

Qualitative Research in Education

Volume 15, Issue 1, 27th February 2026, Pages 24-39

Online First Published: 19th December 2025

© The Author(s) 2025

<http://dx.doi.org/10.17583/qre.16433>

Teacher Work and Care: Tensions Emerging in Chilean Schools

Cecilia Cortés-Rojas¹, Natalia Vallejos-Silva² & Andrea Riedemann-Fuente^{2,3}

1) *Universidad de Chile. Doctorado en Ciencias Sociales*, Chile.

2) *Centro de Estudios Históricos y Humanidades, Universidad Bernardo O'Higgins*, Chile.

3) *Núcleo Milenio para la Investigación sobre Educación Antirracista Chilena (MRACE), ANID-MILENIO-NCS2024_028*, Chile.

Abstract

This article aims to highlight the tensions faced by teachers in developing care practices at school. The research methodology used was based on qualitative epistemology. In 2022, in-depth interviews were conducted with nine teachers (men and women) from primary and/or secondary schools in the Valparaíso region (Chile) belonging to schools under different administrative authorities. The interviews were analyzed using content analysis techniques. The analysis, assisted by NVivo13 qualitative analysis software, revealed the macro-category “*The Careless School*”. The main results highlight tensions such as work exhaustion, lack of recognition by administrators, and the predominance of individualistic dynamics that reinforce a competitive and hierarchical school culture among teachers, which affects the construction of spaces and bonds of care in schools. The implications of this research place care as an institutional problem. Therefore, in order to move towards authentic and effective care, schools—as institutions—need to recognize this as part of a common purpose, promote relationships of mutual care among teachers, recognize the plurality of needs, and deploy an equitable distribution of power.

Keywords

Care, teachers' working conditions, teamwork, individualism, qualitative research

To cite this article: Cortés-Rojas, C., Vallejos-Silva, N. & Riedemann-Fuentes, A. (2025). Teacher Work and Care: Tensions Emerging in Chilean Schools. *Qualitative Research in Education*, 15(1), pp. 24-39. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.16433>

Corresponding author: Natalia Vallejos Silva

Contact address: natalia.vallejos@ubo.cl

Qualitative Research in Education

Volumen 15, Número 1, 27 de febrero de 2026, Páginas 24-39

Publicado en Online First: 19 de diciembre de 2025

© Autor(es) 2025

<http://dx.doi.org/10.17583/qre.16433>

Trabajo Docente y Cuidados: Tensiones que emergen en Escuelas Chilenas

Cecilia Cortés-Rojas¹, Natalia Vallejos-Silva² & Andrea Riedemann-Fuente^{2,3}

1) *Universidad de Chile. Doctorado en Ciencias Sociales, Chile.*

2) *Centro de Estudios Históricos y Humanidades, Universidad Bernardo O'Higgins, Chile.*

3) *Núcleo Milenio para la Investigación sobre Educación Antirracista Chilena (MRACE), ANID-MILENIO-NCS2024_028, Chile.*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo exponer las tensiones que enfrenta el profesorado en el desarrollo de prácticas de cuidados en la escuela. La metodología de investigación utilizada conectó con una epistemología cualitativa. El 2022 se aplicó una entrevista en profundidad a nueve docentes (hombres y mujeres) de educación primaria y/o secundaria de la región de Valparaíso (Chile) pertenecientes a escuelas de distinta dependencia administrativa. Las entrevistas se examinaron mediante la técnica de análisis de contenido con la asistencia del software NVivo13, configurando la macro-categoría *La escuela que descuida*. Los resultados destacan tensiones como el agotamiento laboral, la falta de reconocimiento por parte de directivos y el predominio de dinámicas individualistas que refuerzan una cultura escolar competitiva y jerárquica entre docentes y afectan la construcción de espacios y vínculos de cuidado en la escuela. Las implicaciones de esta investigación sitúan el cuidado como un problema institucional. Por tanto, para avanzar hacia un cuidado auténtico y efectivo, las escuelas -como instituciones- precisan reconocer el cuidado como parte de un propósito común, promover relaciones de cuidado mutuo entre el profesorado, reconocer la pluralidad de necesidades y desplegar una distribución equitativa del poder.

Palabras clave

Cuidado, condiciones laborales del profesorado, trabajo en equipo, individualismo, investigación cualitativa

Cómo citar este artículo: Cortés-Rojas, C., Vallejos-Silva, N. y Riedemann-Fuentes, N. (2025). Trabajo Docente y Cuidados: Tensiones que emergen en Escuelas Chilenas. *Qualitative Research in Education*, 15(1), pp. 24-39. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.16433>

Autor de correspondencia: Natalia Vallejos Silva

Dirección de contacto: natalia.vallejos@ubo.cl

En Chile el Ministerio de Educación (MINEDUC) ha venido estableciendo en los últimos años prescripciones para el trabajo docente que guardan relación con los cuidados. Por ejemplo, en los Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza (2021), el cuidado se presenta como un elemento clave para fomentar un ambiente educativo positivo y propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiantado. La Política Nacional de Convivencia Escolar del año 2019 (MINEDUC, 2019) consideraba que el cuidado era un elemento esencial para fomentar un ambiente de respeto y colaboración en el contexto escolar, cuyo despliegue precisaba la construcción de una ética del cuidado en las comunidades escolares. Por su parte, la Política de Convivencia Educativa vigente para los años 2024-2030 (MINEDUC, 2024a), extiende la importancia del cuidado para la convivencia, el aprendizaje y el bienestar de toda la comunidad educativa. Cabe destacar, que la preocupación en torno a los cuidados también forma parte del Plan de Reactivación Educativa 2024 (MINEDUC, 2024b) cuyo foco se sitúa en la promoción de estrategias de autocuidado y cuidado mutuo de la salud en general y mental -específicamente- como un componente clave para el bienestar de todos los/as integrantes de las comunidades educativas.

