en su clase no disfruta su materia y aspira a ser policía después de graduarse.

En otras ocasiones, los y las docentes buscan crear un entorno propicio para preguntar a sus estudiantes cómo se sienten, dedicando momentos específicos de la clase a este fin. Una profesora de la Escuela 2 menciona que, para ella, es especialmente gratificante cuando logra que sus estudiantes se abran y compartan cuestiones como su baja autoestima o problemas en sus hogares. Esta experiencia le genera una profunda satisfacción personal, ya que siente que su labor trasciende lo académico, ayudando a sus alumnos a sentirse escuchados y comprendidos. La docente se esfuerza por transformar el aula en un espacio terapéutico, fomentando un ambiente donde sus estudiantes se sientan seguros para expresar sus sentimientos y emociones, lo que también sirve como una vía para prevenir y detectar posibles problemas que puedan estar enfrentando. Estos espacios no solo permiten la escucha activa, sino que también desarrollan la competencia social que menciona Illouz (2021), al enseñar a los estudiantes a prestar atención tanto a sus propias emociones como a las de los demás, configurando relaciones basadas en la expresión emocional. Sin embargo, este enfoque también desplaza parte de la responsabilidad sobre el bienestar emocional de los estudiantes hacia el docente, lo que puede desdibujar los límites entre su función educativa y el rol de un profesional de la salud mental.

En términos generales, cuando se les pregunta a los y las docentes sobre su relación con sus estudiantes, afirman mantener un "buen vínculo". Algunos indicadores de ello incluyen los saludos de sus estudiantes al llegar a la escuela y compartir chistes durante la clase para mantener un ambiente cordial en el aula. Este "buen vínculo" se define por una relación amable en la que ambas partes se reconocen mutuamente como personas. En otras palabras, se destaca la importancia que le dan a ser percibidos como personas, como seres humanos, y no

solo como educadores.

El "buen vínculo" no sólo se refiere al trato cotidiano, sino también a las reacciones de las y los estudiantes frente a situaciones particulares que vivieron sus docentes durante la pandemia. En 2022, Antonella, profesora de Prácticas del Lenguaje en la Escuela 3, perdió un familiar cercano. Sus estudiantes le enviaron mensajes de apoyo en esos momentos difíciles, haciéndola sentir "reconocida a nivel humano". Lorenzo, profesor de Matemática en la misma escuela, relata que recientemente fue operado y comenzó a usar tiradores. Esa elección llamó la atención de sus estudiantes, lo que llevó a que le preguntaran sobre su salud y abrió la posibilidad de conversar sobre cuestiones no relacionadas con la materia que dicta. Lorenzo se sintió bien al ser escuchado de esta manera.

Partir de una situación personal es una estrategia común entre los profesores. Verónica, profesora de la Escuela 1, recuerda con humor que durante la pandemia daba clases con la cachorrita que acababa de adoptar, ya que esto ayudaba a los y las estudiantes a conectar con ella, incluso cuando solo la habían visto la primera semana de clases. Para Ezequiel, profesor de Historia en la Escuela 6, ser joven y varón puede facilitar conversaciones e intercambios:

Creo que es buena (la relación con estudiantes). Quizá porque soy más joven que los otros (profesores). Incluso con estos que te comentaba con los que estoy permanentemente insistiéndoles y demás... nunca hubo una cuestión... de... ¿Cómo decirlo? ¿Viste cuando sentís que no te bancan? No llegó a ese nivel. De hecho, la última clase devolví exámenes, hicimos un balance de sus trabajos y les di los últimos quince minutos libres y me venían a hablar del mundial. (Ezequiel, Escuela 6, 2022)

Un directivo de una de las escuelas estudiadas subrayó la importancia de "lo vincular", destacando que, durante la pandemia, "la escolaridad se sostuvo con el trabajo que iba más allá de lo académico. Lo vincular fue lo que sostuvo la escuela". Esta idea también se refleja en la decisión de Josefina, profesora de la Escuela 6, de tomar un curso de *mindfulness* para afrontar situaciones conflictivas en el aula, tanto con adolescentes como con adultos, en su trabajo en un profesorado. Ella relata:

