



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

EL CUIDADO EN EL TRABAJO DOCENTE: UNA REVISIÓN DE ALCANCE

Memoria para optar al título de Psicóloga

Autora: Isidora Núñez Figueroa

Profesor patrocinante: Rodrigo Cornejo

Asesor metodológico: Sebastián Vargas

Santiago de Chile, 2022

Agradecimientos

A mi mamá, Pamela, por su amor y apoyo en cada paso. Por sostenerme con firmeza y ternura. Docente de profesión y la maestra de mi vida.

A mi papá, Marco, por enseñarme sobre el valor de la educación. Por siempre creer en mí, y darme el impulso para alcanzar mis metas y sueños.

A mi hermano Francisco, por su cariño, sensibilidad y valentía.

Agradezco profundamente a mi amiga Mila, por darme la mano durante todo este proceso. Por su sabia, generosa y paciente amistad, que me entregó el cariño para descansar y la fuerza para perseverar.

A Sebastián Vargas, por su guía y amabilidad durante todo este trabajo.

A mis amigas y amigos, por llenarme de amor y energía.

Le dedico esta memoria a todas las mujeres de mi familia, en especial a mis abuelas Aksa y Rebeca. Por cuidarnos.

Índice

- I. Resumen
- II. Antecedentes
- III. Metodología
 - a) Etapa 1: Identificación de la(s) pregunta(s) de investigación
 - b) Etapa 2: Identificación de estudios relevantes
 - i. Criterios de búsqueda
 - ii. Estrategia de búsqueda
 - c) Etapa 3: Selección de estudios
 - i. Criterios de inclusión
 - ii. Diagrama de flujo PRISMA para la selección de artículos
 - d) Etapa 4: Análisis de estudios seleccionados
 - i. Tabla resumen de artículos seleccionados
 - e) Etapa 5: Presentación de resultados
 - i. Enfoques teóricos
 - ii. Principales metodologías, enfoques metodológicos, técnicas de recolección de información y participantes
 - iii. Principales temas y hallazgos reportados
- IV. Discusión
- V. Conclusiones y proyecciones
- VI. Referencias bibliográficas

Resumen

La memoria de grado presenta una *revisión de alcance* de la literatura sobre cuidado en el trabajo docente, a partir de 16 investigaciones empíricas publicadas en el periodo 2017-2021. La revisión permitió identificar tres principales enfoques teóricos utilizados para estudiar el cuidado, los cuales son; ética del cuidado de Joan Tronto, ética del cuidado de Nel Noddings, y las teorías del cuidado crítico-racial. Respecto a lo metodológico, se identificó que la metodología cualitativa es ampliamente utilizada para estudiar el cuidado, principalmente desde enfoques narrativos y de análisis de discurso. Se identificaron también los principales temas de investigación y hallazgos reportados, resumidos en cinco apartados: 1) caracterizaciones del trabajo de cuidado, 2) clasificaciones del trabajo de cuidado, 3) contradicciones emocionales en el trabajo de cuidado, 4) barreras para cuidar, 5) necesidad de un cuidado comunitario. Los resultados evidencian una amplia diversidad en las formas de pensar, describir y practicar el cuidado en el trabajo docente, en razón de lo anterior, se han generado categorías o perfiles de “profesores/as cuidadores/as”. Se demuestra que a pesar de las distintas formas de cuidar, las relaciones de cuidado entre docentes y estudiantes cumplen un rol fundamental en el bienestar, especialmente de estudiantes que han sido marginados por su raza y/o sexo, y en estudiantes pertenecientes a escuelas de contextos socioeconómicos vulnerables. Por otro lado, se evidencia que en el trabajo de cuidado docente aparecen emociones diversas y muchas veces contradictorias. También, se identifican diversas barreras que han dificultado el trabajo de cuidado. Se destaca la necesidad de visibilizar y reconocer la labor de cuidado de los/as docentes, y de involucrar a la comunidad educativa en particular, y la sociedad en general, en la responsabilización del cuidado de los/as estudiantes. Para finalizar, se expone una discusión en torno a los enfoques teóricos, metodológicos, y los principales temas y hallazgos, cerrando con conclusiones y proyecciones para el estudio del cuidado en el trabajo docente.

Antecedentes

El interés por el estudio del cuidado se instala en la década de los ochenta, durante la segunda ola feminista, con el surgimiento de la ética del cuidado como un nuevo enfoque en la psicología y la filosofía moral (Noddings, 2012). Las autoras Carol Gilligan, Mary Belenky, Nona Lyons, Nel Noddings, entre otras, identificaron y criticaron el privilegio de las experiencias de los hombres en los estudios sobre la toma de decisiones éticas, el desarrollo de la identidad, y las formas de aprendizaje, por lo que comenzaron a poner las palabras y vivencias de las mujeres en el centro del análisis (Acker, 1995). Gilligan en su publicación *In A Different Voice* (1982) señala que el desarrollo de las teorías filosóficas y psicológicas había desconectado al ser humano de las emociones y de las relaciones entre personas, aspectos que, según Gilligan, han sido fundamentales para la supervivencia y el desarrollo de la especie humana (Gilligan, 1995). Desde esta crítica surge la ética del cuidado, la cual devela las diferencias entre la visión tradicional masculina de las normas y la realización moral basada en principios (Fraser-Burgess, 2020), con el enfoque del cuidado, el cual pone en el centro el reconocimiento de necesidades, la relación entre personas, y el contexto (Fraser-Burgess, 2020).

La ética del cuidado reconoce la carga que ha significado para las mujeres cuidar de sus familias y comunidades cercanas, labor que ha sido desvalorizada y relegada al mundo privado (Noddings, 2012). Este enfoque reconoce el cuidado como un trabajo que sostiene y posibilita el desarrollo de las personas y la sociedad, razón por la cual ha sido considerado como un acto político y un asunto público (Bartos, 2012). Esta visión ha crecido rápidamente, y la ética del cuidado ha sido recogida, ampliada y criticada por autores/as e investigadores/as quienes han continuado con su estudio desde diversos contextos (Owens & Ennis, 2005; O'Connor, 2008; Bowlby, 2012; Bhana, 2015). Actualmente, el cuidado es un fenómeno que se reconoce en los ámbitos de la psicología, la educación, la ciencia política, la economía, la enfermería y la bioética (Noddings, 2012).

En el ámbito educativo, existe un consenso en que el cuidado es un aspecto fundamental (Gilligan, 1982; Noddings, 1984), de hecho, se ha señalado que las escuelas no son sólo comunidades de aprendizaje, sino comunidades de cuidado (Hargreaves, 2003). La investigación ha evidenciado el potencial que tienen las escuelas para favorecer el bienestar y el desarrollo integral de los/as estudiantes (Martin & Amin, 2020), lo cual se cristaliza en la noción de UNICEF (2021) de "escuelas amigas de los niños y niñas", y en el creciente número de programas diseñados para responder a las necesidades socioemocionales de los/as estudiantes (Ferreira & Ebersöhn 2011 en Skovdal & Evans, 2017). A este respecto,

se ha dilucidado el fundamental rol que tienen los/as docentes, descritos como agentes de “primera línea” por su relación diaria y directa con un gran número de niños/as y jóvenes (Sharp, Nelson, Julius, McCrone, & Sims, 2020).

En el trabajo docente, y específicamente en la relación entre docentes y estudiantes, el cuidado ha sido teorizado como un elemento fundamental (Noddings, 1984, 2006). Veinte años de investigación han demostrado que las relaciones de cuidado permiten a los/as profesores/as reconocer y responder a las necesidades y sentimientos de sus alumnos/as (Noddings, 1984, 2006; Pianta, 1999; Wentzel, 1997) y proporcionarles protección, seguridad y apoyo (Noddings, 1984). Además, las relaciones de cuidado proporcionan una base social, emocional y académica para el aprendizaje (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D Alessandro, 2013), cumplen un papel fundamental en la construcción del autoconcepto y el autoestima de los/as estudiantes (Lewis, Ream, Bocian, Cardullo & Hammond, 2012) e influyen en el compromiso, la motivación y el rendimiento académico de niños/as y adolescentes (Klem & Connell, 2004). Sumado a lo anterior, sentirse cuidado/a en la escuela fomenta la confianza social (Bryk y Schneider, 2002), el sentido de pertenencia (Chiu, Pong, Mori y Chow, 2012), y la promoción del desarrollo social y moral (Cornelius-White, 2007; Demanet & Van Houtte, 2012 en Sun, 2017). También, estudios han indicado que las relaciones de cuidado influyen en la satisfacción y el compromiso profesional de los/as docentes (Hargreaves, 1994), y la noción de “pedagogía del cuidado” se ha asociado a los conceptos de ética profesional y buena enseñanza (Owens & Ennis, 2005).

La pregunta sobre cómo es, o cómo debería ser, el cuidado docente ha tenido diversas respuestas. Por un lado, se han identificado características que convierten a un docente en “cuidador/a”, entre ellas el ser amable, atento/a, receptivo/a, y reflexivo/a (Noddings, 2012). Como prácticas de cuidado se han identificado el fomentar el diálogo, mostrar sensibilidad ante las necesidades y sentimientos de los/as estudiantes, indagar en su vida fuera de la escuela, e infundir esperanza (Ellerbock & Kiefer, 2010; Garza & Soto Huerta, 2014; Barrow, 2015). También, el cuidado docente ha adoptado la forma de apoyar el éxito académico de los/as estudiantes, y tener altas expectativas en sus logros educativos (Meyers, 2009).

A pesar del aumento de la investigación del cuidado en la escuela, autores/as han señalado que el análisis ha tendido a centrarse en concepciones preconcebidas de lo que es el cuidado, y en discusiones acríicas sobre lo que significa que un/a profesor/a sea “cuidador/a” (Goldstein, 2002 en Isenbarger & Zembylas, 2006; Martin & Amin, 2020). Zembylas (2011) señala que el acto de cuidar no puede separarse de las estructuras

sociales, culturales y políticas de la escolarización, y Bhana (2015) menciona que se deben problematizar los contextos más amplios en los que tiene lugar el cuidado docente.

Un principio clave de la crítica feminista ha sido cuestionar la invisibilización, el menosprecio y la subordinación del trabajo de cuidado (Rio Poncela, 2021). La economía feminista ha evidenciado, por un lado, la riqueza social y económica que supone el trabajo de cuidar, y por otro, las dificultades y los efectos que tiene esta labor en las personas que cuidan, quienes son generalmente mujeres (Durán de las Heras *et al.*, 2018; Power, 2004; Vogel, 2013 en Rio Poncela, 2021). En la docencia esta crítica cobra especial relevancia pues las nociones de vocación, servicio y cuidado han enmarcado históricamente la práctica de la enseñanza (McLeod, 2015), por lo que conceptualizar el cuidado como un trabajo pone en tela de juicio la idea de que cuidar es una práctica natural o sin esfuerzo, y reconoce sus múltiples dimensiones (Isenbarger & Zembylas, 2006).

Las relaciones de cuidado en la escuela, aunque gratificantes en muchos sentidos, pueden convertirse en una fuente de tensión emocional, ansiedad, cansancio, ira y decepción (Acker, 1995; Leavitt, 1994; Nias, 1993 en Isenbarger & Zembylas, 2006), e implicar la supresión o neutralización de las propias emociones (Isenbarger & Zembylas, 2006). Esto se acompaña de una situación de precariedad en los trabajos relacionados con el cuidado, como el trabajo docente, en los que existe una falta de recursos y de reconocimiento del personal implicado (Durán de las Heras *et al.*, 2018; Isenbarger & Zembylas, 2006, en Rio Poncela, 2021). Diversas investigaciones han evidenciado cómo los/as profesores/as han tenido que proporcionar cuidados a un gran número de estudiantes por aula, mientras se enfrentan a requisitos de rendimiento estresantes, a contextos sociales y económicos vulnerables, y a instituciones que no los/as apoyan en un trabajo emocionalmente comprometedor y personalmente exigente (Greenberg *et al.*, 2016; Perry-Hazan & Birnhack, 2019 en Lavy & Naama-Ghanayim 2020; O'Connor, 2008). En definitiva, a pesar de que la docencia se ha considerado tradicionalmente como una profesión de cuidados, el trabajo de cuidar no ha sido reconocido en las políticas educativas y de evaluación docente (O'Connor, 2008), y ha sido desvalorizado material y simbólicamente (Isenbarger & Zembylas, 2006; McLeod, 2015).

Desde la década del ochenta el cuidado ha sido explorado con distintos objetivos y en diversos contextos. Su estudio ha variado en el tiempo, lo cual va de la mano con los cambios que ha atravesado la escuela correspondientes al contexto histórico, social, político y económico (Pereira, 2018). Nos encontramos en un momento en el cual el estudio del cuidado está creciendo exponencialmente, y cada año se levantan más investigaciones que

tienen como objetivo develar este fenómeno en las diversas comunidades educativas (Martin & Amin, 2020). Esto guarda relación con el giro afectivo que ha experimentado la investigación en ciencias sociales y educación, poniendo el foco en la expresión y el rol de las emociones en espacios educativos (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).

Considerando lo expuesto anteriormente, la presente memoria de grado tiene como objetivo revisar la literatura más reciente en torno a la temática del cuidado en el trabajo docente. Esta revisión guarda relevancia pues, a pesar del crecimiento de publicaciones en los últimos años, no se han identificado revisiones que recopilen y sintetizen la información científica levantada en esta área. Una revisión de la literatura reciente aporta una mirada global y actual sobre cómo se ha comprendido y estudiado el fenómeno del cuidado en el trabajo docente. Por otra parte, es relevante adentrarse en la discusión del cuidado por su significancia en el debate social y político actual. En Chile se levantó como una propuesta fundamental del plan de gobierno el reconocimiento de las labores domésticas y de cuidado, a través de la creación de un Sistema Nacional de Cuidados.

Por último, se vuelve significativo y fundamental continuar con el estudio de un fenómeno que ha marcado la vida de generaciones de mujeres, y que no ha recibido suficiente atención. Estudiar el cuidado nos ayuda a dilucidar la histórica carga de género que ha tenido la enseñanza (Restler, 2019), lo cual tiene estrecha relación con la devaluación del trabajo docente en general.

En suma y por todo lo señalado anteriormente, la presente memoria de grado busca responder la siguiente pregunta: ¿Cómo se ha estudiado y qué ha reportado la investigación reciente sobre el cuidado en el trabajo docente?

Metodología

La revisión de literatura tuvo como objetivos identificar los enfoques teóricos, las metodologías utilizadas, y consiguientemente, describir los principales y más recientes temas y resultados empíricos en torno al cuidado en el trabajo docente. Se realizó un tipo de revisión denominada *revisión de alcance*, o *scoping review*, la cual tiene como propósito mapear la producción científica sobre un tema, con el fin de identificar los conceptos clave que sustentan un área de investigación y sintetizar sus principales hallazgos, siendo especialmente útil cuando el propósito es explorar la evidencia disponible y proporcionar una visión general respecto de un tópico de investigación emergente (Arksey & O'Malley, 2005; Levac, Colquhoun & O'Brien, 2010).

Se utilizó el marco procedimental propuesto por Arksey & O'Malley (2005), que consta de cinco etapas: 1) identificación de la(s) pregunta(s) de investigación, 2) identificación de estudios relevantes, 3) selección de estudios, 4) análisis de estudios seleccionados, y 5) presentación de los resultados.

Etapas 1: Identificación de la(s) pregunta(s) de investigación

En correspondencia con los objetivos de la memoria y la metodología seleccionada, las preguntas de investigación son:

1. ¿Qué enfoques teóricos se han utilizado para estudiar el cuidado en el trabajo docente?
2. ¿Cuáles son las principales metodologías y enfoques utilizados para estudiar el cuidado en el trabajo docente?
3. ¿Cuáles son los principales temas y hallazgos reportados por la investigación reciente sobre el cuidado en el trabajo docente?

Etapa 2: Identificación de estudios relevantes

Desde un punto de vista práctico, se requiere definir criterios de búsqueda para la identificación de estudios relevantes (Arksey & O'Malley, 2005). Se definió SCOPUS como la base de datos para la búsqueda bibliográfica, en primer lugar, por la calidad de publicaciones identificadas en la base, y en segundo lugar, por la vasta cantidad de artículos sobre el cuidado en el trabajo docente encontrada. La identificación de literatura se restringió a publicaciones en inglés y español, y que hayan sido emitidas entre los años 2017 y 2021. Se definió este periodo temporal con el objetivo de agrupar los artículos más actualizados en el tema.

