

EL CUIDADO EN EL TRABAJO DOCENTE: UNA REVISIÓN DE ALCANCE

CARING IN TEACHING: SCOPING REVIEW

Isidora Núñez-Figueroa*; Rodrigo Cornejo-Chávez**; Sebastián Vargas-Pérez**

* Universidad Complutense de Madrid; ** Universidad de Chile;
isinunezf@gmail.com; rodrigo.cornejo@uchile.cl; seba.vargasp@gmail.com

Historia editorial

Recibido: 13-04-2023
Aceptado: 30-05-2025
Publicado: 24-06-2025

Palabras clave

Cuidado; Trabajo docente;
Docencia; Docente;
Educación

Resumen

En este artículo presentamos una revisión de alcance sobre cuidado en el trabajo docente, a partir de 16 investigaciones empíricas publicadas en el periodo 2017-2021. En la revisión identificamos los principales enfoques teóricos y metodológicos para estudiar el cuidado, y los principales temas y hallazgos. Evidenciamos la diversidad en las formas de pensar y practicar el cuidado en el trabajo docente, y su rol en el bienestar de los/as estudiantes, especialmente de quienes han sido marginados por su raza, sexo o contexto socioeconómico. Por otro lado, exponemos que en el trabajo de cuidado aparecen emociones contradictorias, y se identifican diversas barreras que han lo han dificultado. Destacamos la necesidad de reconocer la labor de cuidado de los/as docentes y de una corresponsabilización del cuidado de niños y adolescentes. Para finalizar, planteamos una discusión, cerrando con conclusiones y proyecciones para continuar con el estudio en este campo.

Abstract

Keywords

Care; Teachers' work;
Teaching; Teacher;
Education

In this article, we present a scoping review on care in teaching work, based on 16 empirical studies published between 2017 and 2021. We identify the main theoretical and methodological approaches used to study care, as well as the key themes and findings. We highlight the diversity of ways in which care is conceptualized and practiced in teaching, and its role in supporting students' well-being—particularly that of those marginalized by race, gender, or socioeconomic background. We also discuss the presence of contradictory emotions in care work and the various barriers that hinder its practice. We underscore the need to recognize teachers' care work and to promote shared responsibility in the care of children and adolescents. Finally, we offer a discussion, concluding with reflections and directions for future research in this field.

Núñez-Figueroa, Isidora; Cornejo-Chávez, Rodrigo, & Vargas-Pérez, Sebastián. (2025). El cuidado en el trabajo docente: una revisión de alcance. *Athenea Digital*, 25(2), e3466. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3466>

Antecedentes

El estudio del cuidado se amplía en la década de los ochenta con el surgimiento de la ética del cuidado como enfoque investigativo (Noddings, 2012). Este enfoque pone las vivencias de las mujeres en el centro del análisis (Acker, 1995), y reconoce la carga que ha significado cuidar de sus familias y comunidades cercanas (Noddings, 2012). Además, el cuidado de otros/as se cataloga como un trabajo, el cual sostiene y posibilita el desarrollo individual y social (Bartos, 2012). Desde entonces, el enfoque ha sido recogido por diversas disciplinas como la psicología, educación y economía (Bhana, 2015; Bowlby, 2012; O'Connor, 2008; Owens y Ennis, 2005).

En el ámbito educativo, existe un consenso en que el cuidado es un elemento fundamental (Gilligan, 1982; Noddings, 1984). Andy Hargreaves (2003) plantea que las escuelas son comunidades de aprendizaje y cuidado. Específicamente, en el trabajo docente, el cuidado ha sido teorizado como un aspecto central (Noddings, 1984, 2006). Veinte años de investigación han demostrado que las relaciones de cuidado proporcionan una base social, emocional y académica para el aprendizaje (Thapa et al., 2013), cumplen un papel fundamental en la construcción de la autoestima de los/as estudiantes (Lewis et al., 2012) e influyen en el compromiso, la motivación y el rendimiento académico (Klem y 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 et al., 2012), y la promoción del desarrollo social (Cornelius-White, 2007; Demanet y Van Houtte, 2012, en Sun et al., 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 y Ennis, 2005).

Se han señalado características que convierten a un docente en “cuidador/a”, entre ellas, el ser amable, receptivo/a, y reflexivo/a (Noddings, 2012). Como prácticas de cuidado se identifica el fomentar el diálogo, mostrar sensibilidad ante las emociones de los/as estudiantes, indagar en su vida fuera de la escuela, e infundir esperanza (Barrow, 2015; Ellerbrock y Kiefer, 2010; Garza y Soto, 2014). También, el cuidado docente se ha descrito como apoyar el éxito académico y tener altas expectativas en los logros educativos (Meyers, 2009). Sin embargo, autores/as han señalado que el análisis ha tendido a centrarse en discusiones acrílicas sobre lo que significa que un/a profesor/a sea “cuidador/a” (Goldstein, 2002 en Isenbarger y Zembylas, 2006; Martin y Amin, 2020). Lynn Isenbarger y Michalinos Zembylas (2006) señalan que el acto de cuidar no puede separarse de las estructuras sociales, culturales y políticas de la escolarización, y Deevia Bhana (2015) menciona que se deben problematizar los contextos más amplios en los que tiene lugar el cuidado docente.

