

## Sentidos del trabajo en docentes de aulas hospitalarias: Las emociones y el presente como pilares del proceso de trabajo

Constanza Bustos <sup>a(\*)</sup>, Rodrigo Cornejo <sup>b</sup>

<sup>a</sup> Fundación Educacional Carolina Labra Riquelme, Chile

<sup>b</sup> Universidad de Chile, Chile

(\*) [conib@ug.uchile.cl](mailto:conib@ug.uchile.cl)

### RESUMEN

Investigaciones recientes sobre trabajo docente han relevado la importancia de conocer mejor los sentidos atribuidos al trabajo. Este artículo presenta los principales hallazgos de una investigación cualitativa sobre sentidos atribuidos al trabajo y vivencia de las dimensiones afectivas del mismo, por educadoras de aulas hospitalarias de Santiago, Chile. Los resultados encontrados en el análisis de grupos focales dan cuenta dos núcleos centrales de significados sobre los sentidos del trabajo: facilitar la reinserción del estudiante a la escuela formal y vivir las relaciones de aula como un espacio de normalidad. Respecto a la vivencia de las dimensiones afectivas del trabajo se encontraron cuatro núcleos de significado: la validación de las emociones, su vivencia extrema y oscilante, la intensidad de los vínculos afectivos establecidos y la valoración de los aspectos afectivos del trabajo como un privilegio. Finalmente, discutimos estos resultados a la luz de evidencias de investigaciones recientes sobre trabajo docente en Chile.

### PALABRAS CLAVE

profesores, docentes, trabajo docente, aulas hospitalarias, hospital

## The meaning of work in teachers of hospital classrooms: Emotions and the present as pillars of work processes

### ABSTRACT

Recent research on teacher labor has pinpointed the importance of improving our understanding of the meanings attributed to work. This article presents the main findings of a qualitative research on teacher' attributions of work and the affective experience of work, in teachers working in hospital classrooms of Santiago, Chile. The results from focus group analysis show two main groups of meanings of work: facilitating students' reintegration into the formal school, and experiencing classroom relationships as a normal space. Regarding the experience of the affective dimensions of work, we found four nuclei of meaning: validation of emotions, oscillating and extreme experiences, intensity of the established emotional ties and valuing the affective aspects of work as a privilege. We discuss these results in the light of evidence from recent research on teaching work in Chile.

### KEYWORDS

teachers, teaching work, hospital classrooms, hospital

Recibido: 31 octubre 2013

Aceptado: 13 mayo 2014

**Cómo citar este artículo:** Bustos, C. & Cornejo, R. (2014). Sentidos del trabajo en docentes de aulas hospitalarias: Las emociones y el presente como pilares del proceso de trabajo. *Psicoperspectivas*, 13(2), 186-197. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl> doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE2-FULLTEXT-365

Esta investigación se inscribe en la memoria de la autora "Sentidos del trabajo de profesoras que se desempeñan con niños con cáncer en escuelas hospitalarias".

ISSNe 0718-6924

## Introducción

En las últimas tres décadas, la educación en Chile y en América Latina ha sido objeto de reformas y transformaciones que involucran a distintos actores del sistema de enseñanza. Uno de los cambios importantes y característicos ha sido la masificación de la escolarización básica y secundaria (Esteve, Franco & Vera, 1997).

En este escenario, se crean espacios de escolaridad en nuevos contextos, en donde anteriormente había un vacío en cobertura escolar. Dentro de estas iniciativas, desde el año 1999 comienza en Chile la creación de aulas hospitalarias reconocidas por el Ministerio de Educación. Estas fueron creadas con el objetivo de responder a las necesidades educativas de aquellos niños y adolescentes que, debido a sus condiciones de salud, no pueden asistir a escuelas regulares por encontrarse hospitalizados o en tratamiento ambulatorio (Ministerio de Educación, 2003).

Las aulas hospitalarias pretenden evitar la marginación del sistema de educación y un retraso escolar, garantizando la continuidad de estudios y de ser posible una reincorporación a la escuela de origen, buscando que estas aulas sean tanto un espacio de aprendizaje, como un espacio de ayuda para sobrellevar de mejor manera la enfermedad (Ministerio de Educación, 2003).

En las aulas hospitalarias, los docentes se encuentran con un contexto muy distinto al de las regulares, pues tienen, como factor común, estudiantes que han pasado por momentos difíciles debido a su enfermedad y que, día a día, deben convivir con ella, con el tratamiento, la medicación, dolores, frustraciones, inseguridades, y todo aquello que el diagnóstico implica. En estas aulas, se matriculan niños cuyas enfermedades requieren hospitalización, tratamiento o rehabilitación de carácter ambulatorio en clínica u hospital, por lo que los diagnósticos de los estudiantes son diversos. Sin embargo, es frecuente que, dadas las características de la enfermedad, aquellos estudiantes de más larga estadía sean niños con enfermedades oncológicas.

Por otra parte, la muerte es una temática que, de alguna forma, se encuentra constantemente presente, ya sea la posible anticipación de ésta o la consumación, pues las tasas de mortalidad aumentan significativamente en este tipo de aulas en comparación a cualquier otra, sobre todo cuando en las que hay estudiantes con cáncer. Por lo tanto, la elaboración del duelo es un proceso manifiesto entre los docentes en estos contextos.

Los estudios contemporáneos sobre el trabajo docente dan cuenta del profundo impacto que éste ha vivido al calor de las transformaciones socioculturales de las últimas décadas (Hargreaves, 1997; Mejía, 2008). Se destacan dentro de estos cambios los procesos de intensificación y la precarización laboral, que dan cuenta del incremento de las tareas y responsabilidades asignadas, así como una amplitud en la variedad de las mismas durante la jornada laboral (Day, Elliot & Kington, 2005; Hargreaves, 1997; Mejía, 2008; Oliveira, 2006); un aumento de las problemáticas de salud mental y malestar entre los docentes (Montgomery & Rupp, 2005; UNESCO, 2005; Valdivia, Avendaño, Bastías, Milicic, Morales & Scharager, 2003) y una suerte de crisis de sentido de la práctica docente, lo que desde algunos autores ha sido planteado como una crisis de los relatos identitarios históricos que se construyeron en la docencia (Dussel, 2006; Núñez, 2003). Se trata de transformaciones en el trabajo, que recién comienzan a ser estudiadas (Reyes, Cornejo, Arévalo & Sánchez, 2010; Mejía, 2008, Sisto, 2012) y que apelan a elementos centrales del proceso de trabajo docente, el que ha sido descrito por la literatura como un proceso de trabajo inmaterial, centrado en la dimensión afectiva vincular y articulado en torno a sentidos y propósitos morales (De la Garza, 2001; Fullan, 1993; Martínez, 2006).

