

Entre vocación y desvalorización: reconocimiento docente técnico profesional en Chile

Vocation and Devaluation: Recognizing Technical and Vocational Teachers in Chile

-  Cecilia Cortés Rojas | Universidad de Chile
-  Natalia Vallejos Silva | Universidad Bernardo O'Higgins, Chile
-  Leonel Rivero | Universidad de la República (Udelar), Uruguay
-  Claudia Espinoza Zúñiga | Universidad de O'Higgins, Chile

Cómo citar: Cortés, C., Vallejos, N. y Rivero, L. y Espinoza, C. (2026). Entre vocación y desvalorización: reconocimiento docente técnico profesional en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 28(especial), e09, 1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2026.28.especial.e09.7925>

Resumen

El profesorado de Educación Media Técnico Profesional en Chile enfrenta una doble desvalorización: la subordinación histórica de su modalidad y la carencia de una credencial pedagógica formal. El objetivo de este estudio fue comprender las experiencias de reconocimiento del profesorado de Educación Media Técnico Profesional identificando las condiciones relacionales, materiales e institucionales que las configuran. Se empleó un diseño cualitativo mediante producciones narrativas co-construidas con cinco docentes seleccionados mediante muestreo intencional según criterios de diversidad de género, especialidad y experiencia. La recolección de datos incluyó encuentros dialógicos, textualización y validación participativa, mientras que el análisis integró la teoría del reconocimiento de Honneth y el enfoque de justicia de Fraser. Los resultados revelaron que los vínculos afectivos con sus pares y estudiantes constituyen una fuente central de legitimidad ante la fragilidad del reconocimiento institucional. La precariedad material invisibiliza el trabajo real mediante la transferencia de costos al docente, y la doble desvalorización genera injusticias culturales específicas. La originalidad de la investigación reside en visibilizar estas tensiones particulares de la Educación Media Técnico Profesional desde una metodología que posiciona las narrativas docentes como herramientas para la producción de conocimiento situado, lo que aporta valor al campo de la justicia educativa.

Palabras clave: formación de docentes de educación técnica, reconocimiento social, justicia social

Abstract

Technical and vocational secondary education teachers in Chile are doubly devalued, facing both the historical subordination of this type of education and the lack of a formal teaching credential. The objective of this study was to understand technical and vocational secondary education teachers' experiences of recognition by identifying the relational, material, and



institutional conditions that shape them. A qualitative research design was employed, with narrative productions co-constructed with five teachers selected through purposive sampling based on criteria to ensure diversity in gender, specialization, and experience. Data collection included dialogic encounters, textualization, and participant validation, while the analysis drew on Honneth's theory of recognition and Fraser's approach to justice. The results revealed that affective bonds with peers and students constitute a central source of legitimacy in the face of fragile institutional recognition. Material precarity renders the true work invisible by transferring costs to teachers, whose dual devaluation results in specific cultural injustices. The originality of this research lies in bringing to light these specific tensions in technical and vocational secondary education based on a methodology that positions teachers' narratives as tools for the production of situated knowledge, adding value to the field of educational justice.

Keywords: technical teacher education, technical education teachers, social recognition, social justice



I. Introducción

El reconocimiento del trabajo docente constituye una dimensión de la justicia educativa que ha cobrado relevancia en el debate académico y político internacional. Investigaciones recientes han documentado los procesos de desvalorización social y precarización laboral, que erosionan las bases simbólicas y materiales de la profesión docente (Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2024; Villas et al., 2023). Esta crisis del reconocimiento docente se inscribe en transformaciones estructurales vinculadas a la expansión de políticas de mercado y la rendición de cuentas en los sistemas educativos (Falabella et al., 2025).

La literatura ha identificado algunas características de esta crisis. Primero, la tensión entre demandas crecientes sobre el trabajo docente, que debe responder simultáneamente a resultados académicos, contención afectiva y agotamiento crónico (Cortés-Rojas et al., 2025), y la progresiva pérdida de prestigio social y estatus profesional de la docencia (Vaillant y Manso, 2022). Segundo, la implementación de sistemas de evaluación que transforman el reconocimiento profesional, desde formas colectivas basadas en la confianza, hacia mecanismos individualizados de mérito (Fardella et al., 2024). Tercero, la persistencia de discursos que sitúan la vocación como fundamento de la labor docente, caracterizada por una dedicación absoluta al estudiantado, genera una paradoja: el compromiso vocacional convive con el aumento de funciones, la sobrecarga laboral y la desvalorización de la profesión; lo que configura un proceso de precarización del trabajo docente (Romero-Caraballo et al., 2024).

En América Latina estas tendencias adquieren rasgos específicos moldeados por las reformas estructurales orientadas al mercado, implementadas desde la década de 1980. La expansión de sistemas de evaluación estandarizada con altas consecuencias, la introducción de mecanismos de mercado, y la precarización laboral han consolidado una gobernanza de la métrica evaluativa, que reconfigura las prácticas pedagógicas, los modos de entender los propósitos de la escuela y las identidades docentes (Falabella et al., 2025). Recientemente, la Unesco (2025) ha documentado cómo la falta de reconocimiento contribuye al déficit y abandono docente en América Latina.

El caso chileno es paradigmático. Durante el siglo XIX y gran parte del XX, el profesorado se construyó como figura de alta legitimidad simbólica, ligada al “sacerdocio republicano” (Núñez, 2007, p. 152). La fundación de la Escuela Normal de Preceptores, en 1842, marcó una visión del docente como agente de progreso, referente sanitario, moral y cultural de las comunidades (Olivos-González et al., 2020). Esta valoración instauró un reconocimiento y un ideal docente (basado en la entrega personal) como referente para sus comunidades.

Entre 1950 y 1973, el magisterio consolidó su papel como actor político social. La expansión escolar, así como las reformas de los gobiernos de Frei Montalva y Allende vincularon el rol docente a proyectos de transformación social y democratización del saber. El fortalecimiento gremial –con la fundación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, en 1970– expresó un reconocimiento político y colectivo: ser docente era ejercer una función clave en el proyecto país (Núñez, 1986).

La dictadura cívico-militar (1973-1990) significó una ruptura radical. La municipalización de 1981 fragmentó la profesión, desarticuló la identidad colectiva y debilitó el poder sindical (Núñez, 2007). En paralelo, la privatización del sistema escolar instaló los principios del mercado en la política educativa (Falabella et al., 2025). Esta transformación implicó una redefinición cultural del rol docente. Sin embargo, la herencia del “apóstol” no desapareció, sino que mutó y se ensambló con las transformaciones neoliberales profundizadas en



democracia. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962 (1990), el SIMCE¹ y la evaluación docente reforzaron una visión tecnocrática donde el reconocimiento se transformó en mérito individual ligado al rendimiento (Falabella y De la Vega, 2016). Fraser (2012) denomina a esta injusticia de reconocimiento: la desvalorización sistemática de un grupo social y sus contribuciones.