Las relaciones de cuidado en la escuela, aunque gratificantes en muchos sentidos, pueden convertirse en una fuente de ansiedad, cansancio, y decepción (Acker, 1995; Leavitt, 1994; Nias, 1993 en Isenbarger y Zembylas, 2006). Esto se acompaña de la situación de precariedad en los trabajos relacionados con el cuidado, en los que existe una falta de recursos y de reconocimiento (Durán, 2018; Isenbarger y Zembylas, 2006). Se ha 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, a contextos socioeconómicos vulnerables, y a instituciones que no los/as apoyan en un trabajo emocionalmente comprometedor y personalmente exigente (Green-

berg et al., 2016; Perry-Hazan y Birnhack, 2019 en Lavy y Naama-Ghanayim 2020; O'Connor, 2008).

Actualmente, el estudio del cuidado crece de forma exponencial (Martin y Amin, 2020), lo cual 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 y Linnenbrink-Garcia, 2014).

Considerando lo expuesto anteriormente, el objetivo del artículo es revisar la literatura 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 sinteticen los conocidos producidos. Una revisión de la literatura reciente aporta una mirada actual sobre cómo se ha comprendido y estudiado el fenómeno del cuidado en el trabajo docente y cuáles son sus principales desafíos. En ese sentido, la investigación que exponemos busca responder la siguiente pregunta: ¿Cómo se ha estudiado y qué ha reportado la investigación reciente sobre el cuidado en el trabajo docente?

Metodología

Una revisión de alcance tiene como objetivo trazar un mapa de la bibliografía sobre un tema de investigación concreto, para identificar conceptos clave, lagunas en la investigación, y aportar bases de información para orientar la práctica, la elaboración de políticas y la investigación futura (Daudt et al., 2013; Levac et al., 2010). La presente revisión pretende identificar los enfoques teóricos, las metodologías utilizadas y, consiguientemente, describir los principales resultados empíricos en torno al cuidado en el trabajo docente. Se utilizó un marco procedimental 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 (Arksey y O'Malley, 2005).

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

En correspondencia con los objetivos 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?

Etapas 2: Identificación de estudios relevantes

Se definió SCOPUS como la base de datos para la búsqueda bibliográfica, por la calidad de publicaciones sobre la temática. La identificación de literatura se restringió a publicaciones en inglés y español, y que hayan sido emitidas entre los años 2017 y 2021. Fueron considerados artículos empíricos publicados en revistas que cuenten con modalidad de evaluación de pares. Son excluidos artículos teóricos y ensayos, libros, capítulos de libros y presentaciones en eventos de divulgación académica. El tipo de publicaciones que fueron revisadas para la selección final corresponden a artículos científicos.

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.

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

Tabla 1. Conceptos clave y términos de búsqueda

Etapas 3: Selección de estudios

Para la selección de estudios para ser analizados, se definieron criterios de inclusión expuestos en la Tabla 2. Principalmente, refieren a publicaciones que sean investiga-

ciones empíricas, cuyo foco sea el cuidado en el trabajo docente y cuyos participantes sean docentes de nivel escolar.

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)

Tabla 2. Criterios de inclusión

El proceso de revisión determinó una muestra de 16 artículos. La Figura 1 expone el diagrama de flujo de identificación, selección e inclusión de artículos.