Nos parece relevante indagar acerca de cómo se viven estas tensiones en el trabajo de profesoras de aulas hospitalarias, las cuales deben lidiar con demandas propias de la labor pedagógica, así como con los requerimientos propios del cuidado y el restablecimiento de la salud física y psíquica de los/as estudiantes (Riquelme, 2006).

El presente artículo da cuenta de los principales hallazgos de una investigación cualitativa realizada durante los años 2012-2013, cuyo objetivo fue comprender los sentidos atribuidos al trabajo por profesoras de niños con cáncer que se desempeñan en aulas hospitalarias. Este estudio se plantea como una contribución al conocimiento de la vivencia de las transformaciones del trabajo docente recién descritas. Las preguntas que guiaron esta investigación fueron ¿Cuál es el sentido que atribuyen a su trabajo profesoras que trabajan con niños con cáncer en aulas hospitalarias? y ¿Cómo vivencian la dimensión afectiva de su trabajo estas profesoras?

### *La docencia como trabajo inmaterial, afectivo y vincular*

El lugar de las emociones y los vínculos en el trabajo docente ha sido objeto de investigación durante las últimas dos décadas. Los estudios desde la psicología y la sociología del trabajo han puesto de relieve el hecho que, en los oficios inmateriales y afectivos, los vínculos

emocionales son el núcleo, muchas veces invisible, del proceso de trabajo (De la Garza, 2001; L'Huilier, 2009). De la Garza (2001) define el trabajo inmaterial como aquel que, "se refiere a las actividades en las cuales el ejercicio de producción concentra las etapas de circulación y consumo en un mismo acto" (p. 24). Tanto el producto como el proceso de producción inmaterial son intangibles, por lo tanto, nunca se puede establecer con certeza qué tipo y cantidad de acciones son necesarias para producir un objetivo deseado. Para el autor, la inmaterialidad de producto y proceso de trabajo lleva a que éstos tiendan a invisibilizarse y como tal a devaluarse (De la Garza, 2001). La literatura ha señalado algunas características de los procesos de trabajo afectivos. En primer lugar, la difusión de la separación entre tiempo de trabajo y tiempo libre o vida cotidiana (Lazzaratto & Negri, 2001). En segundo término, la homogeneización creciente de los puestos de trabajo, estandarización, medición y vigilancia del trabajo a partir de procesos controlados, vigilados y normalizados. En tercer lugar, la llamada "paradoja de la autonomía" o jerarquización heterogénea (Lazzaratto & Negri, 2001), lo que refiere a un paso del control externo al autocontrol, por medio de nuevas y múltiples formas de competencia y responsabilización individual. Por último, Virno (2003) plantea que la esencia del proceso de trabajo en estos oficios inmateriales y afectivos es una compleja red lingüística, comunicativa y vincular, difícil de mirar mientras está ocurriendo, pero que es vivida corporalmente.

Por su parte, Martínez (2006) plantea que el proceso de trabajo docente se organiza en torno a un gran núcleo afectivo doloroso, el de las relaciones entre docentes y estudiantes. Esta relación constituiría un vínculo, en la medida que se establece como un entramado afectivo, registrado por ambas partes de la relación, en un espacio considerable de tiempo, y que da sustento a la producción de conocimientos. En torno a este vínculo, se desarrolla el fenómeno del agotamiento emocional, descrito como el centro del síndrome de *burnout* (UNESCO, 2005), así como la sintomatología ansiosa y depresiva presente en un número significativo de docentes (Cornejo, 2009).

En un reciente estudio de los discursos de docentes de enseñanza media de Santiago, se evidencia que los aspectos relacionados con el vínculo afectivo con los estudiantes presentan una alta variabilidad discursiva, la cual se encuentra asociada a los niveles de bienestar o malestar que presentan los docentes (Cornejo, 2012).

Por otra parte, y en relación al lugar donde se instala la investigación, es importante describir el trabajo docente en el contexto específico de aula hospitalaria. Este trabajo adquiere características específicas al contexto, pues estos profesores se ven insertos en un ambiente

pedagógico diferente al tradicional, viéndose aislados en relación a colegas del sistema de educación formal, ya que la retroalimentación de éstos está lejos de encontrar puntos de convergencia y canales inmediatos de comunicación (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 2009). En la Pedagogía Hospitalaria, el contexto tiene una función nuclear y vertebradora de toda la experiencia pedagógica, pues en torno a él se configura, gira y se articula la tarea pedagógica; al integrarse la experiencia hospitalaria de cada día se conforma un ámbito propio con una significación específica (Lizasoain & Polaino en Riquelme, 2006). Esta acción pedagógica se configura como la más actual de las pedagogías, pues está "parcialmente liberada de los planes de estudio (pasado), y desformalizada del sistema curricular diseñado para acceder a cursos superiores (futuro), se centra única y exclusivamente en la situación presente del educando (niño hospitalizado)" (Riquelme, 2006, p.41).

La pedagogía hospitalaria respondería tanto a las necesidades emocionales como educativas de los estudiantes, pues la acción pedagógica contribuye a una mejor respuesta emocional ante la enfermedad, lo que fomenta una conducta activa, movilización de recursos personales, búsqueda de apoyo social y la utilización de estrategias de afrontamiento adecuadas que potencian la resiliencia (Violant, Molina & Pastor, 2009). Para González, Macías y García (2002) la pedagogía debe orientarse al desarrollo equilibrado del estudiante hospitalizado, contribuyendo a la superación de los efectos negativos de las patologías y la hospitalización. Riquelme (2007) afirma que el objetivo de la acción educativa es que la ruptura con lo cotidiano genere el menor impacto posible en el desarrollo y funcionamiento del niño o adolescente, por lo que debe reorientarse a desarrollar potencialidades intelectuales y personales del sujeto, con el fin de que no se vean mermados el rendimiento, estabilidad emocional, valores y sentido del humor. De acuerdo al Ministerio de Educación de Chile (2003) el rol de los docentes hospitalarios es, además de educar, prestar ayuda y apoyo tanto al paciente como a la familia, pues la enseñanza en este contexto, además de ser una oportunidad de aprendizaje, es una forma de sobrellevar mejor la enfermedad. En coincidencia, Fernández (en Latorre & Blanco, 2010) plantea que el pedagogo hospitalario es un elemento sustancial para el ajuste psicológico social y educativo del paciente-estudiante.