A pesar de las prescripciones de la política pública antes mencionadas, la investigación empírica en Chile sobre los cuidados en las prácticas pedagógicas en el aula y la escuela es escasa (Vallejos & Cortés, 2023; 2024), destacando como excepción la investigación de Hirmas et al. (2021) y Espinoza (2021). Fuera de Chile -en cambio- existe abundante literatura e investigaciones sobre los cuidados en la pedagogía y la escuela. Dicha investigación, desarrollada sobre todo a partir de las últimas décadas del siglo XX, ha concluido, por ejemplo, que: 1) el cuidado es importante en la formación inicial del profesorado; 2) los/as niños/as que se sienten cuidados/as por sus profesores/as tienen mejores resultados académicos, mayor comportamiento prosocial, comportamientos más extrovertidos y positivos, y pueden mejorar su motivación hacia el aprendizaje; 3) el cuidado en el vínculo entre profesores y alumnos/as puede contribuir a mitigar la experiencia negativa de la escuela para estudiantes con dificultades y favorecer la retención escolar; 4) el cuidado es demandado como una necesidad por el estudiantado, aunque no existe consenso en la forma en cómo se reconoce desde la práctica docente; 5) el profesorado expresa el cuidado de diversas formas que no solo incluyen aspectos afectivos, sino también pedagógicos y/o curriculares (Goldstein & Lake, 2000; Isenbarger & Zembylas, 2006; Sauve & Schonert-Reich, 2019; Velasquez et al., 2013).

Las revisiones de alcance y sistemáticas recientes confirman una expansión temática en el estudio del cuidado dentro del trabajo docente. Por una parte, Núñez-Figueroa (2022) tras analizar 16 investigaciones empíricas reúne los tópicos principales en cinco dimensiones: “1) caracterizaciones del trabajo de cuidado, 2) clasificaciones del trabajo de cuidado, 3) contradicciones emocionales en el trabajo de cuidado, 4) barreras para cuidar, 5) necesidad de un cuidado comunitario” (p.4). Por otro lado, la revisión sistemática de Carrasco et al., (2025) sobre 91 artículos organiza el campo de investigación en cuatro ejes: 1) el cuidado y la convivencia escolar; 2) cuidado y el desarrollo profesional docente; 3) liderazgo escolar y cuidado; y 4) cuidados y procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este artículo tiene por objetivo comprender las dimensiones del cuidado que se relacionan con los vínculos que el profesorado establece con sus directivos y con sus pares, y lo hacemos

por dos motivos. Primero, debido a que las relaciones entre educadores/as son aspectos poco estudiados en Chile desde una dimensión del cuidado, enfocándose más hacia la efectividad de la enseñanza (Espinoza, 2021). Por ejemplo, Hirmas et al. (2021) sostienen que en el profesorado emerge una mirada hacia el cuidado vinculada a su abordaje individual (autocuidado), y cuando se alude a lo grupal, lo asocian con tareas orientadas hacia el estudiantado o con espacios de relajación con sus pares, pero no con la construcción de una relación de cuidado mutua. Lo anterior guarda relación con los hallazgos de Winkler et al., (2020): “existe poca claridad en las formas que las prácticas del cuidado asumen en contextos educativos: planes y estrategias corresponden más bien a la declaración de principios y propuestas normativas y legales poco específicas y concretas” (p.9). En segundo lugar, aún está pendiente una discusión conceptual acerca de qué significa el cuidado en el espacio escolar chileno. La literatura ha reconocido a la escuela como un espacio de cuidados (Energici et al., 2020; Lynch & Flores, 2023; Tarabini, 2020) y la política pública educativa en Chile ha comenzado a prescribir lineamientos sobre el cuidado en el trabajo docente; sin embargo, dichos mandatos han sido cuestionados desde dirigencias del profesorado local (El Mostrador, 2022), situación que explica la necesidad de esclarecer qué se entiende por cuidar en la escuela, quiénes son los agentes que otorgan y reciben cuidado, y de qué manera brindarlo.

La relevancia del artículo radica en su contribución a reflexionar sobre cómo seguir avanzando en la construcción de instituciones escolares que consideren los cuidados como parte sustantiva de las relaciones que nutren a sus miembros. Los discursos recogidos evidencian tensiones significativas que afectan al profesorado tanto en el ámbito interno de la escuela como en su intento de equilibrar la vida laboral y personal, dificultan el desarrollo de prácticas de cuidados en su labor docente e inciden en su bienestar personal.

El Cuidado en las Instituciones

El “cuidado” constituye un concepto o categoría multidimensional y polisémica sobre la cual no existe consenso (Tronto, 2013; Puig de la Bellacasa, 2017; Batthyány, 2020). No obstante, teorías feministas coinciden en que es un concepto que trasciende el ámbito familiar y privado, destacándose -en el debate actual latinoamericano- como un componente sustancial del bienestar social (Aguirre et al., 2014) y de un enfoque de derechos (Pautassi, 2018). La aparición del debate sobre los cuidados en espacios que van más allá de lo privado genera un impacto en la separación tradicional entre lo público y lo privado, en las relaciones de género y en la tradicional división sexual del trabajo. En otras palabras, los cuidados pasan a ser comprendidos como una responsabilidad colectiva (Camps, 2021; De la Aldea, 2019). El debate actual sobre esta temática sostiene que la circunscripción de los cuidados a la esfera de lo privado no es natural; por el contrario, es el resultado de procesos históricos, políticos, sociales, económicos y culturales que emergieron con la llamada modernidad y la razón ilustrada, período en el cual -tal como sostiene Miyares (2018)- acabó por trasladarse a la esfera de lo privado todo aquello que se vinculara con un lenguaje emocional. La reducción de las actitudes y prácticas de cuidados a la esfera de lo privado o familiarización de los cuidados (Aguirre, 2005; Batthyány, 2020), ha sido un aspecto central del liberalismo, rebatido por no

considerar la dependencia mutua, los vínculos de amor, reciprocidad y solidaridad como necesidades humanas básicas y universales (Camps, 2021).

Parte de la discusión sobre los cuidados como una responsabilidad ciudadana se ha centrado en cómo crear ‘sociedades más cuidadosas’. En respuesta a dicha interrogante se ha enfatizado, entre otros elementos, en la importancia de las instituciones en la provisión de cuidados (Batthyány, 2020; Pautassi, 2018); es decir, considerar que el cuidado no se trata solo de personas aprendiendo a cuidar a otras, sino también de instituciones y comunidades que están aprendiendo cómo infundir cuidado en las actividades que desarrollan (Tronto, 2013).