Se elaboró una fórmula de búsqueda que combinó conceptos clave y términos relacionados con el cuidado en el trabajo docente, la cual se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Estrategia de búsqueda.

caring w/ teaching
w/ teacher
w/ school teacher
w/ educator
care w/ teaching
w/ teacher
w/ school teacher
w/ educator
care work w/ teaching
w/ teacher
w/ school teacher
w/ educator
care ethics w/ teaching
w/ teacher
w/ school teacher
w/ educator

Etapa 3: Selección de estudios

Para la selección de estudios relevantes se definieron criterios de inclusión relacionados con el tipo de artículo, el foco de la investigación, y los/as participantes.

Tabla 2. Criterios de inclusión

Criterio	Inclusión
Tipo de artículo	Artículos empíricos
Foco del artículo	Artículos enfocados en el estudio del cuidado en el trabajo docente
Participantes	Artículos que tuvieran como participantes a docentes de la etapa escolar (primaria y secundaria)

La muestra final incluyó 16 artículos empíricos. La Figura 1 expone el diagrama de flujo de identificación, selección e inclusión de artículos.

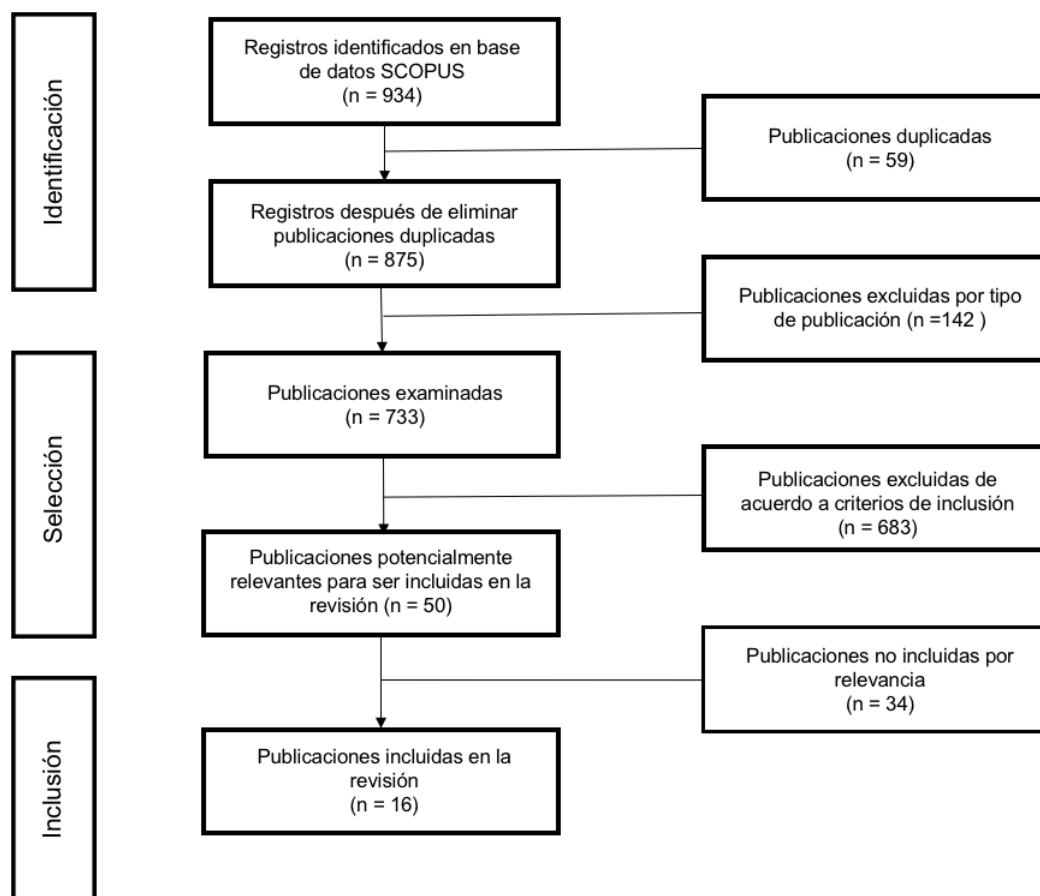


Fig. 1. Diagrama de flujo PRISMA para selección de artículos.

Etapa 4: Análisis de estudios seleccionados

Para la etapa de análisis, se generó una tabla resumen de cada artículo, en la cual se identifica el/la autor/a, el año de publicación, el país en el cual se realizó la investigación, el contexto de la investigación, los objetivos o preguntas de investigación, la perspectiva teórica utilizada para comprender el fenómeno del cuidado, la metodología y los instrumentos utilizados, los/as participantes, y un resumen de los principales resultados. Este proceso permitió identificar similitudes y diferencias entre las publicaciones, lo cual facilitó el análisis.

Tabla 3. Publicaciones incluidas en la revisión.

Autor/a y año	País	Contexto	Objetivo(s) / Pregunta (s)	Perspectiva teórica	Metodología	Participantes	Principales resultados
1) Sun et al. (2017)	China	El estudio del cuidado docente es significativo para promover el crecimiento de los/as estudiantes, el desarrollo de los/as docentes y la práctica ética de la enseñanza. Sin embargo, existen múltiples definiciones y concepciones culturales del cuidado en la docencia, lo cual dificulta su estudio.	Comprender el cuidado docente en un contexto particular (provincia de Zhejiang), desde la perspectiva de docentes y estudiantes. Proporcionar la validación inicial de una herramienta de medición del cuidado docente.	No señala. Busca explorar la conceptualización de cuidado existente en una localidad en particular.	Mixta. Encuesta con formato de respuesta abierta. Encuesta con escala tipo Likert.	Estudio 1. Fase 1: 170 docentes (111 mujeres y 46 hombres) y 209 estudiantes. Fase 2: 186 docentes (115 mujeres y 71 hombres). Estudio 2. Fase 1: 431 docentes. Fase 2: 1181 docentes.	Se identificaron ocho adjetivos que describían a un docente cuidador/a: comprensivo/a, preocupado/a, servicial, respetuoso/a, alentador/a, amable, autodisciplinado/a (altas expectativas para sí mismo/a) y responsable (altas expectativas para los/as estudiantes). A partir de los adjetivos, se creó el Teacher Caring Questionnaire, instrumento para estudiar el cuidado docente. Este cuestionario se definió como válido y fiable para medir el cuidado de los/as profesores/as en la provincia de Zhejiang.
2) Skovdal & Evans (2017)	Kenia	Cada vez más, las escuelas están siendo consideradas como espacios potenciales de cuidado y apoyo a estudiantes en contextos vulnerables. Existe un amplio debate sobre si se puede o se debe esperar que los/as docentes proporcionen cuidados, y si esto entra en conflicto con su papel de educadores.	Comprender las prácticas de cuidado docente en escuelas con pocos recursos y alta prevalencia de VIH, y examinar las posibilidades y los límites de los/as docentes para ir más allá de su deber para cuidar a estudiantes vulnerables.	Ética del cuidado de Tronto (1993).	Cualitativa. Entrevistas semi estructuradas a docentes, y photovoice y entrevistas a estudiantes.	9 docentes de primaria (3 mujeres y 6 hombres) y 9 docentes de secundaria (5 mujeres y 4 hombres) de seis escuelas rurales. 30 estudiantes de primaria y 27 estudiantes de secundaria.	Se identificaron diversas estrategias para cuidar a los/as estudiantes, entre las más importantes estaban conocer la historia de los/as niños/as, mantener una actitud amable, y crear un ambiente cómodo para la expresión emocional. Los/as docentes iban más allá de su deber e invertían su propio tiempo y dinero para satisfacer las necesidades de los/as estudiantes. Los/as profesores/as no se consideraban preparados para enfrentar las dificultades y necesidades educativas de los/as

							niños/as, pues carecían de las competencias y recursos escolares.
3) Linares (2017)	Perú	Las escuelas interculturales bilingües representan uno de los pocos espacios en los que se pueden atender las necesidades y realidades de niños/as pertenecientes a pueblos indígenas en Perú.	1. ¿Cómo se manifiesta una ética del cuidado en la toma de decisiones de una profesora en un aula intercultural bilingüe rural? 2. ¿Cuáles son las implicancias de una ética del cuidado para la instrucción, el aprendizaje de los/as estudiantes, las relaciones entre la profesora y los/as estudiantes, y las relaciones entre la profesora y la comunidad?	Intersección entre la teoría sociocultural, la pedagogía culturalmente relevante y la ética del cuidado. Freire (1970, 2012), Hooks (1994), Noddings (1984).	Cualitativa. Notas de campo, entrevistas y artefactos producidos por la docente.	1 profesora de una escuela intercultural bilingüe rural, en la provincia de Ancash.	Se demostró cómo una profesora tomó decisiones conscientes para implementar una enseñanza efectiva basada en las experiencias vividas por los/as estudiantes, dándole valor al conocimiento comunitario e indígena, y demostrando preocupación por el bienestar de cada uno/a. La profesora encarnaba y promulgaba activamente una ética del cuidado.
4) O'Keeffe (2018)	Irlanda	El cuidado de niños/as, en las esferas privada y pública, es una actividad que históricamente se ha asociado al género femenino. El cuidado no se adhiere a los códigos de trabajo físico o emocional esperados para los profesores varones.	Explorar las formas establecidas de pensar sobre los cuidados, el género y el trabajo, y los efectos en las realidades cotidianas de profesores varones.	Definición del cuidado de Noddings (1992). Abordaje de la pregunta desde la perspectiva postestructural feminista.	Cualitativa. Entrevistas en profundidad, notas de campo, análisis de informes gubernamentales.	Fase 1: 11 profesores. Fase 2: 11 profesores. Fase 3: 7 profesores.	Cuando los límites de lo público (trabajo) y lo privado (cuidado) se difuminan, los profesores varones adoptan prácticas que validen sus identidades masculinas. Desde la conceptualización de Noddings, los profesores varones practican un "cuidado a distancia", caracterizada por un desapego emocional.
5) Pereira (2018)	Singapur	La relación entre la ética del cuidado y el neoliberalismo está poco teorizada. Se hace necesario examinar el discurso de cuidado en el contexto de las reformas educativas, y analizar sus implicancias en las emociones y el trabajo de los/as docentes.	1. ¿Cómo la ética del cuidado moldea las subjetividades emocionales y las creencias de los/as docentes? 2. ¿Cómo estas emociones de cuidado se manifiestan y se mantienen a través de las tecnologías disciplinarias de los regímenes neoliberales de rendición de cuentas?	Definición del cuidado de Noddings (1984,, 2012).	Cualitativa. Entrevistas individuales y grupos focales.	9 docentes (3 mujeres y 6 hombres) de educación primaria y secundaria.	Los/as docentes señalaron que el cuidar es un requisito ineludible para la enseñanza, sin embargo, el cuidado se complejiza bajo la presión del rendimiento, la evaluación docente, y el cumplimiento de los objetivos institucionales. El cuidado docente requiere una gestión emocional y una ampliación al mero deber de enseñar. Se señala que el cuidado docente entra en el eje dolor-placer.

6) Restler (2019)	Estados Unidos	Existe una parte del trabajo cotidiano de los/as profesores/as que permanece invisible para las métricas de evaluación docente, las políticas públicas y las personas en general.	Explorar el trabajo de cuidado docente en un contexto de políticas y evaluación basadas en el accountability neoliberal.	Articulación de visiones del cuidado como pedagógico (Antrop-González y De Jesús 2006; Valenzuela 1999); comunitario (Beauboeuf-LaFontant, 2002; Collins 1991); activista (Ginwright 2016; Rolón-Dow 2005); y como una forma de supervivencia en la sociedad supremacista blanca (Collins 1991; Devault 1999; Thompson 1998; Ward 1995).	Cualitativa. Dibujos (mapas corporales), entrevistas individuales y discusiones grupales.	10 docentes de educación secundaria que participan en una organización de educadores activistas (New York Collective of Radical Educators).	Para los/as profesores/as, el trabajo de cuidado está socialmente situado en la raza, clase, cultura y sexo de docentes y estudiantes. Además, es un trabajo tanto individual como colectivo y está intrínsecamente unido a la justicia. Los/as docentes centran sus propias prácticas de pedagogía y cuidado más allá de los marcos académicos y evaluativos.
7) Häggström et al. (2020)	Dinamarca	La evidencia sugiere que las iniciativas escolares pueden ayudar en la salud mental y el bienestar psicosocial de estudiantes inmigrantes y refugiados/as. Sin embargo, existe poco conocimiento sobre cómo los/as docentes experimentan y practican el trabajo de cuidado en este contexto.	¿Cómo abordan, responden y negocian los/as profesores/as de clases preparatorias en Dinamarca a las necesidades de cuidado pastoral de los estudiantes de origen inmigrante y refugiado?	Ética del cuidado propuesta por Gilligan (1982) y luego elaborada por Tronto (1993).	Cualitativa. Entrevistas en profundidad y observaciones de campo.	11 docentes (8 mujeres y 3 hombres) que trabajan con estudiantes inmigrantes y refugiados/as recién llegados a Dinamarca.	Se identificaron una serie de prácticas específicas de cuidado docente, las cuales ilustran que los/as profesores/as van más allá de su obligación de enseñar. Sin embargo, las funciones de cuidado están condicionadas por el apoyo del que disponen los/as docentes. Se manifiesta la necesidad de estructuras de apoyo al cuidado que sean de calidad.
8) Maloney & Matthews (2020)	Estados Unidos	La enseñanza y el plan de estudios de las matemáticas ha marginado a los/as estudiantes afrodescendientes y latinos/as, lo que explica el persistente bajo rendimiento, la desconexión, y la percepción de escaso valor de la materia. En el aula, los/as docentes tienen la oportunidad de crear un sentido de conexión y pertenencia para estos/as estudiantes.	1. ¿De qué maneras los/as docentes dicen que manifiestan cuidado por los/as estudiantes afrodescendientes y latinos/as en aulas de matemáticas en escuelas urbanas de comunidades de bajos ingresos? 2. ¿Predicen las prácticas de cuidado de los/as docentes el sentido de conexión de los estudiantes en las aulas de matemáticas urbanas? 3. La sensación de conexión en el aula por parte de los/as estudiantes, ¿interviene en la relación entre el	Ética del cuidado de Gilligan (1982), y Noddings (1984, 1992, 2002, 2006). Integra aportes de la pedagogía culturalmente relevante y la teoría del cuidado crítico (Beauboeuf-LaFontant, 2002; Thompson, 1998).	Mixta. Entrevistas semiestructuradas a docentes. Encuesta en línea a estudiantes.	12 docentes de matemáticas de cinco escuelas urbanas de bajos recursos. 321 estudiantes.	El análisis cualitativo estableció tres perfiles de cuidado docente: empático, transaccional y mixto. El análisis cuantitativo reveló que los/as estudiantes se conectaban más en el aula de matemáticas en clases con docentes que demostraban sistemáticamente un cuidado empático.

			cuidado del/la docente, y la valoración y percepción de relevancia de la enseñanza de matemáticas por parte de los/as estudiantes?				
9) Martin & Amin (2020)	Sudáfrica	El trabajo de cuidado docente presenta complejas dimensiones en un contexto de pobreza extrema, elevadas tasas de desempleo, prevalencia de la infección por VIH/SIDA, hogares encabezados por niños/as, drogadicción y violencia sexual contra mujeres y niños/as.	Analizar el cuidado pastoral desde la perspectiva de docentes que trabajan en escuelas con severas carencias en Sudáfrica.	Concepción de cuidado crítico de Ladson-Billings (1995).	Cualitativa. Investigación narrativa.	4 docentes de dos escuelas con severas carencias.	Factores como los antecedentes biográficos de docentes y estudiantes, las creencias religiosas, y las condiciones sociales, culturales y económicas, influyen en la práctica del cuidado docente. En escuelas con graves carencias, el cuidado docente es arduo y prolongado, y afecta la vida profesional y personal de los/as profesores/as. El trabajo de cuidado es a la vez beneficioso (para estudiantes) y peligroso (para docentes).
10) Merchant et al. (2020)	Canadá	El Ontario Secondary School Literacy Test (OSSLT) es una prueba estandarizada de alto rendimiento requerida para graduarse de la escuela secundaria en Canadá. Se ha señalado que reprobar este examen perjudica la autoestima de los/as estudiantes, su relación con las clases, y la autopercepción de sus habilidades.	¿Qué hacen los/as docentes de inglés aplicado en los colegios para ayudar a mejorar los resultados del OSSLT de sus estudiantes?	Los/as autores/as plantean una visión del cuidado con enfoque académico. Crítica a la definición de Noddings (1988).	Cualitativa. Entrevistas semi estructuradas, observaciones de clases, y análisis de documentos.	4 docentes de inglés aplicado en una escuela secundaria.	Cada docente empleó estrategias para mejorar el conocimiento de los contenidos y las habilidades necesarias para rendir en el OSSLT. Se señala que estaban "enseñando para la prueba", sin embargo, los/as docentes también trabajaban para motivar y crear conexiones personales con sus estudiantes. Se identificaron siete formas de cuidado expresadas por los/as docentes en el aula; 1) conocer los retos a los que se enfrentan sus estudiantes y salvarlos del "factor vergüenza" de reprobar el examen, 2) controlar el comportamiento para que el aprendizaje sea posible, 3) hacer que el inglés aplicado sea práctico y relevante en sus vidas, 4) compensar las escasas habilidades de aprendizaje y los hábitos de estudio de los/as estudiantes, 5) enseñar a pasar el OSSLT, 6) motivar a los/as estudiantes, 7) realizar evaluación formativa continua.