Se plantea, además, que los profesores que se desempeñen en aulas hospitalarias deben tener un perfil que implique cualidades personales específicas que los ayuden a sobrellevar el contexto, entre ellas equilibrio emocional, creatividad, empatía, adaptabilidad y comunicación, que sean facilitadores del trabajo en

equipo y las relaciones personales positivas, además de desarrollar las capacidades para comprender y solucionar cualquier situación emocional del escolar (Ministerio de Educación, 2003). En concordancia, Ortiz (en Latorre y Blanco, 2010) menciona una personalidad equilibrada, serenidad, empatía, flexibilidad, imaginación y solvencia moral.

### ***La docencia como un oficio articulado en torno a los sentidos del trabajo y los propósitos morales***

Diversos autores plantean la necesidad de comprender, en el proceso de trabajo docente, las emociones del profesorado de manera articulada con los propósitos morales que guían su trabajo (Day, 2002; Farouk, 2012; Kelchtermans, 2005). El concepto propósito moral docente, propuesto inicialmente por Fullan (1993) en sus estudios sobre cambio educativo, se ha instalado en el debate sobre la labor del profesor (Hargreaves, 2001; Marchesi, 2007). Para este autor, el propósito moral docente es la actualización concreta, creativa y viable del sentido del trabajo educativo (Fullan, 1993). Se trata de la articulación de una visión personal con la construcción de sentidos compartidos, en el marco de una visión social y moral ampliada que excede las interacciones del aula (Fullan, 2003). La ausencia de este proceso de articulación conduciría a un “pensamiento gregario y una corriente continua de innovaciones efímeras, superficiales y fragmentadas” (Fullan, 1993, p.27).

En el marco de los procesos de trabajo docente, se destacan varios aportes de los estudios recientes sobre el sentido y los propósitos morales docentes. En primer lugar, se ha planteado que la construcción de propósitos morales en la práctica pedagógica es algo dinámico e inestable, que requiere nutrirse de saberes contextuales y de un continuo cuestionamiento e interrogación de la práctica (Fullan, 2003; Fullan & Hargreaves, 2000). En la misma dirección, se ha destacado la importancia de construir una actitud permanente de reflexión sobre el propio comportamiento moral de los docentes (Marchesi, 2007).

Por otra parte, un conjunto de investigaciones sobre malestar en el trabajo docente dan cuenta de la relación estrecha entre la ausencia de objetivos trascendentes sobre la práctica educativa y un aumento en niveles de malestar y enfermedad en los profesores (Cornejo, 2009; Montgomery & Rupp, 2005; Van der Doef & Maes, 1999). Los profesores que logran articular un sentido hacia su trabajo y, más aún, aquellos que ven este sentido realizado, tendrán tendencia a experimentar emociones positivas y gratificantes en su labor.

Una reciente investigación realizada en establecimientos de enseñanza media de Santiago da cuenta de que el sentido de trabajo de los docentes, en términos

generales, se define desde denominaciones universalistas o genéricas, las cuales tienen relación con la inserción social y la formación valórica y de saberes de los estudiantes (Cornejo & Insunza, 2013).

### **Metodología**

Para responder al objetivo de conocer cómo significan su trabajo y cómo viven los afectos profesoras que trabajan con niños con cáncer en aulas hospitalarias, se diseñó un estudio cualitativo utilizando el enfoque de la teoría fundamentada.

Este enfoque, creado inicialmente por Glaser y Strauss (1967), arraiga la teoría en la realidad y otorga importancia a la observación *in situ* para la comprensión de fenómenos, mientras se intenta poner entre paréntesis las nociones preexistentes a un fenómeno para observarlo sin tentaciones deductivas y así dejarlo hablar por sí mismo (Raymond, 2005).

Este estudio es de tipo cualitativo, pues busca indagar en una situación natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los distintos significados que construyen las propias personas (Denzin & Lincoln, 2005, en Vasilachis de Gialdino, 2006), en este caso, se pretende conocer los significados construidos por las profesoras a partir de sus propias palabras.

Se utilizó el muestreo teórico, desarrollado por Glaser y Strauss (1967), descrito como un proceso de recogida de datos para generar teoría, en donde se recogen, codifican y analizan los datos conjuntamente, desarrollando así una teoría emergente (Glaser & Strauss, 1967, en Flick, 2004). Los casos se seleccionan según su relevancia (Flick, 2004) y el muestreo finaliza cuando se alcanza la saturación teórica, es decir, se cuenta con la información necesaria y los datos no arrojan información adicional (Glaser & Strauss, 1967).

La muestra seleccionada fueron equipos docentes de dos aulas hospitalarias, integrados por tres y cuatro docentes respectivamente, escogida por su relevancia para la pregunta de investigación, pues la mayoría de los estudiantes de ambos equipos son niños con algún tipo de cáncer. Las docentes participantes fueron todas mujeres, de grupo etario entre 25 y 60 años, aproximadamente, y de profesión educadoras diferenciales, psicopedagogas o profesoras básicas.

Se utiliza el grupo focal (GF) como técnica de recolección de información, pues interesa registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y su experiencia (Canales, 2006). Para el autor, se entiende el grupo focal como una modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada que permite un real intercambio de experiencias, pues las palabras de un interlocutor,

cuyas vivencias son similares, generan una reacción positiva y un interés por el tema en discusión.

Se realizó un grupo focal con cada equipo docente, en el cuál las preguntas giraron en torno a tres ejes: i) comprender cómo se significa el trabajo, ii) comprender como vivencian la dimensión afectiva y iii) conocer las condiciones de trabajo. Luego de realizados y analizados, se concluyó que estaban logrados los objetivos y alcanzada la saturación teórica.

El análisis de los datos se realizó desde el enfoque de la teoría fundamentada, siguiendo los pasos que en ésta se proponen. Bajo este enfoque, se utilizó el método de comparación constante, el cual pretende comparar los datos para así descubrir las similitudes y contrastes, con fin de identificar sus características, relaciones, y determinantes de sus variaciones (Raymond, 2005). La propuesta de este método es realizar, simultáneamente, procesos de codificación y análisis, con objetivo de que la teoría se genere sistemáticamente (Fierro & Pérez, 2012).