En su obra *Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice*, Tronto (2013) reconoce que todas las instituciones pueden brindar cuidado de calidad o ‘buen’ cuidado, conforme al concepto de cuidado que tengan incorporado y las acciones en las que este se traduzca, ya que toda institución comprende un conjunto de prácticas vinculadas con: “to maintain, continue, and repair our ‘world’ so that we can live in it as well as possible” (p.19). Sin embargo, siguiendo a la autora, no todos los cuidados son buenos cuidados; por lo que para examinar su naturaleza, se requiere prestar atención a las teorías políticas y sociales que lo articulan y analizar con qué fines se utilizarán, ya que los distintos usos del concepto cuidado dependen del lugar que ocupe este en la sociedad y de cuánto se lo valore, y -particularmente en las escuelas, el tipo de institución que aborda este artículo- de las relaciones de poder, las estructuras y relaciones sociales en que se sitúa el profesorado (Zembylas, 2011).

En definitiva, no existe el buen cuidado ni mal cuidado per se, aislado de los contextos, prácticas, acciones, fines y discursos que los sostienen: “The Fisher/Tronto definition requires that care not be left on this most general level, but that the context of care be explored. How do we specify such contexts?” (Tronto, 2013, p.21). Ahora bien, no obstante las advertencias mencionadas, Tronto (2010) propone tres elementos que se debieran considerar para analizar o juzgar el cuidado como ‘de calidad’ al interior de las instituciones: 1) la existencia de un propósito común que sobrepasa los desacuerdos existentes en torno a las relaciones de poder y funciones de los miembros; 2) un compromiso con la particularidad y pluralidad; es decir, el reconocimiento y atención diferenciada de las necesidades de cada miembro; y 3) el poder en sí, en otras palabras, cómo el poder forma y condiciona el cuidado en las instituciones.

Los planteamientos hasta ahora señalados dejan entrever cómo la discusión sobre el cuidado ha transitado de la esfera privada a la esfera pública de las instituciones. En el caso de las escuelas, ello obliga a reconocer a todas las personas involucradas en relaciones de cuidado. En el contexto específico de este artículo, se pone el énfasis en el profesorado, destacando las tensiones y desafíos que enfrentan en su labor diaria.

Metodología

En esta investigación se utilizó una metodología cualitativa (Denzin & Lincoln, 2018). El objetivo de este artículo fue comprender las dimensiones del cuidado que se relacionan con los vínculos que el profesorado establece con sus directivos y con otros/as docentes en la escuela. El material presentado emergió del análisis de los discursos resultantes de la aplicación presencial -durante el año 2022- de una entrevista en profundidad a nueve docentes (hombres y mujeres) de enseñanza primaria y/o secundaria que imparten distintas disciplinas en la región

de Valparaíso (Chile). El profesorado pertenecía a diferentes escuelas públicas (3 docentes); centros que reciben recursos financieros provenientes del Estado y de padres y madres (subvención compartida) (3 docentes), y escuelas que solo se financian con el pago de mensualidad por parte de madres y padres (particulares) (3 docentes). La muestra razonada de docentes consideró criterios de homogeneidad y heterogeneidad que guardaron relación con: género, edad, disciplina, nivel en que desarrolla su enseñanza y dependencia administrativa de la escuela (ver Tabla 1). La inclusión de docentes de diferentes perfiles en la muestra se justifica mediante la estrategia de muestreo de máxima variación de Patton (2015). El propósito de esta estrategia es la descripción de los núcleos temáticos que recorren múltiples variaciones, convirtiendo la diversidad en una fortaleza. Al considerar docentes de primaria y secundaria, se buscó avizorar experiencias compartidas que aparecen en sus relatos, lo que permite captar dimensiones centrales y comunes del fenómeno en estudio, que permanecen a pesar de la diversidad de los contextos.

Tabla 1

Características Sociodemográficas de la Muestra

Entrevista	Administración de la escuela	Edad	Sexo	Primaria/Secundaria
1	Pública	30	Femenino	Primaria
2	Pública	35	Masculino	Secundaria
3	Pública	26	Masculino	Secundaria
4	Subvención compartida	55	Femenino	Primaria
5	Subvención compartida	31	Femenino	Secundaria
6	Subvención compartida	57	Masculino	Secundaria
7	Particular	29	Masculino	Secundaria
8	Particular	25	Femenino	Primaria
9	Particular	42	Femenino	Secundaria

De acuerdo con la declaración de Singapur, el profesorado otorgó su consentimiento informado por escrito para la realización de la entrevista. En promedio, su duración fue de 80 minutos. Las entrevistas fueron transcritas literalmente (conservando el anonimato de las personas informantes), codificadas y categorizadas utilizando técnicas de análisis de contenido, priorizando una perspectiva hermenéutica y crítica. Para ello se contó con la asistencia del software de análisis cualitativo NVivo13.

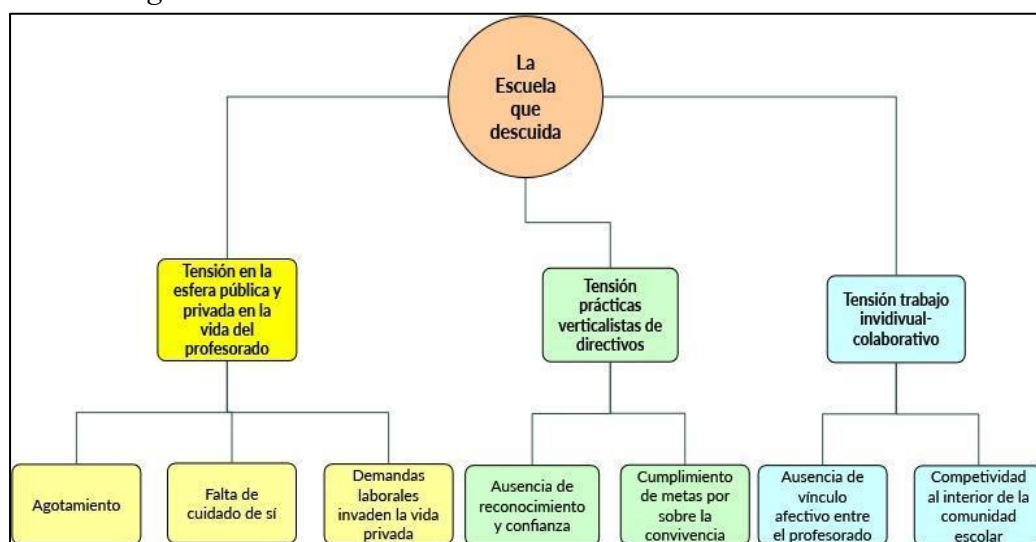
La fase de análisis contempló tres etapas: elaboración de códigos (siguiendo criterios temáticos y descriptivos), elaboración de categorías interpretativas (mediante la agrupación de códigos según sus conexiones temáticas y/o significado similar) y estructuración de árboles categoriales (Richards & Morse, 2013). En la fase uno y dos, los códigos y categorías inductivas se levantaron desde la exploración y análisis de los discursos docentes (Richards & Morse, 2013). Cabe destacar que en las dos primeras etapas de análisis se realizó una revisión cruzada entre las investigadoras para resguardar los criterios de rigor de la investigación cualitativa.