Las movilizaciones estudiantiles de 2006, 2011 y 2019 reabrieron el debate sobre el sentido público de la educación. El sistema político respondió con reformas como la Ley de Inclusión N° 20.845 (2015) y la Carrera Docente bajo el discurso de revalorizar la profesión (Assaél et al., 2015). Sin embargo, estas reformas mantuvieron lógicas de evaluación estandarizada, estableciendo avances profesionales basados en pruebas individuales, sin considerar condiciones contextuales (Assaél y Pavez, 2008). Nos enfrentamos, así, a una tensión entre la exigencia de compromiso ético-emocional ilimitado, y a sistemas de evaluación que reducen al docente a ejecutor de un currículum evaluado por resultados que jerarquizan escuelas y aplican incentivos/sanciones (Falabella y De la Vega, 2016). Esta disonancia genera, siguiendo la propuesta de Renault (2019), formas de sufrimiento ético y político.

En Chile, y en el caso específico de la Educación Media Técnico Profesional (EMTP), estas injusticias adquieren características particulares.² La EMTP ha ocupado históricamente una posición subordinada dentro del sistema educativo chileno. Para el caso de este artículo se destacan aquellas que afectan el reconocimiento de la comunidad educativa. Por ejemplo, muchos docentes de EMTP provienen directamente de la industria, sin formación pedagógica inicial completa (Fierro-Silva et al., 2022), lo que genera ambigüedades contractuales y una constante necesidad de legitimación profesional. Solo 22% de los 6,362 docentes técnicos en ejercicio cuenta con título de profesor, además de su título profesional de base (Sevilla et al., 2020). Por otro lado, las tasas de retiro de docentes de EMTP corresponden a un 38%, superiores al promedio del sistema escolar (Sevilla y Arévalo, 2020). Estos datos no son simples indicadores de rotación laboral, sino síntomas de una crisis profunda en las formas de reconocimiento y valoración del trabajo docente.

1.1 Reconocimiento, precarización y trabajo docente

La teoría del reconocimiento, desarrollada por Honneth (1997) y ampliada por Fraser (2012), proporciona un marco analítico para comprender las dinámicas de reconocimiento en el trabajo docente. Honneth plantea que el reconocimiento se manifiesta en tres esferas interdependientes: el amor y el cuidado (que fundamentan la autoconfianza); el derecho y la igualdad (que sostienen el autorrespeto), y la estima social (que permite la autorrealización). Cuando estas formas de reconocimiento fallan, se generan experiencias de menosprecio que dañan la identidad.

En las sociedades contemporáneas las dinámicas de reconocimiento se expresan cada vez más en el trabajo, ya que en este se construyen vínculos personales, se garantizan derechos y se desarrolla una conciencia del propio valor a través de la contribución socialmente reconocida. Esto lleva a los trabajadores a buscar mayor control sobre su labor, y proyectarse socialmente a partir de ella (Honneth, 2023).

Fraser (2012), por su parte, integra el reconocimiento como una dimensión cultural de la justicia que debe articularse con la redistribución (dimensión económica) y la

¹ El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) está compuesto por evaluaciones estandarizadas de lápiz y papel, que se aplican al estudiantado de educación primaria y secundaria para evaluar el cumplimiento del currículum escolar.

² En Chile la educación secundaria se divide en Científico-Humanista (orientada a la preparación universitaria), y Técnico Profesional, impartida en liceos técnico profesionales que combinan formación general con especialización en oficios y técnicas (industrial, comercial, agrícola, marítima, entre otras). Al egresar se obtiene un título técnico de nivel medio y el estudiante puede incorporarse directamente al mundo laboral o continuar otro tipo de estudios.



representación (dimensión política). Desde esta perspectiva, las injusticias de reconocimiento no son únicamente simbólicas o psicológicas, sino que tienen efectos materiales concretos y se entrelazan con otras formas de injusticia. Honneth (2022) ha profundizado en la historia del concepto de trabajo, señalando cómo las transformaciones del capitalismo han reconfigurado las posibilidades de reconocimiento en el ámbito laboral.

Honneth (2023) sostiene que, cuando las condiciones institucionales no garantizan el reconocimiento, los trabajadores buscan construir formas de legitimidad y valoración desde su propia práctica. Investigaciones en América Latina han documentado este fenómeno en el profesorado. Carrasco-Aguilar y López (2022) argumentan que el profesorado chileno resiste a la imagen cultural de descrédito, promovida por las lógicas mercantiles, que convierten al estudiantado y sus familias en consumidores. Rivero (2024) identifica la formación de demandas de reconocimiento como parte de la construcción de una identidad profesional activa, en resistencia frente a las tendencias gerencialistas que se imponen en el sistema educativo. Rojas-Navarro et al. (2026) describen lo que denominan *invernaderos de cuidado*: formaciones éticas situadas, donde el cuidado se sostiene de manera frágil y provisional, dependiendo de personas concretas y no de garantías sistémicas. Sin embargo, persiste una laguna en la literatura, en la que faltan estudios que aborden las experiencias de reconocimiento del profesorado en la EMTP en Chile, desde una perspectiva que articule sus voces con un análisis crítico de las transformaciones históricas del sistema educativo. La mayoría de las investigaciones se centran en la empleabilidad de egresados y la política educativa de la modalidad (Sepúlveda et al., 2009), o bien en los docentes de educación superior técnico profesional (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2024a), pero no abordan la experiencia subjetiva y las condiciones laborales de quienes enseñan en la EMTP escolar.

En este escenario, es relevante indagar en las experiencias subjetivas de reconocimiento y menosprecio. A través de una metodología cualitativa crítica y situada, buscamos comprender las experiencias de reconocimiento del profesorado de EMTP, entendiendo que el relato docente no es solo una descripción de hechos, sino una herramienta de producción de conocimiento situada (Haraway, 1995), capaz de visibilizar las tensiones entre las condiciones estructurales del trabajo docente y las experiencias subjetivas de quienes lo ejercen.

Las preguntas orientadoras son: ¿qué formas específicas de reconocimiento o menosprecio experimentan estos docentes en sus relaciones con las instituciones, el estudiantado, las familias y sus pares?, ¿cómo se articula la dimensión afectiva del reconocimiento con las condiciones materiales del trabajo docente?