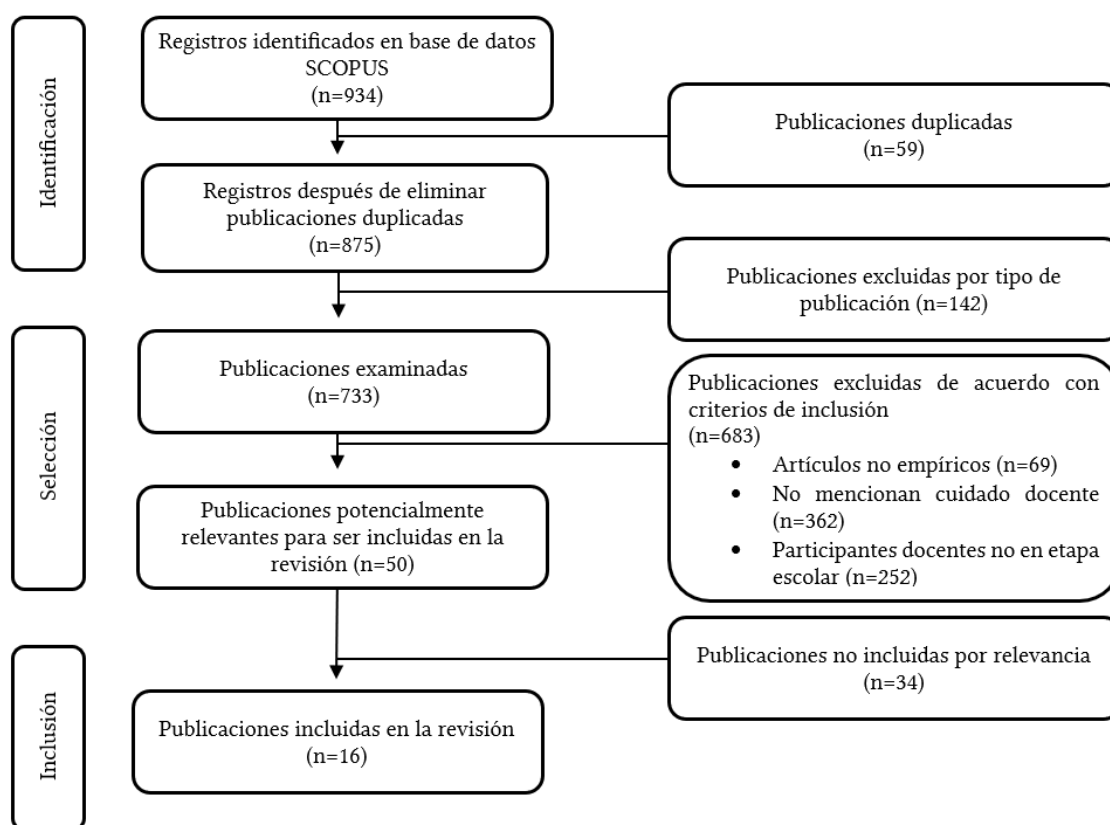


Figura. 1. Diagrama de flujo PRISMA para selección de artículos.

Etapa 4: Análisis de estudios seleccionados

Para la etapa de análisis se generó una tabla de síntesis para cada artículo, en la que fueron sistematizadas las siguientes dimensiones: autoría, año, país, contexto de la investigación, objetivos/preguntas, perspectiva teórica para comprender el fenómeno de cuidado, metodología e instrumentos utilizados, participantes, así como resumen de los principales resultados. Posteriormente, se realizó lectura grupal de los resúmenes de cada artículo, formulándose categorías acordes a las preguntas de investigación que orientan la revisión. En esa línea, las categorías fueron construidas según las tendencias identificadas en cada sección.

Resultados

Presentamos los principales resultados por medio de tres categorías centrales: enfoques teóricos, metodologías, y principales temas y hallazgos reportados, las que derivan de las preguntas de investigación. En la tabla 3 se puede apreciar una síntesis del análisis y en la tabla 4 exponemos los resultados desglosados según cada artículo.

¿Qué enfoques teóricos se han utilizado para estudiar el cuidado en el trabajo docente?	¿Cuáles son las principales metodologías y enfoques usados para estudiar el cuidado en el trabajo docente?	¿Cuáles son los principales temas y hallazgos reportados por la investigación reciente sobre el cuidado en el trabajo docente?
Ética del cuidado de Joan Tronto	Estudios cualitativos (N=14)	A. Tipos de cuidado docente
Ética del cuidado de Nel Noddings	Estudios mixtos (N=2)	A. Características del cuidado docente
Teorías del cuidado crítico-racial	Estudios cuantitativos (N=0)	B. Experiencias emocionales en el trabajo de cuidado C. Experiencias emocionales en el trabajo de cuidado D. Barreras para cuidar E. Necesidad de un cuidado comunitario

Tabla 3. Categorías de los resultados

Artículos	Enfoques teóricos			Metodologías y enfoques		Resultados
	Ética del cuidado (Tronto)	Ética del cuidado (Noddings)	Teoría del cuidado crítica racial	Otros enfoques	Estudios cualitativos	Estudios mixtos
Linares, 2017		X				X
Skovdal y Evans, 2017	X				X	
Sun et al., 2017				X	X	
O’Keeffe, 2018		X			X	
Pereira, 2018		X			X	
Restler, 2019			X		X	
Hägström et al., 2020	X				X	
Maloney y Matthews, 2020		X				X
Martin y Amin, 2020			X		X	
Merchant et al., 2020		X			X	
Moen et al., 2020		X			X	
Ransom, 2020		X			X	
Reyes, 2020			X		X	
Primdahl et al., 2021				X	X	
Fortunado y Canoy, 2021				X	X	
Reyes, 2021				X	X	

Tabla 4. Síntesis de resultados

Los enfoques para el estudio del cuidado en el trabajo docente

En el análisis de artículos, 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.

Ética del cuidado de Joan Tronto

Respecto a los enfoques teóricos para comprender el concepto de cuidado, aparece la influencia de Carol Gilligan (1982), recogida por Joan Tronto (1993). Los artículos de Morten Skovdal y Ruth Evans (2017), y Felix Häggström et al. (2020), toman esta perspectiva para estudiar el cuidado docente.

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. Además, señala la necesidad de una responsabilidad colaborativa de los cuidados a nivel sociopolítico.

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 sus estudiantes. El proceso de identificación de tales necesidades implica tanto a los/as estudiantes como a docentes, pues es la interacción la base que orienta 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”.