Mi formación docente me puede haber dado lo académico. (...). Y (el mindfulness) me ayuda como para volver, no desde un planteo infantil "bueno, todo sucede" no, no, sino desde "qué hago con lo que sucede?". Porque esto es así, y esto no va a cambiar porque yo me queje, me enoje y proteste. Ni siquiera porque me vaya a cambiar, porque esto es general, no es solamente un espacio. Entonces hay algo que debemos replantearnos todos en cuanto a la tolerancia, no solo con los otros sino con uno. A mí me da herramientas como para esto. No desde el lugar pasivo de "viví la vida, tomá aire y disfrutá". No. Frente a la adversidad total que puede llegarle a suceder a cualquiera, ¿qué se hace? (Lorena, Escuela 6, 2022)

Estos relatos evidencian la importancia de la dimensión emocional y afectiva en la práctica cotidiana docente y la gestión que realizan los y las docentes tanto sobre sus propias emociones como sobre las de sus estudiantes. Se observa un esfuerzo constante por crear un entorno donde las personas se sientan cómodas hablando de lo que sienten, con el objetivo de exponer, analizar y discutir emociones. Sin embargo, este esfuerzo por generar espacios de diálogo emocional desdibuja los límites del rol docente, acercando su figura a la de un profesional de la salud mental. Además, la necesidad de que una profesora realice un curso de *mindfulness* para no renunciar a su trabajo evidencia cómo los individuos se ven forzados a buscar herramientas para afrontar problemas que la institución no puede asumir, como señala Dubet (2006). De esta manera, aunque el proceso de emocionalización de la educación transforma la práctica docente, no es el único factor en juego. Este fenómeno acompaña un proceso más profundo y estructural: la crisis de las instituciones y la desregulación de las relaciones sociales. En este contexto, la emocionalización fomenta la búsqueda de soluciones individuales para problemáticas que son pedagógicas o sociales, evidenciando cómo los y las docentes se ven obligados a asumir responsabilidades que deberían ser abordadas de manera colectiva e institucional.

3.2. Vínculos escindidos

La satisfacción mencionada en los relatos anteriores se ve interrumpida cuando entra en juego "lo académico", es decir cuando los y las docentes comienzan

a enseñar en clase los contenidos propiamente dichos de sus materias. Este cambio en la dinámica es percibido como una relación distinta a la inicial: el vínculo que se establece entre docente y estudiante ya no es el mismo que entre dos individuos singulares. Por un lado, se encuentra "lo vincular", donde es posible el reconocimiento mutuo y el encuentro emocional; por otro, está "lo académico", donde prevalecen la incertidumbre y, muchas veces, el desencuentro.

Los testimonios de profesores/as de distintas escuelas y disciplinas muestran cómo esta separación es producto de una tensión entre las demandas emocionales impuestas al docente y las expectativas académicas que debe cumplir:

No hay un pibe con el que me lleve mal. Lo académico va por un lado y lo vincular por otro. Cuando lo académico se hace tan difícil termina mermando lo vincular... pero en general es buena la relación. (Miranda, Escuela 1, 2022)
(Mi relación) es buena. Me gustaría que fuera mejor desde lo académico porque no pude despertar el interés de ellos. No sé qué pasó, del tercero del año pasado, que estaba re bien, al cuarto de este año. Son los mismos, no sé qué pasó. (Ignacio, Escuela 1, 2022)

Siento que el conflicto de los chicos con las materias viene más por el lado de la materia en sí, que... que tenga un problema con un profesor en particular. (Julián, Escuela 6, 2022)

En relación a lo vincular, casi normal, casi lo que estaba acostumbrada a tener con mis estudiantes. Y después, en relación a lo académico, con mucha dificultad. No solamente con lo académico sino también con los rituales escolares. Con más dificultad para vivirlos con naturalidad, lo que implica prestar atención, hacer las tareas escolares, hacerse cargo de su responsabilidad, de traer el libro, de estudiar, de leer. Con mucha dificultad para eso. (Cristina, Escuela 5, 2022)