Para abordar estas interrogantes adoptamos una “vía negativa” (Thiebaut, 2021), que parte de las experiencias de injusticia vividas por los docentes, en lugar de definir a priori lo que constituye un reconocimiento justo. Esta aproximación metodológica –coherente con la teoría crítica del reconocimiento de Honneth (1997)– permite que sean las propias experiencias negativas (el menosprecio, la invisibilización, la desvalorización) las que iluminen las estructuras del sistema que genera estas condiciones. Como señala Renault (2019), esta *clínica de la injusticia* revela cómo los intereses normativos de la experiencia social son más ricos de lo que el lenguaje moral disponible puede expresar; lo que permite rearticular las concepciones estándar de justicia, desde las vivencias concretas de quienes sufren la injusticia.

La relevancia de estudiar el reconocimiento en el profesorado de EMTP se vincula directamente con los procesos de precarización del trabajo docente. Oliveira (2004) documenta cómo las reformas educativas en América Latina han generado la reestructuración del trabajo pedagógico, la intensificación laboral y la flexibilización de las relaciones de empleo; procesos que se entrelazan con experiencias de menosprecio y desvalorización profesional. En la EMTP chilena la precarización adquiere matices particulares: condiciones laborales adversas y formas agudas de invisibilización. Esto hace



del reconocimiento una cuestión urgente para comprender las experiencias de quienes enseñan en esta modalidad.

Cabe señalar que la aplicación de los enfoques de Honneth y Fraser en América Latina requiere matices: las configuraciones institucionales frágiles, las herencias coloniales, y las trayectorias propias de precarización docente (intensificación, feminización, herencia del “apostolado”) exigen articular el reconocimiento con análisis situados de las condiciones regionales materiales y simbólicas (Oliveira, 2004; Rivero, 2024). Asumimos estos marcos como herramientas heurísticas, en diálogo con la perspectiva situada que orienta este estudio, no como sistemas explicativos cerrados.

El objetivo general de esta investigación fue comprender las experiencias de reconocimiento del profesorado de EMTP en Chile, a partir de sus propias narrativas; atendiendo las condiciones relacionales, materiales e institucionales que las configuran. Los objetivos específicos fueron: 1) identificar las formas de reconocimiento afectivo que el profesorado de EMTP construye con estudiantes y pares; 2) analizar la articulación entre las condiciones materiales del trabajo docente, y las experiencias de reconocimiento o menosprecio; y 3) caracterizar las particularidades del reconocimiento en la EMTP, vinculadas a su posición estructural y a la situación de credencial pedagógica de su profesorado.

II. Método

Esta investigación adoptó un diseño cualitativo basado en la construcción de producciones narrativas (PN) con cinco docentes de EMTP en el año 2024. Las PN, como enfoque teórico-metodológico, trascienden la simple recopilación de información para constituirse en un proceso de co-construcción de conocimientos situados (Haraway, 1995), “que recogen la forma en que la persona quiere que su versión del fenómeno sea leída” (Galaz y Álvarez, 2022, p. 119).

Los docentes fueron seleccionados mediante muestreo intencional (Creswell y Poth, 2024) con criterios de homogeneidad y heterogeneidad: debían ejercer en liceos EMTP y contar con al menos dos años de experiencia en la modalidad, para asegurar experiencias situadas y no circunstanciales. Además, se buscó variedad en género, edad, formación profesional de base, especialidad impartida, trayectoria docente y establecimiento de procedencia. Los cinco participantes provienen de liceos distintos emplazados en las regiones de O’Higgins y Metropolitana (Chile), lo que amplía la diversidad de contextos representados (Tabla 1).

Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes

Docente	Edad	Género	Formación base	Años de experiencia	Horas semana	Especialidad que imparte	Formación pedagógica formal
D1	48	Mujer	Técnico en gastronomía	26	44	Gastronomía	No
D2	60	Mujer	Ingeniería comercial	30	34	Contabilidad	No
D3	34	Mujer	Técnico en educación parvularia/ Actuación	5	44	Técnico en educación parvularia	No
D4	37	Hombre	Técnico en gastronomía	10	44	Gastronomía	No
D5	38	Hombre	Ingeniería eléctrica	4	36	Electricidad	No



El tamaño muestral responde a los fundamentos epistemológicos de las PN, que no son material empírico y deben pensarse al mismo nivel que las producciones teóricas (Galaz y Álvarez, 2022). El criterio de suficiencia analítica es la profundidad del proceso dialógico y la heterogeneidad de perspectivas, no el número de participantes (Montenegro et al., 2023). Dado que el proceso requiere sostener un ciclo de “encuentro-textualización-cambios-encuentro-profundización” (Galaz y Álvarez, 2022, p. 105) con cada docente, ampliar la muestra comprometería la calidad co-constructiva.

Las conversaciones iniciales para construir las narrativas oscilaron entre 1 hora 30 minutos, y 2 horas. Las PN completas están disponibles en el repositorio del proyecto.³

Los participantes firmaron consentimientos informados, y mantuvieron en todo momento el derecho a retirarse del estudio o solicitar la eliminación de fragmentos de sus narrativas, debido al carácter participativo de las PN.

2.1 Fases en la construcción de las PN

El proceso de construcción de las PN siguió la propuesta de Galaz y Álvarez (2022) y contempló tres fases.

En la fase 1 se realizó un primer encuentro presencial con cada docente, en un lugar consensuado fuera de su espacio laboral (entre 1 y 2.15 horas). Se presentó el guion orientador de la conversación, construido a partir de los objetivos del estudio y el marco teórico del reconocimiento (Honneth, 1997; Fraser, 2012), enfatizando que constituía un horizonte negociable, y no una pauta fija. Se incorporaron ajustes, según los intereses y experiencias de cada docente. Los temas incluyeron: trayectorias de ingreso a la docencia; relaciones con autoridades; vínculos con estudiantado, familias y pares; condiciones materiales del trabajo (salario, horario, recursos, ascenso); participación en decisiones institucionales; reconocimiento social de la EMTP, y sentidos asignados a la labor docente.

La fase 2 abarcó entre uno y tres encuentros adicionales con cada participante, realizados presencialmente en la región Metropolitana y de O'Higgins. La dinámica dialógica permitió a ambas partes posicionarse explícitamente, profundizar en aspectos emergentes y co-construir la narrativa docente, antes que re aplicar el guion (Gandarias y García, 2014).

En la fase 3 las grabaciones fueron transcritas literalmente y trabajadas mediante análisis temático, utilizando el software Atlas.ti v.9. Se escribieron en primera persona, y el material se reorganizó temáticamente; pero se preservaron las expresiones y el estilo discursivo de cada docente.

