



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

El trabajo emocional de una maestra y el manejo emocional de niños de cuarto de primaria en la vida cotidiana escolar en una escuela urbana en Zapopan, Jalisco, México

Mariana Elizabeth Romero Andrade

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
mariana.romero181@gmail.com

Área temática 07. Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Vida cotidiana, contexto, agentes e interacción en la práctica docente.

Tipo de ponencia: Reportes parciales de investigación.



Resumen

En esta ponencia se presentan avances en el análisis de resultados de un trabajo de campo basado en la etnografía y la investigación narrativa sobre el trabajo emocional de una maestra y el manejo emocional de niños de cuarto de primaria, de una escuela pública en Zapopan, Jalisco, México. Este estudio forma parte de una investigación más amplia en dos escuelas del mismo municipio. El foco de este trabajo de campo se centra en las vivencias subjetivas e intersubjetivas que están situadas en el tiempo, que se viven en la cultura escolar, que están localizadas en momentos, lugares e interacciones en las cuales los niños de un grupo-clase se vinculan emocionalmente consigo mismos, con su maestra y entre sí. Se estudian los procesos de manejo emocional en los niños y de trabajo emocional en la maestra, implicados en las experiencias de la vida cotidiana escolar mediante las cuales se dinamiza la convivencia y la educación socioemocional. Los hallazgos muestran una narrativa que describe el manejo emocional de los niños mediante dibujos y relatos elaborados por ellos mismos. Se pone el énfasis en el trabajo emocional de la maestra para comprender sus acciones para favorecer -u obstaculizar- el manejo emocional de sus alumnos en el trabajo en clase.

Palabras clave: *Experiencias, vida cotidiana, manejo emocional, reflexividad, convivencia.*

Introducción

Aunque las emociones constituyen el corazón de la enseñanza (Hargreaves, 2005), el principal desafío para incluirlas en la educación radica en su invisibilización en la vida cotidiana escolar debido a que en las sociedades occidentales contemporáneas prevalece un antagonismo entre emoción y razón, que implica que lo relacionado con el mundo afectivo sea ignorado, reprimido y considerado inferior a lo cognitivo (Hochschild, 1979; Zembylas, 2004). Sin embargo, la dicotomía entre emoción y razón es falsa (Damasio, 1994), y el que un docente reflexione con sus alumnos sobre su sentir ante las dificultades académicas, o le ayude a dilucidar alternativas para manejar sus emociones; y a discernir sobre las preocupaciones y bondades que se viven, representan oportunidades de la vida cotidiana escolar para aprender a ser y aprender a convivir.

¿Qué características del trabajo emocional de la maestra obstaculizan el manejo de emociones de los niños en el trabajo en clase?. El objetivo de este trabajo es abordar esta pregunta; analizar los procesos de manejo de emociones en los niños, y de trabajo emocional en la maestra que viven en sus interacciones cotidianas en el salón de clases. En lugar de hipótesis, se utilizaron supuestos como premisas que fundamentan la pregunta y el objetivo de investigación, y refieren a:

- a) Las personas experimentan emociones de manera permanente y las manejan de forma reflexiva con distintos grados de esfuerzo y conciencia para manifestarlas o inhibirlas en función de un ámbito social más complejo (Hochschild, 1979).
- b) Las experiencias de la vida cotidiana escolar que abonan al desarrollo socioemocional ocurren cuando los estudiantes toman conciencia de sus emociones y las de los demás, y las integran de forma adaptativa en la convivencia (Berger et al., 2009; Perales, Arias y Bazdresch, 2014).
- c) El vínculo afectivo entre docente y alumno(a) es una condición imprescindible para favorecer el desarrollo socioemocional de sus estudiantes. Dicho apego escolar fomenta relaciones cercanas y contendoras que favorecen el desarrollo socioemocional de los niños (Berger et al., 2009).
- d) Las experiencias de niños y docentes fundadas en el amor (Maturana, 2004) promueven una educación desde la ética del encuentro (Najmanovich, 2016), mediante la cual se vivencian prácticas de respeto, cuidado, responsabilidad, confianza, reconocimiento y comunicación. En este proceso convivencial, se configura el modo de ser y de relacionarse de los actores educativos en la vida cotidiana escolar (Perales, Arias y Bazdresch, 2014).
- e) Se reconoce la implicación de la observadora en la producción del saber (Najmanovich, 2016; Bertely, 2000; Rockwell, 2009). Se incluyen sus experiencias como resonancias subjetivas que interactúan de manera intersubjetiva con los participantes.