Me sentí reconocida a nivel humano. Ellos son súper respetuosos conmigo, tenemos buena comunicación. Ahora, desde el punto de vista de lo estrictamente académico a veces me gustaría llegar a desarrollar más ciertos temas, o que se interesen un poco más en ciertas cuestiones que tienen que ver con la literatura. Pero bueno, también sé que no es una de las materias más populares (se ríe) y sé que no es algo que tenga que ver con algo personal. No lo tomo como algo personal. (Antonella, Escuela 3, 2022)

Estos relatos evidencian cómo el trabajo emocional que los y las profesores realizan para establecer conexiones afectivas con sus estudiantes encuentra rápidamente sus límites cuando se introduce el componente académico. Estudios previos (Dubet, 2006; Martuccelli, 2009; Tenti Fanfani, 2004) han señalado cómo el oficio docente se sostenía en gran medida sobre la personalidad y el esfuerzo individual del docente. Sin embargo, lo que se observa en este contexto es una creciente fragmentación del rol docente, donde la dimensión afectiva y la pedagógica se presentan como esferas disociadas, en lugar de integrarse de manera coherente. Este fenómeno refuerza la percepción de que las relaciones afectivas, a pesar de su relevancia, no logran traducirse en mejoras sustantivas en las condiciones pedagógicas, limitando así el impacto positivo que podrían tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otras palabras, aunque el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes juega un rol importante en la enseñanza, su impacto en la creación de condiciones pedagógicas óptimas resulta limitado en el contexto actual de una educación crecientemente emocionalizada. Este énfasis en lo afectivo—que en la práctica se traduce en habilidades como la escucha activa y la contención emocional—corre el riesgo de desplazar aspectos fundamentales del proceso de enseñanza. La pregunta que queda abierta es: ¿cómo integrar estos elementos afectivos de manera que enriquezcan la enseñanza sin opacar las dimensiones pedagógicas centrales?

Una de las consecuencias de esta preeminencia de la dimensión afectiva es que, en muchos casos, se prioriza el desarrollo de rasgos de la personalidad del docente por encima del fortalecimiento de sus competencias profesionales. Esto sugiere que se espera del docente no solo que enseñe, sino que también supla carencias emocionales y afectivas estructurales que exceden su formación profesional. Charlot (2008) subraya que la relación educativa debe construirse en torno a un vínculo con el saber, una relación antropológica que impulsa a los estudiantes a aprender y a los y las docentes a enseñar. Sin embargo, cuando el vínculo docente-estudiante se enfoca exclusivamente en lo afectivo, se debilita esta relación con el conocimiento, erosionando la función pedagógica central del docente. De este modo, el vínculo afectivo se desarrolla principalmente en torno a

la escucha y el acompañamiento emocional, desplazando la construcción de una relación sólida con el conocimiento. Esto plantea un desafío crítico para la profesión docente: el equilibrio entre el acompañamiento emocional y la tarea fundamental de enseñar sigue siendo una cuestión no resuelta, y su desbalance puede generar una educación más centrada en el individuo que en el desarrollo colectivo del saber.

En la revisión de las entrevistas, surgen algunas voces disidentes que señalan que esta situación podría ser problemática para la labor docente. Lo interesante es que estas voces provienen, en su mayoría, de docentes varones, quienes cuestionan la tendencia hacia una enseñanza más emocionalizada. Es el caso de David, quien se sorprende por el interés de los/as estudiantes en generar una cercanía "en un plano más humano", así como por su curiosidad sobre la vida privada de los/as profesores. Además, señala la tendencia de los estudiantes a compartir sus problemas personales. Sin embargo, mantiene una distancia afectiva que contrasta con la postura prevalente en la mayoría de las entrevistas y advierte que esta búsqueda de confianza podría presentar "ciertas dificultades" para la labor docente.

Este distanciamiento afectivo se refleja en otras entrevistas con profesores varones. Tal es el caso de Ariel, profesor de Sociología en la Escuela 5, quien sigue considerando que el docente debe ser un "principio de autoridad en el aula". Para él y otros varones entrevistados, esta autoridad no solo es fundamental para el orden en el aula, sino que también se traduce en una forma de legitimidad en su rol como educadores. Ariel estructura su relación con sus estudiantes en torno a la mantención de una autoridad clásica, de inspiración weberiana, que implica un poder aceptado como legítimo por los estudiantes.