11) Moen et al. (2020)	Nueva Zelanda, Noruega y Suecia	Se ha señalado que el cuidado y la construcción de relaciones en las clases de Educación Física y Salud (EFS) proporcionan a los/as docentes las bases para emprender una formación social y moral para los/as estudiantes. En este sentido, se cree que la pedagogía del cuidado va de la mano con la pedagogía de la justicia social.	1. ¿Qué es lo que constituye las buenas relaciones en una pedagogía del cuidado en EFS? 2. ¿Cómo pueden estas prácticas en la clase de EFS resaltar y abordar problemáticas de justicia social?	Teoría del cuidado de Noddings (1996,, 2002).	Cualitativa. Entrevistas y observaciones de clases.	13 docentes (6 mujeres y 7 hombres) de educación física y salud en escuelas de Nueva Zelanda, Noruega y Suecia.	El desarrollo de buenas relaciones es un proceso complejo que se basa en tres elementos clave: 1) el/la docente debe tener conocimiento sobre los/as estudiantes a nivel social, grupal y personal, 2) se debe reflexionar sobre los aspectos individuales, ambientales y relacionales, 3) se debe poner en práctica estrategias de pedagogía del cuidado. Se cree que estos elementos producen una enseñanza más inclusiva y socialmente justa.
12) Ransom (2020)	Estados Unidos	El cuidado y la relación docente-estudiante proporcionan una base social, emocional y académica para el aprendizaje. Estos componentes son especialmente importante para estudiantes latinos/as en las asignaturas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) en Estados Unidos.	Conocer las perspectivas de los/as docentes respecto a las características de sus relaciones con los/as estudiantes, e indagar en cómo conceptualizan la noción de cuidado en el aula.	Teoría del cuidado Noddings (1988, 2012). Cuidado receptivo de la cultura.	Cualitativa. Diseño constructivista. Entrevistas y observaciones de clases.	2 docentes (1 mujer y 1 hombre) de STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) en una escuela secundaria urbana.	Los conceptos que cada docente utilizó para describir el cuidado se relacionaban con su forma de cuidar en el aula. Una profesora describió el cuidado de manera que se alineaba con el cuidado auténtico y el cuidado crítico. Por otro lado, un profesor describió el cuidado con términos que se relacionan con el cuidado estético. A pesar de las diferentes conceptualizaciones del cuidado, ambas formas resultaron en un ambiente general de cuidado y amor para sus estudiantes. Se evidencia que proporcionar cuidados a estudiantes latinos/as en las escuelas secundarias urbanas tiene el potencial de mejorar el rendimiento, el compromiso y la experiencia general de los/as estudiantes. Además, se señala que la mejor manera de aplicar el cuidado es en el contexto de un sistema.
13) Reyes (2020)	Estados Unidos	Las adolescentes latinas que son madres y estudiantes suelen ser caracterizadas como "estudiantes imposibles", consideradas demasiado difíciles de enseñar y, por lo tanto, no merecedoras de la inversión educativa. En muchos casos, estas alumnas son expulsadas de sus escuelas regulares e ingresan a	1. ¿Cómo las necesidades de "estudiantes imposibles", en este caso madres-estudiantes latinas, pueden ser atendidas por las profesoras? 2. ¿Cómo se ve cuando todas las profesoras están en la misma línea de	Teorías del cuidado comunitario y orientado a la justicia de mujeres afrodescendientes y latinas (Collins, 1991; Rolon Dow, 2005; Luttrell, 2020).	Cualitativa. Investigación narrativa. Observación de interacciones entre docentes y estudiantes, entrevistas en profundidad con docentes y estudiantes y descripción del trabajo de	3 profesoras de una escuela alternativa en el sur de Texas, a lo largo de la frontera entre México y Estados Unidos. 5 estudiantes latinas que son madres.	Las narrativas de las tres docentes demuestran lo que Reyes define como redes integradas de cuidados. El cuidado comunitario es necesario para satisfacer las necesidades educativas de las estudiantes que son madres, y también para abordar un problema sistémico la hora de proporcionar un cuidado

una escuela alternativa. cuidado hacia "estudiantes imposibles"?
3. ¿Qué se requiere para sostener el trabajo de cuidado de las profesoras que trabajan con estas estudiantes?

campo.

relevante y significativo en las escuelas. Los/as docentes no pueden cuidar holísticamente a los/as estudiantes por sí mismos sin un apoyo institucionalizado y un cambio fundamental en la lógica de la "buena enseñanza".

14) Primdahl et al. (2021)	Dinamarca	El cierre de las escuelas como medida preventiva contra la propagación del virus covid-19 afectó el apoyo y cuidado que los/as docentes entregan a los/as estudiantes.	Explorar los esfuerzos y desafíos a los que se enfrentan los/as docentes -ante el cierre de escuelas- para mantener la continuidad en el cuidado de los/as estudiantes inmigrantes y refugiados/as recién llegados a Dinamarca.	Teoría de geografías del cuidado de Evans & Skovdal (2015) y McEwan & Goodman (2010). Trabajos sobre caringspaces (paisajes de cuidado) de Bowlby (2012) y McKie et al. (2002).	Cualitativa. Entrevistas telefónicas.	8 profesores/as de clases preparatorias de danés para estudiantes adolescentes inmigrantes y refugiados, en ocho escuelas en Dinamarca.	Los/as docentes experimentaron una serie de obstáculos para proporcionar cuidado y apoyo a los/as estudiantes inmigrantes y refugiados/as. Durante la cuarentena, los/as profesores/as sólo podían proporcionar cuidados de forma individual y esporádica a través de canales técnicamente difíciles. Se pone de manifiesto la importancia de los espacios escolares físicos, las rutinas y los rituales del aula, y los medios de comunicación no verbal para poder cuidar.
15) Fortunado & Canoy (2021)	Filipinas	En las escuelas públicas de bajos recursos, el bienestar de los/as docentes se ve afectado por las complejas exigencias laborales, incluida la responsabilidad ampliada de cuidar a los/as estudiantes.	¿Qué narrativas de pagdadala en el cuidado de los/as estudiantes viven y relatan los/as docentes de escuelas públicas de bajos recursos?	Decenteneo (1999). Modelo de historia cultural de Pagdadala. El concepto filipino de pagdadala utiliza la metáfora local de soportar las cargas de las responsabilidades diarias y hacer frente a los desafíos de la vida.	Cualitativa. Investigación narrativa. Entrevistas en profundidad.	10 profesoras de ocho escuelas públicas en comunidades de bajos recursos.	El cuidado de las docentes era personal, académico, socio-emocional y físico, dirigido a apoyar el bienestar y el desarrollo académico de los/as estudiantes. Las docentes negocian activamente las vías de pagdadala a las que aspiran personalmente, frente a las múltiples y conflictivas vías definidas en las comunidades escolares de bajos recursos. Lo anterior refleja la influencia superpuesta de los hogares, las escuelas y las comunidades sobre el cuidado de los/as niños/as. Se pone de manifiesto la dinámica del bigat-gaan (malestar-ligereza) en el trabajo de cuidado, y la ventaja potencial de aprovechar la pagdadala compartida para apoyar el bienestar de los/as docentes.
16) Reyes (2021)	Estados Unidos	Las adolescentes latinas que son madres son marginadas del sistema educativo, y son consideradas sujetas que no merecen educación ni	1. ¿Qué significa para una profesora comprometerse con las estudiantes latinas que son madres para construir una	Se señala que, a pesar de la riqueza de las teorías sobre el cuidado docente, las madres	Cualitativa. Investigación narrativa. Entrevistas en profundidad y observación	1 profesora de la clase de maternidad/paternidad adolescente.	Se identificó una forma de cuidado auténtica y personalizada, que no rehuyó de las difíciles realidades que la profesora y sus alumnas compartían.

cuidados. Considerando las desigualdades a las que se enfrentan las madres-estudiantes, es crucial que los/as docentes actúen desde un lugar de cuidado y no de estigma.	comunidad de apoyo y sanación en el aula? 2. ¿Qué ocurre cuando una profesora acoge las luchas personales de sus alumnas, así como las suyas propias, para crear experiencias de aprendizaje significativas e interacciones de cuidado?	adolescentes latinas necesitan una práctica de cuidado que no ha sido abordada teóricamente. La autora propone una nueva teoría del cuidado llamada Pedagogías Fronterizas del Cariño.	participante.	A partir de la narrativa y la observación, Reyes generó una nueva teoría del cuidado llamada Pedagogías Fronterizas del Cariño. Esta teoría ofrece a los/as docentes una forma única de interactuar y relacionarse con los/as estudiantes que, con el tiempo, crea una comprensión personalizada del cuidado. Propone una pedagogía orientada hacia la conexión humilde, la vulnerabilidad, la sanación, la comunidad y con postura contra la injusticia social.
--	--	--	---------------	--

Etapas 5: Presentación de los resultados

A continuación, se expone el desarrollo de las tres preguntas de investigación propuestas en la Etapa 1. En primer lugar, se señalan los enfoques teóricos utilizados para comprender el fenómeno del cuidado en el trabajo docente. En segundo lugar, se exponen las metodologías y enfoques utilizados en los artículos seleccionados. Por último, se identifican los principales temas y hallazgos en la investigación reciente sobre la temática.

I. ¿Qué enfoques teóricos se han utilizado para estudiar el cuidado en el trabajo docente?

Dentro de los artículos seleccionados para la revisión, se identificaron tres principales enfoques teóricos para comprender el cuidado en el trabajo docente; a) ética del cuidado de Joan Tronto, b) ética del cuidado de Nel Noddings, y c) teorías del cuidado crítico-racial. Estos tres enfoques han tenido un desarrollo teórico robusto, y han sido utilizados por diversos/as investigadores/as para estudiar el trabajo de cuidado docente en diferentes contextos. Sumado a estas teorías principales, se identifican otros enfoques teóricos, los cuales tienen un desarrollo incipiente. Dentro de este conjunto se encuentra la teoría de geografías del cuidado, el enfoque histórico cultural de Decentececo, y las comprensiones locales del cuidado docente.

A continuación, se desarrollan los enfoques mencionados, y se identifican los artículos que se basaron en cada uno de ellos.

a) Ética del cuidado de Joan Tronto

Dos artículos (Skovdal & Evans, 2017; Haggstrom, Borsch & Skovdal, 2020) tomaron la ética del cuidado de Joan Tronto para estudiar el cuidado docente.

El enfoque de Tronto se desprende de la ética del cuidado de Gilligan (1982), y tiene dos puntos centrales; la relación y la responsabilidad. La autora define al cuidado como relacional, es decir, reconoce la interdependencia entre personas y la necesidad humana de recibir cuidados durante toda la vida (Tronto, 2013). Tronto postula que en las sociedades contemporáneas el cuidado se ha profesionalizado progresivamente, y se espera que instituciones como la escuela se hagan cargo de tareas de cuidado que antes eran relegadas al hogar (Tronto, 2013). A pesar de lo anterior, el trabajo de cuidado continúa siendo devaluado, mal pagado, y asociado como parte de la naturaleza de niñas y mujeres (Tronto, 2013). En este contexto, la autora sostiene la necesidad de una responsabilidad colaborativa de los cuidados, a nivel social y político.

El cuidado, según Tronto (1993), se compone de la integración de cuatro fases:

1. "Preocuparse por", asociado a la identificación de las necesidades de los/as demás;
2. "Encargarse de", asociado a la responsabilidad de satisfacer las necesidades;
3. "Cuidar", asociado a la competencia y capacidad para proporcionar "buenos cuidados";
4. "Recibir el cuidado", asociado a la capacidad de recibir los cuidados.

Para que el cuidado ocurra en el contexto escolar, los/as docentes tienen la responsabilidad de reconocer las necesidades insatisfechas de los/as estudiantes. Sin embargo, el proceso de identificación de tales necesidades implica tanto a los/as estudiantes como a los/as profesores/as, pues es la forma en que los/as estudiantes responden y se relacionan con sus docentes lo que guiará el proceso de fases de cuidado. Luego de la identificación de las necesidades, y la responsabilización de satisfacerlas, es relevante la capacidad de los/as docentes para entregar "buenos cuidados".

b) Ética del cuidado de Nel Noddings

Siete artículos (Linares, 2017; O'Keeffe, 2018, Pereira, 2018; Maloney & Matthews, 2020; Merchant, Rich, Klinger & Luce-Kapler, 2020; Moen, Westlie, Gerdin, Smith, Linnér, Philpot, Schenker & Larsson, 2020; Ransom, 2020) se basaron en la ética del cuidado de Nel Noddings, la cual también se basa en la ética del cuidado de Gilligan (1982).

La idea principal de la propuesta de Noddings (1984, 1986, 1992, 1997, 2002, 2012) se centra en que el cuidado es una forma de estar en relación, no un conjunto de comportamientos o atributos individuales. Una relación de cuidado se caracteriza por el reconocimiento y el encuentro significativo entre dos personas: quien cuida y quien es cuidado/a, en la cual ambas partes participan activamente. En el contexto escolar, el cuidado se expresa en la relación entre docentes (quienes cuidan) y estudiantes (quienes son cuidados/as), y tiene especial importancia pues “el cuidado es la virtud que fundamenta el trabajo relacional de los profesores” (Noddings, 1984, p. 11).

Los ocho artículos mencionados toman como punto de partida la idea central de Noddings, sin embargo, cada artículo amplía la comprensión del cuidado docente profundizando, complementando, o criticando el argumento de la autora.

Moen *et al.* (2020) profundiza en el concepto de “encuentros de cuidado” (Noddings, 1997, 2002), el cual destaca la necesidad de buscar el conocimiento de la situación actual y la historia de “quien es cuidado/a” (estudiante) por parte de “quien cuida” (docente).

O’Keeffe (2018) resalta que cuidar es una labor que involucra las emociones y el cuerpo, dimensiones que se constituyen y se expresan de manera diferente en mujeres y hombres.

Pereira (2018), integra la diferenciación que hace Noddings (2012) entre el cuidado relacional, y el cuidado de la virtud o cuidado neoliberal. Este último, a diferencia del primero, prioriza las necesidades de la institución educativa y el currículum antes que las necesidades expresadas por los/as estudiantes. Según Noddings (2012), un/a profesora/a que cuida es quien lleva a cabo un cuidado relacional. Además, Pereira (2018) señala que se debe poner especial atención a cómo se comprende y valora el cuidado en la docencia, dependiendo del contexto histórico, cultural y político.