2.2 Validación y profundización

Las narrativas textualizadas se enviaron a cada participante para que dieran sus comentarios, y para una revisión y validación de las mismas. En encuentros posteriores se profundizó sobre aspectos específicos; se aclararon dudas y se incorporaron las modificaciones sugeridas.

Es importante aclarar la relación entre las PN, como productos de conocimiento, y el análisis temático. Como señalan Galaz y Álvarez (2022), las PN tienen valor epistémico por sí mismas, y no requieren necesariamente ser fragmentadas. Sin embargo, para los fines de este artículo realizamos un análisis adicional que identifica dimensiones transversales, y permite el diálogo con marcos teóricos establecidos.

³ <https://docs.google.com/document/d/1anQNzMXR3aNRnNTKmZdwXDU67v29Cec-DwgKr4B0HXQ/edit?usp=sharing>



2.3 Análisis

Las PN fueron examinadas siguiendo los principios del análisis temático (Braun y Clarke, 2023), adaptado al enfoque de conocimientos situados. Esta etapa contempló tres momentos. En primer lugar, textualización y familiarización con cada texto, por cada miembro del equipo investigador (Atlas.ti v.9). Emergieron 47 códigos iniciales referidos a experiencias de reconocimiento, menosprecio, condiciones materiales y relaciones en el espacio escolar.

A continuación, se desarrolló la búsqueda de temas, así como la agrupación de los códigos en 12 temas preliminares, mediante tres reuniones de consenso del equipo (entre agosto y septiembre de 2024). Los criterios de agrupación fueron: recurrencia temática, densidad conceptual y relevancia para responder a los objetivos específicos de la investigación. Los temas iniciales incluyeron las siguientes denominaciones: reconocimiento estudiantil, menosprecio institucional, vínculos con pares, precarización laboral.

En tercer lugar, se revisaron y reorganizaron los 12 temas en tres dimensiones analíticas centrales, alineadas al marco teórico de Honneth (1997), sobre las esferas del reconocimiento: afectivo, jurídico, y social. Las dimensiones son: 1) Reconocimiento afectivo: los vínculos como sostén y fuente de legitimidad; 2) reconocimiento y condiciones materiales: el trabajo invisible; 3) particularidades del reconocimiento en la EMTP: la doble desvalorización.

Si bien el marco teórico de Honneth (1997) orientó inicialmente la construcción de temas, las dimensiones finales emergieron del diálogo entre los datos y la teoría, sin forzar una correspondencia estricta con las tres esferas del reconocimiento (amor, derecho, estima social). Así, la segunda dimensión no se reduce a la esfera del derecho, sino que articula elementos de las tres esferas: expresa tanto el respeto (o su ausencia) hacia el trabajo docente, como las bases materiales que posibilitan o impiden la autorrealización profesional. Esta decisión metodológica responde al compromiso epistemológico de las PN, de priorizar los temas que emergen de las experiencias situadas de los participantes, sobre la aplicación mecánica de marcos teóricos predefinidos. Por último, se compararon las 5 PN para identificar contrastes, tensiones y/o particularidades entre narrativas.

2.4 Posicionamiento del equipo investigador y reflexividad

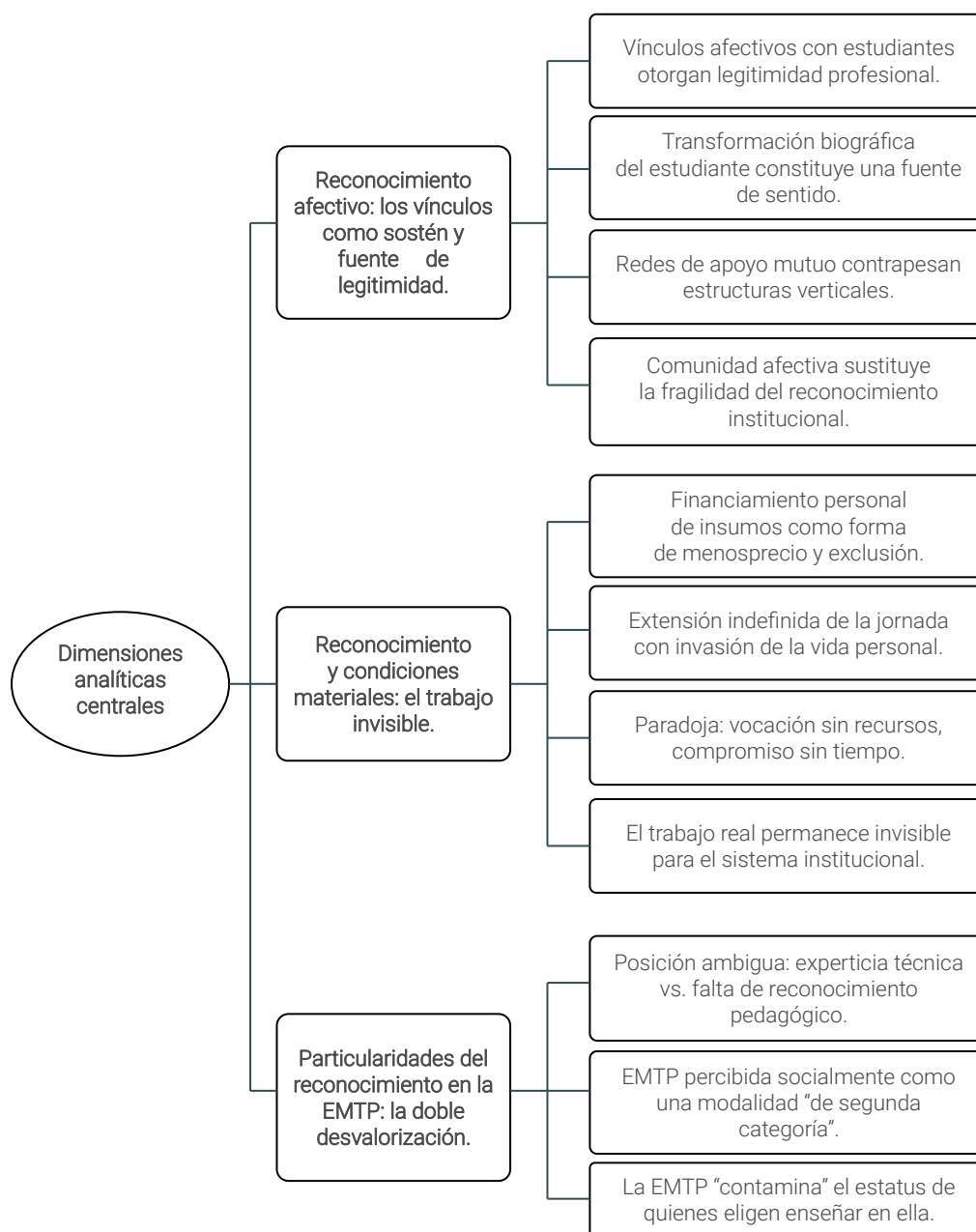
El equipo investigador está compuesto por cuatro integrantes con formación en educación y ciencias sociales, y con trayectoria en estudios sobre trabajo docente. Asumimos que el conocimiento producido está marcado por nuestras trayectorias y compromisos con la educación pública. Esta parcialidad no es un sesgo a evitar, sino la condición de posibilidad de un conocimiento responsable. Reconocemos que nuestra posición genera asimetrías de poder con los participantes; por lo que, para mitigarlas, implementamos validación participativa en dos rondas, y derecho de veto sobre cualquier fragmento de sus narrativas. Dos docentes solicitaron modificaciones, mismas que fueron realizadas.