Ética del cuidado de Nel Noddings

Basada en Gilligan (1982), la propuesta de Noddings (1984, 2002, 2012) concibe el cuidado como una forma de estar en relación, no solo como una serie de acciones individuales. Esta relación implica un encuentro significativo entre quien cuida y

quien es cuidado/a. En el ámbito escolar, el cuidado se manifiesta en el vínculo entre docentes y estudiantes, siendo la base del trabajo relacional docente (Noddings, 1984). Siete estudios recientes (Linares, 2017; Maloney y Matthews, 2020; Merchant et al., 2020; Moen et al., 2020; O’Keeffe, 2018; Pereira, 2018; Ransom, 2020) retoman esta teoría para analizar el cuidado en la educación, ampliando su comprensión desde diversas perspectivas y contextos escolares.

Teorías del cuidado crítico-racial

Las teorías crítico-raciales sostienen que la raza, la cultura y las desigualdades sociales influyen profundamente en la práctica del cuidado. Desde esta perspectiva, el cuidado se entiende como una forma de supervivencia y activismo para personas históricamente marginadas (Luttrell, 2020; Wilson, 2016 en Martin y Amin, 2020). Investigaciones como las de Victoria Restler (2019), Melany Martin y Nyna Amin (2020) y Ganiva Reyes (2020) se basan en este enfoque. El cuidado crítico-racial considera las estructuras sociales, culturales y políticas, y lo concibe como un trabajo vinculado a la ética del cuidado y a la economía feminista (Durán, 2018). En el ámbito escolar, se define como la atención y apoyo a estudiantes que no reciben cuidados fuera del entorno educativo, y requiere de colaboración entre docentes, familias y comunidad (Antrop-González y De Jesús, 2006; Ladson-Billings, 1995). Un aporte clave es la visión feminista del cuidado compartido, especialmente hacia madres jóvenes (Collins, 1991, en Reyes, 2020).

Las principales metodologías para el estudio del cuidado en el trabajo docente

Se identifica una clara tendencia del estudio cualitativo por sobre el cuantitativo o mixto. Catorce artículos utilizan metodologías cualitativas y dos metodologías mixtas (ver tabla 3).

En relación con los enfoques metodológicos, las investigaciones en su mayoría emplean enfoques que se orientan a conocer la perspectiva de los/as docentes respecto al trabajo de cuidado. Se destaca el enfoque de investigación narrativa (Fortunado y Canoy, 2021; Martin y Amin, 2020; Reyes, 2020, 2021) y el análisis temático de discurso (Martin y Amin, 2020; Primdahl et al., 2021; Häggström et al., 2020; Maloney y Matthews, 2020).

Con relación a los/as participantes, cuatro investigaciones (Fortunado y Canoy, 2021; Linares, 2017; Reyes, 2020, 2021) tienen solo participantes mujeres, y en una investigación (Häggström et al., 2020) las participantes son predominantemente mujeres. Esto se explica debido al alto número de docentes mujeres en la etapa escolar, y que

las mujeres han sido quienes históricamente realizan el trabajo de cuidar (Häggström et al., 2020; Linares, 2017; Reyes, 2020, 2021).

El país que presenta mayor investigación es Estados Unidos (Maloney y Matthews, 2020; Ransom, 2020; Restler, 2019; Reyes, 2020, 2021). Los/as participantes de estas investigaciones son docentes de escuelas con una predominancia de estudiantes latinos/as y afrodescendientes.

Los principales resultados sobre cuidado en el trabajo docente

Los temas y resultados más relevantes se agruparon en cinco ejes temáticos: tipos de cuidado docente, características del cuidado docente, experiencias emocionales en el trabajo de cuidado, barreras para cuidar y la necesidad de un cuidado comunitario.

Tipos de cuidado docente

Diversas investigaciones han abordado los distintos tipos de cuidado que ejercen los/as docentes, destacando cómo se relacionan con su rol y contexto. Häggström et al. (2020) identifican tres enfoques: uno académico, enfocado exclusivamente en la enseñanza de contenidos; otro que, además de lo académico, ofrece apoyo psicosocial; y un tercero más implicado emocionalmente, que valora el acompañamiento afectivo como una parte significativa del trabajo docente.

De manera similar, Tanya Maloney y Jamaal Matthews (2020) proponen tres perfiles de cuidado: el empático, caracterizado por una fuerte conexión emocional con el bienestar estudiantil; el transaccional, superficial y con poca implicación; y un tipo mixto. Esta investigación resalta que factores como el estrés laboral y la cultura escolar influyen en la forma en que se ejerce el cuidado. Por otro lado, O’Keeffe (2018), al estudiar a docentes varones en Irlanda, describe un modelo de “cuidado a distancia”, en contraste con un cuidado “maternal”. Este estilo surge como una estrategia para mantener una identidad masculina aceptada dentro del entorno educativo.

Julia C. Ransom (2020), basándose en Angela Valenzuela (1999), diferencia entre el cuidado estético, orientado al cumplimiento de normas escolares, y el cuidado auténtico, que se enfoca en establecer relaciones genuinas con los/as estudiantes y sus familias. Este último implica un compromiso emocional y tiempo dedicado a conocer su realidad. Por su parte, Reyes (2021) retoma el concepto de cuidado auténtico a través del estudio de una docente que trabaja con madres latinas, proponiendo las “Pedagogías Fronterizas del Cariño”. Esta perspectiva prioriza el afecto, la horizontalidad en el

proceso de enseñanza y la inclusión de la realidad del estudiante como parte esencial del aprendizaje.