En la aplicación del método de comparación constante se distinguen cuatro etapas de trabajo con los datos, etapas que guiaron el curso de este estudio (Glaser & Strauss, 1967). La codificación sustantiva o abierta, etapa en la cual se construyen los códigos y al mismo tiempo emergen las categorías; la codificación axial, etapa en la que se realiza una integración de cada categoría con sus códigos; la codificación selectiva, en la cual las categorías se reúnen en categorías centrales; y, finalmente, la codificación teórica, en la que, luego de un proceso de saturación de los códigos pertenecientes a cada categoría, se comienza la redacción de la teoría.

Con respecto a la problemática de la validez, planteada como una cuestión de si el investigador ve lo que piensa que ve (Flick, 2004), se tomaron acciones con la intención de resguardar la sobre-interpretación de los datos, entre ellas destacan la pronta transcripción y análisis de cada grupo focal y las continuas revisiones, conversaciones, discusiones y análisis en el equipo de investigación en cada etapa del análisis.

Finalmente, entre las limitaciones aparece que la muestra escogida da cuenta de equipos docentes conocidos y accesibles, los cuales podrían presentar particularidades en comparación a otros equipos en contextos similares. Por otra parte, se abarca el discurso sobre el trabajo realizado en las aulas, limitando la posibilidad de conocer más allá de las palabras, las acciones concretas y reales existentes en el trabajo.

## Resultados

En el análisis de los resultados se encontraron dos núcleos de significados: en torno a sentidos del trabajo y a vivencias de la dimensión afectiva de éste. De estos núcleos se desprenden distintas categorías, las cuales se detallan a continuación, ejemplificadas con citas de los grupos focales, "GF1" para el primer grupo focal realizado y "GF2" para el segundo. Finalmente, en la figura 1 se puede observar de forma gráfica los núcleos y sus categorías.

### *Significados en torno al sentido de trabajo*

En las palabras de las docentes respecto a los sentidos otorgados a su trabajo, sobresalen dos propósitos: que sus estudiantes puedan lograr una reinserción exitosa en el sistema de educación formal y, por otra parte, lograr que el aula hospitalaria se viva como un espacio de normalidad, donde haya un disfrute del tiempo presente y relaciones emocionales.

Las docentes buscan facilitar la reinserción de los estudiantes, es decir que, una vez que estén en condiciones médicas de hacerlo, se reintegren de manera exitosa al sistema de educación formal y a su establecimiento de origen. Los elementos claves para el logro de ésta son: i) dar herramientas para una reinserción en el sistema educacional formal:

'que el niño pueda aprender las herramientas que nosotras pudimos entregarle pa que se pueda reinsertar, y de repente pa sobrevivir este minuto, y eso implica todo' (GF1)

ii) lograr aprendizajes:

'lograr que los niños aprendan, y que sus aprendizajes sean de calidad, o sea, no porque estén hospitalizados sus aprendizajes van a ser en disminución con el colegio' (GF2).

Se pretende que la continuidad de la educación sea un elemento protector en la vida del niño y que consiga herramientas que le permitan, tanto reincorporarse a un establecimiento educacional, como también tener la capacidad de afrontar el impacto y las consecuencias del cáncer en los distintos ámbitos de la vida.

Otro de los núcleos de significado sobre los sentidos es que el aula se viva como un espacio de normalidad, en donde haya un disfrute del tiempo presente y relaciones emocionales. Ante la incertidumbre del futuro y la inseguridad de la continuación de los procesos educativos, es el presente y los vínculos que ahí se generan lo que realmente importa y donde está el foco del sentido laboral.

Se busca construir un espacio conocido y de normalidad:

'es un espacio también para... para que puedan seguir siendo niños normales, y no el niño enfermo que le ponen y le sacan un montón de cosas" (GF1).

'de nuevo va trabajando con ustedes, habilidades con otros, distintas cosas, entonces se acerca a la vida, en el fondo yo creo que es lo único que lo acerca un poco a la vida que tenía antes' (GF2).

En segundo término, se busca que los niños lo pasen bien:

'que puedan disfrutar este momento, (...) que si de repente tenemos que suspender una clase porque hay que hacer una celebración, hacemos la celebración y la clase se dará después' (GF1).

Se aspira a acompañar y contener emocionalmente

'en parte es como brindarle un espacio de contención, de amor, de felicidad, de libertad, de confianza, que no tienen en otro lado' (GF1).

y dar contención a la familia:

'las veces que han ocurrido fallecimientos de los niños, y hemos estado acá, hemos ido donde la familia, hemos estado acompañándole, haciendo cosas bonitas' (GF2).

Por último, se busca formar vínculos con los estudiantes:

'uno le enseña, va a entregar, y el niño a recibir, se va creando un vínculo, y esos vínculos traen emociones' (GF1).

así como formar vínculos con el equipo de trabajo:

'acá no puedes competir, acá tienes que trabajar en equipo, tienes que hacer equipo' (GF1).

Puede verse en los distintos sentidos descritos, que las docentes de estas aulas tienen consciencia del carácter vincular de su proceso de trabajo. Reconocen que las relaciones interpersonales son parte integral y articuladora del proceso de enseñanza, mostrándose en la manifestación de la necesidad de establecer vínculos positivos con el equipo de trabajo, como también con los estudiantes y sus familias. Se reconoce la importancia de establecer relaciones interpersonales y vínculos con los estudiantes como parte del proceso de trabajo. Se ve el vínculo como algo inevitable, por tanto se convierte en un fin en sí mismo, y el propósito de estas docentes es establecerlo de la mejor manera.

Hay una visualización por parte de las docentes que un clima laboral con relaciones positivas no es un plus en su trabajo, sino que es la base y el camino mediante el cual lograrán cumplir con sus objetivos laborales. Se

sabe que no existe una disociación entre trabajo y relaciones, aceptando que el trabajo es relacional, y por lo mismo, hay consciencia de que la competencia, la disputa, el individualismo y el egoísmo no tienen sentido ni cabida en el aula, sino que por el contrario, el trabajo con el colega debe ser colaborativo.

En el mismo sentido, construyen un discurso que da cuenta del carácter emocional del proceso de trabajo. Las docentes reconocen que las emociones son parte integral de la labor educativa y que están constantemente presentes. Las docentes plantean la necesidad de trabajar desde los afectos, considerando sus propias emociones y las de los estudiantes. Para ellas, la enseñanza es una metodología mediante la cual se acercan a las vivencias afectivas del estudiante, pero también es el afecto la metodología mediante la cual producen la enseñanza. Al existir la concepción del plano emocional como un elemento del proceso de trabajo en el establecimiento de las relaciones con los estudiantes, en el discurso las docentes tienen una aceptación de las emociones de los estudiantes, llevándolas a una aceptación total del estudiante como persona (sin esperar que sólo venga a aprender) aceptan sus miedos, sus alegrías, sus rabias y todo aquello que lo hace ser antes de estudiante, persona.