III. Resultados

Presentamos el análisis temático transversal con extractos de las narrativas originales (Figura 1), manteniendo las PN como conocimiento primario del estudio.



Figura 1. Dimensiones analíticas centrales, e ideas emergentes sobre experiencias de reconocimiento e injusticia cultural en docentes de Educación Media Técnico Profesional



3.1 Reconocimiento afectivo: los vínculos como sostén y fuente de legitimidad

En respuesta al primer objetivo específico, esta sección identifica las formas de reconocimiento afectivo que el profesorado de EMTP construye en sus relaciones con estudiantes y pares. Las narrativas revelan que son los vínculos afectivos, con sus pares y estudiantes, los que sostienen el sentido de la labor docente, y proveen formas de legitimidad profesional. Este reconocimiento afectivo, que Honneth (1997) sitúa en la esfera primaria del amor y el cuidado, permite a los docentes reafirmar el valor de su trabajo cuando el sistema lo niega. El Docente 4 relata un momento de reconocimiento estudiantil que condensa esta dinámica:



Además, como exalumno del liceo, siento que tengo una conexión especial con ellos. Cuando les cuento que yo estuve en su lugar, se sienten identificados y me escuchan con atención. Algunos me han dicho: 'Profe, si usted pudo, yo también puedo'. Esa frase me llena de orgullo, porque es un recordatorio de que estoy aquí para guiarlos y mostrarles que el esfuerzo siempre da frutos.

Esta frase, lejos de ser un cumplido, actúa como una forma de reconocimiento mutuo, que habilita futuros posibles y valida el rol docente desde una lógica de transformación biográfica. La Docente 2 enfatiza cómo el reconocimiento estudiantil se vincula con el sentido profundo de su trabajo:

Aquí puedo ver cómo los estudiantes desarrollan habilidades prácticas que transforman sus vidas. Recuerdo el caso de un estudiante que, tras un proyecto práctico, consiguió su primer trabajo. Esa emoción de sentirse útil, capaz y preparado para enfrentar el mundo laboral es lo que me motiva cada día.

En este sentido Hirmas et al. (2021) advierten que, pese a las presiones institucionales, los educadores buscan construir una nueva legitimidad que surge del cuidado y reconocimiento del otro en las relaciones cotidianas de la escuela. En la misma línea, Nobile (2023) sostiene que la legitimidad docente se construye sobre la base de un vínculo de reciprocidad con el estudiantado. En contextos de precarización, este reconocimiento funciona como sostén alternativo de dignidad: una legitimidad que no depende del sistema, sino de los sujetos concretos con quienes se construye la práctica.

Yo creo que lo que más me gusta de este trabajo es lo reconfortante que es ver, a veces, la vida que han tenido los chiquillos, y el cambio que tienen. Es super bueno saber que realmente hay un lugar, y que están trabajando bien; o que te hablan bien del estudiante. Eso es como que te das 'por pagá',⁴ de repente con los malos ratos que puedes pasar. Como una forma de reconocimiento también de lo que existe. O sea, al final igual es cómo tú en el fondo afectas la vida de algunas personas, y eso puede hacer el cambio (Docente 1).

Recuerdo que en una ocasión un grupo de estudiantes organizó una actividad en el taller para mostrarme su gratitud. Fue un momento sencillo, pero muy significativo. Me hizo reflexionar sobre cómo, aunque el sistema muchas veces no refleja nuestro trabajo, los estudiantes sí lo ven y lo aprecian. (Docente 4)

Por otra parte, y en esta misma línea, está el reconocimiento entre pares que –según Honneth (1997)– se enmarca en la esfera de la solidaridad, donde los individuos se sienten valorados por cualidades y capacidades específicas, que contribuyen al bienestar colectivo. En las PN el profesorado destaca cómo las relaciones interpersonales positivas en el entorno laboral son clave para su satisfacción profesional. Estas experiencias de colaboración y apoyo mutuo fortalecen su sentido de pertenencia, y actúan como contrapeso frente a las tensiones y los desafíos del sistema educativo, aun cuando no están exentas de tensiones.

Algunos docentes enfrentan relaciones laborales marcadas por la competencia y el aislamiento, lo que refleja una lucha por el reconocimiento intersubjetivo en un entorno que, en ocasiones, privilegia la individualidad sobre la colaboración.

En algunos contextos, como en escuelas donde trabajé antes, la participación era prácticamente inexistente. Recuerdo proponer una idea para mejorar la dinámica de las clases en una reunión pedagógica, solo para recibir una respuesta fría de mi jefa inmediata: 'Eso no es algo que debas discutir con la dirección'. Ese tipo de

⁴ En lenguaje coloquial se interpreta como "sentirse satisfecha".



comentarios te hacen sentir que tu experiencia y conocimiento no son valorados (Docente 3).

Las tensiones señaladas revelan que el reconocimiento entre pares requiere condiciones institucionales que lo posibiliten, más allá de las disposiciones individuales. Como plantea Honneth (2023), el reconocimiento a través del trabajo no constituye únicamente una necesidad afectiva, sino un componente interno del funcionamiento democrático: la capacidad de los sujetos de percibirse como miembros valiosos de la sociedad y participar activamente en lo común depende en gran medida de las condiciones en que se organiza su trabajo. Pensar el reconocimiento entre pares como un principio estructural, y no sólo relacional, permite visibilizar su función crítica dentro de sistemas educativos atravesados por la competencia y la jerarquía.