Desarrollo

Marco teórico

El marco teórico del estudio se centra en la sociología de las emociones (Hochschild, 1979; 2003), las experiencias educativas (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Larrosa, 2013), y el desarrollo socioemocional derivado de vivir y procesar las emociones en la convivencia escolar (Bazdresch, 2009; Perales, Arias y Bazdresch, 2014). A continuación se desarrollan dichas contribuciones.

La tesis de Hochschild (1979; 2003) sobre el manejo emocional se cimienta en la idea de un “Yo” sentiente capaz reflexionar para inducir o inhibir emociones y sentimientos en función de condicionantes y expectativas socioculturales. Para la autora, las emociones son un sentido biológico que proporciona información sobre nuestra relación con el mundo, y nos orienta para pensar y actuar. Es decir, informan a la conciencia sobre lo que se vive, y esto se contrasta con lo que se quisiera sentir, aunado a lo que se aparenta y se quiere expresar.

Se trata de un proceso reflexivo que se vive de manera individual o en la conversación con los demás mediante estrategias cognitivas, corporales y expresivas. Esto confluye dentro de un contexto configurado con pautas socialmente compartidas definidas por la autora como “reglas del sentimiento”. Con ellas, evaluamos de manera tácita lo adecuado de nuestro sentir, y lo contrastamos con lo que esperamos sentir y lo que consideramos que deberíamos sentir.

Mediante esta reflexividad es que construimos relaciones con distintos niveles de cercanía y reciprocidad. En interacciones distantes es más probable que se manejen las emociones con apariencias o una “actuación superficial”, mientras que en relaciones con más intimidad, solemos implicarnos en un esfuerzo emocional mayor denominado “actuación profunda”. Dichas actuaciones ocurren tanto en la vida privada como en situaciones laborales, la diferencia de estos contextos se encuentra en su finalidad. Mientras que el manejo emocional persigue un valor de uso para adaptarse al contexto sociocultural y obtener beneficios a nivel personal y social, el trabajo emocional es vendido por un sueldo y representa un esfuerzo mayor debido a la desigualdad inherente en los roles de los actores sociales vinculados a cualquier profesión u oficio. Así, las personas desde su formación para el trabajo aprenden los códigos para manejar sus emociones e influir en las actitudes de los usuarios de sus servicios, colaboradores y autoridades.

Diversos autores han aplicado el concepto de trabajo emocional a la educación. Hargreaves (2005) afirma que los docentes realizan inmensas cantidades de trabajo emocional, y lo nombra como una labor de amor que es realizada en un contexto sociocultural donde frecuentemente se encuentran sobrecargados de responsabilidades que deben realizar en un tiempo limitado. Zembylas (2004), define el trabajo emocional de la docencia como “lo que realizan los maestros cuando se les pide que sientan, o al menos aparenten sentir, al participar en interacciones relacionadas con la enseñanza” (p. 302). De acuerdo al autor, este esfuerzo emocional se presenta en las interacciones con estudiantes, colegas, y padres y madres, en las cuales los maestros y maestras expresan, reprimen y manejan sus emociones.

Enseñar a ser y a convivir son saberes que se aprenden al interactuar en una red de conversaciones y reflexiones en el acontecer de las experiencias de la vida cotidiana escolar (Bazdresch, 2009). En este proceso, es clave el trabajo emocional del docente para acompañar a sus alumnos(as) a tomar conciencia de sus emociones y las de los demás, para que las elaboren e integren de forma adaptativa en la convivencia (Berger et al., 2009). Es un trabajo emocional que requiere de la disposición del docente para atender a lo que viven sus alumnos(as), y favorecer lo que Perales, Arias y Bazdresch (2014) definen como los núcleos socioafectivos de la convivencia, es decir, la vivencia del cuidado, la confianza, el respeto, la responsabilidad y el reconocimiento.