Por otra parte, llama la atención el carácter temporal presente de la pedagogía, pues con respecto a los sentidos de trabajo mencionados, se puede señalar que todos ellos están puestos en el presente, no en el futuro ni en el pasado de los estudiantes. Las herramientas, los aprendizajes, la forma en que se vive el aula, la contención, el pasarlo bien y sobre todo los vínculos son objetivos del ahora, del día a día. La pedagogía hospitalaria se muestra como una pedagogía del presente, ¿Y cómo podría ser de otra forma? ¿Cómo ubicar el sentido de trabajo pedagógico en el futuro cuando éste es incierto y la mayor parte de las veces de mal pronóstico? El propósito es que los estudiantes lo pasen bien ahora, que puedan llorar o reír hoy, que cada día y cada momento sea disfrutado desde lo que es, desde el presente. Tal como plantea Riquelme (2006) la pedagogía hospitalaria se presenta como la más actual de las pedagogías posibles, pues el foco está en satisfacer y optimizar la situación presente en la que el niño se encuentra.

### ***Significados en torno a la vivencia de la dimensión afectiva del trabajo***

De las palabras de las docentes se desprenden cuatro núcleos de significados en cuanto a cómo viven la dimensión afectiva del trabajo: i) existe una validación de las emociones, ii) las emociones se viven de manera intensa, extrema y oscilante, iii) se forman vínculos afectivos intensos y iv) el trabajo se vive como un lugar privilegiado.

Para las docentes, en consistencia con el reconocimiento de la afectividad como parte inherente del trabajo, las emociones se viven en primer lugar desde la validación, es decir, en el trabajo existe la oportunidad y necesidad de que las emociones puedan reconocerse, aceptarse y expresarse. El aula se vive entonces como un lugar en donde las emociones son respetadas y tomadas en cuenta. Esto implica la existencia de autoconocimiento de las formas de sentir y actuar frente al amplio espectro de emociones, y que éstas no sean negadas ni rechazadas, sino que incorporadas y reconocidas en toda su intensidad, para que luego sean expresadas de una manera adaptativa al contexto, lo cual es posible debido al papel de apoyo y contención que juega el equipo de trabajo.

En la vivencia de validación emocional los núcleos de significado encontrados apuntan a la existencia de un autoconocimiento emocional:

‘Porque uno también tiene que aprender a conocerse, uno también es persona y uno de repente igual tiene un desgaste, u otra preocupación y no está en el minuto para hacerlo’ (GF1).

y una aceptación de las emociones:

‘yo creo que lo que uno hace aquí es validar también esas emociones, no negarlas, no negarlas al otro ni tampoco a uno mismo’ (GF1).

Por otra parte, se aprecia en el discurso docente una necesidad de expresión emocional en el equipo, como un espacio de contención:

‘Yo creo que lo principal, característica de esta escuela, no sé el resto de las escuelas de Chile, pero es una instancia donde se nos permite expresarnos, nuestras emociones, nuestros temores’ (GF2).

‘...porque uno ¿qué hace con los papás y con los niños? Es contener... entonces en el fondo ¿quién nos contiene a nosotros?: El equipo’ (GF2).

y una idea de realizar el trabajo desde los afectos:

‘cómo nos paremos frente al chico, cómo le hablemos, el tono que usamos, cómo nos movemos, lo que seleccionamos, todo es emoción, todo es como... uno trabaja desde ahí’ (GF2).

En segundo lugar, las emociones en este contexto se caracterizan por vivirse como intensas y extremas, es decir, aparecen emociones que van desde lo extremadamente positivo como la alegría y una realización intensas, hasta lo extremadamente negativo como una inmensa tristeza o frustración. Esta característica de las emociones se relaciona con los distintos sucesos que ocurren en el contexto

hospitalario, especialmente respecto a los estados de salud de los estudiantes. Por otra parte, también se presenta una labilidad emocional, pues los estados emocionales cambian con facilidad y rapidez, lo cual también se asocia con las distintas noticias médicas de los estudiantes.

Como decíamos, la afectividad se vive con emociones intensas:

‘Vivirla en el fondo, vivirla a concho, si vai a llorar, llora con ganas, y si vai a reír, ríe hasta llorar también’ (GF2).

emociones extremas:

‘En un día, podís vivir la vida y la muerte aquí, aquí en un día se vive la vida y la muerte, por eso es que es tan intenso’ (GF1).

y emociones oscilantes:

‘Aunque aquí tú vives mil emociones en un día, o sea puedes pasar de la risa al llanto rápidamente’ (GF2).

‘se van combinando una mezcla de emociones, todo el día estás en un ir y venir de emociones, entre todos, los niños, todos, a ellos también les pasa’ (GF2).

Una tercera dimensión encontrada respecto a los significados de la vivencia afectiva en el trabajo es la construcción de vínculos afectivos intensos en las relaciones en el aula. Por la baja cantidad de estudiantes en el aula, las docentes relatan tener la oportunidad de relacionarse de manera personalizada, muchas veces de uno a uno con cada uno de sus estudiantes. Para las docentes, en el aula se convive tanto con los niños como con su familia, compartiendo situaciones cotidianas e intensas que son tanto escolares como no, lo que lleva a un conocimiento importante del niño: éste no sólo es visto como estudiante, sino que se ve en todos los aspectos de su persona, lo que genera un fuerte vínculo con él. Estos vínculos se viven como muy intensos y cercanos y, al mismo tiempo con reciprocidad, en los que hay mucho afecto involucrado, lo que también sucede con la familia del niño.

En el discurso docente se plantea que, en estas relaciones, se construyen vínculos afectivos intensos y cercanos con los estudiantes:

‘que aquí por toda la convivencia que hay, que es mucho más cercana con los niños, que los niños no te ven como una profe no más’ (GF1).

así como vínculos afectivos intensos con las familias de los estudiantes:

‘se crea una relación no solamente con los niños, con los papás también es bien cercana, uno educa aquí con la

familia, o sea, es un trabajo que se hace más integral, más cercano... uno conoce al chico que tiene' (GF2).

Finalmente existe una visión del niño como persona, no sólo como estudiante:

'ves que es un niño como cualquier otro, que le gustan las bromas, que le gusta reírse, que tiene todas las virtudes y capacidades de cualquier otro niño, entonces hay que ser empático' (GF2).