Aunque el sistema no siempre nos apoya como debería, es en el trabajo colectivo donde encontramos las herramientas para superar estas dificultades y seguir adelante, demostrando que nuestra labor es mucho más que un empleo: es una vocación transformadora (Docente 2).

La solidaridad también se extiende entre los colegas. He visto cómo, en momentos de crisis, nos apoyamos para salir adelante. Por ejemplo, durante un periodo de huelgas, nos organizamos para cubrir a aquellos que no podían asistir, o para coordinar actividades que mantuvieran a los estudiantes involucrados. Estas redes de apoyo son las que nos sostienen en medio de las dificultades (Docente 3).

Estas redes de apoyo configuran una comunidad afectiva que, ante la fragilidad del reconocimiento institucional, sostiene el sentido colectivo de la profesión.

3.2 Reconocimiento y condiciones materiales: el trabajo invisible

Esta sección aborda el segundo objetivo específico, analizando la articulación entre las condiciones materiales del trabajo docente en la EMTP, y las experiencias de reconocimiento o menosprecio. Una dimensión crítica que emerge en las narrativas es la articulación entre reconocimiento y condiciones materiales del trabajo. Como plantea Honneth (1997), las condiciones estructurales del trabajo (salario, estabilidad, tiempo disponible y recursos) son expresiones materiales del respeto y la dignidad profesional. Cuando son deficitarias, se compromete el bienestar, y se envía un mensaje simbólico de desvalorización. La Docente 1 describe una situación paradigmática de esta articulación:

Al final de cuentas, gastamos mucho de nuestros bolsillos. Mucho. Claro, porque en la pandemia, por ejemplo, tenías que comprar una botella todas las semanas, prácticamente. Porque hacía clases de bebidas alcohólicas. [...] Pero, por ejemplo, lo alcohólico no lo podía incluir, entonces siempre lo tuve que costear yo.

Esta transferencia del costo de los insumos básicos puede interpretarse como una forma de menosprecio y exclusión, ya que las condiciones materiales limitan el hacer y es responsabilidad personal del docente proveerlas para realizar su trabajo.

Trabajar en un sistema que depende del sacrificio personal de los docentes para compensar sus deficiencias es insostenible. Las condiciones materiales precarias, las jornadas extenuantes y un sistema de evaluación desconectado de la realidad, no solo afectan nuestra calidad de vida, sino también el impacto que podemos tener en nuestros estudiantes (Docente 2).

Rivero (2024) muestra que los docentes perciben como menosprecio las condiciones en que se desarrolla su trabajo, incluyendo la sobrecarga de funciones y la falta de soportes institucionales. Cuando se exige vocación sin recursos, compromiso sin tiempo, y resultados sin condiciones, el trabajo docente se convierte en una paradoja que exige más



de lo que el sistema está dispuesto a garantizar. Uno de los aspectos más invisibilizados de esta dimensión es la gestión del tiempo personal y laboral.

Cuando empecé a trabajar como profesor, me dediqué por completo al trabajo. Había días en los que llegaba a casa tan cansado que apenas podía pasar tiempo con mi hijo. En ese momento no era consciente de cuánto estaba descuidando mi vida personal. (Docente 4).

Lo veo en mis colegas, que esperan mucho para ir al médico, o todos los profes trabajan en casa; pero ahora trato de organizarme más para no exceder ese tiempo de trabajo (Docente 3).

Esta reorganización no es solo un acto individual de autocuidado, sino que puede interpretarse como una respuesta situada, frente a un modelo que normaliza la disponibilidad total del cuerpo y del tiempo del docente. Hillert (2011) ha señalado que la sobrecarga y la intensificación del trabajo afectan directamente la posibilidad de construir vínculos comunitarios en las escuelas, socavando el sentido colectivo de la profesión. El Docente 5 sostiene:

Trabajar en la educación técnica me permitió observar de cerca las limitaciones materiales que enfrentan, tanto los docentes como los estudiantes. En el taller, las herramientas y equipos eran básicos, y muchas veces insuficientes para realizar actividades prácticas de calidad. Esto no solo complicaba la enseñanza, sino que también limitaba el aprendizaje de los estudiantes.

Los testimonios revelan una forma específica de injusticia de reconocimiento: el trabajo efectivamente realizado –que incluye la provisión de recursos propios, la extensión indefinida del horario laboral, la adaptación creativa a la carencia– permanece invisible para el sistema. Esta invisibilización del trabajo real, especialmente en su dimensión de cuidado y en el esfuerzo por compensar las deficiencias estructurales, constituye una forma específica de menosprecio.

3.3 Particularidades del reconocimiento en la EMTP: la doble desvalorización

En relación con el tercer objetivo específico, esta sección caracteriza las particularidades del reconocimiento en la EMTP, vinculadas a su posición estructural y a la situación de credencial pedagógica de su profesorado. Las narrativas de los docentes de EMTP revelan formas específicas de menosprecio, que se suman a las experimentadas por el profesorado chileno en general. Esta doble desvalorización se manifiesta en la formación profesional y en el estatus de la modalidad educativa. El Docente 5, quien transitó desde la ingeniería a la docencia técnica, describe la percepción social de esta transición:

A pesar de trabajar 42 horas semanales, el sueldo que recibía no reflejaba el esfuerzo ni las horas invertidas en la preparación y ejecución de las clases. Además, los descuentos por transporte y alimentación reducían mis ingresos, lo que me hizo comparar esta experiencia con la industria, donde al menos estos gastos estaban cubiertos. Esta diferencia me llevó a reflexionar sobre mi futuro en la docencia. Amo enseñar, pero mantener esta vocación a largo plazo sin comprometer mi estabilidad económica se volvió un dilema constante.

El relato revela una tensión en el reconocimiento: mientras se experimenta el tránsito hacia la docencia como búsqueda de sentido y contribución social, este movimiento se interpreta socialmente como descenso profesional. Esta percepción expone cómo la EMTP no solo es desvalorizada como modalidad educativa, sino que “contamina” el estatus de quienes eligen enseñar en ella, incluso cuando provienen de campos profesionales reconocidos. El Docente 4, egresado del mismo liceo donde enseña, relata un proceso diferente, pero complejo, de legitimación:



Al principio, cuando estaba adaptándome a este rol, me sentía perdido con la planificación de las clases. Uno de mis compañeros, que también había sido mi profesor, me ayudó mucho. Me enseñó estrategias prácticas para organizarme.