Soy un docente bastante, bastante estricto. En líneas generales en mis clases hay un orden, hay una disposición del aula, hay un ejercicio de la autoridad. Yo creo que el docente es un principio de autoridad en el aula y el día que descrea de eso no ejerceré más esta profesión. No suelo entablar con los alumnos un vínculo de amistad. (Ariel, Escuela 5, 2022)

Ariel reconoce las tensiones que su postura genera y menciona que su enfoque funciona mejor en una escuela técnica que en una escuela común. De manera similar, Lorenzo, otro docente varón, sin mencionar explícitamente la

autoridad, enfatiza la importancia de establecer "reglas claras" con los estudiantes:

El primer día explico todo, aclaro que lo que digo lo cumplo y la primera vez que lo cumplo por ahí algunos se molestan, se sorprenden. Yo siempre les recuerdo lo mismo: yo dije que tomo todo lo que doy. Yo dije que voy a hacer un acta porque en el reglamento está así, les hago un acta. Entonces en ese momento por ahí se ofenden y después se calman y empiezan a aflojarse y a tener un trato más natural. (...) Podemos hablar de lo que quieras, pero con respeto. Si vos a mí me hablás con "che boludo, ¿qué te parece?", generalmente lo ignoro. De alguna manera lo bajo a tierra. Por ahí lo trato de "usted" hasta que baje.

Es importante destacar la variable de género que atraviesa estos testimonios discrepantes en relación con la creciente tendencia a la emocionalización del trabajo docente. Los atributos más valorados por las perspectivas que priorizan la dimensión afectiva, como la capacidad de escucha y la empatía, son características tradicionalmente asociadas con roles de cuidado asignados a las mujeres (Morgade, 2020). Esta tendencia se refleja en las demandas de los estudiantes, quienes, según Gómez Caride (2016), buscan un perfil docente que priorice la relación personal. Sin embargo, este énfasis en la disposición emocional no se traduce necesariamente en un reconocimiento adecuado a nivel salarial, lo que sugiere un desbalance en la valoración de las habilidades relacionales frente a las académicas.

Así, se evidencia que esta emocionalización del trabajo docente no es percibida de la misma manera por todos, y las diferencias de género juegan un rol central en cómo se interpreta y valora la labor afectiva. Esto no implica una oposición entre cuidado y enseñanza, sino una diferencia en la forma en que ambas dimensiones del trabajo docente son reconocidas y remuneradas. Como señalan Bolton y Muzio (2008), las habilidades consideradas "naturales" o inherentes al cuidado tienden a ser excluidas de las categorías profesionales que otorgan prestigio o mejores salarios, mientras que aquellas asociadas con el conocimiento especializado suelen estar mejor recompensadas. En este sentido, la enseñanza, como profesión históricamente feminizada, refleja un patrón de desigualdad en la valoración de las habilidades que involucra. Esta situación requiere una reflexión

más profunda sobre cómo se distribuyen las recompensas simbólicas y materiales en el ejercicio docente, y sobre cómo las dinámicas de género continúan influyendo en el reconocimiento de las competencias dentro de esta profesión.

3.3. Emociones oscuras

Ken Winograd (2003), un maestro de escuela primaria en Estados Unidos, decidió hace algunos años mantener un diario para explorar la dimensión emocional de la enseñanza. En su estudio, Winograd identifica las reglas que configuran el trabajo emocional (Hochschild, 2008) en la docencia, destacando la necesidad de evitar la manifestación de emociones consideradas "oscuras", como la ira, el enojo o el miedo, que surgen frente a las dificultades diarias del trabajo docente⁷. Estas emociones son vistas como "inadecuadas" y se viven en soledad, lo que lleva a los y las docentes a enfrentar sus retos de manera individual y aislada, limitando el uso de sus emociones como herramientas efectivas para la acción.

Estas "emociones oscuras" emergen en las entrevistas cuando se discute el tema de "lo académico". En general, los y las docentes manifiestan sentimientos de agotamiento, frustración y sufrimiento debido a las dificultades para captar la atención de sus estudiantes. Aunque el uso del celular a menudo se percibe como una "competencia desleal", no es la única causa. Al intentar enseñar, buscan establecer una conexión con sus estudiantes, pero con escaso éxito.