La vivencia de estas experiencias formativas no puede controlarse y planearse desde la didáctica (Larrosa, 2013). Sin embargo, pueden favorecerse al cuidar determinadas condiciones de posibilidad, entre las cuales, resulta clave el trabajo emocional de cada docente para disponerse y abrirse a la experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Propuesta analítica y estrategia metodológica

Se eligió a la metodología cualitativa para analizar las experiencias, interacciones y comunicaciones mientras se producen, con énfasis en el análisis de significados y la teorización a partir de las experiencias de la vida cotidiana (Flick, 2015). La determinación de hacer un trabajo de campo basado en la etnografía se argumenta en su potencial para observar la vida cotidiana mediante la experiencia directa de la investigadora, prolongada y fundada en interacciones cotidianas y personales con los participantes (Rockwell, 2009; Guber, 2005; 2011).

La decisión de estudiar a niños de cuarto de primaria obedece a que a los ocho y nueve años ya se han aprendido las reglas del sentir de la cultura, y se empieza a desarrollar la capacidad para tomar perspectiva, comprender a los demás y mostrar conductas pro-sociales con los pares. A esa edad, ya hay un dominio en la lectoescritura y un desarrollo del pensamiento abstracto que permite conocer los procesos de subjetividad e intersubjetividad (Milicic, Alcalay, Berger y Toretti, 2014).

Se planeó que la fase de recopilación de la información fuera del ciclo escolar 2019-2020. Con el inicio de la pandemia del COVID-19, se tuvo que interrumpir este proceso y se cuenta con los datos obtenidos durante agosto de 2019 a marzo del 2020. Las técnicas de investigación implementadas consistieron en la observación participante, entrevistas a profundidad con la maestra, entrevistas en grupos focales con algunos niños, y un diario en donde los niños escribieron y dibujaron su sentir durante su estancia en la escuela. Este instrumento consistió en un cuaderno de hojas blancas numeradas, y cada vez que un niño lo utilizaba, anotaba su nombre y fecha. Para preservar su integridad, sus nombres, al igual que el de la maestra, han sido cambiados.

A partir de la transcripción del *corpus* de datos en la escuela “B”, derivado de las técnicas e instrumentos utilizados se recopilaron 80 hrs. de registros de observación participante; 5 hrs. de registros de las entrevistas; 1 hr y 55 min. de registros de las entrevistas en grupos focales con los niños; y 56 entradas de los niños en los diarios.

Los registros de observaciones y entrevistas fueron transcritos en un formato de texto completo para conservar la precisión y fidelidad de los datos, y propiciar interpretaciones cercanas a las experiencias vividas por los participantes (Gibbs, 2012). Con ello se busca evitar el riesgo de usar los códigos de manera descontextualizada. Esta transcripción se realizó en una tabla de dos columnas como lo sugiere Bertely (2000), así, en la columna de la izquierda se inscribieron las acciones, comentarios y conversaciones observadas y escuchadas de parte de los participantes entre sí y con la investigadora; y en la columna de la derecha se agregaron las interpretaciones en relación a la información de la columna de la izquierda. Se incluyen interpretaciones descriptivas de lo que sucede, teórico-metodológicas, y algunas más que aluden a reflexiones de la investigadora.

El registro de los dibujos y narraciones que los niños hicieron en el diario es un procedimiento analítico para el estudio de emociones en cuentos escritos por niños inspirado en la propuesta de Trevignani y Videgain (2019). Estas participaciones se analizaron por el protagonismo de las personas ahí representadas; la descripción de situaciones (vivencias); las emociones experimentadas (emociones); la elaboración de sus emociones (reflexividad-experiencias-estrategias); y los vínculos entre los protagonistas del relato (vínculo).