Este testimonio evidencia una particularidad del profesorado de EMTP: muchos ejercen la docencia sin formación pedagógica inicial, ingresando desde sus campos técnicos o profesionales de origen. Este tránsito implica aprender las prácticas docentes en el ejercicio, sin contar con el título formal que otorga una carrera de pedagogía. La falta de titulación pedagógica los sitúa en una posición ambigua, frente al reconocimiento; por un lado, poseen experticia técnica valorada en sus campos originales, por otro, carecen del reconocimiento institucional como profesores legítimos, lo que refuerza su vulnerabilidad frente a formas de menosprecio específicas de la EMTP. La percepción social de la EMTP como modalidad de segunda categoría también emerge en las narrativas. La Docente 2 señala:

A pesar de todo, sigo convencida de que nuestra labor es fundamental y, aunque el camino no sea fácil, creo en la necesidad de seguir luchando por un sistema educativo más justo y digno.

Esta afirmación revela la necesidad de reivindicar constantemente el valor de una modalidad educativa que no goza del mismo prestigio social que la educación científico-humanista. Esta subordinación de la EMTP no afecta únicamente al profesorado. El Ministerio de Educación en Chile (MINEDUC, 2024b) afirma que la política educativa técnico profesional chilena ha configurado discursivamente al estudiantado desde la carencia, sin reconocerlo como sujeto con capacidad de agencia en tiempo presente. Esto refuerza una desvalorización integral de la modalidad, que alcanza a quienes enseñan y a quienes aprenden en ella.

IV. Discusión

Los hallazgos dialogan con investigaciones previas sobre vínculos en el tejido escolar chileno (Hirnas et al., 2021), ampliando sus resultados al ámbito técnico profesional. Rojas-Navarro et al. (2026) plantean que el cuidado en contextos precarizados no actúa como horizonte estable, sino como logro contingente sostenido por personas, no por estructuras institucionales. Las narrativas analizadas refuerzan esta afirmación: la solidaridad entre pares y la contención emocional al estudiantado no son dimensiones complementarias, sino constitutivas del trabajo docente; sin embargo, permanecen invisibles para los sistemas de evaluación, lo que configura una forma específica de menosprecio. Como advierten Roa-Tampe y Zenteno-Silva (2024), estos obstáculos son estructurales y evidencian la necesidad de políticas que fomenten una cultura profesional colaborativa.

Una contribución específica de este estudio es que identifica una paradoja estructural: mientras se exige un compromiso afectivo profundo con el estudiantado (herencia del "apostolado" docente), el reconocimiento institucional se restringe a indicadores de desempeño que despojan al trabajo de su dimensión vincular. Esta paradoja, documentada en las tres dimensiones analizadas, tensiona la identidad profesional y el bienestar docente, y se intensifica en la EMTP por la doble desvalorización descrita. Frente a este diagnóstico, los hallazgos sugieren que el reconocimiento no puede reducirse a una valoración simbólica.

Enfoques recientes, como el de Carrasco (2026), proponen construir culturas de cuidado desde el liderazgo escolar. Sin embargo, nuestros resultados muestran que esa responsabilidad excede las posibilidades de los actores escolares, cuando no se acompaña de transformaciones estructurales que aborden la dimensión de justicia subyacente a las experiencias de menosprecio. Avanzar hacia el reconocimiento implica garantizar tiempos, espacios y recursos para la colaboración, junto con políticas que visibilicen el trabajo emocional y relacional que hoy permanece invisible.



V. Conclusiones

En relación con el primer objetivo, las narrativas evidencian que el reconocimiento afectivo construido con estudiantes y pares actúa como sostén alternativo de legitimidad, ante la fragilidad del reconocimiento institucional. Respecto al segundo objetivo, las condiciones materiales del trabajo (insumos costeados por los docentes, jornadas extendidas, recursos insuficientes) configuran una invisibilización sistemática del trabajo realmente ejecutado, que opera como menosprecio estructural. Sobre el tercer objetivo, el profesorado de EMTP experimenta una doble desvalorización: como integrantes de una modalidad históricamente subordinada, y como profesionales sin credencial pedagógica formal. Esto les exige legitimar constantemente su experticia técnica y pedagógica.

A partir de estos hallazgos, las políticas de carrera docente vigentes resultan interpeladas. La Ley N.º 20.903 (2016) busca discursivamente "revalorizar" la profesión, pero mantiene lógicas de evaluación estandarizada que profundizan la paradoja identificada. Los resultados sugieren tres planos de transformación: a) garantizar condiciones materiales que sostengan prácticas de cuidado mutuo (Cortés-Rojas et al., 2025); b) desplazar la competencia individual hacia formas colectivas de desarrollo profesional; y c) revisar los sistemas de evaluación para incorporar las dimensiones situadas del trabajo pedagógico hoy invisibles.

La originalidad del estudio reside en visibilizar injusticias culturales específicas de la EMTP, no abordadas previamente, y en mostrar que las producciones narrativas operan no solo como método, sino también como dispositivo de cuidado mutuo. Dado que el estudio circunscribe sus hallazgos a cinco docentes, futuras investigaciones podrían ampliar la diversidad geográfica y de especialidades, incluir comparaciones con docentes científico-humanistas, e incorporar las perspectivas de estudiantes y familias.

Reconocer el trabajo docente implica transformar las estructuras que hoy lo hacen insostenible, para que su valoración deje de ser un bien escaso, conquistado mediante el sacrificio individual, y que se constituya en una condición estructural de justicia educativa.

Corrección de estilo: Antonieta Kiyoko Nishikawa Aceves

Contribución de autoría

Cecilia Cortés Rojas: conceptualización (50%), investigación (50%), análisis formal, redacción de borrador original (25%), revisión y edición (25%).

Natalia Vallejos Silva: conceptualización (25%), investigación (50%), metodología, supervisión, redacción de borrador original (25%), revisión y edición (25%).

Leonel Rivero: conceptualización (25%), curación de datos (50%), validación (50%), redacción de borrador original (25%), revisión y edición (25%).

Claudia Espinoza Zúñiga: curación de datos (50%), validación (50%), redacción de borrador original (25%), revisión y edición (25%).

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo Chile, beca de doctorado nacional 2021 Folio No. 21211778.