En el escenario más favorable, hay un "ser que se nos resiste" (Meirieu, 1998:72) al otro lado. Como le sucede a Luciana, profesora de la Escuela 2, donde la población estudiantil proviene de familias con un alto nivel económico:

A nivel general en los grupos que tengo siempre hay una base de atención y de curiosidad bastante grande, sobre todo por los temas de las materias de Sociales. Al principio siempre hay mucha resistencia: "Yo ya sé todo, ¿qué me vas a explicar? ¿Qué es el racismo? Ya sé qué es el racismo". Entonces surge un clima medio hostil al empezar a trabajar los temas. Cualquier tema (se ríe). Siempre son unidades muy polémicas las que armo. (...) Puede ser que a veces es una cuestión de juego de poder. No me sucede en los otros

⁷ Agradecemos a Ana Abramowski (2023) por presentarnos a este docente estadounidense.

colegios tan abiertamente. "Yo ya sé todo, vos qué me venís a enseñar", "¿quién sos vos? ¿Hiciste una carrera en una universidad pública?" "Yo salgo de acá y soy gerente de la empresa de mi papá. ¿Qué me importa a mí pensar esto? (Luciana, Escuela 2, 2022)

Sin embargo, en muchas de las situaciones descritas, tales conflictos no son frecuentes. Lorenzo, docente de la Escuela 3, los echa de menos:

Es bastante frustrante. Es un año que para mí pasó sin pena ni gloria (...) Este año fue muy difícil llegar a los chicos. Antes por lo menos generaban la sensación de enfrentamiento. "Nosotros y vos". Entonces yo podía jugar con ese enfrentamiento, tarde o temprano estaba del lado de ellos o los tenía de mi lado. Este año me costó mucho porque es apatía lo que hay, y con la indiferencia no los puedo agarrar todavía. No sé cómo agarrarlo bien, ¿entendés? En ese sentido para mí es un año bastante conflictivo. Pero bueno, es por lo que yo te decía antes: vinieron ellos con otra cabeza y ya nos costaba seguirlos antes, ahora... Le perdimos la carrera. (Se ríe) (Lorenzo, Escuela 3, 2022)

¿Qué hacer cuando el otro no responde? A menudo los y las docentes se sienten desorientados/as ante la apatía e indiferencia que muestran sus estudiantes. Según estos relatos, las interacciones con sus estudiantes especialmente cuando se trata de jugar el juego de enseñar, están marcadas por una alta incertidumbre. Illouz (2021) sostiene que la incertidumbre no es solo un atributo psíquico individual, sino también una característica de las interacciones sociales. Se refiere a la dificultad de definir, evaluar y mantener relaciones de acuerdo con guiones estables y predecibles. En este sentido, la incertidumbre pone de manifiesto la naturaleza volátil de los lazos y la falta de claridad en las normas, lo que dificulta la previsión de los resultados de nuestras acciones.

Estos marcos inciertos hacen que Lorenzo no sepa como "agarrarlos", no encuentra el hilo del cual tirar para que aparezca alguien del otro lado. Esta situación provoca una experiencia de desorganización del yo, donde surgen sentimientos que hacen que los y las docentes vivan experiencias negativas en la escuela y sientan que "perdieron la carrera". Si en la investigación clásica de Dubet (2006) la "magia de la personalidad" suplantaba la "magia de la institución", parecería que esto ya

no es suficiente. Antonella, de la Escuela 3, comparte que este año, por primera vez en su carrera, se fue llorando de una escuela luego de dar clases: "Lo sufrí un montón. No me había pasado jamás de no poder llegar de ninguna manera al grupo, de sentir que me ignoraban por completo. No lograr absolutamente nada". Miranda, en un momento de hartazgo por tener que repetir la consigna diez veces, llegó a decirles a sus estudiantes que ya no tenía ganas de ir a la escuela. Tanto Marcela como Lila, profesoras de la Escuela 6, comentan que la apatía de sus estudiantes les provoca desánimo y frustración. Andrea se sincera y confiesa que:

Es la primera vez que siento que detesto un curso. Así te lo digo porque es sinceramente lo que me pasa. En 6 años de docencia es la primera vez (...) Contestan mal, hacen caras, desde la gestualidad. Es muy, muy difícil. Incluso tampoco pude avanzar muchos de los contenidos, me quedaron un montón de contenidos sin poder trabajar, no logré nunca interpelarlos desde algún interés, desde algún lado. (Andrea, Escuela 2, 2022)

Las experiencias sociales de estos docentes les resultan contradictorias y desconcertantes, lo que les obliga a enfrentar y gestionar esa incertidumbre. Según Illouz en su estudio sobre el desamor (2021), algunas personas son más hábiles que otros para manejar esta incertidumbre, y algunas recurren a herramientas de autoayuda para aprender a hacerlo. Un ejemplo es Josefina, quien recurrió al *mindfulness* para superar el estado de catarsis, abandonar la queja y afrontar las dificultades que se presentaban en el aula. Finalmente, existe un tercer grupo que puede sentirse derrotado y optar por retirarse.

Para finalizar este análisis, proponemos una idea para investigaciones futuras. La empatía es considerada por los docentes como un atributo fundamental, especialmente en un contexto donde crece la preocupación por la apatía que los estudiantes muestran hacia sus profesores y entre ellos mismos. Judith narra dos incidentes ocurridos en la escuela hace un tiempo con dos profesores distintos:

Hace muy poco entró un profe a tratar de proponer una clase y no pasó nada. Nadie le respondió, todo el mundo siguió en la suya así un rato largo. Y con otro profe también, que fue a tomar una evaluación y fue horrible la situación, no había feedback, no había posibilidad de construir aprendizaje ahí adentro porque no había registro uno del otro. (Judith, Escuela 5, 2022)

Esta "ausencia de registro", junto con la apatía e indiferencia, no se restringe únicamente a la relación académica, sino que también afecta las interacciones entre los propios compañeros. Esto sugiere que el fenómeno trasciende el entorno escolar y podría tener repercusiones importantes en la vida cotidiana y en las relaciones interpersonales en un sentido más amplio. Ignacio, de la Escuela 1, comenta:

Yo a veces noto que no hay solidaridad entre los grupos, entre los chicos. Muchas veces paso lista y uno que ya viene faltando tres veces pregunto "¿y por qué no viene Pedro? ¿Alguien sabe algo de Pedro?" y todos se quedan... Digo "¿nadie sabe nada de Pedro? Chicos, ¿no lo llaman por teléfono, un WhatsApp? Hola, Pedro, ¿cómo estás? ¿Necesitas algo? ¿Te pasó algo? Son compañeros". Ayer en tercer año había una botella cortada en la ventana con una planta toda seca, muriéndose. Todavía estaba viva la planta, muriéndose sin agua. Digo "¿alguien por favor puede ir?", les digo, porque esa planta nos está acompañando a nosotros acá, es en su aula. ¿Alguien puede ir y ponerle agua en el baño, y cuidarla? (Ignacio, Escuela 1, 2022)

Esta actitud de apatía presenta una cierta contradicción con el deseo de los estudiantes de establecer conexiones afectivas con sus docentes. La resistencia a establecer lazos parece ser selectiva en lugar de absoluta. Esta tensión puede entenderse de una manera distinta si consideramos que, en las sociedades occidentales contemporáneas, las personas vivimos bajo la premisa de ser libres, auténticas y autónomas. La elección o la "deselección" (decidir si quedarse o irse de un lugar, responder o no un mensaje, o si alguien nos gusta lo suficiente como para continuar una relación) es esencial en la forma en que los individuos modernos interactúan con su entorno social y con su propio yo (Illouz, 2021; Sennett, 2011), y se ve como una manera clave de ejercer nuestra libertad y afirmar nuestra autonomía. Desde esta perspectiva, la renuencia selectiva de los estudiantes a formar lazos genera relaciones más efímeras y un escaso involucramiento del yo. En otras palabras, ¿qué están expresando los y las estudiantes cuando no *matchean* con sus docentes?