Por otra parte, cuando se habla del carácter cercano e intenso de los vínculos, se manifiesta como una relación que difiere de la relación que se construye en la educación regular:

'la diferencia aquí, es que uno se enfrenta a lo más humano del niño, que en una escuela regular, por el sistema en que estamos inmersos, se deja de ver al niño, ya no se ve al niño como persona' (GF1).

'no es como en el colegio que es uno más en la lista, acá nosotros sabemos su historia, sabemos por antecedentes de los papás, es mucho más cercano el trato también con ellos, como un vínculo que se forma' (GF1).

Puede verse que el vínculo es visto como un elemento facilitador, pues, ante la concepción de los vínculos como algo inherente al trabajo de aula, establecer una relación empática y cercana con los estudiantes facilita el logro de los distintos objetivos propuestos, además de hacer más grato el ambiente para ambos.

Finalmente, la vivencia emocional en el aula es significada como un lugar privilegiado para trabajar y aprender. Las docentes manifiestan tener oportunidades que no se dan en otras escuelas, de las cuales se sienten agradecidas. Una de estas oportunidades es la posibilidad de desarrollar aprendizajes emocionales, lo que se relaciona principalmente con la gran gama e intensidad de emociones que se viven a diario, lo cual es tomado como una experiencia que permite desarrollar la regulación y expresión de emociones, como también desarrollar mayores herramientas para sobrepasar futuras situaciones de alta carga emocional. Hay una gran valoración del aula como lugar de trabajo, pues es vista como un lugar que lleva tanto a un crecimiento profesional como a un crecimiento personal, en donde se despliegan y potencian ciertas capacidades como la resiliencia, que les permite tolerar distintas emociones negativas, reaccionando adecuadamente, para luego sentir la emoción en profundidad y lograr convertirla en otra más positiva, sea esto en el aula o en otro contexto. En este sentido, tener un espacio en donde las emociones se viven con gran intensidad y se viven constantemente situaciones de alta carga emocional, se significa como una oportunidad y un privilegio.

Al respecto, existe una valoración consciente del lugar de trabajo:

'uno está consciente, de esas cosas, del valor que tiene trabajar en un lugar como este, y no estamos hablando de hacer el apostolado, ni ser el pobre profesor mártir, porque uno cumple su función como profesor igual' (GF1).

'no tienen una visión con la que nosotros trabajamos, que es de un solo día la vida y la muerte, no tienen acceso a eso, y en eso nosotras, en ese aspecto a lo mejor somos más privilegiadas que ellos' (GF1).

Por otra parte, el aula es visto como un lugar de aprendizaje emocional:

'uno aprende como a, más que a controlarlas yo creo que no sé si es la palabra, pero sí como conocerse uno, y lo que te pasa, y lo que se siente y el cómo solucionarlo' (GF2).

a la vez que como un lugar de aprendizaje de los estudiantes:

'Algunos son dignos de admirar, o sea, porque una fortaleza impresionante, y en general, con ese aprendizaje que uno siempre va quedando, aunque después fallecen y todo siempre uno queda con un aprendizaje de cada uno de ellos'.

Por otra parte se destaca la posibilidad de llevar el aprendizaje en el aula a la vida personal:

'además lo que uno aprende aquí lo puede trasladar a su vida personal, y eso también es súper importante para nosotros' (GF2).

Pese a ser las aulas hospitalarias un contexto donde, a diario, las profesoras se enfrentan a problemáticas como el duelo, enfermedades graves, malos pronósticos o la muerte, encontramos profesoras que son mucho más conscientes del trabajo que realizan y de las implicancias que esto tiene para su emocionalidad. Las muertes o recaídas sí tienen un gran impacto en el equipo docente, no obstante es posible ver que las docentes se hacen cargo de su emocionalidad y no caen en la segregación cognición – emoción – acción, sino que por el contrario, la aceptación de la afectividad en el trabajo racional les permite sobrellevar las dificultades y finalmente realizar un trabajo que disfrutan, viendo las dificultades del contexto hospitalario como una tremenda oportunidad frente a la cual se sienten privilegiadas.

Por otra parte, las relaciones establecidas en estas aulas, las cuales se han descrito como significativas y valiosas tanto con los colegas como con los estudiantes, llevan a las docentes a significar el trabajo de manera positiva, mientras que también plantean nuevas formas de significar el mundo, lo cual es visto como un regalo.