La narrativa para esta ponencia se fundamenta principalmente en el registro de los dibujos y narraciones elaborados por los niños en los diarios, y se apoya en el registro de las observaciones y el de las entrevistas. Dichos registros han sido estudiados con el programa *Atlas.ti 9* para facilitar la codificación, interrelacionar los códigos, y articular los registros entre sí. Los códigos se organizaron por ejes analíticos y categorías. La *Tabla 1* muestra la estructura que se asignó a dicha información.

Tabla 1. Identificación de Ejes analíticos, Categorías y Códigos

EJE ANALÍTICO	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
a) Vivencia de emociones y sentimientos	Emociones en los niños y la maestra	41 emociones y sentimientos identificados
b) Reflexividad	-Trabajo emocional de la maestra -Manejo emocional de los niños	Evocación Supresión Estrategias cognitivas, corporales, expresivas Actuación superficial, profunda Reglas del sentir
c) Experiencias en las que se viven los núcleos socioafectivos de la convivencia	-Interacciones: de la maestra y los niños de los niños entre sí	Cuidado Respeto Confianza Responsabilidad Reconocimiento Comunicación
d) Sucesos no educativos	-Interacciones: de la maestra y los niños de los niños entre sí	Acontecimientos en los que se pierde la oportunidad de vivir una experiencia educativa

Fuente: Elaboración propia.

Se sigue la propuesta de Kleres (2010) sobre la naturaleza narrativa de las emociones, y el sentido emocional de las narrativas. De esta manera, se seleccionaron de forma analítica algunos registros para escribir un relato en

el cual se describan los procesos de manejo emocional de los niños en la cotidianidad de la escuela, aunado al trabajo emocional de la maestra en la convivencia con sus alumnos. La escritura es realizada en primera persona y es apoyada de manera visual con dibujos de los niños, con ello, se busca mostrar sus voces como los actores sociales principales de la investigación.

Resultados

La narrativa inicia con la presentación de la maestra María, en la cual se muestran algunos procesos de trabajo emocional que ella realizó en relación a la convivencia con sus alumnos. Posteriormente se describe el manejo emocional de los niños, y el trabajo emocional de la maestra.

La maestra María ejerce su profesión desde hace diecinueve años en la Secretaría de Educación Pública (SEP), con quince años de servicio en la escuela “B”. El ciclo escolar 2019-2020 fue singular para ella, no sólo por repetir con el mismo grupo de alumnos por segundo año consecutivo, sino principalmente porque su salud se vio afectada debido a una laringitis bacteriana que padeció durante cinco meses, y le implicó un desgaste físico y emocional derivado del dolor de garganta, la pérdida de voz, y la imposibilidad para dormir debido a dificultades respiratorias. Esta condición le llevó a sentirse con agotamiento y desesperación.

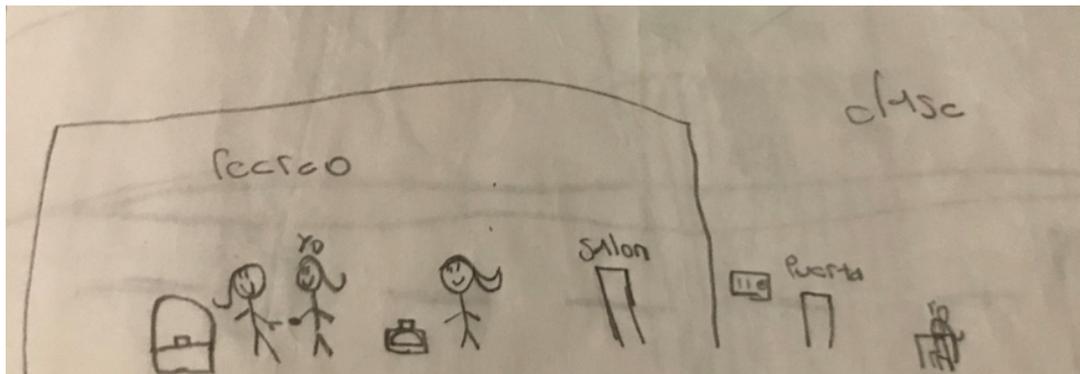
María suprimía su desesperación con el reconocimiento de no poder ser incapacitada, y de no tener otra opción más que ejercer lo mejor posible. Para ello, utilizó un micrófono y una bocina que le permitieran cuidar su voz. Sin embargo, reconoció haberse afectado en su desempeño laboral: “fue de octubre, noviembre y pues prácticamente todo diciembre, yo sí sentí que obviamente mi rendimiento bajó como maestra por la situación de salud” (María, comunicación personal 7 de febrero, 2020).