Características del cuidado docente

Los artículos en este tema han reportado cómo se ha descrito el trabajo de cuidado docente, y el rol que tiene en relación con otros fenómenos. Se identificaron cuatro principales características del trabajo de cuidado docente, que evidencian los principales elementos que presentan los hallazgos de las investigaciones.

En primer lugar, el cuidado es un asunto fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje (Häggström et al., 2020; Linares, 2017; Ransom, 2020; Skovdal y Evans, 2017). Docentes en el estudio de Pereira (2018) señalan que el cuidado es un requisito ineludible para la enseñanza. Se evidencia que proporcionar cuidados favorece la participación activa de los/as estudiantes en clase, genera una mayor sensación de conexión con los contenidos y tiene el potencial de mejorar su rendimiento. Se destaca que ha sido central para el proceso de aprendizaje de estudiantes marginados por su raza y género (Linares, 2017; Maloney y Matthews, 2020; Ransom, 2020).

Una segunda característica corresponde a que requiere de un vínculo entre estudiante(s) y docente(s). Según Kjersti Moen et al. (2020), la pedagogía del cuidado se sitúa en un continuo que va desde lo individual hasta lo social, fundamentándose en la construcción de relaciones entre docentes y estudiantes. Estas relaciones requieren conocer a los/as estudiantes en sus dimensiones personales, grupales y sociales. Un aspecto clave es comprender la vida de los/as estudiantes fuera del aula, lo cual permite una atención más significativa (Moen et al., 2020). Morten Skovdal y Ruth Evans (2017) refuerzan esta idea, señalando la importancia de saber lo que sucede en el hogar de los/as estudiantes, proponiendo estrategias como mostrarse amables y accesibles a sus emociones. Rebecca Linares (2017) destaca que incorporar los conocimientos previos de los/as estudiantes al currículo es esencial en una pedagogía del cuidado. Por último, Reyes (2020) identifica elementos clave de una red de cuidado: comunidad dentro y fuera de la escuela, inclusión de lo personal en la enseñanza y apoyo mutuo entre docentes.

Una tercera dimensión destacada alude a que el cuidado docente tiene un carácter ético y político, como destacan Binghai Sun et al. (2017), Restler (2019), Moen et al. (2020), Maloney y Matthews (2020), y Martin y Amin (2020). Según Sun et al. (2017), cuidar refleja una alta competencia ética y constituye un pilar esencial de la ética profesional docente. Restler (2019) muestra que el cuidado está condicionado por la raza, clase y género de docentes y estudiantes. La investigación Maloney y Matthews

(2020) encontraron que la afinidad racial y sociocultural generó vínculos de solidaridad y lucha colectiva, fundamentales para el trabajo de cuidado. En esa línea, Martin y Amin (2020) revelan que, en contextos de pobreza, las experiencias de abandono en la infancia de los/as docentes sudafricanos influyeron en su compromiso por cuidar, transformando el cuidado en una práctica profundamente personal y profesional. Así, el cuidado docente emerge como una respuesta ética, situada y transformadora.

Una cuarta característica plantea la raíz multidimensional del cuidado en el trabajo docente.

Se ha identificado que las prácticas de cuidado docente pueden ser emocionales, sociales, académicas, económicas, entre otras (Fortunado y Canoy, 2021; Linares, 2017; Primdahl et al., 2021; Restler, 2019; Reyes, 2020; Skovdal y Evans, 2017). Las investigaciones sobre el tema plantean 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 emocional para satisfacer las variadas necesidades de los/as estudiantes (Häggström et al., 2020; Skovdal y Evans, 2017). Otros resultados tensionan esta conclusión, señalando que el cuidado no es un “agregado” al trabajo docente, sino que lo constituye. En esa línea, se ha evidenciado que las actividades y pensamientos de los docentes están atravesados por los cuidados y que impregnan transversalmente a sus labores (Martin y Amin, 2020; Restler, 2019)

Experiencias emocionales en el trabajo de cuidado

Los estudios en torno a la pedagogía del cuidado destacan las emociones que experimentan los/as docentes en su labor, manteniendo una mirada crítica hacia los contextos socioeconómicos y políticos que influyen en su práctica. Se evidencian contradicciones emocionales: por un lado, el cuidado brinda motivación y gratificación; por otro, cuando no está acompañado de límites ni apoyo institucional, genera malestar físico y emocional (Pereira, 2018). Este autor sitúa el trabajo docente en el eje dolor-placer. Pereira advierte sobre la expansión de una “política cultural del cuidado” que idealiza el amor docente, promoviendo la autodisciplina y autogestión emocional como normativas del trabajo educativo.

De manera similar, Ross Fortunado y Nico Canoy (2021) exploran el binomio emocional *bigat-gaan* en el cuidado docente. *Bigat* alude al peso emocional derivado de la frustración, la angustia frente a la vulnerabilidad estudiantil y la impotencia cuando el cuidado escolar no se extiende al ámbito familiar. En contraste, *gaan* refiere a la ligereza emocional experimentada en el vínculo afectivo con estudiantes y sus

familias, y a la satisfacción al ver resultados positivos como la mejora en la asistencia o el avance académico.