Para el proceso de codificación se elaboró un árbol categorial -que organizó gráficamente los discursos del profesorado- compuesto por dos categorías matrices: Vida del docente y

emociones (que no se aborda en el presente artículo), y La escuela que descuida. *La escuela que descuida* comprende los discursos docentes que refieren a las condiciones del sistema educativo en Chile, las características de las culturas escolares y organización del trabajo escolar que afectan la construcción de espacios y vínculos de cuidado en la escuela. Esta categoría matriz comprende tres subcategorías: 1) *tensiones que se desarrollan en las esferas pública y privada en la vida del profesorado: vivir para trabajar*; 2) *tensiones que emergen desde prácticas verticalistas de directivos: falta de reconocimiento y de confianza*, y 3) *tensiones entre el profesorado: la hegemonía del trabajo individual por encima de la colaboración* (ver Figura 1).

En el siguiente apartado se presenta y explica cada subcategoría a partir de los discursos referidos por el profesorado.

Figura 1
Árbol Categorial



Resultados

La categoría matriz *La escuela que descuida* da cuenta de dificultades para los cuidados en la escuela en varios sentidos, tanto por acción como por omisión (Tronto, 2013). Es así como la subcategoría *Tensiones que se desarrollan en las esferas pública y privada en la vida del profesorado: vivir para trabajar*, reúne discursos del profesorado que dan cuenta de un agotamiento continuo debido a la sobrecarga laboral y a una pérdida de equilibrio entre la vida personal y el trabajo, lo que se traduce en una existencia centrada en el trabajo escolar. En la subcategoría *Tensiones que emergen desde prácticas verticalistas de directivos: falta de reconocimiento y de confianza*, los/as profesores/as expresan su malestar por el tipo de vínculo que se establece con los equipos directivos, de naturaleza jerárquica, verticalista, marcada por la desconfianza y el control, aspectos que obstaculizan la construcción de relaciones de cuidado y apoyo mutuo al interior de las comunidades educativas. Por último, en *Tensiones entre el profesorado: la hegemonía del trabajo individual por encima de la colaboración*, los y las docentes dejan entrever cómo las prácticas de trabajo individualistas y competitivas actúan

como impedimentos para la construcción de vínculos afectivos y de cuidado con sus pares aun cuando se anhele la concreción de una cultura de la colaboración.

Tensiones que se Desarrollan en la Esfera Pública y Privada en la Vida del Profesorado: Vivir para Trabajar

En esta subcategoría los relatos describen el agotamiento que emerge entre los/as docentes al esforzarse cotidianamente por cumplir sus obligaciones laborales. El análisis de las voces del profesorado evidenció que existe una constante invasión de la esfera laboral en el tiempo personal, lo que resulta en un estado de agotamiento crónico y una sensación de vivir en función de las obligaciones laborales. Esta superposición de ámbitos (público-privado) se manifiesta en la disolución de los límites horarios y espaciales cotidianos del trabajo docente. La experiencia de la sobrecarga y el cansancio es una constante en el discurso de los y las participantes, quienes sostienen que esta situación afecta tanto al profesorado más experimentado como a los/as más jóvenes: “Docente 8: Pero hay mucho cansancio, mucho cansancio, hasta en la gente joven hay mucho cansancio. No es un tema de que nosotros somos más viejos. No, hay mucho cansancio.”

Esta dedicación ininterrumpida a las exigencias laborales conduce al profesorado a experimentar que no hay tiempo para la vida personal dado el cansancio y la sobrecarga de trabajo referida. La Docente 5 lo ilustra dramáticamente: su vida “se acaba” al terminar la jornada, obligándola a vivir para su trabajo y no para sí misma. Esta dedicación, lejos de ser un acto de placer o satisfacción vocacional, es una imposición sistémica que revela una coerción implícita en las expectativas del rol. “Docente 5: Por ejemplo, me pasa que yo llego del trabajo y mi vida se acaba a las siete de la tarde y yo me acuesto a dormir. Entonces, al final es como ‘estoy viviendo para mi trabajo’:

“Docente 2: (...) pero este es un trabajo que los fines de semana sigue existiendo. Aquél que diga ‘relájate el fin de semana’, es mentira. Este es un trabajo donde tienes que seguir trabajando. No se para, ni siquiera en febrero; uno se sigue moviendo.”

Esta extensión de la jornada se intensifica a través del uso de la comunicación digital y las redes sociales, que obligan tácitamente al cumplimiento de responsabilidades fuera del horario de la escuela.

“Docente 9: Como profesor tú te llevas trabajo para la casa. Sigues siendo profesor. Los papás ahora a mí me siguen mandando correos, me siguen hablando por WhatsApp. De repente me escriben en la noche y me preguntan: ‘Mañana qué tiene que llevar mi hijo’. Y yo les contesto. Entonces no te sacas la carga de ser profesor.”

Como en la escuela el tiempo no parece suficiente, renunciar a la vida familiar emerge como un recurso difícil de soslayar para cumplir con las exigencias laborales. Esta constante dedicación al trabajo y al estudiantado genera un desgaste en la vida familiar y el bienestar personal del profesorado. Esta tensión se agudiza en mujeres como la Docente 4, quien al asumir la doble jornada de trabajo docente y de cuidados familiares no remunerados, se

enfrenta a un sacrificio de su propia existencia y bienestar. Su reflexión no solo evidencia la ausencia en la vida de sus hijas, sino también la conciencia crítica de cómo las exigencias laborales han colonizado su esfera íntima:

Docente 4: Yo me cuestioné. Yo tengo hijas grandes también. Yo les digo ‘chiquillas, yo no estaba. Yo no estaba, sencillamente, en esta casa. Yo no estaba. Estaba para 80, 100 niños al día, pero para ustedes no estaba’. Y es impresionante, y no sé qué van a decir. Y lamentablemente así es, y tengo conciencia de eso. O sea, quizás qué más cosas pasaron ahí y ni siquiera estuve a lo mejor para mí.