Linares (2017) hace una intersección entre la ética del cuidado de Noddings, la teoría sociocultural, y la pedagogía culturalmente relevante. Integra el concepto de diálogo a la comprensión del cuidado, señalando que una pedagogía del amor y del cuidado ocurre cuando docentes y estudiantes entablan un diálogo auténtico, en pos del conocimiento holístico de los/as estudiantes (Freire, 2021, 1970). Además, se integran las ideas de Hooks (1994) sobre pedagogía comprometida, la cual llama a los/as docentes a involucrarse con sus estudiantes, teniendo como foco el bienestar y la integración a la comunidad.

Merchant, Rich, Klinger & Luce-Kapler (2020) critican la comprensión de cuidado de Noddings, señalando que sistemáticamente se ha conceptualizado el cuidado docente entre un/a profesor/a y un/a estudiante individual, y no se ha abordado la interacción entre un/a docente y una clase completa de estudiantes. Además, critican el enfoque afectivo con el

que se ha comprendido el cuidado, proponiendo que el cuidado académico es también expresión de cuidado docente.

Ransom (2020) y Maloney & Matthews (2020) toman la perspectiva relacional del cuidado de Noddings, sin embargo, señalan que la teorización de la autora no aborda directamente ni da cuenta de la realidad de docentes y estudiantes que provienen de diferentes orígenes raciales y culturales, lo cual influyen en la relación de cuidado. Desde esta crítica, Ransom (2020) integra los planteamientos de Gay (2018) sobre el cuidado receptivo a la cultura, el cual señala la importancia de los conocimientos sobre la diversidad étnica y cultural de los/as estudiantes. Maloney & Matthews (2020) incorporan la perspectiva de la teoría crítica-racial para comprender el cuidado docente.

En suma, la ética del cuidado de Nel Noddings (1984, 1986, 2002, 2012) ha sido recogida por distintos/as investigadores/as para estudiar el cuidado en diversos contextos escolares alrededor del mundo. Su propuesta teórica dio paso a la apertura de nuevos enfoques del cuidado, los cuales han enriquecido la investigación en esta temática. La principal crítica a su teoría tiene relación con la universalización del trabajo de cuidado en la escuela, la cual se ha señalado no considera componentes como la cultura y la raza.

c) Teorías del cuidado crítico-racial

Tres artículos (Restler, 2019; Martin & Amin, 2020; Reyes, 2020) se basan en teóricos/as del cuidado crítico-racial. Esta aproximación teórica surge a partir de las críticas a las teorías del cuidado que tenían una epistemología “colorblind” (ciega a la raza) cuando se investigaba con comunidades afrodescendientes y latinas (Thompson, 1998). Aparece como una necesidad para explorar qué significa y cómo se expresa el cuidado “más allá del norte global, y su reubicación en espacios donde la diversidad de las prácticas de cuidado provoque percepciones más profundas que excluyan las ideas universalizadas del cuidado” (Raghuram, 2016, p. 511).

Las teorías críticas y raciales postulan que las desigualdades sociales, la cultura, y la raza influyen en la puesta en práctica del cuidado, y, en consecuencia, en la comprensión del mismo. En esta misma línea, se ha planteado que la sensibilidad ante las injusticias a nivel macro y micro, especialmente en contextos de pobreza y desigualdad, implica la obligación de adoptar una pedagogía del cuidado (Wilson, 2016 en Martin & Amin 2020). Desde este enfoque, el cuidado es una forma de supervivencia para quienes han sido históricamente marginados/as (Luttrel, 2020), y una forma de activismo que busca desafiar las dificultades

arraigadas y el abandono sistémico de estas comunidades (Wilson, 2016 en Martin & Amin, 2020).

En contexto escolar, el cuidado crítico se ha definido como la prestación de atención, preocupación, apoyo y sustento a los/as estudiantes que carecen de cuidados fuera de la escuela (Ladson-Billings, 1995; Antrop-González y De Jesús, 2006), el cual requiere de un trabajo en red de los/as miembros de la familia, los/as educadores y la comunidad (Luttrel, 2020). La autora Rolon Dow (2005) propuso una praxis del cuidado crítico, la cual implica que los/as docentes incluyan análisis sociopolíticos y raciales en torno a cómo los planes de estudio, las normas escolares y las expectativas de comportamiento no satisfacen las necesidades de los/as estudiantes afrodescendientes y latinos/as.

Dentro de las teorías crítico-raciales también se identifican enfoques feministas, los cuales recogen la historia de mujeres en comunidades latinas y afrodescendientes. Las autoras señalan la centralidad del trabajo en red de mujeres el cual proviene, por una parte, de valores culturales, y por otra, de las adaptaciones y resistencias ante la opresión de raza y sexo. Para la comprensión del cuidado, se ha utilizado el concepto “othermothering” u “otra maternidad”, el cual hace referencia a las responsabilidades de cuidado compartidas para ayudar a madres biológicas (Collins, 1991 en Reyes, 2020). Respecto a la docencia, las autoras se han basado en el concepto de “maternidad politizada” (Beauboeuf-Lafontant, 2002 en Reyes, 2020) para señalar que el amor y el cuidado apolíticos no son suficientes para satisfacer las necesidades de los estudiantes históricamente marginados/as.

d) Otros enfoques teóricos

Teoría de geografías del cuidado

Un artículo (Primdahl, Borsch, Verelst, Jervelund, Derluyn & Skovdal, 2021) se basó en la teoría de geografías del cuidado, específicamente en el concepto de paisaje de cuidar y paisaje de cuidado (Bowlby, 2012; McKie, Gregory & Bowlby, 2002). El paisaje de cuidar hace referencia a “los factores temporales y espaciales que dan lugar a las diversas prácticas de cuidado en la escuela” (Primdahl *et al.*, 2021, p. 3). El paisaje de cuidado se refiere a los recursos que permiten o inhiben los cuidados, o en otras palabras, la dimensión socio-material de cuidar (Bowlby, 2012; McKie, Gregory & Bowlby, 2002). El paisaje de cuidado pone el foco en los cursos de vida y los ritmos cotidianos, por lo que este enfoque se ha utilizado para estudiar el cuidado de estudiantes inmigrantes y refugiados/as (De Graeve & Bex, 2017). Dentro de la presente revisión, este enfoque se utilizó para estudiar

cómo cambió el trabajo de cuidado docente ante el cierre de las escuelas por el virus covid-19, en escuelas danesas con estudiantes inmigrantes.

Enfoque histórico cultural de Decenteceo

Un artículo (Fortunado & Canoy, 2021) utilizó el modelo histórico cultural de Pagdadala de Decenteceo (1999) para comprender el cuidado en el trabajo docente. Pagdadala es un concepto filipino el cual utiliza la metáfora de soportar las cargas de las responsabilidades diarias y hacer frente a los desafíos de la vida (Decenteceo, 1999). Este modelo se utilizó como aproximación teórica para comprender las experiencias de cuidado de los/as docentes en escuelas de bajos recursos en Filipinas.

De la práctica a la teoría

Dos artículos (Sun, Shao, Richardson, Weng & Shen, 2017; Reyes, 2021) generaron su comprensión teórica del cuidado a partir de la investigación empírica en un contexto particular. Sun *et al.* (2017) plantearon que su aproximación teórica del cuidado iba a ser construida en base a las descripciones de docentes y estudiantes de una localidad particular en China. Se sugiere que, a pesar de los avances en la comunicación y la globalización, aún persisten importantes diferencias entre las culturas, lo que se traduce en múltiples definiciones y concepciones del cuidado en la docencia (Li, 2012). En este contexto, se hace necesario aclarar las características únicas del cuidado dentro de un contexto particular (Sun *et al.*, 2017). Por otro lado, Reyes (2021) señala que, a pesar de la riqueza de las teorías del cuidado existentes, estas no dan cuenta de las particularidades del cuidado con estudiantes latinas que son madres. A partir de la investigación empírica, Reyes (2020) generó una nueva teoría del cuidado docente llamada Pedagogías Fronterizas del Cariño.

II. ¿Cuáles son las principales metodologías y enfoques usados para estudiar el cuidado en el trabajo docente?

Metodologías

En este apartado se presentan las decisiones metodológicas que han tomado los/as investigadores/as para adentrarse y estudiar el fenómeno del cuidado en el trabajo docente. En primer lugar, se identifica una clara tendencia del estudio cualitativo por sobre el cuantitativo o mixto. De los dieciséis artículos seleccionados, catorce utilizan una metodología cualitativa (Skovdal & Evans, 2017; Linares, 2017; O'Keeffe, 2018; Pereira, 2018; Restler, 2019; Haggstrom, Borsch & Skovdal, 2020; Martin & Amin, 2020; Merchant, Rich, Klinger & Luce-Kapler, 2020; Moen, Westlie, Gerdin, Smith, Linnér, Philpot, Schenker & Larsson, 2020; Ransom, 2020; Reyes, 2020; Primdahl, Borsch, Verelst, Jervelund,

Derluyn & Skovdal, 2021; Fortunado & Canoy, 2021; Reyes, 2021). Dos investigaciones utilizan una metodología mixta (Sun, Shao, Richardon, Weng & Shen, 2017; Maloney & Matthews, 2020).

Enfoques

Dentro de las investigaciones seleccionadas, se identifican diversos enfoques metodológicos. Se destaca el enfoque de investigación narrativa (Martin & Amin, 2020; Reyes, 2020; Fortunado & Canoy, 2021; Reyes, 2021) y el análisis temático de discurso (Martin & Amin, 2020; Primdahl *et al.*, 2020; Haggstrom *et al.*, 2020; Maloney & Matthews, 2020). Se identifica también el análisis crítico de discurso (Pereira, 2018), el enfoque constructivista (Ransom, 2020), el enfoque etnográfico (O’Keeffe, 2018), el enfoque basado en la técnica del indecente crítico (Moen *et al.*, 2019), y el enfoque basado en las artes (Restler, 2019). En su mayoría, las investigaciones emplean enfoques que se orientan a conocer la perspectiva y las experiencias vividas por los/as docentes respecto al trabajo de cuidado.

Técnicas de recolección de información

Dentro de las investigaciones con metodología cualitativa, se identifican diferentes técnicas de recolección de información. En primer lugar, destacan las técnicas conversacionales, presentes en once artículos (Skovdal & Evans, 2017; Linares, 2017; O’Keeffe, 2018; Pereira, 2018; Restler, 2019; Häggström *et al.* 2020; Merchant *et al.*, 2020; Moen *et al.*, 2019; Ransom, 2020; Primdahl *et al.*, 2021; Reyes, 2021). Estas investigaciones utilizaron las entrevistas y los grupos focales para conocer el cuidado de los/as profesores/as en la escuela. En segundo lugar, se utilizaron las técnicas de observación, identificadas en siete artículos (Linares, 2017; O’Keeffe, 2018; Häggström *et al.* 2020; Merchant *et al.*, 2020; Moen *et al.*, 2020; Ransom, 2020; Reyes, 2021). En estos casos, la observación y la toma de notas en diversos espacios de la escuela fueron las técnicas utilizadas. Por último, dos investigaciones (Martin & Amin, 2020; Reyes, 2020; Fortunado & Canoy, 2021) utilizaron técnicas narrativas, específicamente entrevistas narrativas, para la recolección de información y el análisis posterior.

Las investigaciones con metodología mixta (Sun *et al.*, 2017; Maloney & Matthews, 2020) utilizaron encuestas con escala tipo Likert, encuestas de respuesta abierta, y entrevistas semi-estructuradas.

A continuación, se presenta un resumen de las técnicas de recolección de información utilizadas en los artículos.

Tabla 4. Técnicas de recolección de información.

Artículos	Entrevistas	Grupos focales	Observación	Notas de campo	Técnicas narrativas	Encuestas
Sun et al. (2017)						X
Skovdal & Evans (2017)	X					
Linares (2017)	X			X		
O'Keeffe (2018)	X			X		
Pereira (2018)	X	X				
Restler (2019)	X	X				
Häggström et al. (2020)	X		X			
Maloney & Matthews (2020)	X					X
Martin & Amin (2020)					X	
Merchant et al. (2020)	X		X			
Moen et al. (2020)	X		X			
Ransom (2020)	X		X			
Reyes (2020)					X	
Primdahl et al. (2021)	X					
Fortunado & Canoy (2021)					X	
Reyes (2021)	X					

Participantes

En relación al sexo de los/as participantes, cuatro investigaciones (Linares, 2017; Reyes, 2020; Fortunado & Canoy, 2021; Reyes; 2021) tienen sólo participantes mujeres, y en una investigación (Häggström *et al.*, 2020) las participantes son predominantemente mujeres. Este dato es relevante pues los artículos lo explican en el marco teórico (Reyes, 2020; Reyes, 2021), o en la metodología (Linares, 2017; Häggström *et al.*, 2020; Fortunado & Canoy, 2021). Se señala, por un lado, la predominancia del número de docentes mujeres en la etapa escolar, y por otro, que las mujeres han sido quienes históricamente realizan las

tareas de cuidado de niños/as y adolescentes, por lo que se busca indagar en su experiencia.

Otra tendencia dentro de las investigaciones es tener como participantes a profesores/as de escuelas públicas, por sobre escuelas privadas. Además, hay una predominancia a que los/as participantes sean profesores/as de escuelas en ciudades urbanas. Sólo dos artículos estudian el cuidado docente en escuelas rurales, una en Kenia y una en Perú.

En términos socioculturales, se identifica una variedad de países en los cuales se ha estudiado el trabajo de cuidado docente. Dentro de los artículos seleccionados, el país que presenta mayor investigación es Estados Unidos (Restler, 2019; Maloney & Matthews, 2020; Ransom, 2020; Reyes, 2020; Reyes; 2021). Un dato importante es que los/as participantes de estas investigaciones son docentes de escuelas con una predominancia de estudiantes latinas, latinos, y afrodescendientes. Dentro de Europa, se presentan estudios en Irlanda, Noruega, Suecia y Dinamarca, siendo este último el país que más se repite. Un punto relevante es que los/as participantes son docentes de escuelas danesas que reciben a estudiantes inmigrantes y refugiados/as que llegan al país. En África, se identifican estudios en Kenia y Sudáfrica, y en Asia, en Singapur y Filipinas. Los/as participantes de estos estudios son en general profesores/as de escuelas de bajos recursos, insertas en contextos con diversas dificultades. En Latinoamérica se identifica una sola investigación en una escuela rural en Perú.

Por último, existe una división equitativa entre las investigaciones con docentes de educación primaria y de educación secundaria, y muchas de ellas no mencionan el nivel educativo.

III. ¿Cuáles son los principales temas y hallazgos reportados por la investigación reciente sobre el cuidado en el trabajo docente?

A continuación, se presentan los temas y resultados más relevantes de las dieciséis investigaciones seleccionadas, los cuales fueron agrupados en cinco apartados temáticos; 1) caracterizaciones del cuidado docente, 2) clasificaciones del cuidado docente, 3) contradicciones emocionales en el trabajo de cuidado, 4) barreras para cuidar, y 5) la necesidad de un cuidado comunitario.

Caracterizaciones del cuidado docente

Existe un consenso entre los/as investigadores/as en que el trabajo de cuidado docente se ha comprendido de múltiples formas (Sun *et al.*, 2017; Martin & Amin, 2020). La

caracterización del cuidado docente es una temática transversal dentro de los artículos seleccionados, pues busca describir un fenómeno que se ha definido por ser dinámico (Martin & Amin, 2020). Los artículos que se enmarcan dentro de este tema han reportado cómo se ha comprendido y manifestado el trabajo de cuidado docente, y el rol que cumple en relación a otros fenómenos.

Un ejemplo es el artículo de Sun *et al.* (2017), quienes señalan que la diversidad de definiciones y concepciones culturales del cuidado docente pueden dar lugar a confusión sobre cómo estudiarlo en diferentes contextos (Sun *et al.*, 2017). Por esta razón, los/as autores/as investigaron cómo entienden el concepto de cuidado los/as profesores/as y estudiantes en un pueblo particular en China. Los resultados de este artículo entregan una caracterización bastante expositiva del cuidado en el trabajo docente, señalando ocho adjetivos que caracterizan a un “docente cuidador/a”, los cuales son; comprensivo/a, preocupado/a, servicial, respetuoso/a, alentador/a, amable, autodisciplinado/a (altas expectativas para sí mismo/a) y responsable (altas expectativas para los/as estudiantes).