Ambos estudios coinciden en la importancia de comprender críticamente el rol del cuidado en la docencia. Como señala Andrew Pereira (2018), el vínculo afectivo puede estar mediado por objetivos educativos que no siempre buscan el bienestar de estudiantes ni docentes, exponiendo a estos últimos a dinámicas de explotación y autoexplotación. En ese sentido, se vuelve urgente repensar cómo se construyen y sostienen las relaciones de cuidado en el contexto escolar.

Barreras para cuidar

Otra temática son las barreras que han tenido los/as docentes con relación al cuidado de sus estudiantes. Las investigaciones ponen en el centro del análisis diversos elementos, tales como el contexto socioeconómico y educativo (Restler, 2019).

Se ha planteado que el contexto socioeconómico influye gravitantemente en el trabajo de cuidado docente. Fortunado y Canoy (2021) destacan que este se ve afectado por las condiciones del hogar, la escuela y la comunidad de los/as estudiantes. Martin y Amin (2020) señalan que, en escuelas con carencias graves, el cuidado docente impacta negativamente en la economía y el bienestar emocional del profesorado. La constante llegada de estudiantes con necesidades genera una carga laboral sostenida y agotadora.

Desde la perspectiva del cuidado de Tronto (1993), Skovdal y Evans (2017) explican que, aunque los/as docentes suelen “preocuparse por” sus estudiantes, las fases de “encargarse de” y “cuidar” se ven limitadas por la falta de recursos y la falta de preparación para enfrentar situaciones complejas, como el trabajo con niños/as huérfanos/as. Ante ello, algunos docentes priorizan a estudiantes con mejor rendimiento académico y a varones, dejando de lado a quienes presentan mayores necesidades.

Otro elemento que se posiciona como una barrera es la ausencia de redes del/la estudiante. Según Häggström et al. (2020), la capacidad de los/as docentes para ejercer el cuidado depende del apoyo interno en la escuela y de redes externas. Aquellos/as que cuentan con este respaldo pueden colaborar eficazmente y muestran mayor entusiasmo al vincularse con sus estudiantes. Fortunado y Canoy (2021) agregan que, ante la falta de cuidado por parte de tutores/as y sistemas escolares, los/as docentes asumen roles suplementarios como padres/madres, amigos/as o psicólogos/as, lo que refleja una carga emocional y funcional que va más allá de sus responsabilidades formales.

La presión por el rendimiento es descrita como un asunto problemático y que resulta adversa en el cuidado. El artículo de Reyes (2020) destaca cómo el sistema neoliberal de rendición de cuentas prioriza los resultados en pruebas estandarizadas por sobre el cuidado y la construcción comunitaria, lo que lleva a docentes a adoptar prácticas de enseñanza impersonales. Pereira (2018) refuerza esta crítica al mostrar que la pedagogía del cuidado se ve tensionada por exigentes criterios de evaluación institucionales. Docentes reportan que conciliar la intensa inversión emocional con las demandas escolares genera agotamiento y estrés.

Por su parte, Restler (2019) visibiliza el trabajo no reconocido de los/as docentes, como la preparación del aula, la compra de alimentos o la creación de ambientes seguros y acogedores. Este esfuerzo, esencial para el bienestar de los/as estudiantes, permanece invisible en las políticas de evaluación docente. En conjunto, estos estudios evidencian cómo las exigencias institucionales afectan negativamente el cuidado en la práctica educativa y desvalorizan el trabajo emocional y comunitario de los/as docentes.

Una barrera para el trabajo de cuidado fue el cierre de las escuelas como medida sanitaria por el virus covid-19. Los hallazgos de Nina Primdahl et al. (2021) evidenciaron que, durante la pandemia, el trabajo de cuidado docente se vio restringido, pues los/as profesores/as solo podían proporcionar cuidados de forma individual y esporádica. La falta de presencia 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; Restler, 2019).

La necesidad de un cuidado comunitario

Los hallazgos de diversas investigaciones destacan la necesidad de una corresponsabilidad en los cuidados, mediante redes sólidas de apoyo para estudiantes. Existe un interés creciente en el rol de las escuelas como nodos de cuidado, especialmente en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, temática abordada por más de la mitad de los estudios revisados (Fortunado y Canoy, 2021; Häggström et al., 2020; Maloney y Matthews, 2020; Martin y Amin, 2020; Primdahl et al., 2021; Ransom, 2020; Restler, 2019; Reyes, 2020; Reyes, 2021; Skovdal y Evans, 2017).

También se observa una preocupación por el cuidado hacia estudiantes marginados por raza o sexo. Por ejemplo, Maloney y Matthews (2020) y Ransom (2020) exploran el cuidado docente con estudiantes latinos y afrodescendientes en EE. UU., mien-

tras que Reyes (2020, 2021) analiza la situación de madres adolescentes latinas, consideradas “estudiantes imposibles”.