La anulación del límite entre la esfera pública y privada exige un sacrificio en el ámbito personal y familiar que es internalizado y sentido fuertemente por el profesorado. Esta dinámica naturaliza el descuido familiar como un ‘costo’ inevitable de la profesión, evidenciando la incapacidad de la institución escolar y del sistema educativo chileno para contener el desborde de las demandas laborales y proteger el tiempo personal de los y las docentes.

Tensiones que Emergen desde Prácticas Verticalistas de Directivos: Falta de Reconocimiento y de Confianza

Esta subcategoría describe la fricción y el malestar que surgen en la relación jerárquica entre el profesorado y los equipos directivos. La voz de los y las docentes revela un ambiente laboral marcado por la supervisión constante y ausencia de confianza en su autonomía profesional. Predomina en sus discursos la percepción de una ausencia de apoyo y reconocimiento a su labor por parte de directivos. La palabra de aliento y gratitud es valorada y requerida. Su ausencia afecta la autoestima con la misma fuerza que lo hace la invisibilización de sus múltiples tareas:

“Docente 4: Yo siento que a veces el tema de la autoestima en nosotros anda por el suelo, y basta una palabra para subirte o bajarte el ánimo. Pero yo echo de menos en todos los lugares donde yo he trabajado, que han sido hartos, echo de menos el cariñito, la palabra ‘oiga, bien’. Eso no lo he visto, o si lo he visto, no sé, será para un aniversario, alguna vez. Pero no lo veo y siento que harta falta que hace a todos. No sé, a la señora que hace el aseo: ‘qué bien que está aquí’, ‘que está limpiecito’, ‘huele limpio’. Hasta al profe: ‘profe qué bien’. Pero siento que hace falta eso desde arriba. Posiblemente arriba ignoran, lo dan por hecho, o no se les ocurre; no sé, o ellos también funcionan así. Tampoco nadie les dice: ‘oiga, qué buena decisión jefe’, entiendes. Es como un círculo vicioso. Siento que hay apoyos hasta por ahí no más en todos lados, hasta donde uno les sirva.”

Entrevistadora: ¿Como un sentimiento de sentirse un poco desechable ante las situaciones?

Docente 4: No tanto desechable, sino que no visto.

En opinión del profesorado, los directivos se preocupan por las exigencias burocráticas a las que deben responder, pero no se interesan por la persona del profesor/a. Estos discursos reflejan una tensión entre el cuidado, comprendido desde la convivencia y el vínculo relacional, y una aproximación instrumental, donde el interés propio de directivos se activa en la medida en que afecte el cumplimiento de metas educativas:

Docente 4: Pero lo que más me llamó la atención cuando yo llegué a este colegio fue eso, que aquí no tenían confianza en la calidad de sus profesoras.

Entrevistadora: ¿De las personas?

Docente 4: Claro. Y lo hice ver. Y como que a mí me sorprendió. Pero yo me atrevería a decir que los sostenedores y los directores son todos más o menos iguales, como que están a un nivel a lo mejor demasiado administrativo, y andan demasiado en lo de ellos que no ven más para abajo. Que funcione no más, que funcione el tema, pero no muy preocupados de las personas.

Por otro lado, las voces docentes sostienen que las lógicas de trabajo verticales e impositivas predominan en la escuela por sobre el diálogo y la participación vinculante del profesorado. La toma de decisiones se percibe como jerárquica y arbitraria, lo que es asumido y normalizado:

Docente 3: No, las interacciones que tiene el director son más bien de cosas cotidianas. No hay una mayor profundización en cosas que tengan que ver con el desarrollo educacional. Son cosas más bien cotidianas, porque es muy jerárquico, generalmente todo se resuelve desde arriba hacia abajo.

Entrevistadora: ¿No es consultivo?

Docente 3: O sea, hay como un simulacro de consulta, que es diferente. Y lo veo como un simulacro. Se les pide un consejo a los profesores y opinan, pero después hacen las cosas según la conveniencia del equipo directivo. Pero ya funciona así, e incluso la mayoría de los profesores no reclama.

Entrevistadora: ¿Porque los profesores llevan muchos años ya?

Docente 3: La mayoría sí. Pero parece que funcionaba incluso antes de este director. Porque el director llegó hace cuatro años, entonces como que están acostumbrados a un estilo así; son pocos los que reclaman mayor participación.

En síntesis, los y las hablantes describen una cultura escolar en la que la jerarquía administrativa y la necesidad de control predominan sobre el vínculo relacional y la participación. La sensación de ‘no ser visto’ y la prevalencia de simulacros de consulta evidencian que el rol del profesorado se reduce al de ‘ejecutor de decisiones externas’, lo que obstaculiza la posibilidad de un ambiente de reconocimiento, cuidado y apoyo mutuo.

Tensiones entre el Profesorado: la Hegemonía del Trabajo Individual por Encima de la Colaboración

Esta subcategoría expone la dificultad que experimentan profesores/as para establecer vínculos de apoyo y colaboración con sus pares. Estos reconocen que no se vinculan afectivamente entre sí, lo que resulta en un ambiente de aislamiento y de trabajo individualizado:

Docente 3: No, con mis colegas la relación no es afectiva, para nada, no es afectiva. Es solamente de trabajador; es una especie de gente trabajando para algo, pero sin conexión. Pero uno entra en una dinámica que ya está. Entonces yo me relaciono con todos, pero no hay afectividad con la mayoría, salvo con un par.

Esta falta de vinculación afecta el ambiente general de trabajo principalmente en la sala de profesores (espacio colectivo de reunión cotidiana de docentes en la escuela), donde se percibe una distancia y una tendencia al trabajo aislado:

Docente 4: Y el otro colegio donde no conocía tanto a la gente como que yo tomo distancia, círculo no más. No me vinculo mucho, porque nadie se vincula mucho. Todos están con el computador, trabajan y trabajan en el computador...Y eso, hay grupos. Y yo como que trato de compartir con todos, pero, así como entrar más, establecer vínculos no.

En los relatos, el profesorado posee una mirada crítica hacia las condiciones estructurales de un sistema educativo que los evalúa constantemente, los alienta a competir entre sí y a trabajar de manera aislada. Las relaciones de poder -retratadas a través del verticalismo- contribuyen a reforzar comunidades competitivas, donde no existe diálogo horizontal, empatía ni colaboración. Hay una tensión entre las ansias de implementar prácticas que involucren lógicas de cuidado, y las condiciones concretas en las cuales se desarrolla su trabajo, siendo un impedimento para avanzar hacia la concreción de escuelas que fomenten el establecimiento de vínculos de cuidado:

Docente 6: El trabajo colaborativo tiene que ver con eso, con un empoderamiento, pero aun cuando se tiene que hacer, no en todas las escuelas van a permitir que surja. Le tienen miedo al trabajo colaborativo.