A partir del análisis de los hallazgos, se identificaron cuatro principales características del trabajo de cuidado docente, las cuales se presentan a continuación.

a) El cuidado en el proceso de enseñanza y aprendizaje

En primer lugar, se demuestra que el cuidado es un elemento fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Linares, 2017; Skovdal & Evans, 2017; Ransom, 2020; Häggström *et al.*, 2020), de hecho, los/as docentes en el estudio de Pereira (2018) señalan que el cuidado es un requisito ineludible para la enseñanza. De modo general, los resultados señalan que proporcionar cuidados favorece que los/as estudiantes participen más activamente en el aula, tiene el potencial de mejorar su rendimiento y compromiso con el aprendizaje, y genera una mayor sensación de conexión con los contenidos (Linares, 2017; Ransom, 2020; Maloney & Mathews, 2020). En este punto, se destaca que el cuidado ha sido especialmente importante y necesario para el proceso de aprendizaje de estudiantes que han sido marginados por su raza y/o sexo, y que no siempre cuentan con redes de apoyo fuera de la escuela (Ransom, 2020; Maloney & Mathews, 2020; Reyes, 2020; Reyes, 2021).

b) El cuidado requiere de un vínculo entre estudiante(s) y docente(s)

Un segundo aspecto que se reitera en los resultados, es el rol que cumple el vínculo entre docentes y estudiantes para el trabajo de cuidado. Para la mayoría de los/as docentes del

estudio de Häggström *et al.* (2020), establecer relaciones cercanas y de confianza, así como ajustar sus estilos de enseñanza para adaptarse a las necesidades de sus estudiantes, era una función de cuidado fundamental. Se señaló que las relaciones de confianza con los/as estudiantes son importantes para que se sientan a gusto en el aula y puedan expresar sus necesidades, condiciones imprescindibles para poder cuidar de ellos/as (Häggström *et al.*, 2020).

Los hallazgos de Moen *et. al* (2020) señalan que la pedagogía del cuidado se encuentra en algún lugar a lo largo de un continuo entre los encuentros personales/individuales y la comprensión del grupo/sociedad. Se estableció que el cuidado docente se basa inevitablemente en el desarrollo de relaciones entre docentes y estudiantes, las cuales van en pos de conocer a los/as niños/as y adolescentes a nivel personal, grupal y social (Moen *et. al*, 2020). Los/as docentes utilizaban distintas estrategias para conocer individualmente a sus estudiantes, entre las más importantes, dar tiempo en el aula para conversar con ellos/as (Moen *et. al*, 2020). A nivel grupal, indagaban en los gustos e intereses del grupo de estudiantes, y a nivel social, señalaron la importancia de conocer el contexto cotidiano de los/as niños/as y jóvenes, especialmente sus condiciones socioeconómicas (Moen *et. al*, 2020). Con estos conocimientos, los/as docentes reflexionaban sobre los aspectos individuales, ambientales y relacionales necesarios para construir buenas relaciones, para luego poner en práctica estrategias de pedagogía del cuidado, como la planificación de una enseñanza que tome en cuenta la historia de los/as estudiantes, cultivar la relación con ellos/as, y hacer "las pequeñas cosas", como saludarlos por su nombre y agacharse a su altura al conversar con ellos/as (Moen *et. al*, 2020).

Como se observa en los resultados de Moen *et al.* (2020), uno de los aspectos centrales para la construcción de vínculos es que los/as docentes tengan conocimientos sobre la vida de los/as estudiantes fuera del aula. Los hallazgos de la investigación de Skovdal & Evans (2017) también evidencian aquello, señalando que es esencial para los/as docentes saber lo que ocurría en la casa de los/as estudiantes para poder cuidar. Se identificaron diversas estrategias para conocer los antecedentes de los/as estudiantes, entre las más relevantes era ser amables y mostrarse accesibles ante la expresión emocional de los/as niños/as (Skovdal & Evans, 2017). Una vez que los/as docentes fueron conscientes de la difícil situación de los/as estudiantes en sus hogares, pudieron realizar prácticas de cuidado como ofrecer flexibilidades en términos académicos, y entregar apoyo social y/o económico (Skovdal & Evans, 2017).

Por su parte, el artículo de Linares (2017) demuestra cómo una profesora encarnaba y promulgaba activamente una ética del cuidado en una escuela rural peruana. Se identificaron cuatro aspectos que caracterizaban el trabajo de cuidado de la docente. En primer lugar, la validación e incorporación de los conocimientos previos de los/as estudiantes dentro de los contenidos académicos, involucrando a la familia y la comunidad en la enseñanza (Linares, 2017). En segundo lugar, la revitalización y recuperación de los conocimientos indígenas (Linares, 2017). En tercer lugar, la enseñanza y uso de la lengua nativa de sus estudiantes, en este caso, quechua (Linares, 2017). Y, por último, la práctica de un cuidado holístico, desde el aprecio y el respeto mutuo (Linares, 2017).

Asimismo, los resultados de Reyes (2020) agrupan los aspectos más importantes de una red integrada de cuidados, los cuales son, la existencia de una comunidad de cuidado dentro y fuera de la escuela, la incorporación de aspectos personales en la enseñanza, y un compromiso de apoyo entre las docentes (Reyes, 2020). Se evidencia que indagar en la vida de los/as niños/as y jóvenes fuera de la escuela, e integrar sus conocimientos y su historia en la enseñanza son elementos centrales en el cuidado.

c) El cuidado como acto ético y político

Un tercer aspecto del cuidado docente que se reitera en una serie de artículos (Sun *et al.*, 2017; Restler, 2019; Moen *et al.*, 2020; Maloney & Mathews, 2020; Martin & Amin, 2020) es el carácter ético y político de cuidar. En primer lugar, los resultados de Sun *et al.* (2017) señalan que el trabajo de cuidado es una manifestación de un alto nivel de competencia ética, siendo probablemente el aspecto más fundamental de la ética profesional de los/as profesores/as (Sun *et al.*, 2017).

Por otra parte, los hallazgos de la investigación de Restler (2019), con docentes de estudiantes latinos/as y afrodescendientes en Estados Unidos, evidencian que para los/as profesores/as el trabajo de cuidado está socialmente situado en la raza, clase, cultura y género de docentes y estudiantes. Describen el cuidado como una práctica tanto individual como colectiva, e intrínsecamente unida a la justicia (Restler, 2019). La inversión de tiempo, dinero, y trabajo emocional para cuidar de los/as estudiantes fueron definidos como actos de amor, supervivencia y resistencia (Restler, 2019). Estrechamente relacionado, Maloney & Mathews (2020) señalan en sus resultados que la raza y los antecedentes socioculturales fueron significativos para crear un vínculo de parentesco y una orientación de lucha colectiva entre los/as docentes y sus estudiantes, lo cual permitió el trabajo de cuidado.

Por otro lado, los resultados del artículo de Martin & Amin (2020), con docentes sudafricanos en escuelas con severas carencias, revelaron que las experiencias tempranas de los/as propios/as docentes definían su forma de cuidar en el aula. Señalaron que las experiencias de falta de cuidado en sus familias cuando eran pequeños/as les inspiró a infundir el cuidado a sus estudiantes como un aspecto constitutivo de la práctica profesional (Martin & Amin, 2020). Se señaló que el cuidado era un acto de justicia, el cual implicaba un compromiso personal y moral (Martin & Amin, 2020).

d) La multidimensionalidad del cuidado

Un cuarto aspecto que se evidencia es el carácter multidimensional de cuidar. Se ha identificado que las prácticas de cuidado docente pueden ser emocionales, sociales, académicas, económicas, entre otras (Linares, 2017; Skovdal & Evans, 2017; Restler, 2019; Fortunado & Canoy, 2021; Reyes, 2020; Primdahl *et al.*, 2021). A este respecto, se ha señalado que el trabajo de cuidado excede o “va más allá” del rol de educador/a, pues los/as docentes invierten tiempo, dinero, energía física y energía emocional para satisfacer las variadas necesidades de los/as estudiantes (Skovdal & Evans, 2017; Häggström *et al.*, 2020). Otros resultados tensionan esta conclusión, señalando que el cuidado no es un “agregado” al trabajo docente, sino que lo constituye. Esto se evidencia en los hallazgos de Restler (2019), los cuales señalan que la gran mayoría de las tareas, deberes, esfuerzos, pensamientos y sentimientos que expresan los/as profesores/as hacen referencia a los cuidados. Del mismo modo, los resultados del artículo de Martin & Amin (2020) señalan que, considerando un contexto de alta violencia y pobreza, el cuidado no es un complemento del trabajo de los/as docentes, en realidad, impregna todo lo que hacen. De hecho, los/as docentes mencionan que la obligación permanente de cuidado es lo que caracterizaba las relaciones entre docentes y estudiantes (Martin & Amin, 2020).

En suma, se destaca que el cuidado docente requiere de preocupación, comprensión y reflexión, de la generación de vínculos de confianza, y de la integración de aspectos personales y socioculturales de los/as estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se destaca el carácter ético y político del cuidado en la escuela, donde cobra especial relevancia el origen sociocultural de docentes y estudiantes. Por último, se identifica en los hallazgos la discusión en torno a si el cuidado es una parte del trabajo docente, o es constitutivo de él.

Clasificaciones del cuidado docente

Un segundo tema identificado en la investigación son las clasificaciones del cuidado docente o perfiles de profesores/as que cuidan. Estos artículos identifican y agrupan ciertas características que se asocian a un tipo o forma de cuidar. A continuación, se presentan las diversas clasificaciones del cuidado docente.

Häggström *et al.* (2020) señalan que los/as docentes abordan el cuidado de maneras muy diferentes, dependiendo, por un lado, de la forma en que asumen sus responsabilidades de cuidado, y por otro, de cómo definen su rol como docentes. A partir de la investigación, los/as autores/as clasificaron a los/as docentes en tres grupos, los cuales atraviesan distintas tensiones y dilemas. El primer grupo delimitó su rol docente desde el enfoque académico, centrando sus responsabilidades principalmente en la enseñanza de los contenidos. El segundo grupo trascendía de sus funciones puramente académicas para prestar apoyo psicosocial a sus estudiantes, pues lo consideraban necesario para lograr el aprendizaje y la integración educativa. El tercer grupo de docentes se implicó emocionalmente con sus estudiantes, señalando que la prestación de apoyo psicosocial a los/as niños/as era personalmente gratificante y significativa (Häggström *et al.*, 2020).

En esta misma línea, Maloney & Matthews (2020), a partir de su investigación con docentes de estudiantes afrodescendientes y latinos/as en clases de matemáticas, establecieron tres perfiles de cuidado docente; empático/a, transaccional y mixto. El cuidado empático es cuando un/a docente se identifica genuinamente con los desafíos de sus estudiantes, y prioriza el bienestar de ellos/as por encima del propio (Maloney & Matthews, 2020). Este tipo de cuidado presenta ciertos patrones, los cuales son; tener conciencia emocional para comprender y gestionar la frustración de los/as estudiantes, afirmar la identidad de los/as estudiantes en clases de matemáticas, y hacer una asociación entre las dificultades de los/as estudiantes en las matemáticas y en su propia vida (Maloney & Matthews, 2020). Por otro lado, el cuidado transaccional se manifiesta en expresiones más superficiales de preocupación, y se caracteriza por ser inactivo y condicional (Maloney & Matthews, 2020). Los patrones que se identifican con este tipo de cuidado son; percibir a los/as estudiantes como seres primordialmente matemáticos, ver las luchas de los/as estudiantes en las matemáticas y en la vida como retos que deben aprender a superar de forma independiente, y expresar el cuidado de manera contingente (Maloney & Matthews, 2020). Por último, el cuidado mixto se refiere a una mezcla del cuidado empático y transaccional.

Las categorías generadas en la investigación de Maloney & Matthews (2020) se

conformaron a partir de la diferenciación que hace Noddings (2012) entre los conceptos de “caring-for” y “caring-about”. La diferencia central entre ambos radica en el enfoque del cuidado; mientras que “caring-for” se centra en la persona, “caring-about” se centra en el problema (Noddings, 2012). En este sentido, “caring-for” se relaciona con el cuidado empático, pues implica involucrarse de manera profunda y desinteresada con otro/a, lo cual muchas veces requiere que los/as docentes antepongan activamente las necesidades de los/as estudiantes sobre las suyas propias. Por otro lado, el cuidado transaccional se relaciona con el concepto de “caring-about”, el cual pone el foco en los problemas y en el acto de resolverlos, más que en la persona.

Un planteamiento relevante de la investigación de Maloney & Matthews (2020), es que la evidencia preliminar sugiere que los factores de estrés, las normas y la cultura escolar pueden desempeñar un papel en los tipos de prácticas de cuidado que los/as docentes promueven. En las entrevistas con los/as docentes, se encontró una asociación entre las prácticas de cuidado transaccional y los factores de estrés en la escuela, como las demandas de la administración para cubrir el plan de estudios en períodos de tiempo limitados, o los desafíos persistentes en la gestión dentro del aula (Maloney & Matthews, 2020).

El concepto de “caring-about” también se presenta en la investigación de O’Keeffe (2018) con docentes varones en Irlanda. Los resultados muestran que los profesores se implican más en prácticas de “caring-about”, denominado “cuidado a distancia” por O’Keeffe, las cuales están en contraposición a un cuidado “maternal” más táctil (O’Keeffe, 2018). Se señala que esto ocurre pues los docentes hombres adoptan estilos de prácticas que representen una masculinidad aceptada, con el fin de garantizar respeto y la validación de su identidad masculina (O’Keeffe, 2018). Otro concepto que describe un tipo de cuidado docente es el de “enseñar para el examen”. El concepto hace referencia a darle prioridad a la enseñanza de los contenidos con el objetivo de que los/as estudiantes obtengan buenos resultados en una prueba específica. Los hallazgos del estudio de Merchant *et al.* (2020), en escuelas secundarias canadienses, indicaron que los/as docentes estaban “enseñando para el examen”, con el objetivo de que sus estudiantes aprobaran una prueba estandarizada necesaria para graduarse. Los/as autores/as reconocen que posicionar el “enseñar para el examen” como un acto de cuidado es algo inusual e incluso controvertido, pero la evidencia del estudio indica que los/as docentes vieron en esta práctica diversos beneficios para sus estudiantes (Merchant *et al.*, 2020). Por una parte, no querían que los/as estudiantes sufrieran los efectos emocionales y escolares de reprobación de la prueba, y por otra parte, percibían que enseñar para el examen entregaba diversos beneficios, como el

fortalecimiento de la autoestima y la apertura a oportunidades académicas futuras (Merchant *et al.*, 2020).

Por su parte, la investigación de Ransom (2020) se basa en la diferenciación entre el cuidado estético y el cuidado auténtico. El cuidado estético apoya la adherencia de los/as estudiantes a las políticas escolares, como la asistencia a la escuela, el cumplimiento de las normas escolares y la realización de las tareas (Valenzuela, 1999). El cuidado auténtico enfatiza la creación de relaciones entre docentes y estudiantes, donde los/as docentes dedican tiempo a comprender a sus estudiantes y conocer a sus comunidades y familias (Valenzuela, 1999). Basándose en esta clasificación, la investigación de Ransom (2020) identificó a un profesor que practicaba el cuidado estético, y a una profesora que practicaba el cuidado auténtico, en una escuela secundaria con estudiantes latinos/as en Estados Unidos. Para el profesor, las relaciones con los/as estudiantes no eran una prioridad, y sentía que cuidar no tenía relación con lo que se requería o necesitaba de él pedagógicamente (Ransom, 2020). El cuidado para él significaba traspasar un límite en el vínculo docente-estudiante, por lo que se convertía en una práctica poco profesional (Ransom, 2020). Además, el docente plantea que el cuidado en la escuela no prepara a los estudiantes para enfrentar las dificultades del mundo exterior (Ransom, 2020). Por otro lado, la profesora tenía una relación familiar con los/as estudiantes, cultivaba fuertes relaciones interpersonales, y practicaba el “cuidado duro”, el cual es una dimensión del cuidado crítico (Ransom, 2020). En este caso, el cuidado duro se refiere a mantener el foco en las responsabilidades y expectativas académicas de los/as estudiantes. A pesar de las diferencias entre los/as docentes, la autora señala que ambos estilos, el auténtico y estético, resultaron en un ambiente general de cuidado y amor para los/as estudiantes (Ransom, 2020).