Referencias

- Assaél, J. y Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: Principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 41-55. <https://doi.org/10.15366/riee2008.1.2.003>
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligueño, S. y Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: Un complejo escenario. *Currículo Sem Fronteiras*, 15(2), 334-345. https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/assael_et al.pdf
- Braun, V. y Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Carrasco, A. (2026). *Escuelas que cuidan: el liderazgo escolar como generador de comunidades de cuidado*. Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile. <https://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/1564/submission/proof/>
- Carrasco-Aguilar, C. y López, V. (2022). Contrahegemonía en el profesorado chileno: estudio de casos en los niveles escolar y de la organización reivindicativa. *Revista Izquierdas*, 51, 1-23. <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2022/51/art13.pdf>
- Cortés-Rojas, C., Vallejos-Silva, N. y Riedemann-Fuente, A. (2025). Trabajo docente y cuidados: tensiones que emergen en escuelas chilenas. *Qualitative Research in Education*, 15(1), 24-39. <https://doi.org/10.17583/qre.16433>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2024). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5a. ed.). Sage.
- Falabella, A. y De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Falabella, A., Fernández, M. B., y Flórez Petour, M. T. (2025). La evaluación exacerbada. En A. Falabella, M. B., Fernández y M. T. Flórez (Eds.), *La evaluación en la mira: Una examinación crítica y propositiva para la evaluación educativa a nivel nacional, docente y de aula* (pp. 11-27). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Fardella, C., Marchant, D. y Baleriola, E. (2024). Métrica, subjetividad y meritocracia en el trabajo académico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(2), 51-66. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.2.003>
- Fierro-Silva, I., Bravo-Rojas, M. y Mondaca-Rojas, C. (2022). Formación inicial para docentes de la educación media técnico-profesional en Chile: Grandes desafíos aún no resueltos. *Interciencia*, 47(9), 394-401. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2022/10/06_6924_Com_Mondaca_v47n9_8.pdf
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Herder.
- Galaz, C. y Álvarez, C. (2022). Análisis cualitativo feminista: Una propuesta crítica desde las Producciones Narrativas. En K. Duarte (Ed.), *Separar para construir. Análisis cualitativo de información* (pp. 115-143). Universidad de Chile, Social Ediciones.
- Gandarias, I. y García, N. (2014). Producciones narrativas: Una propuesta metodológica para la investigación feminista. En I. Mendia, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion y J. Azpiazu (Eds.), *Otras formas de (Re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 97-112). UPV/EHU.



- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Cátedra.
- Hillert, F. M. (2011). El reconocimiento en las representaciones mutuas de los sujetos del campo profesional de la educación. *Revista Espaço Pedagógico*, 18(2), 282-292. <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/2428/1567>
- Hirmas, C., Espinoza, C., Flores, C. y Vallejos, O. (2021). *Los vínculos en el tejido escolar, la perspectiva de educadores. Reflexiones educativas en las jornadas "Cultivar lo esencial para aprender a convivir"*. División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Honneth, A. (2022). Brève histoire d'un concept capitaliste: Le travail. En D. Fassin (Dir.), *La société qui vient* [La sociedad que viene] (pp. 1147-1166). Seuil.
- Honneth, A. (2023). *The poverty of our freedom: Essays 2012-2019*. Polity Press.
- Ley N° 18.962 de 1990. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 10 de marzo de 1990.
- Ley N° 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 8 de junio de 2015.
- Ley N° 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 1 de abril de 2016.
- Ministerio de Educación. (2024a). *Estudio de realidad docente en Educación Superior Técnico Profesional en Chile*. Universidad Alberto Hurtado. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2024/10/Docentes-ESTP-version-final-final.pdf>
- Ministerio de Educación. (2024b). *Por una buena vida: Aspiraciones de estudiantes de Educación Técnico Profesional en Chile*. Resumen ejecutivo. Secretaría Ejecutiva de Educación Media Técnico Profesional.
- Molina-Pérez, J. y Pulido-Montes, C. (2024). Hibridaciones onto-epistemológicas en la identidad profesional docente: neoliberalización educativa como elemento de tensión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.3), 289-309. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.3.102020>
- Montenegro, M., Balasch, M. y Pujol, J. (2023). A methodological proposal from situated knowledge epistemology: Narrative Productions. *Qualitative Research in Psychology*, 20(4), 542-551. <https://doi.org/10.1080/14780887.2022.2135278>
- Nobile, M. (2023). Desigualdades en la secundaria argentina: Reconocimiento y disfrute por aprender. *Praxis Educativa*, 27(3), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270306>
- Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio: setenta años de historia, 1900-1970*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). <https://piie.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L1986-034.pdf>
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(1), 149-164. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25689>
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização [La reestructuración del trabajo docente: precarización y flexibilización]. *Educação y Sociedade*, 25(89), 1127-1144. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>



- Olivos-González, F., López-Torres, L. P. y Silva-Peña, I. (2020). Revisitando las escuelas normales en Chile. Hacia una recuperación de la historia de la formación del profesorado. *Formação Docente*, 12(23), 139-152. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.306>
- Renault, E. (2019). *The experience of injustice. A theory of recognition*. Columbia University Press.
- Rivero, L. A. (2024). Sentidos del trabajo docente en la enseñanza secundaria en Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (96), 39-63. <https://doi.org/10.28928/ri/962024/atc2/riverocancelal>
- Roa-Tampe, K. y Zenteno-Silva, C. J. (2024). ¿Por qué no pueden colaborar? Obstáculos para la colaboración docente. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.pppo>
- Romero-Caraballo, M. P., Sarsosa-Prowesk, K. y Charria, V. H. (2024). Compromiso y sobrecarga laboral: la paradoja del significado del trabajo en profesores de colegios en Cali, Colombia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 42(3), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.10621>
- Rojas-Navarro, S., Alarcón-Arcos, S. y Errázuriz, T. (2026). Beyond care: Plural ethics in fractured urban worlds. *Ethics and Social Welfare*, 20(3), 390-408. <https://doi.org/10.1080/17496535.2026.2622473>
- Sepúlveda, L., Ugalde, P. y Campos, F. (2009). *Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores*. FONIDE. <https://repositorio.uahurtado.cl/items/cd28e84e-1410-4ead-9e92-7853433650f4>
- Sevilla, M. P. y Arévalo, V. B. (2020). Formación y evaluación de docentes técnicos en Chile. Persistentes inequidades para la Educación Media Técnico Profesional. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-13. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15320.015>
- Sevilla, M. P., Valdebenito, M. J., Montecinos, M. J. y González, C. (2020). *El desafío pedagógico de la formación para el trabajo: un estudio sobre los docentes de formación diferenciada en la Educación Media Técnico-profesional, EMTP*. FONIDE.
- Thiebaut, C. (2021). Vía negativa (daño e injusticia). Eunomía. *Revista en Cultura de la Legalidad*, (20), 215-228. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2021.6072>
- Unesco. (2025). Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393262>
- Vaillant, D. y Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Villas, L., Novaes, A., Sarubbi, V. y Pucinelli, R. H. (2023). El reconocimiento profesional de la labor docente en la visión d ellos maestros de educación primaria en tiempos de pandemia. *Práxis Educativa*, 18, e20959, 1-15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.20959.008>