4. Palabras finales

A lo largo de este estudio, se utilizó el concepto de trabajo emocional de Hochschild (1983) para resaltar la creciente importancia de la gestión de las emociones (tanto propias como ajenas) en la labor docente. El grupo de profesores entrevistado describe las estrategias que utiliza para convertir sus clases en espacios en los que sus estudiantes se sientan a gusto y puedan compartir sus experiencias, incluso si no están directamente relacionadas con el contenido de la materia. Sin embargo, esta tendencia también desdibuja los límites del rol docente, obligándolos a asumir responsabilidades que van más allá de lo pedagógico, como la atención emocional y el bienestar de los estudiantes.

En este contexto, los vínculos se desarrollan principalmente en torno a la escucha y el acompañamiento emocional, desplazando la construcción de una relación sólida con el conocimiento, lo que va en detrimento de la enseñanza. Además, los y las docentes se ven obligados a buscar recursos y estrategias para enfrentar problemas pedagógicos o sociales que las instituciones escolares no logran abordar de manera colectiva o institucional. Esto no solo añade una carga adicional al trabajo docente, sino que también revela una falta de apoyo estructural en las escuelas, lo que debilita el foco en la transmisión del saber.

Este concepto también permite visibilizar las "emociones oscuras" que los y las docentes enfrentan en su relación con los estudiantes, particularmente en el contexto de la enseñanza. Sentimientos de hartazgo, frustración, cansancio e incluso ira emergen como respuestas a las tensiones acumuladas en su labor diaria. Estas emociones, lejos de ser excepcionales, constituyen una parte integral del trabajo docente, reflejando las condiciones de sobrecarga, bajos salarios y precarización que enfrenta la profesión. A pesar de su relevancia, las "emociones oscuras" suelen ser invisibilizadas o desestimadas en los discursos institucionales y académicos, lo que dificulta un debate honesto sobre su impacto en la labor docente y el bienestar de quienes ejercen esta profesión. El hecho de que estos sentimientos se repitan de manera consistente en las diferentes escuelas que visitamos, evidencia la dimensión estructural del problema, y no simplemente una cuestión individual o aislada.

Un tercer aspecto importante a considerar es la dimensión de género en el análisis de este fenómeno. Al concluir su estudio clásico sobre el declive de la institución, Dubet (2006) sugiere una hipótesis: el proceso de subjetivación del valor trabajo, donde el trabajo ya no se percibe como una manifestación del Hombre (con mayúscula) sino como una realización personal, está relacionado con la feminización de las actividades que él analiza (como la docencia, la enfermería, el trabajo social). Dubet distingue la experiencia de los varones, proyectada en un escenario histórico y heroico, de la de las mujeres, que es más interiorizada y subjetiva.

A partir de esta hipótesis, se identificó que las críticas al énfasis en el vínculo afectivo y las que reivindican un mayor rol de autoridad docente provienen principalmente de varones. No se trata de contraponer cuidado y enseñanza como esferas incompatibles dentro del mismo rol docente; más bien, se busca reconocer la compleja relación entre ambas dimensiones. En este sentido, el objetivo es visibilizar cómo la feminización de la docencia ha llevado a la subvaloración de ciertas competencias tradicionalmente asociadas al cuidado, sin desmerecer la importancia de estas habilidades en la práctica educativa. De este modo, se pretende fomentar un desarrollo profesional más equilibrado, donde tanto varones como mujeres puedan desplegar un amplio abanico de habilidades, superando las limitaciones impuestas por los roles de género tradicionales y evitando que las capacidades relacionales queden desdibujadas en la construcción de una relación sólida con el conocimiento.

Para concluir este escrito, resuenan las palabras de Cristina, una profesora histórica de la Escuela 5, quien, preocupada, nos expresó:

Yo creo que la escuela hoy está pensada para estudiantes que quieren aprender. Entonces el que quiere aprender está invitado, tiene un buen servicio, tiene profes que saben, son profesionales, saben laburar, saben enseñar. Y el que no quiere, bueno, no aprende. No hay forma de generar coacción sobre los estudiantes que no tienen ganas de aprender. Viste que hay algunos que quieren aprender y otros que no quieren. Para el que no quiere no hay herramientas. (Cristina, Escuela 5, 2022)

El comentario de Cristina plantea preguntas, interrogantes y también silencios. A medida que el sistema educativo enfrenta desafíos estructurales, es fundamental considerar el papel que juegan las conexiones afectivas en la experiencia educativa. Si bien estas conexiones pueden fomentar experiencias de reconocimiento y reciprocidad entre estudiantes y docentes, surge la cuestión de cómo estas relaciones se entrelazan con la construcción del conocimiento: ¿qué tipo de relación con el saber se establece en este contexto? En una institución escolar caracterizada por la desregulación de las relaciones pedagógicas y la fragmentación de los procesos de enseñanza, ¿qué recursos tienen los y las docentes para enseñar a aquellos que no “quieren aprender”, es decir, a aquellos estudiantes que eligen no participar en el vínculo pedagógico?