En otro sentido, María evocaba el sentimiento de desesperación al considerar que sus alumnos se aprovechaban de su enfermedad para hablar y jugar entre sí: “Me entra la desesperación de repente porque los niños saben que como no puedo hablar mucho, de repente se vuelan,... y obviamente sí, sí están aprovechándose” (María, comunicación personal 8 de diciembre, 2019). Esta creencia evoca con más fuerza su desesperación, le distancia de sus alumnos, y le lleva a relacionarse con ellos desde la desconfianza.

Por su parte, para los niños, las experiencias más alegres que refieren acontecen en la clase de Educación Física y el recreo debido a que pueden jugar y elegir con quienes convivir y conversar. Estas actividades lúdicas y de convivencia son interpretadas como estrategias cognitivas, expresivas y corporales que los niños utilizan para facilitar el manejo de sus emociones.

La Figura 1 muestra la diferencia que Greta percibe en el recreo y en el salón de clase. Cuando está en el recreo hay sonrisas y relación con pares, mientras que en clase se percibe en su lugar, sola y sin ojos ni boca.

Figura 1



Esta diferencia en la experiencia subjetiva dentro y fuera del salón de clases es compartida por otros niños. Por ejemplo, en la Figura 2, Óscar dibuja el contraste de su sentir dentro y fuera del salón, y muestra alegría evocada al jugar, y suprime el aburrimiento que refiere en su relato con la frase “ya nos vamos”, la cual es una elaboración cognitiva del reconocimiento de la hora de salida, señal de que falta poco por aguantar.

Figura 2

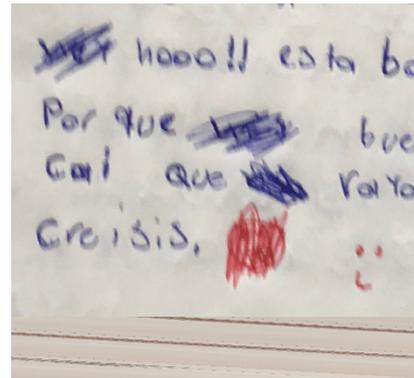


En este sentido, el trabajo en clase para algunos niños resulta en ocasiones molesto como lo expresa Ricardo: “hoy en clase me sentí nervioso en Geografía porque teníamos que pasar un resumen” (Figura 3), e ilustra su sentir con un dibujo similar al Daniel en el diario (Figura 4), con una silueta humana sentada en el mesa-banco, sin ojos ni boca (Figuras 3 y 4).

Figura 3



Figura 4



La actividad de hacer resúmenes es frecuente en la vida cotidiana escolar de ese grupo-clase, y permite a María revisar la tarea de manera individual a cada alumno, y a organizarse mientras los demás niños se mantienen ocupados. Son momentos que la maestra aprovecha para planear, sacar copias, preparar material, aplicar evaluaciones a alumnos de manera individual, calificar, revisar su control de entrega de tareas para dar seguimiento a los padres de familia, subir notas a la plataforma de la SEP, hacer adecuaciones a Gus, un niño diagnosticado con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad que se sienta a un costado de su escritorio, y a quien necesita regularizar para evitar su reprobación, y un largo etcétera.