Entrevistadora: ¿Porque supone una horizontalidad también con el otro?

Docente 6: Le tienen un temor, un miedo a lo horizontal. Ellos están acostumbrados a lo vertical. Bueno todos sabemos la historia de este país. Pero yo creo y confío que estamos rompiendo ese paradigma, se está volviendo horizontal, a trabajar colaborativamente.

Los y las docentes subrayan que la colaboración y la empatía entre pares son esenciales para el logro de resultados y la formación del estudiantado, no sólo en el ámbito académico, sino que también en las dinámicas relacionales:

Docente 9: Yo creo que en ese sentido el colegio vuelva a ser el lugar donde tiene que nacer el trabajo colaborativo. Y los niños se dan cuenta cuando los profesores trabajan en conjunto. Cuando los profesores están unidos los niños se dan cuenta y aquí está la nueva sociedad, los niños. Pero si los niños ven a los profesores que compiten entre ellos, que quieren ser mejor que el otro, estamos creando una sociedad competitiva.

Docente 2: Se aprende cómo colaborar, cómo ayudar, cómo apoyar. Es competitivo, el sistema es competitivo, y más en esta sociedad. Pero cuando te das cuenta de que estás en un colegio donde la empatía es lo primordial, porque si no hay vínculo interpersonal entre los profesores, la tarea no funciona. Y la tarea en conjunto no se alcanza, se rompe. Y si se rompe el vínculo, entonces el sistema completo empieza a derrumbarse.

En suma, los relatos evidencian que el individualismo en el trabajo docente constituye una manifestación de impedimentos estructurales que obstaculizan el cuidado y apoyo mutuo entre el profesorado. Esta falta de vínculos interpersonales también se expresa en la capacidad de dar el ejemplo de dinámicas relacionales al alumnado. Los y las docentes señalan con preocupación

que, al observarlos compitiendo o trabajando aislados, los y las estudiantes internalizan la lógica de una sociedad competitiva. Así, la hegemonía del trabajo individual menoscaba la colaboración y contradice el rol formativo de la institución en la construcción de lazos cooperativos y de cuidado mutuo.

Discusión

La contribución de este estudio orientado a comprender las dimensiones del cuidado que se relacionan con la naturaleza de los vínculos que el profesorado establece con sus directivos y con otros/as docentes en la escuela, ha sido mostrar que las dificultades para implementar prácticas de cuidado se articulan en un sistema de tres tensiones interconectadas, que actúan como un impedimento estructural que obstaculiza la realización de una ética del cuidado recíproco (Held, 2006).

La tensión con los equipos directivos está enraizada en la percepción de una falta de confianza en la calidad profesional de los y las docentes (Peña et al., 2018). La desconfianza impulsa una gestión que instrumentaliza el cuidado, priorizando la funcionalidad y la burocracia del sistema sobre la genuina preocupación por las personas. Esta tensión resuena con la crítica de Tsang y Liu (2016) sobre la falta de transparencia en la toma de decisiones institucionales en la escuela, dificultando que el profesorado se sienta valorado más allá de la ejecución de tareas técnicas. En ese sentido, las prácticas de los equipos directivos dejan entrever -a juicio del profesorado- que el cuidado de sus miembros no es un propósito compartido (Tronto, 2010) en la escuela.

Las lógicas de trabajo verticalistas representan un ejercicio del poder institucional (Tronto, 2010) que impide el reconocimiento genuino del profesorado. Al reducir el rol del docente a una función técnica, se obstaculiza que el cuidado emerja como un vínculo de reciprocidad y diálogo. Por el contrario, la práctica de cuidado es instrumentalizada unidireccionalmente, lo que no solo socava profundamente la autonomía y el bienestar profesional, sino que también anula la configuración de un ‘espacio político’ del cuidado en la escuela, esencial para discutir horizontalmente su distribución y desarrollo (Tronto, 2010).

La falta de reconocimiento se ve reforzada por la fragmentación del cuerpo docente, donde la hegemonía del trabajo individual se impone a la colaboración. Desde otra perspectiva, dicha ausencia de reconocimiento es reflejo de una falta de cuidado institucional, una de las primeras acciones que requiere el cuidado de otros/as -tal y como sostiene Tronto (2013)- viene dada por el conocimiento de las necesidades existentes de cuidado.

La crítica del profesorado sobre el miedo a lo horizontal y el predominio de un estilo vertical directivo se convierte en un mecanismo que obstaculiza las relaciones de apoyo entre pares. En este sentido, la literatura ha identificado el miedo (Fardella & Sisto, 2015) como una estrategia de autoconservación en contextos educativos de alta fiscalización y competencia. Este temor a la horizontalidad dificulta el desarrollo de las disposiciones afectivas necesarias (Puig de la Bellacasa, 2017) para construir una red de cuidado mutuo. La convergencia de la falta de reconocimiento directivo y la fragmentación del trabajo colectivo es una expresión estructurante del deterioro del límite entre trabajo y vida privada. Sin el respaldo sistémico de los equipos directivos ni el apoyo colaborativo de sus pares, el/la docente es forzado/a a

absorber individualmente la carga laboral y a ‘gestionar’ el cuidado de sí mismo, ya que la institución no visibiliza la existencia de necesidades diversas de cuidado (Tronto, 2010).

Por otro lado, es crucial notar que el rol docente se extiende de manera virtual e ininterrumpida a través de redes sociales y mensajería, disolviendo los límites profesionales y contribuyendo a la articulación de una doble jornada (Carrasquer, 2009). Cuando la carga laboral se traslada a la esfera privada, la escasez de tiempo se vuelve la norma (Trujillo et al., 2022), generando una intensificación crónica (Darrigrande et al., 2009). Además, este uso de la tecnología naturaliza el control del tiempo y de la experiencia laboral (Crary, 2014) fuera de la escuela. Esta dinámica activa las trampas culpabilizadoras (Hargreaves, 2005) que fuerzan al profesorado a sacrificar lo personal y familiar en nombre del cumplimiento profesional. El resultado es la internalización de una ética de vivir para el trabajo, lo cual impide el cuidado de sí mismo (De la Aldea, 2019).