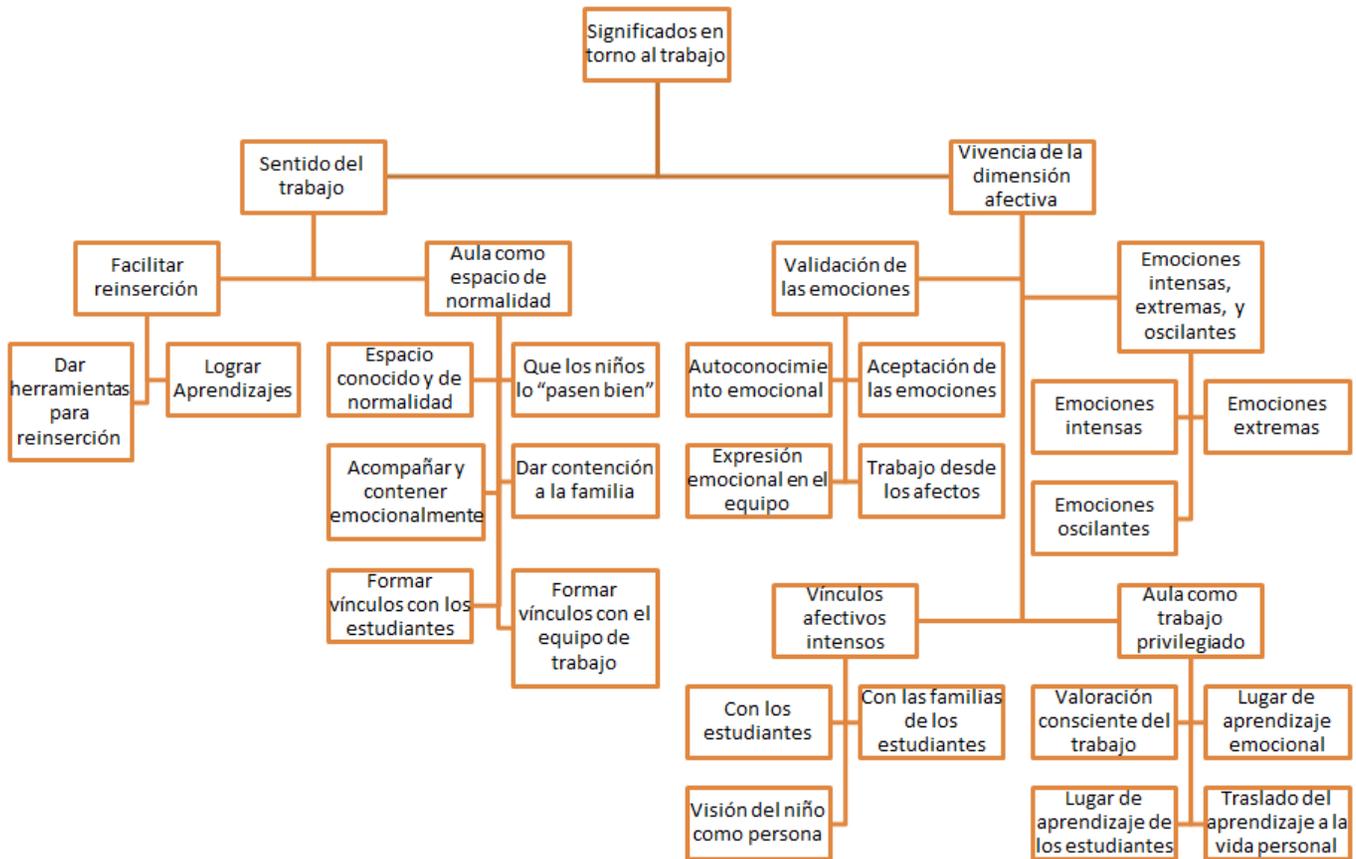


Figura 1. Esquema de los principales resultados de la investigación

### Conclusiones

Los resultados de este estudio nos permiten extraer distintas conclusiones respecto a las preguntas planteadas acerca de los sentidos de trabajo de profesoras que trabajan con niños con cáncer en aulas hospitalarias.

Con respecto a la primera pregunta, sobre el sentido que atribuyen a su trabajo estas profesoras, se puede afirmar que el trabajo docente se significa en torno a dos ejes centrales: en primer lugar, facilitar la reinserción del estudiante a la escuela formal, a través de la entrega de herramientas y el logro de aprendizajes. En segundo lugar, se busca que el aula se viva como un espacio de normalidad en el cual hay un disfrute del tiempo presente y relaciones emocionales.

Se puede concluir que en las profesoras hay conciencia del carácter relacional, afectivo y emocional del proceso de trabajo docente, lo que lleva a que el discurso sobre el propio trabajo se organice en torno a

la formación de vínculos y una pedagogía desde los afectos.

Por otra parte, se puede concluir que las docentes construyen un sentido del trabajo en el orden del tiempo presente, pues es ahí donde están puestos los focos del trabajo y de la pedagogía, marginando de los significados tanto el pasado como el futuro de los estudiantes. Al estar los sentidos puestos en el presente es potencialmente más fácil ver la realización de los sentidos, los cuales, al menos en las palabras de las profesoras, se alcanzan plenamente.

Con respecto a la segunda pregunta, que cuestiona cómo se vive la dimensión afectiva del trabajo en las aulas hospitalarias, se encontraron cuatro núcleos de significado: i) la validación de las emociones, ii) las emociones vividas de manera intensa extrema y oscilante, iii) la formación de vínculos afectivos intensos y iv) la visión de la labor en las aulas hospitalarias como un trabajo privilegiado.

El vínculo con los estudiantes y los colegas se reconoce, valora y potencia, ya que es visto como parte del trabajo y como propósito, siendo los vínculos establecidos muy intensos y significativos, además de ser un elemento facilitador de la enseñanza y del aprendizaje.

Por otro lado, llama la atención que el trabajo se significa de manera muy positiva, como uno que genera emociones significativas, lazos importantes y la construcción de logros y aprendizajes bidireccionales con los estudiantes, lo que conduce a que, al momento de ponerse en comparación con docentes que trabajan en un aula regular, las docentes se sienten agradecidas y privilegiadas de poder trabajar en un aula hospitalaria.

Finalmente, nos parece relevante discutir estos hallazgos a la luz de la evidencia reportada por investigaciones recientes sobre sentidos y trabajo docente en escuelas regulares en nuestro país. En primer lugar, llama la atención la significación positiva de las relaciones interpersonales establecidas en el contexto del trabajo en las aulas hospitalarias, lo que contrasta con un conjunto de investigaciones sobre bienestar y salud docente que reportan un aumento progresivo de los niveles de malestar, destacándose como una de las fuentes las relaciones interpersonales que se entablan con estudiantes y otros docentes (UNESCO, 2005; Cornejo, 2009; Valdivia et al., 2003).

En la misma línea del lugar de las emociones y los vínculos con el trabajo docente, los escasos estudios sobre discursos docentes dan cuenta de una especie de desvinculación que hacen estos profesionales entre los aspectos emocionales y los procesos de trabajo. Así por ejemplo, en los estudios de caso realizados en Chile por el equipo UNESCO (2005) se reporta que los docentes consideran que sus estados emocionales no afectan los procesos de enseñanza en aula. En un reciente estudio sobre discursos docentes se encontró que los procesos emocionales y los vínculos con estudiantes eran contruidos discursivamente como “obstáculos” para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tendrían que ver con la transmisión de contenidos y valores (Cornejo, 2012). Por otra parte, el énfasis en los procesos emocionales como algo central en la tarea educativa que reportan las docentes de aulas hospitalarias va en sentido contrario a los crecientes procesos de estandarizados y búsqueda de resultados instrumentales (manejo de contenidos de información) que ha guiado la política evaluativa oficial durante las últimas décadas en nuestro país. Asimismo, la necesidad de colaboración entre docentes, que es señalada por estas educadoras como un aspecto central de un buen trabajo educativo, apunta hacia el sentido contrario de la lógica reciente de las políticas docentes orientadas por principios manageriales de competencia y responsabilización individual (Sisto, 2012).

En segundo lugar, es interesante apreciar el contraste entre el sentido del trabajo orientado a la interacción en el presente que construyen las docentes de las aulas hospitalarias y los sentidos del trabajo reportados por docentes de instituciones escolares formales en un reciente estudio, que da cuenta de sentidos del trabajo centrados en la “inserción” social futura de los estudiantes, la empleabilidad y la formación de “capital humano” (Cornejo & Insunza, 2013). Esta orientación hacia el presente y la concepción de las emociones y los vínculos como lo central de los procesos educativos, dan cuenta de un discurso docente que logra articular una narrativa respecto del proceso de trabajo docente, en tanto proceso afectivo y vincular.