Un hallazgo reiterado es la urgencia de adoptar una perspectiva comunitaria del cuidado. Se plantea que toda la comunidad escolar —estudiantes, docentes y familias— debe participar en la toma de decisiones sobre cómo distribuir las responsabilidades del cuidado (Skovdal y Evans, 2017). Además, proponen integrar las prácticas informales de cuidado docente dentro de un marco institucional. Reyes (2020) sugiere que las políticas educativas deben valorar los recursos provenientes de comunidades históricamente marginadas, ya que las teorías comunitarias del cuidado emergen de los saberes tradicionales, especialmente de mujeres latinas y afrodescendientes.

El cuidado no solo impacta en la enseñanza y el aprendizaje, sino también en el bienestar integral de niñas, niños y adolescentes. Una pedagogía del cuidado promueve la inclusión, reconoce la vulnerabilidad, y fomenta entornos seguros, afectivos y justos, especialmente en contextos de mayor precariedad. 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.

Discusión y conclusiones

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 mayoría de las investigaciones utilizaron la metodología cualitativa para estudiar el cuidado en el trabajo docente, utilizando enfoques metodológicos focalizados en conocer la narrativa de los/as docentes en torno al cuidado de sus estudiantes, siendo las entrevistas la técnica más empleada.

La revisión permitió identificar cuatro categorías en los resultados. En primer lugar, la existencia de una diversidad de formas de pensar, describir y practicar el cuidado docente. Se identifica una categorización del 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 o sexo, y en estudiantes pertenecientes a escuelas ubicadas en comunidades vulnerables. En segundo lugar, la evidencia demuestra que en las relacio-

nes de cuidado en la escuela aparecen emociones diversas y muchas veces contradictorias (Pereira, 2018). En tercer lugar, se identifican las barreras que han aparecido para el trabajo de cuidado docente, entre las más relevantes está el contexto socioeconómico de los/as estudiantes, la ausencia de apoyo escolar y comunitario, la presión de rendir, y la cuarentena por el virus covid-19. Estas barreras, por un lado, han 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. La búsqueda bibliográfica consideró solo la base de datos SCOPUS, lo cual restringió el universo de publicaciones sobre la temática. En segundo lugar, se revisaron solo artículos en inglés, dejando fuera otros idiomas. El francés, por ejemplo, pudo haber arrojado nuevos artículos sobre el fenómeno. Por último, solo se consideraron a docentes de educación escolar como participantes, dejando fuera a la educación parvularia, educación superior, y educación especial.

Dentro de las proyecciones para continuar con el estudio del cuidado en el trabajo docente, se identifica la posibilidad de realizar una revisión sistemática en este campo de estudio, considerando el alza de investigaciones en el tema. A pesar de lo anterior, se identificó una escasa investigación sobre el cuidado docente en países latinoamericanos. Se presenta la posibilidad de abordar esta laguna de conocimiento.

Financiamiento y agradecimientos

Proyecto FONDECYT Regular 1240155 “La articulación de las prescripciones emocionales, las condiciones laborales y los sentidos profesionales en el trabajo emocional cotidiano que realizan docentes en escuelas públicas vulnerables. Un estudio cualitativo complejo multi componencial”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación del Gobierno de Chile.

Contribución de autoría

Isidora Núñez-Figueroa: Conceptualización; Curación de datos; Análisis formal; Investigación; Metodología; Visualización; Redacción-borrador original; Redacción-revisión y edición

Rodrigo Cornejo-Chávez: Conceptualización; Supervisión; Redacción-borrador original

Sebastián Vargas-Pérez: Redacción-borrador original; Redacción-revisión y edición

Referencias

- Acker, Sandra. (1995). Carry on caring: The work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 16(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/0142569950160102>
- Antrop-González, René, & De Jesús, Anthony. (2006). Toward a theory of critical care in urban small school reform: Examining structures and pedagogies of caring in two Latino community-based schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(4), 409-433. <https://doi.org/10.1080/09518390600773148>
- Arksey, Hilary, & O'Malley, Lisa. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Barrow, Margaret. (2015). Caring in teaching: A complicated relationship. *Journal of Effective Teaching*, 15(2), 45-59.
- Bartos, Annie. (2012). Children caring for their worlds: The politics of care and childhood. *Political Geography*, 31(3), 1. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2011.12.003>
- Bhana, Deevia. (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. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.08.003>
- Bowlby, Sophie. (2012). Recognising the time-space dimensions of care: Caringscapes and carescapes. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 44(9), 2101-2118. <https://doi.org/10.1068/a44492>
- Bryk, Anthony S., & Schneider, Barbara. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Chiu, Ming Ming; Pong, Suet-ling; Mori, Izmu, & Chow, Bonnie Wing-Yin. (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. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>
- Daudt, Helena M. L., van Mossel, Catherine & Scott, Samantha J. (2013). Enhancing the scoping study methodology: A large, inter-professional team's experience with Arksey and O'Malley's framework. *BMC Med Res Methodol* 13, 48. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-48>
- Durán, M. Á. (2018). *La riqueza invisible del cuidado* (Vol. 30). Universitat de València.
- Ellerbrock, Cheryl R., & Kiefer, Sarah M. (2010). Creating a ninth-grade community of care. *The Journal of Educational Research*, 103(6), 393-406. <https://doi.org/10.1080/00220670903383085>