Conclusiones

Los discursos que el profesorado levanta a partir de sus prácticas y experiencias contribuyen a reforzar la identificación de la escuela como un espacio que descuida.

En Chile el trabajo docente se desarrolla bajo un marco regulatorio neoliberal que enfatiza la rendición de cuentas y el énfasis en las lógicas de resultados, creando condiciones estructurales que, pese a los lineamientos de bienestar del MINEDUC (2021, 2024a), se traducen en una cultura escolar de malestar y descuido. Las voces del profesorado dejan entrever que una escuela que descuida no transforma las relaciones entre sus miembros para hacerlas más significativas, ni busca modificar los sentidos mercantilistas y gerencialistas atribuidos a la educación. Por el contrario, en escuelas con lógicas verticalistas, competitivas e individuales, lo que importa no es el cuidado del otro/a; no existe un sentido relacional de preocupación (Noddings, 2005), sino más bien un sentido managerial del cuidado. Es decir, el otro/a me importa en tanto me permita alcanzar ciertos resultados o metas (Tronto, 2013).

En segundo lugar, el reconocimiento otorgado al profesorado se encuentra mediado por la disposición autoritaria, la desconfianza en su calidad profesional y la falta de participación en sus comunidades educativas. El reconocimiento es esencial en la definición de una profesión (Abbott, 1988), pero también es una dimensión del cuidado, pues moviliza a la empatía y conexión con las necesidades del otro/a. En ese sentido, sería recomendable que nuevas investigaciones pudieran profundizar acerca de los procesos formativos desplegados en instituciones formadoras del profesorado en Chile. En tercer lugar, parece pertinente reflexionar en torno a la importancia de una institución escolar que brinde buenos cuidados y su influencia en la retención del profesorado en la escuela. Chile presenta altas tasas de abandono docente durante los primeros cinco años de ejercicio (Gaete et al., 2017), cifra que puede aumentar -en el caso del profesorado de enseñanza secundaria- a dos de cada cinco (Sacco & Poblete, 2023). Datos más recientes sostienen que un 76% del profesorado joven no supera los cinco años en la escuela (Montiel, 2025). Por tanto, se sugiere que futuras investigaciones indaguen si las motivaciones de abandono o permanencia (Sacco, 2021) del profesorado en las escuelas, se encuentran vinculadas o no con atributos que la literatura adjudica a instituciones que despliegan buenos cuidados (Tronto, 2010).

Es preciso señalar algunas limitaciones metodológicas de este estudio. La aplicación de solo una entrevista por sujeto restringe la profundidad, sugiriendo la necesidad de múltiples entrevistas para capturar mayor densidad conceptual. Asimismo, se recomienda incorporar la dimensión de género en la muestra, incorporar otro/as actores de la comunidad escolar y analizar discursos docentes provenientes de escuelas de distintas dependencias administrativas, puesto que en Chile estas responden a segmentos socioeconómicos definidos. Finalmente, este estudio sostiene que la crisis del cuidado docente no es un déficit individual, sino el efecto directo de políticas estructurales que promueven la competencia, el verticalismo y la intensificación laboral. Por ello, la implicación más significativa para las políticas educativas es la necesidad de un imperativo ético y político que trascienda la retórica del bienestar y el “canon afectivo-discursivo” dominante (Palacios, et. al., 2023). Es urgente que el Estado chileno replantee los mecanismos de mercado que fragmentan al profesorado garantizando las condiciones materiales necesarias para la reciprocidad: la reducción efectiva de la carga lectiva y la protección del tiempo no lectivo destinado a la colaboración horizontal, la reflexión colectiva y la construcción de lazos de apoyo.

Esta reestructuración es un imperativo ético que busca la rehumanización de la profesión, asegurando que el profesorado pueda desarrollar su labor en un entorno de Trabajo Decente (OIT, 1999). En la escuela, donde se forman a las futuras generaciones, es donde más se debe aspirar a un “régimen de trabajo realmente humano” (Supiot, 2022, p.33), uno que reconozca que la experiencia laboral no puede ser escindida de la persona y que el cuidado mutuo es la base de toda tarea educativa y social.

Financiamiento

Se contó con el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo Chile a través de la beca de Doctorado Nacional 2021 de Cecilia Cortés Rojas Folio N° 21211778.

Author Contributions

Conceptualization, Cecilia Cortés Rojas and Natalia Vallejos Silva.; methodology, Cecilia Cortés Rojas and Natalia Vallejos Silva; software, Natalia Vallejos Silva; validation, Cecilia Cortés Rojas, Natalia Vallejos Silva and Andrea Riedemann Fuentes; formal analysis, Cecilia Cortés Rojas, Natalia Vallejos Silva and Andrea Riedemann Fuentes; investigation, Cecilia Cortés Rojas; writing—original draft preparation, Cecilia Cortés Rojas; writing—review and editing, Cecilia Cortés Rojas, Natalia Vallejos Silva and Andrea Riedemann Fuentes; All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.”

Referencias

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226189666.001.0001>
- Aguirre, R. (2005). *Los cuidados familiares como problema público y objeto de políticas* [Archivo PDF]. https://dds.cepal.org/eventos/presentaciones/2005/0628/Rosario_Aguirre.pdf
- Aguirre, R., Batthyány, K., Genta, N., & Perrotta, V. (2014). Los cuidados en la agenda de investigación y en las políticas públicas en Uruguay. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 18(50), 43-60. <https://doi.org/10.17141/iconos.50.2014.1427>
- Batthyány, K. (Coord.) (2020). *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. Siglo XXI.
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa.
- Carrasco, A. C., Burga Montoya, C., & Ruz, G. (2025). Las prácticas de cuidado en el sistema escolar: una revisión sistemática. *Revista de Investigación en Educación*, 23(1), 173–189. <https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6115>
- Carrasquer, P. (2009). *La doble presencia en las relaciones de trabajo y familia* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-0406110-152629/pcol1del.pdf>
- Crary, J. (2014). 24/7 Capitalismo tardío e los fines del sueño. Cosac Naify.
- Darrigrande, J., Olivares, V., Aguilar, J., Marileo, Mansilla, N. & Méndez, J. (2009). El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) en Profesores de Colegios Privados y Liceos Técnicos de Santiago de Chile. *Revista de Psicología da IMED*, 1(2), 243-252. <https://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v1n2p243-252>
- De la Aldea, E. (2019). *Cuidados en tiempos de descuido*. LOM.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- El Mostrador. (2022, junio 24). Presidente del Colegio de Profesores manifiesta que “no somos guardería” tras idea de mantener colegios abiertos durante receso escolar. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/dia/2022/06/24/presidente-del-colegio-de-profesores-manifiesta-que-no-somos-guarderia-tras-idea-de-mantener-colegios-abiertos-durante-receso-escolar/>
- Energici, A., Schongut, N., Rojas, S., & Alarcón, S. (2020). *CUIDAR: Estudio sobre tiempos, formas y espacios de cuidado en casa durante la pandemia*. Universidad Alberto Hurtado. <https://psicologia.uahurtado.cl/primer-reporte-cuidar-estudio-sobre-tiempos-formas-y-espacios-de-cuidado-en-casa-durante-la-pandemia/>
- Espinoza, C. (2021). *Cuidado mutuo en la comunidad docente. Herramientas para fortalecer el vínculo entre educadores* [Archivo PDF]. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/09/Cuidado-mutuo-en-la-comunidad-docente.pdf>
- Fardella, C. & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade* 27(1), 68–79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F., & Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para

- volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Goldstein, L., & Lake, V. (2000). 'Love, love, and more love for children': Exploring preservice teachers' understandings of caring. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 861–872. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00031-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00031-7)
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Held, V. (2006). *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0195180992.001.0001>
- Hirmas, C., Espinoza, C., Flores, C. & 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"* (2019-2021) [Archivo PDF]. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/05/InformeReflexionesEducativas-V02.pdf>
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (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>
- Laletas, S., & Reupert, A. E. (2016). Exploring pre-service secondary teachers' understanding of care. *Teachers and teaching: theory and practice*, 22(4), 485-503. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082730>
- Lynch, K. & Flores, R. (2023). “Siempre hay fisuras entre las rocas; siempre hubo lugar para el cambio”: Una entrevista con Kathleen Lynch. *Zona Franca*, (31), 256–291. <https://doi.org/10.35305/zf.vi31.366>
- Ministerio de Educación de Chile. (2024a). *Política Nacional de Convivencia Educativa*. [Archivo PDF]. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2024b). *Plan de reactivación educativa 2024*. [Archivo PDF]. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2024/04/Plan-de-Reactivacion-Educativa-2024-Ministerio-de-Educacion-de-Chile.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar* [Archivo PDF]. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza* [Archivo PDF]. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Miyares, A. (2018). *Democracia feminista*. Cátedra.
- Montiel, S. (2025). Profesores fuera del sistema: una alternativa para enfrentar el déficit docente.
- Noddings, N. (2005). *Educating citizens for Global awareness*. Teachers College Press.
- Núñez Figueroa, I. (2022). *El cuidado en el trabajo docente: Una revisión de alcance* [Memoria para optar al título de Psicóloga, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
- OIT. (1999). *Trabajo decente. Conferencia internacional del trabajo*. OIT.

- Palacios, D., Dufraix, I., Sisto, V., & Ramírez, L. (2023). Conteniendo afectos: análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 53, 1–19. <https://doi.org/10.1590/1980531410053>
- Patton, M. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE.
- Pautassi, L. (2018). El cuidado: de cuestión problematizada a derecho. Un recorrido estratégico, una agenda en construcción. En M. Ferreyra, T. Guerra & A. Cházaro (Coord.), *El Trabajo de Cuidados: Una cuestión de Derechos Humanos y Políticas Públicas* (pp.175-188). ONU Mujeres.
- Peña, M., Weinstein, J., & Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1174>
- Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of Care: Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.1017/S2753906700002096>
- Richards, J. & Morse, L. (2013). *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071909898>
- Sacco, A. D., & Poblete, G. Z. (2023). Un estudio sobre las motivaciones para dejar la profesión docente en Chile. *Educação & Sociedade*, 44. <https://doi.org/10.1590/es.259709>
- Sacco, Alessandra Díaz. (2021). ¿Por qué permanecen los docentes principiantes en las escuelas chilenas? *Cadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147843>
- Sauve, J. A., & Schonert-Reichl, K. A., (2019). Creating caring classroom and school communities: lessons learned from social and emotional learning programs and practices. In: J. Fredricks; A.L. Reschly & S.L. Christenson. (Eds.), *The Handbook of Student Interventions: Working with Disengaged Youth* (pp. 279–295). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00019-X>
- Supiot, A. (2022). *El trabajo ya no es lo que fue*. Siglo XXI.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Tsang, K. K., & Liu, D. (2016). TeacTsang, K. K., & Liu, D. (2016). Teacher Demoralization, Disempowerment and School Administration. *Qualitative Research in Education*, 5(2), 200–225. <https://doi.org/10.17583/qre.2016.1883>
- Tronto, J. (2013). *Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice*. New York University Press.
- Tronto, J. (2010). Creating caring institutions: Politics, plurality, and purpose. *Ethics and Social Welfare*, 4(2), 158–171. <https://doi.org/10.1080/17496535.2010.484259>
- Trujillo, M., Muñoz-Saavedra, J., Cares-Mardones, C., & Contreras-Hernández, P. (2022). Género y precarización del empleo y los cuidados: consecuencias de la pandemia para profesoras de educación infantil y primaria en Chile. *Foro de Educación* 20(2), 205–230. <https://doi.org/10.14516/fde.996>
- Vallejos Silva, N., & Cortés Rojas, C. (2023). Care in the Voice of Teachers: Meanings and Practices During the COVID-19 Pandemic. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), pp. 48–66. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.71372>

- Vallejos Silva, N., & Cortés Rojas, C. (2024). Care practices and care ethics at school and in teaching during Covid 19 pandemic. *Teaching and Teacher Education*, 141, 104498. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104498>
- Velasquez, A., West, R., Graham, C. & Osguthorpe, R. (2013). Developing caring relationships in schools: A review of the research on caring and nurturing pedagogies. *Review of Education*, 1(2), 162-190. <https://doi.org/10.1002/rev3.3014>
- Winkler, M., Jorquera, C., Cortés, M. & Vargas, V. (2020). ¿Cómo se incorpora el cuidado en las políticas educativas? Un análisis documental: 1991-2019. *Psicoperspectivas*, 19(3), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue3-fulltext-1935>
- Zembylas, M. (2011). Teaching and teacher emotions: a post-structural perspective. En C. Day & J.C.-K. Lee (Eds.), *New Understandings of Teacher's Work* (pp. 31–44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_3