El concepto de “cuidado duro” también aparece en los hallazgos de Martin & Amin (2020), quienes señalan que es esencial en contextos vulnerables, pues cuidar sin altas expectativas puede convertirse peligrosamente en un paternalismo en el que los/as docentes se compadecen de los/as estudiantes “poco privilegiados/as”, pero nunca los desafían académicamente (Martin & Amin, 2020).

El término cuidado auténtico también se observa en los resultados del estudio de Reyes (2021), con una profesora de estudiantes latinas que son madres, asociado al concepto de cariño. A partir de su investigación, la autora genera una nueva teoría del cuidado, nombrada Pedagogías Fronterizas del Cariño. Esta teoría pedagógica tiene cuatro componentes; 1) la presencia de amor y afecto profundos, 2) elevar a el/la estudiante como contribuyente igualitario/a en las relaciones de aprendizaje y cuidado, 3) crear un espacio

interactivo "fronterizo" que transgreda las relaciones jerárquicas, y 4) modificar las estrategias de enseñanza a lo largo del tiempo, con el objetivo de que estén en concordancia con la realidad de los/as estudiantes (Reyes, 2021).

Contradicciones emocionales en el trabajo de cuidado

La atención a las emociones de los/as profesores es un tema recurrente en gran parte de los estudios críticos sobre la profesionalidad docente y las reformas educativas (Pereira, 2018). Los artículos dentro de esta temática ponen el foco en las emociones que aparecen en los/as docentes al cuidar de sus estudiantes, manteniendo una mirada crítica al contexto y los procesos políticos, económicos y sociales que actualmente atraviesan la escuela. Un ejemplo es el artículo de Pereira (2018), quien plantea que las emociones son fundamentales en las relaciones de cuidado en la enseñanza, por lo que la ética del cuidado conlleva formas de trabajo emocional (Hochschild, 1979 en Pereira, 2018). El autor señala que este trabajo emocional ha dependido de una noción hegemónica de la profesionalidad docente, en la que las emociones se gestionan, se controlan y se utilizan para conseguir resultados educativos exigidos por el Estado (Pereira, 2018).

Los hallazgos han evidenciado la existencia de contradicciones emocionales en los/as profesores/as respecto al cuidado de sus estudiantes. Pereira (2018) expone en sus resultados que la pasión por la enseñanza es el principal motivador de las relaciones de cuidado entre docentes y estudiantes. Los/as profesores/as manifiestan una sensación de motivación intrínseca y gratificación al momento de cuidar a sus estudiantes, sin embargo, cuando el cuidado no se apoya ni se limita, se manifiesta dolor en los/as docentes, expresado en dolencias físicas y estrés (Pereira, 2018). Considerando lo anterior, Pereira sitúa al trabajo de cuidado docente en el eje dolor-placer, planteado por McRobbie (2002), el cual refiere a que el dolor entre los trabajadores/as creativos se equilibra con recompensas no monetarias, como el placer o la pasión. Se ha señalado que la pasión puede permitir la autoexplotación, especialmente en lo que respecta a la intensificación del trabajo (Pereira, 2018). No obstante, el eje dolor-placer no es sólo una cuestión de intensificación del trabajo, sino que tiene su origen en gran parte en la política cultural del cuidado, masificada en los discursos educativos (Pereira, 2018). Se señala que estos discursos llaman al ejercicio de la autodisciplina y la autogestión de las emociones de los/as docentes, y que producen nociones idealizadas del amor y del cuidado, vinculadas con emociones y sensaciones positivas (Pereira, 2018). Sin embargo, el eje dolor-placer abarca las emociones asociadas a la culpa y el orgullo, la ira y el amor, la apatía y la devoción, las cuales forman parte de la práctica encarnada del cuidado (Pereira, 2018). El autor concluye que "la ética del cuidado

corre el riesgo de ser cooptada por mentalidades instrumentalistas regidas por la agenda neoliberal del Estado” (Pereira, 2018, p. 501), por lo que se requiere una comprensión crítica del cuidado en el trabajo docente.

En esta misma línea, Fortunado & Canoy (2021) señalan que en el trabajo de cuidado docente entra en la dinámica de bigat-gaan. Bigat se refiere a las experiencias de malestar cognitivo y emocional en el cuidado de otras personas, y Gann se refiere a una sensación de ligereza y tranquilidad (Fortunado & Canoy, 2021).

En las narrativas de los/as docentes, la experiencia de bigat se expresó de diversas formas. Por una parte, incluía sentimientos de angustia por la situación de vulnerabilidad de los/as estudiantes, y sentimientos de decepción y frustración porque su cuidado en la escuela no trascendía a la vida familiar de los/as niños/as y adolescentes (Fortunado & Canoy, 2021). Además, dado que los/as docentes entregan generosamente sus recursos materiales, sociales y emocionales, el bigat también se asoció con las tensiones de la gran carga de trabajo y los múltiples roles que adoptan en la escuela (Fortunado & Canoy, 2021). Relacionado con lo anterior, el bigat aparece en la compatibilización entre el trabajo y la vida personal de los/as docentes (Fortunado & Canoy, 2021). Por último, sentían bigat cuando los/as profesores/as se convertían inadvertidamente en confidentes de los problemas domésticos de los padres y madres de los/as estudiantes, como las peleas en el hogar y las dificultades económicas (Fortunado & Canoy, 2021).

Por otro lado, se identificó la experiencia de gaan en los/as docentes. En primer lugar, aparece en la alegría inherente de la conexión y el vínculo con los/as estudiantes y sus familiares, al momento de conocer y adentrarse en su vida fuera de la escuela (Fortunado & Canoy, 2021). También se expresa en la sensación de plenitud del/la docente al ver que su ayuda tiene impactos positivos para los/as estudiantes, como el aumento de la asistencia a clases, la finalización del curso académico, o el paso a cursos superiores (Fortunado & Canoy, 2021). La sensación de gaan se manifestaba cuando las familias de los/as estudiantes se involucraron en el cuidado, pues los/as profesores/as sentían una responsabilidad compartida en el bienestar de los/as niños/as y jóvenes (Fortunado & Canoy, 2021). Se identificó que el gaan tiene estrecha relación con el poder compartir la experiencia de cuidar, pues aparece también cuando los/as docentes sintieron que su vivencia como cuidador/a era escuchada, comprendida, justificada y validada (Fortunado & Canoy, 2021). Se destaca la importancia de grupos de apoyo para docentes, con personas que compartan sus principios, sentimientos y esperanzas, pues les ayudaba a encontrar sentido y propósito a su trabajo (Fortunado & Canoy, 2021).

Barreras para cuidar

Los/as investigadores han identificado que el trabajo de cuidado se ha vuelto dificultoso y problemático para algunos/as docentes. En razón de lo anterior, una temática dentro de la investigación sobre cuidado ha sido indagar en las barreras que han tenido los/as docentes en relación al cuidado de sus estudiantes. Las investigaciones ponen en el centro del análisis el contexto socioeconómico y el contexto educativo, regido por políticas educativas centradas en los principios de competencia, responsabilidad basada en el rendimiento, y evaluación docente.

Un ejemplo es la investigación de Restler (2019), quien indaga en las experiencias de docentes estadounidenses respecto a las políticas de evaluación y rendición de cuentas. La autora expone lo multifacética que es la labor de cuidado docente, la cual permanece invisible para las rúbricas y los algoritmos de puntuación de las evaluaciones docentes (Restler, 2019).

A continuación, se presentan las cuatro principales barreras para el cuidado identificadas en los hallazgos de las investigaciones.

a) El contexto socioeconómico

Una primera barrera identificada es el contexto socioeconómico en el cual está inserta la escuela. Fortunado & Canoy (2021) identificaron que la experiencia de los/as docentes en el trabajo de cuidado se ve moldeada por la esfera de influencia de los hogares, las escuelas y las comunidades de los/as estudiantes. Martin & Amin (2020) evidencian que en escuelas con graves carencias, el cuidado docente afecta la economía personal y el bienestar emocional de los/as profesores/as. Los contextos vulnerables hacen que el trabajo de cuidado docente sea arduo, extenso y prolongado, pues existe una entrada constante de estudiantes necesitados/as, lo que genera una cadena de cargas interminable para los/as profesores/as (Martin & Amin, 2020). Considerando esta realidad, se ha señalado que el cuidado en contextos de privación se convierte en una tiranía (Amin, 2011, en Martin & Amin, 2020), pues cuidar a los/as estudiantes no es una elección de cada docente, sino que un requerimiento continuo. Teniendo esto en cuenta, no se puede descontextualizar una comprensión profunda del cuidado (Amin, 2011; Bhana, 2014, en Martin & Amin, 2020). Es importante prestar atención no sólo al contexto intrapersonal de las docentes o a la angustia de los/as estudiantes, sino también a los retos sociales, materiales y estructurales más amplios de la labor de cuidado (Fortunado & Canoy, 2021).

En esta misma línea, Skovdal & Evans (2017), desde el enfoque de cuidado de Tronto (1993), señalan que si bien los/as profesores/as suelen "preocuparse por" sus estudiantes, la segunda, tercera y cuarta fases del proceso de cuidado - "encargarse de" sus necesidades, dedicarse a "cuidar" y garantizar que el cuidado responda a las necesidades - se vieron mermadas por un lado, por las carencias materiales en la escuela, y por otro lado, porque los/as docentes consideraban que no estaban preparados/as para hacer frente a las múltiples dificultades y necesidades educativas que presentan niños/as huérfanos/as y vulnerables. Debido a estas limitaciones, los/as docentes se vieron obligados/as a elegir a quien cuidar, pues se hacía imposible apoyar las necesidades de todos/as los estudiantes. Se daba prioridad, por un lado, a los/as estudiantes de mejor rendimiento académico, y por otro, a los estudiantes varones por sobre mujeres (Skovdal & Evans, 2017).

b) La ausencia de redes

Una segunda barrera identificada, y que tiene estrecha relación con la anterior, es la falta de redes de apoyo para el trabajo de cuidado. Los hallazgos de Häggström *et al.* (2020) evidenciaron que la capacidad de los/as docentes para asumir una función de cuidado dependía en gran medida de la disponibilidad de apoyo interno en la escuela, así como de las redes de apoyo externas. Los/as docentes que contaban con apoyo, podían coordinar, colaborar y consultar sobre estrategias para abordar las necesidades los/as estudiantes (Häggström *et al.*, 2020), y además, estos/as docentes sentían mayor entusiasmo y consideraban valiosa la conexión que surgía con sus estudiantes en la relación de cuidado (Häggström *et al.*, 2020). Por el contrario, docentes sin acceso a redes de apoyo se encontraban solos/as en su rol de cuidador/a, y frecuentemente expresaban sentimientos de culpa y estrés por "no estar haciendo suficiente" (Häggström *et al.*, 2020).

Asimismo, Fortunado & Canoy (2021) señalan que los/as docentes perciben como deficiente o ausente el cuidado proporcionado por los/as tutores/as de los estudiantes y los sistemas de apoyo escolar, situación que lleva a los/as profesores/as a identificarse con roles suplementarios como el de padre o madre, amigo/a y/o psicólogo/a.

c) La presión de rendimiento

Otro factor que ha significado una barrera para el cuidado docente es la presión del rendimiento. El artículo de Reyes (2020) sobre trabajo de cuidado con estudiantes que son madres, señala que el actual sistema neoliberal de rendición de cuentas valora los resultados de los exámenes por encima de la comunidad y el cuidado (Connell, 2013, en

Reyes, 2020), lo cual genera que los/as docentes a menudo se aislen dentro de un régimen de pruebas que prioriza las prácticas de enseñanza impersonales y en pos del resultado en las pruebas (Au & Tempel, 2012 en Reyes, 2020).

Esta idea también es planteada en la investigación de Pereira (2018), quien se pregunta; ¿cómo se ha configurado el ideal del “profesor/a que cuida” en los contextos neoliberales de la profesionalidad docente? El autor indaga en la forma en que los discursos de la “buena enseñanza”, desplegados por el Ministerio de Educación de Singapur, han moldeado las creencias y prácticas de los/as docentes en las escuelas de este país. Pereira sostiene que los discursos de las reformas educacionales neoliberales “implican la movilización y el aseguramiento de los vínculos emocionales de los profesores con su papel de cuidadores para la consecución de los objetivos educativos definidos por las metas y los estándares de rendimiento” (Pereira, 2018, p. 498). En este sentido, se plantea que la ética del cuidado docente está cooptada o reconfigurada en pos de objetivos alineados con las políticas neoliberales.

Los resultados de Pereira (2018) demuestran que los objetivos pragmáticos e idealizados de la pedagogía del cuidado se intensificaban con los múltiples y amplios criterios de evaluación empleados por el Sistema de Gestión del Rendimiento Mejorado. Los/as profesores señalaron que compatibilizar la intensa inversión emocional en el aula, con las expectativas poco razonables de la escuela, era fuente de gran cansancio y estrés (Pereira, 2018). Además, se observó que las evaluaciones generan una sensación de competencia entre docentes, lo cual dificulta la puesta en práctica de un cuidado ético (Pereira, 2018).

En esta misma línea, los hallazgos de Restler (2019) visibilizan el trabajo “detrás de escena” de los/as docentes, como la preparación de las clases, el orden y limpieza de las aulas, y la compra y entrega de alimentos a los/as estudiantes. Con estas prácticas, los/as docentes buscaban hacer de la escuela un espacio seguro, acogedor, predecible y provisto de los recursos necesarios para los/as niños/as. La autora concluye que este trabajo ha sido invisible para las políticas educativas de responsabilidad y las métricas de evaluación docente (Restler, 2019).

d) El cierre de las escuelas y la distancia física

Un último factor que significó una barrera para el trabajo de cuidado fue la pandemia del virus covid-19, específicamente, el cierre de las escuelas como medida sanitaria. Los hallazgos de Primdahl *et al.* (2021) evidenciaron que durante la pandemia el trabajo de

cuidado docente se vio restringido, pues los/as profesores/as sólo podían proporcionar cuidados de forma individual y esporádica. La falta de copresencia fue destacada por los/as profesores/as como la barrera más importante para su trabajo de cuidado, la cual se expresó en la falta de contacto visual y de comunicación no verbal, como las sonrisas, las caricias y el lenguaje corporal (Primdahl *et al.*, 2021). Esta barrera hizo que la formación de vínculos y el trabajo de cuidado parecieran casi imposibles para los/as docentes, lo cual afectó el rendimiento académico y el bienestar psicosocial de los/as estudiantes (Primdahl *et al.*, 2021). Otra barrera que se identificó, y que coincide con los hallazgos de Restler (2019), es la falta de los rituales diarios en el aula, los cuales entregan continuidad y hacen de la escuela un espacio predecible y seguro para los/as estudiantes (Primdahl *et al.*, 2021). En suma, los/as investigadores/as concluyen que las plataformas digitales establecidas para las clases a distancia no están pensadas para el carácter informal de las prácticas de cuidado (Primdahl *et al.*, 2021).

La necesidad de un cuidado comunitario

Existe un creciente interés en el potencial de las escuelas para actuar como nodos de cuidado y apoyo para estudiantes vulnerables (Skovdal y Campbell, 2015). La inclinación por esta temática se ve reflejada en las investigaciones de esta revisión, siendo identificada en más de la mitad de ellas (Skovdal & Evans, 2017; Restler, 2019; Häggström *et al.*, 2020; Maloney & Matthews, 2020; Martin & Amin, 2020; Ransom, 2020; Reyes, 2020; Primdahl *et al.* 2021; Fortunado & Canoy, 2021; Reyes, 2021).