El aburrimiento y molestia que conlleva hacer resúmenes en los niños, suele ser suprimido mediante la convivencia lúdica entre pares mientras avanzan de manera lenta en la realización de la instrucción, como lo refiere Jennifer:

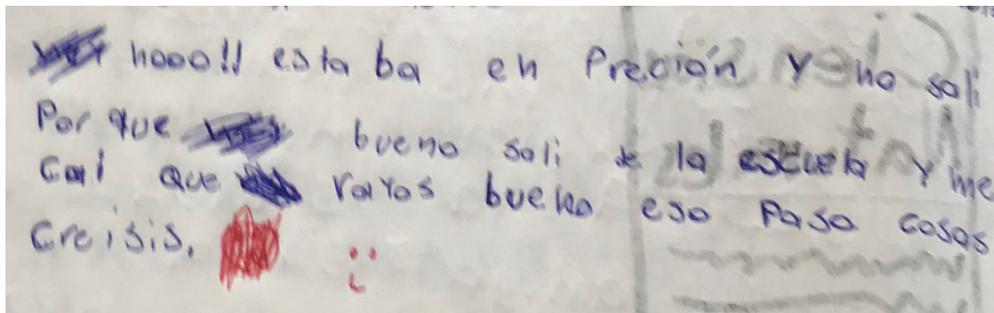
Tuvimos que sacar Historia y pues... nos dejaron un resumen super largo y yo así de que nooooo después en pesamos a desir como chistes y paso que Diana y yo nos murimos de risa y Lola y Daniel nos miraron como si estuviéramos locas (Jennifer, comunicación personal, 15 de enero, 2020).

Las risas y conversaciones entre los niños es motivo frecuente para que María les llame la atención, les ponga una cruz en el pizarrón al equipo de donde emana tal ruido, y si esto se repite, María suele enojarse y reaccionar con castigos y amenazas. Entre las más temidas por los niños se encuentra perder tiempo de recreo. Así, María les advierte que para poder salir al recreo “habrá requisitos”, y con esta señal los niños suelen enfocarse con más dedicación, al menos por minutos.

Perder tiempo de recreo, les lleva a sentir enojo y frustración, estos sentimientos son reprimidos como se muestra en el relato de Óscar: “Nos pusieron un trabajo pero no acabé noooo!! Por Jennifer. No paraba de hablar y no salí a recreo. O rayos, ya ... y acabé cuando dieron el timbre nooo!! Estaba en preción y no salí... Que rayos” (Óscar, comunicación personal, 10 de febrero, 2020). Aunado a su relato, Óscar dibuja una cara enojada que es

tachada, seguida de una cara con ojos y sonrisa. El tachón puede implicar la supresión del enojo aunado al trazo de una cara alegre como se muestra en la Figura 5.

Figura 5



La supresión del enojo y frustración a la que se ha hecho referencia lleva a considerar la imposibilidad de los niños para reconocer estas emociones como una regla del sentimiento en la vida cotidiana escolar. En este sentido, se reconoce que aún y a pesar de los resúmenes largos y aburridos, las amenazas, y castigos, la maestra actúa desde su rol en una labor formativa. Así lo considera Jessica: “Hola ami no se me hace tan mala la escuela solo un poco am... agetreada pero lo importante es aprender” (Jessica, comunicación personal 16 de enero, 2020). En otras palabras, la regla del sentimiento implica que con la maestra no se enoja, puesto que sus acciones corresponden a una disciplina formativa.

Sin embargo, un niño de nombre Octavio le tenía miedo y su mamá confrontó a María, quien a su vez confrontó a sus alumnos en una conversación en la cual concluye en la pertinencia de sus acciones exigentes:

Ahora, de aquí ¿quién se siente agredido por mí o que me tenga miedo?. A lo mejor no lo iban a decir como tal por lo mismo ¿no?. Y me dicen “no, pues no. Nadie”. Entonces, dice, “pues maestra es que usted es estricta, si nos llama la atención, pero no nos grita”. Ellos empezaron a sacar unas conclusiones. “No nos grita, no nos falta al respeto, si nos dice que tenemos que ponernos a trabajar, pero a eso venimos”. Ramiro: “a eso venimos”. Alex: “a eso venimos”. (María, comunicación personal, 7 de febrero, 2020).