La creciente emocionalización de la educación evidencia sus límites. Si bien el vínculo personal puede ser valioso, también queda claro que este enfoque, por sí solo, tiene un impacto limitado en la creación de condiciones óptimas para la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, siguiendo lo señalado por Nobile y Gamba (2023), es necesario cuestionar cómo la institución escolar puede desafiar los mecanismos que perpetúan las desigualdades educativas y, al mismo tiempo, desarrollar estrategias efectivas que involucren a todos los y las estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes X. Revista de política, derecho y sociedad*, 9-17.
- Bolton, S. y Muzio, D. (2008). The paradoxical processes of feminization in the professions: The case of established, aspiring and semiprofessions. *Work, Employment and Society*, 22(2), 281-299.
- Cabanas, E. (2020). *Felicidad, educación y neoliberalismo: La «educación positiva» y sus problemas*. En Martín Rojo, Castello y Fernández-González (Presidencia)

¿Cómo nos gobierna el neoliberalismo? Conferencia llevada a cabo en el Seminario del Grupo de investigación MIRCo, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- Cánovas Herrera, G. (2023). Fidelizar al estudiante. El trabajo docente y sus vínculos con el emprendedorismo. En S. Canevaro, A. Abramowski y M. V. Castilla (Comps.), *Las emociones y la intimidad de lo social. Abordajes desde las ciencias sociales* (pp. 145-167). Editorial Teseo.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Trilce.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009). *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge.
- Farocki, H. (2008). *Otro tipo de empatía*. Fundación Antoni Tapies.
- Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).
- Filidoro, N. (2019). *A mis emociones las quiero maleducadas*. Publicación del Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPED) FFyL - UBA.
- Gagliano, R. (2019). *Pedagogía, imaginarios médicos y educación «emoji-onal»*. Publicación del Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPED) FFyL - UBA.
- Giddens, A. (2000). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Cátedra.
- Gómez Caride, E. (2016). ¿Buenos profesores? La voz de los estudiantes de escuelas secundarias en contextos urbanos marginales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-12.
<https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.7>

- Hochschild, A. (1979). Emotion work, feeling rules and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima: Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz Editores.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas*. Katz Editores.
- Illouz, E. (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Katz Editores.
- Illouz, E. (2021). *El fin del amor. Una sociología de las relaciones negativas*. Katz Editores.
- Martínez, M. (2019). Positiv@s y motivadx: Una crítica a la educación emocional en la formación y el trabajo docente. En F. Saforcada y M. Feldfeber (Eds.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (pp. 113-123). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Revista Diversia, Cidpa Valparaíso*, 1, 99-128.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Leartes.
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: Acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 53-62). UNIPE.
- Nobile, M. y Gamba, M. C. (2023). Entre la racionalización y la humanización. Tres narrativas sobre emociones para la tarea docente. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación*, 1(34), 13-30. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-390>
- Sennet, R. (2011). *El declive del hombre público*. Anagrama.
- Sorondo, J. (2023a). Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: La imposición de un nuevo deber ser docente. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación*, 1(34), 49-64. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-392>
- Sorondo, J. (2023b). La educación emocional en el marco de las políticas neoliberales: Reflexiones teórico-epistemológicas a partir de un estudio

exploratorio sobre discursos de educadoras/es en secundarias del AMBA.
Education Policy Analysis Archives, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>

Sorondo, J., y Abramowski, A. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, 1(25), 29-62.

Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, 7, 39-43.

Vain, P. (2019). *Educación las emociones. Revisitando un «mundo feliz»*. Publicación del Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPED) FFyL - UBA.

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

Fecha de recepción: 30 de julio de 2024

Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2024



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#)