Un ejemplo es el artículo de Martin & Amin (2020), quienes estudian el cuidado docente en escuelas sudafricanas con altos niveles de pobreza, elevadas tasas de desempleo, prevalencia de la infección por VIH/SIDA, hogares encabezados por niños/as, drogadicción, y altos niveles de violencia sexual contra mujeres y niños/as. En esta misma línea, Fortunado & Canoy (2021) estudiaron el cuidado docente en escuelas de bajos recursos en Filipinas. Los/as autores/as mencionan que, además de las dificultades existentes fuera de la escuela, los/as profesores/as están expuestos/as a condiciones de trabajo deficientes, como recursos materiales y humanos limitados, un alto número de estudiantes por sala, dificultades de comportamiento de los/as estudiantes, sobrecarga de tareas, y bajos salarios (Fortunado & Canoy, 2021).

Sumado a lo anterior, en las escuelas de bajos recursos hay un bajo número, o una ausencia, de psicólogos/as escolares, orientadores/as, trabajadores/as sociales, enfermeros/as y nutricionistas, por lo que los/as docentes asumen una amplia gama de labores de cuidado, entre ellas, contener emocionalmente, indagar en el estado de salud

general de los/as niños/as y adolescentes, buscar soluciones para problemas familiares, proporcionar dinero y/o comida, entre otras (Martin & Amin, 2020; Fortunado & Canoy, 2021).

Esta temática, además, investiga las particularidades del cuidado docente con estudiantes que han sido históricamente marginados/as, por su raza o sexo. Maloney & Matthews (2020) y Ransom (2020) investigan el cuidado docente con estudiantes latinos/as y afrodescendientes en escuelas de Estados Unidos. Se ha señalado que una historia sociopolítica de racismo, marginación y segregación en las escuelas estadounidenses ha dejado una huella indeleble en la población afrodescendiente y latina (Maloney & Matthews, 2020), es por esto que diversas investigaciones han revelado la necesidad de proporcionar relaciones de cuidado y prácticas culturalmente relevantes y receptivas en las aulas (Ladson-Billings, 1995; Roberts, 2010). En esta misma línea, las investigaciones de Reyes (2020, 2021) han puesto el foco en estudiantes latinas que son madres en Estados Unidos, quienes han sido calificadas como “estudiantes imposibles”. Se ha considerado crucial que los/as docentes de estas estudiantes actúen desde un lugar de cuidado y no de estigma (Reyes, 2020). Por último, Häggström *et al.* (2020) y Primdahl *et al.* (2021) estudiaron el cuidado docente con estudiantes inmigrantes y refugiados/as que llegan a Dinamarca, quienes no manejan el idioma danés y no cuentan con redes de apoyo en el país.

Reyes (2020) señala que dentro de una sociedad socialmente estratificada y desigual, hay estudiantes que "no encajan" en un entorno escolar hiperindividualizado, competitivo, y con altas exigencias (Pillow, 2004). Es por eso que se ha destacado la necesidad de un cuidado docente que considere la historia de los/as estudiantes y una mirada crítica a las marginaciones que han vivido (Roberts, 2010; Rolón-Dow, 2005).

Uno de los hallazgos que más se reitera dentro de las investigaciones en esta temática, es la necesidad de integrar una mirada comunitaria del cuidado. Los resultados de Skovdal & Evans (2017) muestran que las prácticas de cuidado se han visto como un recurso gratuito dentro de la docencia, por lo que no han sido reconocidas ni apoyadas dentro de la escuela. A partir de lo señalado por los/as docentes, se identifica la necesidad urgente de participación de la comunidad escolar, que incluye a los/as estudiantes, personal de la escuela, las familias, y los/as miembros de la comunidad en general, para tomar la decisión sobre cómo asignar adecuadamente las responsabilidades de cuidado (Skovdal & Evans, 2017). Los autores concluyen que, en lugar de devaluar el trabajo de cuidado docente, es necesario fomentar un enfoque holístico de cuidado, abordar la discriminación de género, y tratar de integrar las prácticas de cuidado informal de los/as docentes en un marco institucional que esté en sintonía con las necesidades de cuidado práctico, material,

emocional y educativo de los/as niños/as huérfanos y vulnerables (Skovdal & Evans, 2017). En esta misma línea, Häggström *et al.* (2020) concluyen que para que la ética del cuidado sea una promesa realista, las prácticas de cuidado docente deben estar integradas en un buen funcionamiento dentro de la escuela, sobre todo en escuelas en contextos y/o estudiantes en situaciones complejas.

Los resultados de Ransom (2020) demuestran la necesidad de que las escuelas consideren las formas en que las estructuras institucionales permiten o inhiben el vínculo entre profesores/as y estudiantes, las cuales son primordiales para el trabajo de cuidado docente. Además, señala la importancia de que los/as mismos/as docentes sean conscientes de su rol de cuidadores/as (Ransom, 2020).

Reyes (2020) aporta hallazgos interesantes en esta temática, pues la autora investigó con una escuela donde existía una forma comunitaria de cuidado. En contra de la lógica del/la "salvador/a aislado/a", los relatos muestran cómo los diferentes agentes (docentes, personal y administradores/as) pueden trabajar colectivamente, y a través de divisiones del trabajo, para crear redes integradas de cuidado que beneficien a todos/as los/as involucrados/as (Reyes, 2020). Se evidenció que las docentes no pueden cuidar holísticamente a los/as estudiantes por sí solas, sin un apoyo institucionalizado y un cambio fundamental en la lógica de la "buena enseñanza" (Reyes, 2020).

Reyes (2020) concluye que las políticas educativas deberían estar atentas a los recursos que ofrecen las comunidades históricamente marginadas para fomentar las redes de apoyo a los/as niños/as y jóvenes, y a los/as educadores/as que trabajan con ellos/as, pues, al fin y al cabo, las teorías comunitarias del cuidado surgen de las tradiciones y los conocimientos de las comunidades latinas y afrodescendientes, especialmente de las mujeres.

Discusión

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes de la *revisión de alcance* que tuvo como objetivo conocer cómo se ha estudiado y que ha reportado la investigación reciente sobre el cuidado en el trabajo docente, y se analizan en concordancia con las preguntas de investigación planteadas.

Enfoques teóricos

Respecto a los enfoques teóricos utilizados para comprender el concepto de cuidado, se destaca la influencia de la ética del cuidado propuesta por Carol Gilligan (1982). Las autoras Joan Tronto (1993) y Nel Noddings (1984, 1986, 1992) se basan en esta teoría para desarrollar una comprensión del cuidado en contextos educativos, y más de la mitad de los artículos analizados toman este enfoque teórico. La propuesta de Noddings especialmente, ha sido ampliamente utilizada como punto de partida para el desarrollo de nuevas teorías sobre el cuidado docente, por lo que se reconoce como una base teórica influyente en este campo de estudio hasta el día de hoy. Se destaca además el enfoque crítico-racial, el cual se ha utilizado para estudiar el cuidado docente desde una perspectiva que integra las desigualdades sociales y raciales. El surgimiento y desarrollo de este enfoque evidencia la expansión del estudio del cuidado, y la integración de una mirada que considera las estructuras sociales, culturales y políticas en la comprensión del cuidado. En este punto se destaca que, en general, la investigación reciente sobre el cuidado en el trabajo docente ha tenido un enfoque crítico, el cual ha considerado, por una parte, el contexto social y político en el cual se desarrolla el cuidado, y por otro, ha entendido el cuidado como un trabajo, en concordancia con la ética del cuidado y con los planteamientos de la economía feminista (Durán de las Heras *et al.*, 2018; Power, 2004; Vogel, 2013 en Rio Poncela, 2021). Esto ha significado un cambio desde lo planteado por Goldstein (2002 en Isenbarger & Zembylas, 2006), quien planteaba que el estudio del cuidado docente tendía a un análisis acrítico sobre este fenómeno.

Los otros enfoques teóricos utilizados también revelan cómo se ha ido desarrollando el estudio del cuidado en el último tiempo. Por una parte, se observa que el lugar donde se realiza la investigación tiene relevancia en la definición teórica, pues se ha reconocido que el cuidado es un fenómeno que se relaciona directamente, o incluso depende, del contexto donde se desarrolla. Por esta razón, hay investigaciones que construyeron su comprensión teórica del cuidado en base a la investigación empírica con docentes en una escuela o localidad particular, como Sun *et al.* (2017) y Reyes (2021), o que utilizaron modelos

teóricos que corresponden a una cultura e historia particular de un país, como lo es el enfoque de Decentececo (1999) en el artículo de Fortunado & Canoy (2021). Sumado a lo anterior, se observa que la comprensión del cuidado ha tomado en cuenta el contexto de emergencia y cierre de escuelas como medida contra el virus covid-19, por lo que en el estudio de Primdahl *et al.* (2021) se utilizó el enfoque de geografías del cuidado, que pone el foco en los recursos temporales y materiales que favorecen o inhiben las relaciones de cuidado.

Principales metodologías

Respecto a las metodologías, se constata que transversalmente se ha utilizado la metodología cualitativa para estudiar el cuidado en el trabajo docente, enfocada en conocer las narrativas y experiencias de los/as docentes respecto al cuidado, destacando las entrevistas como la técnica de recolección de información más empleada. En cuanto a los/as participantes de las investigaciones, se identifican docentes de diversos orígenes socioculturales, sin embargo, mayoritariamente se ha investigado con docentes de escuelas norteamericanas y europeas. Por otro lado, es relevante detenerse en el sexo de los/as participantes de las investigaciones actuales, considerando que el estudio del cuidado comenzó con el objetivo de indagar y visibilizar las vivencias de mujeres respecto a este fenómeno. Actualmente, el estudio del cuidado docente se realiza con participantes de ambos sexos, y cada vez más se observa una igualdad de número entre docentes mujeres y varones en la educación primaria y secundaria (Skovdal & Evans, 2017; Pereira, 2018; Moen *et al.*, 2020). A pesar de lo anterior, diversos artículos destacan que el trabajo de cuidado aún tiene una carga de género, lo cual ha sido relevante en la selección de participantes. Como se mencionó, este dato muestra la predominancia del número de docentes mujeres en la etapa escolar, y también que las mujeres han sido quienes aún llevan la mayor carga del trabajo de cuidado de niños/as y jóvenes.

Principales temas y hallazgos

A modo general, los resultados reafirman que el trabajo de cuidado es un trabajo “tras bambalinas” y que ha sido invisible para las políticas y regulaciones educativas, la formación docente y la sociedad (Skovdal & Evans, 2017; O’Keeffe, 2018; Pereira, 2018; Restler, 2019; Häggström *et al.*, 2020; Martin & Amin, 2020; Ransom, 2020; Reyes, 2020; Primdahl *et al.*, 2021; Fortunado & Canoy, 2021). Esta información no es novedad para las investigaciones sobre trabajo docente ni tampoco para las investigaciones sobre el trabajo de cuidado, sin embargo, se identifica un crecimiento del interés en este tema dentro de la

investigación científica, y los artículos de esta revisión son un ejemplo de aquello, los cuales visibilizan el trabajo de cuidado desde las vivencias y perspectivas de los/as mismos/as profesores/as.

Respecto a las caracterizaciones del cuidado docente, la evidencia acumulada devela que las escuelas son, o tienen el potencial de ser, espacios de cuidado para niños/as y adolescentes. A este respecto, se distingue la relación docente-estudiante como parte fundamental del cuidado, información que se condice con la literatura existente (Gilligan, 1982; Noddings, 1984). Los hallazgos de las investigaciones actuales arrojan características del trabajo de cuidado docente que se identifican en la literatura anterior (Noddings, 2012), entre ellas ser atento/a, respetuoso/a, y receptivo/a con los/as estudiantes (Sun *et al.*, 2017). Además, la literatura actual ha destacado la reflexión o el ser reflexivo/a como parte importante del cuidado docente (Moen *et. al.*, 2020; Reyes, 2020, 2021), ligado a la preocupación y análisis de la historia y las condiciones de vida de los/as estudiantes, lo cual también fue señalado por Noddings (2012). En línea con lo mencionado anteriormente, el fomento del diálogo también vuelve a aparecer como un aspecto relevante, relacionado con la validación y aceptación de la expresión emocional de los/as estudiantes, y a la indagación en la vida de los/as niños/as y jóvenes fuera de la escuela (Linares, 2017; Restler, 2019; Moen *et. al.*, 2020; Reyes, 2020, 2021). Por último, en los hallazgos de Sun *et al.* (2017), Martin & Amin (2020) y Merchant *et al.* (2020) se reconoce que el cuidado docente se expresa en la preocupación y fomento por logros académicos, como la promoción a cursos superiores y la obtención de buenas notas en evaluaciones, y el tener altas expectativas en los/as estudiantes. Esta forma de cuidado se ha considerado controversial, pero los hallazgos, actuales y anteriores (Meyers, 2009), muestran que para los/as docentes cuidar de sus estudiantes también tiene que ver con apoyar su éxito académico (Merchant *et al.*, 2020).

Por otro lado, se identifican novedades en torno a la caracterización del cuidado en el trabajo docente. La investigación había asociado la pedagogía del cuidado con la idea de “buena enseñanza” (Owens & Ennis, 2005), sin embargo, los resultados y conclusiones de Reyes (2020, 2021) evidencian que se requiere de un cambio fundamental en la lógica de la “buena enseñanza” para el desarrollo de una pedagogía del cuidado. Los hallazgos recientes han señalado que el cuidado en la escuela requiere de una reflexión ética y política en torno a las necesidades de los/as estudiantes, y cómo la escuela se posiciona respecto a ellas. Los hallazgos de Pereira (2018) y Restler (2019) señalan que para los/as docentes cuidar es un acto de resistencia y justicia pues, dentro del sistema escolar, no se observa que las necesidades de los/as estudiantes sean prioridad, ni se posibilitan las

condiciones para desarrollar una pedagogía del cuidado. Los/as docentes han mantenido una reflexión en torno a cómo el currículum y las normas de comportamiento no han atendido las necesidades de los/as estudiantes, específicamente de estudiantes afrodescendientes y latinos/as en escuelas estadounidenses.

Respecto a las clasificaciones del cuidado docente, se ha evidenciado que la comprensión del concepto de cuidar, las razones por las que cuidan de sus estudiantes, y las prácticas de cuidado de los/as docentes son muy variadas. La principal diferenciación que se identifica es entre un cuidado de índole más emocional y vincular, llamado “caring-for”, cuidado empático o cuidado auténtico; y un cuidado más bien académico y distante, llamado “caring-about”, cuidado transaccional o cuidado estético.

Uno de los hallazgos principales de esta revisión es que existen diversos factores que influyen en la forma en que un/a docente conceptualiza y pone en práctica el cuidado (O’Keeffe, 2018; Maloney & Matthews, 2020; Ransom, 2020). Estos factores integran el sexo del/la docente, contexto socioeconómico de la escuela, las características sociales y culturales del/la o grupo de estudiantes, la cultura escolar, la presión de rendimiento, y la presencia física en el aula. Es relevante detenerse en estos factores pues la evidencia nos muestra que a partir de ellos/as los profesores/as configuran sus responsabilidades y prioridades, su identidad como profesores/as, y son constitutivos de la práctica profesional docente (Sun *et al.* 2017; Skovdal & Evans, 2017; O’Keeffe, 2018; Pereira, 2018; Restler, 2019; Häggström *et al.*, 2020; Maloney & Matthews, 2020; Martin & Amin, 2020; Merchant *et al.*, 2020; Ransom, 2020; Reyes, 2020; Primdahl *et al.* 2021; Fortunado & Canoy, 2021; Reyes, 2021).

Respecto al sexo del o la docente, los hallazgos de O’Keeffe (2018) y Ransom (2020) evidencian como influye en la forma de entender y practicar el cuidado. Al ser el cuidado un trabajo asociado niñas y mujeres, los docentes varones han tendido a prácticas de cuidado “a distancia”, buscando diferenciarse del cuidado de las mujeres, el cual se asocia a la cercanía física y la indagación y contención emocional (O’Keeffe, 2018). Por su parte, el docente que participó de la investigación de Ransom (2020) manifiesta que el cuidado es una práctica poco profesional y está fuera del rol docente. Estos hallazgos revelan que, en ciertos espacios, aún existe una visión tradicional del cuidado como una práctica de las mujeres.