- Fortunado, Ross L. G., & Canoy, Nico 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. <https://doi.org/10.1080/17482631.2021.1917881>
- Garza, Rubén, & Soto Huerta, Mary E. (2014). Latino high school students' perceptions of caring: Keys to success. *Journal of Latinos and Education*, 13(2), 134-151. <https://doi.org/10.1080/15348431.2013.821065>
- Gilligan, Carol. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. *Harvard University*.
- Häggström, Felix; Borsch, Anne Sophie, & Skovdal, Morten. (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. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105248>
- Hargreaves, Andy. (1994). Changing teachers, changing times. Cassell.
- Hargreaves, Andy. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Isenbarger, Lynn, & Zembylas, Michalinos. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and teacher education*, 22(1), 120-134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Klem, Adena M., & Connell, James P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74, 262-273.
- Ladson-Billings, Gloria. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lavy, Shiri & Naama-Ghanayim, Eman. (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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046>
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation science*, 5(69), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Lewis, James L.; Ream, Robert K.; Bocian, Kathleen; Cardullo, Richard A.; Hammond, Kimberly, & Fast, Lisa. (2012). Con cariño: Teacher caring, math self-efficacy, and math achievement among Hispanic English learners. *Teachers College Record*, 114(7), 1-42. <https://doi.org/10.1177/016146811211400701>
- Linares, Rebecca E. (2017). Guided by care: teacher decision-making in a rural intercultural bilingual classroom in Peru. *Intercultural Education*, 28(6), 508-522. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1390941>
- Maloney, Tanya, & Matthews, Jamaal S. (2020). Teacher care and students' sense of connectedness in the urban mathematics classroom. *Journal for Research in Mathematics Education*, 51(4), 399-432. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc-2020-0044>

- Martin, Melany, & Amin, Nyna. (2020). Teacher care work in situations of severe deprivation. *Pastoral Care in Education*, 38(2), 156-173. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1725906>
- Merchant, Stefan; Rich, Jessica; Klinger, Don, & Luce-Kapler, Rebecca. (2020). The enactment of applied English: Does caring lead to teaching to the test? *Canadian Journal of Education*, 43(3), 803-828. <https://www.jstor.org/stable/27089199>
- Meyers, Steven A. (2009). Do your students care whether you care about them? *College Teaching*, 57(4), 205-210. <https://doi.org/10.1080/87567550903218620>
- Moen, Kjersti M.; Westlie, Knut; Gerdin, Göran; Smith, Wayne; Linnér, Susanne; Philpot, Rod; Shnecker, Katarina, & Larsson, Lena. (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. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1683535>
- Noddings, Nel. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, Nel. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Noddings, Nel. (2006). Educational leaders as caring teachers. *School Leadership and Management*, 26(4), 339-345. <https://doi.org/10.1080/13632430600886848>
- Noddings, Nel. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- O'Connor, Kate E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- O'Keeffe, Suzanne. (2018). Experiences of care labour, gender and work for men who teach young children. *Palgrave Communications*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.1057/s41599-018-0093-9>
- Owens, Lynn M., & Ennis, Catherine D. (2005). The ethic of care in teaching: An overview of supportive literature. *Quest*, 57(4), 392-425. <https://doi.org/10.1080/00336297.2005.10491864>
- Pekrun, Reinhard, & Linnenbrink-Garcia, Lisa. (2014). Introduction to emotions in education. In Lisa Linnenbrink-Garcia & Reinhard Pekrun (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 1-10). Routledge.
- Pereira, Andrew J. (2018). Caring to teach: Exploring the affective economies of English teachers in Singapore. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 488-505. <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0035>
- Primdahl, Nina L.; Borsch, Anne S.; Verelst, An; Jervelund, Signe S.; Derluyn, Ilse, & Skovdal, Morten. (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. <https://doi.org/10.1080/17450128.2020.1829228>

- Ransom, Julia C. (2020). Love, trust, and camaraderie: Teachers' perspectives of care in an urban high school. *Education and Urban Society*, 52(6), 904-926.
<https://doi.org/10.1177/0013124519894973>
- Restler, Victoria. (2019). Countervisualities of care: Re-visualizing teacher labor. *Gender and Education*, 31(5), 643-654.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1543860>
- Reyes, Ganiva. (2020). Integrated networks of care: supporting teachers who care for latina mothering students. *Critical Studies in Education*, 62(4), 471-485.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1789683>
- Reyes, Ganiva. (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.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1771464>
- Skovdal, Morten & Evans, Ruth. (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.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1214236>
- Sun, Binghai; Shao, YuTing; Richardson, Michael J.; Weng, Yuanyuan, & Shen, Jiliang. (2017). The caring behaviour of primary and middle school teachers in China: features and structure. *Educational Psychology*, 37(3), 362-379.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1214688>
- Thapa, Amrit; Cohen, Jonathan; Guffey, Shawn, & Higgins-D Alessandro, Ann. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tronto, Joan. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- Valenzuela, Angela. (1999). *Subtractive schooling: Issues of caring in education of US-Mexican youth*. State University of New York Press.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)