Al final, María reconoce que es exigente pero no intransigente, y esta manera de ser conlleva la vivencia de miedo en los niños, como le pasa a Octavio, y como lo sugieren los dibujos de los niños sentados en sus lugares, sin ojos ni boca (Figuras 1, 2, 3 y 4).

Conclusiones

El análisis del manejo emocional de los niños a través de los dibujos y narrativas muestra una posibilidad en términos metodológicos que pone sus voces en el centro como los actores principales de la investigación. Con ello, se acrecienta su autoría y se abren nuevas posibilidades para reflexionar y propiciar experiencias educativas fundamentadas en la subjetividad e intersubjetividad de lo que se vive en la escuela cotidiana.

La literatura en la educación desde la sociología de las emociones se ha centrado en analizar los procesos de reflexividad en adultos, es decir, en los docentes. Por lo tanto, el análisis de los resultados sobre el manejo emocional de los niños es una contribución a la reflexión acerca de las prácticas para la educación socioemocional en la vida cotidiana escolar. Es este sentido, la comprensión de la alegría experimentada al convivir y jugar con compañeros; el enojo, la frustración y el aburrimiento en el trabajo en clase y con los castigos y sanciones; y el miedo a la maestra que los niños suprimen de manera cognitiva al reconocer los beneficios de la disciplina estricta, son experiencias emocionales que pueden propiciarse -o no- mediante la reflexividad del docente.

Desde la perspectiva del docente, a partir de los resultados es posible comprender que el sentimiento de desesperación de María, aunado a su condición de salud, le llevó a una vulnerabilidad desde la cual reaccionaba con enojo e impaciencia al comportamiento de sus alumnos. Se trata de un enojo que era manejado con frecuencia mediante estrategias expresivas y corporales, poco elaborado de manera cognitiva. En este sentido, la impartición de castigos o las sanciones verbales a los niños eran expresiones de su subjetividad, legitimados por su rol docente para disciplinar a sus alumnos. De esta manera, en momentos se relacionó con sus alumnos desde la desconfianza y la desesperación.

Estas contribuciones enfatizan la importancia del trabajo emocional del docente para reflexionar y tomar conciencia de sus emociones y sentimientos a la luz de su práctica docente y la relación con sus alumnos. De lo contrario, como Perales, Arias y Bazdresch (2014) nos recuerdan: “si el docente no sabe cómo dar cauce a las emociones que le permiten confiar, respetar, cuidar o ser responsable, tarde o temprano eso se reflejará en sus interacciones mediante acciones no constructivas, lo que puede llegar hasta la agresión” (p. 97).

Bibliografía

- Bazdresch, M. (2009). La vida cotidiana en la formación valoral: un caso. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (2), 49–71.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar: México: Paidós.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M., Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43.
- Contreras, J., Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Argentina: Paidós.
- (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Hargreaves A. (2005) The Emotions of Teaching and Educational Change. En Hargreaves, A. (Ed.) *Extending educational change*. (278-295). Países Bajos: Springer. doi:10.1007/1-4020-4453-4_14.
- Hochschild, A. (2003). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *The American Journal of Sociology*, 5 (3), 551-575.
- Kleres, J. (2010). Emotions and Narrative Analysis: A Methodological Approach. *Journal of the Theory of Social Behavior*, 41 (2), 182-202.
- Larrosa, J. (2013). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C., y Larrosa, J. (comps) *Experiencia y alteridad en educación*. (13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Maturana, H. (2004). *Transformación en la convivencia*. Argentina: J.C. Sáez Editor.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Toretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional. Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. México: Paidós.
- Najmanovich, D. (2016). El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario. En Finocchio, S., Najmanovich, D., y Warschauer, M. (Ed.), *Diversos mundos en el mundo de la escuela*. (77-165). España: Gedisa.
- Perales, C., Arias, E., Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Jalisco: ITESO.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20, 185-201.