Por otro lado, se devela que algunos de estos factores pueden representar dificultades, o las mencionadas barreras, para cuidar. En primer lugar, en escuelas de menores recursos

y/o con estudiantes en situaciones difíciles, como niños/as y adolescentes huérfanos/as, migrantes, que viven con el virus VIH, o que son madres, se ha evidenciado que el trabajo de cuidado es más pesado, complejo y prolongado, y al mismo tiempo, es identificado como fundamental y prioritario. Esto se vuelve problemático pues, por una parte, pone en riesgo el bienestar general de los/as docentes, y por otro, dificulta el poder entregar un “buen cuidado” (Tronto, 1993) a todos/as los/as estudiantes.

En segundo lugar, una cultura escolar que presiona a los/as docentes a cumplir con objetivos en un tiempo limitado, en conjunto con los permanentes desafíos de gestión dentro del aula, también ha sido identificado como una barrera que dificulta el cuidado. Los resultados evidencian la dificultad de compatibilizar las expectativas de la escuela con las necesidades de los/as estudiantes.

Por último, se destaca la importancia de la co-presencia física en el trabajo de cuidado docente, la cual se vio impedida durante el cierre de las escuelas por el virus covid-19. Los hallazgos dan cuenta que un espacio compartido, en este caso el aula, y los rituales diarios, como los horarios, convierten la escuela en un lugar estable y predecible, lo cual es fundamental que los/as niños/as se sientan cuidados/as. Esto es relevante pues se distingue que la presencialidad es una de las características del trabajo de cuidado docente, y un requisito para que se desarrolle de forma significativa.

En relación a las contradicciones emocionales en el trabajo de cuidado, se reafirma la literatura existente en este tema (Isenbarger & Zembylas, 2006). Los hallazgos evidencian que mantener una relación de cuidado trae consigo sentimientos agradables para los/as docentes, como la motivación, la alegría, la satisfacción y la plenitud, pero, al mismo tiempo, puede significar un agudo malestar, expresado en cansancio, estrés, angustia, decepción y frustración. Los resultados muestran que si el trabajo de cuidado docente se lleva a cabo en un contexto escolar y social que abandona y presiona a los/as docentes, como es el contexto de accountability, las relaciones de cuidado pueden convertirse en fuente de malestar físico y psicológico (Skovdal & Evans, 2017; Pereira, 2018; Martin & Amin, 2020; Häggström *et al.*, 2020; Fortunado & Canoy, 2021). A este respecto, los/as investigadores han manifestado la necesidad de mantener una comprensión crítica sobre la pedagogía del cuidado, y sobre cómo se está conformando el rol de los/as docentes como cuidadores/as. Como señaló Pereira (2018) la relación de cuidado entre docentes y estudiantes puede ser determinada por objetivos educativos que no siempre están en concordancia con el bienestar de los/as estudiantes y docentes, y que pueden llevar a la explotación y autoexplotación del trabajo.

A partir de las diversas técnicas de recolección de información utilizadas, se hace notorio lo solitario que ha sido el trabajo de cuidado para los/as docentes. Los hallazgos de investigaciones en diversos contextos evidencian la necesidad de una corresponsabilidad en los cuidados, expresado en una red sólida y eficiente de apoyo para las necesidades de los/as estudiantes, lo cual consiguientemente se traduce en un apoyo para los/as docentes en su trabajo como cuidadores/as. Además, se demuestra que una forma comunitaria de cuidar es necesaria para proporcionar un cuidado relevante y significativo a todos/as los/as estudiantes, por lo tanto, se requiere de un cambio en el enfoque del cuidado, desde uno individual hacia uno colectivo, que involucre a la comunidad escolar y a la sociedad en su conjunto.

En fin, los hallazgos evidencian lo vital que es el cuidado no solo para enseñar y aprender, sino también para el bienestar general de niños/as y adolescentes, y el crecimiento individual y comunitario. Las investigaciones con escuelas donde se ha desarrollado una ética del cuidado, una red comunitaria de cuidados, o la práctica de la pedagogía del cuidado, han constatado que las relaciones de cuidado en la escuela pueden ser muy beneficiosas y enriquecedoras para estudiantes, docentes y todos/as quienes forman parte de las comunidades educativas (Linares, 2017; Reyes, 2021). La literatura y los resultados actuales señalan que una pedagogía del cuidado posibilita la creación de vínculos significativos, se asocia a la inclusión educativa pues considera las particularidades de los/as estudiantes y también refuerza la conexión con su entorno, se asocia a la justicia social, da espacio y acoge la vulnerabilidad y las emociones, y puede convertirse en un lugar de crecimiento y sanación. Sin embargo, no se debe olvidar que cuidar significa esfuerzo y trabajo, por lo que requiere de condiciones mínimas para no convertirse en malestar o una tiranía para los/as profesores/as. El reconocimiento del trabajo de cuidar, la presencia de redes de apoyo dentro y fuera de la escuela, el acceso a materiales y una infraestructura que posibilite un espacio seguro y acogedor, y una corresponsabilidad del cuidado entre todos/as los/as adultos/as e instituciones que rodean a los niños/as y adolescentes, sobre todo en comunidades de menores recursos, son requisitos para llevar a cabo el trabajo de cuidado docente. Se ha reflejado la urgencia de un cambio de paradigma, lo cual se corresponde con lo planteado por las teóricas del cuidado en los años ochenta, el cual reconozca la centralidad y necesidad de los cuidados en la vida, desde la infancia a la adultez mayor, y mantenga una constante reflexión y discusión política en torno las condiciones, los objetivos, y los efectos del trabajo de cuidar.

Conclusiones y proyecciones

La presente revisión de alcance ha permitido analizar la producción empírica reciente sobre el cuidado en el trabajo docente, y presentar una recopilación de los enfoques teóricos, los temas de estudio, las metodologías y los principales hallazgos que la investigación ha reportado en este campo.

Se identificaron tres principales enfoques teóricos para estudiar el cuidado; la ética de cuidado de Joan Tronto, la ética de cuidado de Nel Noddings, y las teorías de cuidado crítico-racial. En términos metodológicos, la gran mayoría de las investigaciones utilizó la metodología cualitativa para estudiar el cuidado en el trabajo docente, utilizando enfoques metodológicos focalizados en conocer la narrativa y experiencia de los/as docentes en torno al cuidado de sus estudiantes, siendo las entrevistas la técnica más empleada.

Respecto a los hallazgos de las investigaciones, esta revisión permitió identificar cuatro puntos importantes. En primer lugar, la existencia de una diversidad de formas de pensar, describir y practicar el cuidado docente. A raíz de lo anterior, los resultados exponen una categorización de cuidado docente, la cual diferencia distintos tipos de cuidado dependiendo de la forma en que se entiende conceptualmente y se practica con los/as estudiantes. Se evidencia que a pesar de las distintas formas de cuidar, las relaciones de cuidado entre docentes y estudiantes cumplen un rol fundamental en el aprendizaje y bienestar, especialmente de estudiantes que han sido marginados por su raza y/o sexo, y en estudiantes pertenecientes a escuelas ubicadas en comunidades vulnerables. En segundo lugar, la evidencia demuestra que en las relaciones de cuidado en la escuela aparecen emociones diversas y muchas veces contradictorias, por lo que se ha posicionado el cuidado docente en un eje de dolor-placer (McRobbie, 2002). En tercer lugar, se identifican las barreras que han aparecido para el trabajo de cuidado docente, entre las más relevantes se destaca el contexto socioeconómico de los/as estudiantes, la presencia o ausencia de apoyo escolar y comunitario, la presión de rendir, y la cuarentena por el virus covid-19. Estas barreras han, por un lado, dificultado el trabajo de cuidado para los/as estudiantes, y por otro, han sido perjudiciales para el bienestar de los/as docentes. Y en cuarto lugar, se destaca la necesidad de visibilizar y reconocer institucionalmente la labor de cuidado de docentes a estudiantes, y de involucrar a la comunidad educativa en particular, y la sociedad completa en general, en la responsabilización del cuidado de los/as estudiantes.

Para finalizar, es necesario reconocer las limitaciones de la presente revisión. En primer lugar, la búsqueda bibliográfica consideró sólo la base de datos SCOPUS, y a pesar de la

alta cantidad y calidad de artículos identificados, se vio restringido el universo de publicaciones sobre la temática. En segundo lugar, se revisaron sólo artículos en inglés, dejando fuera otros idiomas. En este punto es relevante considerar que gran parte de la literatura existente sobre cuidado y cuidado en el trabajo docente es en inglés. En tercer lugar, sólo se consideraron a docentes de educación escolar como los/as participantes de las investigaciones, dejando fuera a la educación parvularia, educación superior, y también a docentes de escuelas especiales.

La presente revisión permite hacer proyecciones para continuar con el estudio del cuidado en el trabajo docente. En primer lugar, se identifica un alza de investigaciones sobre cuidado docente a nivel global, sobre todo en Norteamérica y Europa, por lo que se identifica la posibilidad de realizar una *revisión sistemática* en este campo de estudio, considerando además su creciente presencia en el debate público. A pesar de lo anterior, se identificó una escasa investigación sobre el cuidado docente en países latinoamericanos, de hecho, en Chile no se encontró ningún artículo sobre cuidado en el trabajo docente. Se presenta la posibilidad de abordar esta laguna de conocimiento y reportar las particularidades y vivencias en torno al trabajo de cuidado de los/as profesores/as en escuelas de Latinoamérica. Específicamente en Chile, se puede indagar, por un lado, en la comprensión que tienen los/as profesores/as chilenos/as respecto al trabajo de cuidado docente, y por otro, en cuáles son los requisitos o condiciones laborales adecuadas para desarrollar una ética del cuidado o pedagogía del cuidado en las escuelas chilenas. Por último, la investigación debería continuar con el estudio del cuidado docente en contexto de pandemia y post-pandemia, en los diversos niveles educativos, considerando las múltiples repercusiones que ha tenido en la escuela, en los/as niños/as y adolescentes, y en el trabajo de los/as profesores/as.

Referencias

- Acker, S. (1995). Carry on caring: The work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 16(1), 21-36.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32.
- Barrow, M. (2015). Caring in Teaching: A Complicated Relationship. *Journal of Effective Teaching*, 15(2), 45-59.
- Bartos, A. E. (2012). Children caring for their worlds: The politics of care and childhood. *Political Geography*, 31(3), 1.
- Bhana, D. (2015). When caring is not enough: The limits of teachers' support for South African primary school-girls in the context of sexual violence. *International Journal of Educational Development*, 41, 262-270.
- Bowlby, S. (2012). Recognising the time-space dimensions of care: Caringscapes and carescapes. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 44(9), 2101–2118.
- Chiu, M. M., Pong, S.-L., Mori, I., & Chow, B. W.-Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1409–1425.
- Ellerbrock, C. R., & Kiefer, S. M. (2010). Creating a ninth-grade community of care. *The Journal of Educational Research*, 103(6), 393-406.
- Fortunado, R. L. G., & Canoy, N. A. (2021). Narrative inquiry on early-career teachers' stories of Pagdadala in caring for students in low-resource urban public schools. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 16(1), 1917881.

- Fraser-Burgess, S. (2020). Accountability and Troubling the Caring Ideal in the Classroom: A Call to Teacher Citizenry. *Educational Studies*, 56(5), 456-481.
- Garza, R., & Soto Huerta, M. E. (2014). Latino high school students' perceptions of caring: Keys to success. *Journal of Latinos and Education*, 13(2), 134-151.
- Gilligan, C. (1995). Hearing the difference: Theorizing connection. *Hypatia*, 10(2), 120-127.
- Hägström, F., Borsch, A. S., & Skovdal, M. (2020). Caring alone: The boundaries of teachers' ethics of care for newly arrived immigrant and refugee learners in Denmark. *Children and Youth Services Review*, 117, 105248.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and teacher education*, 22(1), 120-134.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74, 262-273.
- Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103046.
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation science*, 5(1), 1-9.
- Lewis, J., Ream, R. K., Bocian, K. M., Cardullo, R. A., & Hammond, K. A. (2012). Con cariño: Teacher caring, math self-efficacy, and math achievement among Hispanic English learners. *Teachers College Record*, 114(7), 1-42.
- Linares, R. E. (2017). Guided by care: teacher decision-making in a rural intercultural bilingual classroom in Peru. *Intercultural Education*, 28(6), 508-522.

- Maloney, T., & Matthews, J. S. (2020). Teacher care and students' sense of connectedness in the urban mathematics classroom. *Journal for Research in Mathematics Education*, 51(4), 399-432.
- Martin, M., & Amin, N. (2020). Teacher care work in situations of severe deprivation. *Pastoral Care in Education*, 38(2), 156-173.
- McKie, L., Gregory, S., & Bowlby, S. (2002). Shadow times: The temporal and spatial frameworks and experiences of caring and working. *Sociology*, 36(4), 897–924.
- Merchant, S., Rich, J., Klinger, D., & Luce-Kapler, R. (2020). The Enactment of Applied English: Does Caring Lead to Teaching to the Test?. *Canadian Journal of Education*, 43(3), 803-828.
- Meyers, S. A. (2009). Do your students care whether you care about them?. *College Teaching*, 57(4), 205-210.
- Moen, K. M., Westlie, K., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Philpot, R., & Larsson, L. (2020). Caring teaching and the complexity of building good relationships as pedagogies for social justice in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 25(9), 1015-1028.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American journal of education*, 96(2), 215-230.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press, PO Box 20, Williston, VT 05495-0020 (paperback: ISBN-0-8077-4168-X, \$21.95; cloth: ISBN-0-8077-4169-8, \$48).
- Noddings, N. (2006). Educational leaders as caring teachers. *School leadership and management*, 26(4), 339-345.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford review of education*, 38(6), 771-781.

- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, 24(1), 117-126.
- O'Keeffe, S. (2018). Experiences of care labour, gender and work for men who teach young children. *Palgrave Communications*, 4(1), 1-8.
- Owens, L. M., & Ennis, C. D. (2005). The ethic of care in teaching: An overview of supportive literature. *Quest*, 57(4), 392-425.
- Pekrum, Reinhard & Linnenbrink-Garcia, Lisa. International Handbook of Emotions in Education. New York: Routledge, 2014.
- Pereira, A. J. (2018). Caring to teach: Exploring the affective economies of English teachers in Singapore. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 488-505.
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. *Washington, DC: American Psychological Association*.
- Primdahl, N. L., Borsch, A. S., Verelst, A., Jervelund, S. S., Derluyn, I., & Skovdal, M. (2021). 'It's difficult to help when I am not sitting next to them': How COVID-19 school closures interrupted teachers' care for newly arrived migrant and refugee learners in Denmark. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 16(1), 75-85.
- Ransom, J. C. (2020). Love, trust, and camaraderie: Teachers' perspectives of care in an urban high school. *Education and Urban Society*, 52(6), 904-926.
- Restler, V. (2019). Countervisualities of care: Re-visualizing teacher labor. *Gender and Education*, 31(5), 643-654.
- Reyes, G. (2020). Integrated networks of care: supporting teachers who care for latina mothering students. *Critical Studies in Education*, 62(4), 471-485.
- Reyes, G. (2021). Borderland pedagogies of cariño: theorizing relationships of care from teacher practice with Latina mothering students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(7), 613-626.

- Rio Poncela, A. M., Romero Gutierrez, L., Bermúdez, D. D., & Estellés, M. (2021). A labour of love? The invisible work of caring teachers during Covid-19. *Pastoral Care in Education*, 39(3), 192-208.
- Skovdal, M., & Evans, R. (2017). The emergence of an ethic of care in rural Kenyan schools? Perspectives of teachers and orphaned and vulnerable pupils. *Children's Geographies*, 15(2), 160-176.
- Sharp, C., Nelson, J., Lucas, M., Julius, J., McCrone, T., & Sims, D. (2020). Schools' Responses to COVID-19: The Challenges Facing Schools and Pupils in September 2020. *National Foundation for Educational Research*.
- Sun, B., Shao, Y., Richardson, M. J., Weng, Y., & Shen, J. (2017). The caring behaviour of primary and middle school teachers in China: features and structure. *Educational Psychology*, 37(3), 362-379.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*, London, Routledge.
- Tronto, J. (2013). Democratic caring and global responsibilities for care. In *Annual Meeting of the Western Political Science Association* (1-10).
- UNICEF. (2021). *Manual Escuelas Amigas de la Infancia*. UNICEF. <https://www.unicef.es/educa/escuelas-amigas-de-unicef>
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411–419.