Varias preguntas se abren al discutir estos resultados, ¿Qué hace que ocurran estos fenómenos en las aulas hospitalarias?, ¿se trata de diferencias sustanciales en el proceso de trabajo docente que se da en las aulas regulares? Podemos aventurar la idea de que en las condiciones para la construcción de sentidos sobre el trabajo radica una diferencia fundamental. Es sabido que los países que han optado por políticas que se articulan en torno a la estandarización, la examinación de las escuelas con consecuencias punitivas y la rendición de cuentas, han tendido a generar “lógicas de rutinización e inautenticidad”, así como una orientación de la práctica docente “hacia las demandas que otros exteriormente les imponen, en lugar de volcarse hacia las demandas educacionales de los estudiantes” (Carrasco, 2013, pp.9-10).

Los resultados encontrados en este estudio dan pie para futuras investigaciones que puedan seguir indagando en esta problemática. Sería interesante estudiar aulas hospitalarias con condiciones distintas, así como estudiar el aula hospitalaria desde un punto de vista comparativo con la escuela formal, con foco en aspectos como consciencia de los procesos de trabajo o sentidos de la labor educativa. Asimismo sería interesante estudiar de modo más acabado las condiciones materiales y psicosociales de trabajo de docente de aulas regulares y de aulas dedicadas a una atención más personalizada de estudiantes, como las hospitalarias y las rurales uni-docentes. Por último, sería interesante adentrarse en estudios de corte etnográfico que intenten articular el orden del decir con el orden del hacer en los docentes u otros conceptos que no fueron abordados en esta investigación como las condiciones de trabajo.

## Referencias

- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2009). Orientaciones para el desarrollo de competencias docentes hospitalarias (1ª Ed.). Distrito Federal: Gobierno Federal.
- Canales, M. (2006). "Metodología de Investigación Social". Santiago de Chile LOM
- Carrasco, A. (2013) Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio cultural* (15), pp. 4-10.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educacao & Sociedade*, 30(107), pp. 409-426.
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile Neoliberal* (Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología por la Universidad de Chile). Disponible en: <http://www.tesis.uchile.cl/handle/2250/111523>.
- Cornejo, R. e Insunza, J. (2013). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas*, 12(2), 72-82. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-282
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(2), pp. 677-692.
- Day, C., Elliot, B. y Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), pp. 563-577.
- De la Garza, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. En E. De la Garza y J. Neffa (Eds.), *El Futuro del Trabajo - El Trabajo del Futuro*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO].
- Dussel, I. (2006). Impacto de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Esteve, J., Franco, S. y Vera, J. (1997). *Los profesores ante el cambio social*. Madrid: Anthropos.
- Farouk, Sh. (2012). What can the self-conscious emotion of guilt tell us about primary school teacher's moral purpose and relationships they have with their pupils?. *Teachers and teaching*, 18 (4), pp. 491-507.
- Fierro, C. y Pérez, C. (2012). *Concepciones sobre su puesto de trabajo en docentes de enseñanza media de establecimientos con alto y bajo nivel de bienestar de la región metropolitana*. Memoria para optar al Título de Psicólogas. Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Disponible en: [www.tesis.uchile.cl](http://www.tesis.uchile.cl)
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de las reformas educativas*. Madrid: AKAL.
- Fullan, M. (2003). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: AKAL.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.
- González, F., Macías, E. y García, F. (2002) La Pedagogía Hospitalaria: reconsideración desde la actividad educativa. *Revista Complutense de Educación* 13 (1). Pp.303-365
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of teaching. *Teachers college record*, 103 (6), pp. 1056-1080.
- Hargreaves, A. (1997). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 995-1006.
- Latorre, M. y Blanco, F. (2010) Función profesional del pedagogo en centros hospitalarios como ámbitos educativos excepcionales. *Educación XX1*, 13 (2). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70617175004.pdf>
- Lazzaratto, M. y Negri, A. (2001). Trabajo inmaterial: trabajo y producción de subjetividad. Río de Janeiro: Editorial DPA
- L'Huilier, D. (2009). Trabajo. En J. Barus-Michel., E. Enriquez y A. Lévy (Eds.) *Psicosociología: nociones y autores fundamentales* (pp. 583-600). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza editorial.
- Martínez, D. (2006). Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?. En M. Feldfeber y D. Oliveira (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente, nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* (pp. 33-52) Buenos Aires: NOVEDUC.
- Montgomery, C. y Rupp, A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), pp 458-486.
- Mejía, M. R. (2008). *Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo*. Medellín: Congreso

- Maestros gestores, pedagogías críticas y resistencias.
- Ministerio de Educación (2003). *Escuelas y aulas hospitalarias: Programa de educación especial*. Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Montgomery, C. y Rupp, A. (2005) A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), pp 458-486.
- Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución en la cultura docente. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Oliveira, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En D. Oliveira y M. Feldfeber (Eds.), *Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones, ¿Nuevos sujetos?* (pp. 17-32). Buenos Aires: NOVEDUC.
- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (GroundedTheory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*, N°23, Septiembre 2005.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en Chile: discursos, prácticas y resistencias. *Polis* 9 (27), p. 269-292
- Riquelme, S. (2007). La pedagogía Hospitalaria en Chile y la red Latinoamericana y el Caribe de Pedagogía Hospitalaria. Recuperado el 11 de marzo de 2013 del sitio web de Asociación Civil el Aula de los Sueños:  
[http://www.pedagogiahospitalaria.net/jornadas/2007/ponencias/Sylvia\\_Riquelme\\_Acuna.pdf](http://www.pedagogiahospitalaria.net/jornadas/2007/ponencias/Sylvia_Riquelme_Acuna.pdf)
- Riquelme, S. (2006). *Aulas y Pedagogía Hospitalaria en Chile*. Santiago: Gafimpres.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psyche*, 21(2), pp.35-46.
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2003). Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Ministerio de Educación.
- Van der Doef, M. & Maes, S. (1999). *The Job-Demand-Control-(Support) Model and psychological wellbeing: a review of 20 years of empirical research*. *Work and Stress*, 13 (5), pp. 87-114.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Violant, V., Molina, M. & Pastor, C. (2009). *Pedagogía Hospitalaria: Necesidades, ámbitos y metodología de intervención* (1ª. Ed.). Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de educación.
- Virno, P. (2003). *Virtuosismo y revolución. Un estudio del trabajo afectivo*. Madrid: Traficantes de sueños.