

JUSTICIA Y TRABAJO DOCENTE: ENTRE LA PRECARIZACIÓN NEOLIBERAL Y LAS ASPIRACIONES EMANCIPADORAS¹

Cecilia Cortés Rojas²

Resumen

Este ensayo analiza la precarización docente, manifestada como una injusticia estructural y multidimensional producto de la neoliberalización educativa. Se argumenta que la justicia laboral no se reduce a la redistribución material, sino que exige también reconocimiento del valor del trabajo y representación efectiva en las decisiones políticas. Se critica el concepto de "Trabajo Decente" por su ambigüedad e insuficiencia para confrontar esta lógica de mercado. El trabajo concluye que sólo una transformación estructural que rescate la autonomía y la dignidad profesional puede conducir a una justicia emancipadora.

Palabras-clave: Trabajo Docente, Injusticia, Neoliberalización, Trabajo Decente.

JUSTIÇA E TRABALHO DOCENTE: ENTRE A PRECARIZAÇÃO NEOLIBERAL E AS ASPIRAÇÕES EMANCIPATÓRIAS

Resumo

Este ensaio analisa a precarização docente, manifestada como uma injustiça estrutural e multidimensional resultante da neoliberalização educacional. Argumenta-se que a justiça laboral transcende a redistribuição material, exigindo também o reconhecimento do valor do trabalho e a representação efetiva nas decisões políticas. O conceito de "Trabalho Decente" é criticado por sua ambiguidade e insuficiência para confrontar a lógica de mercado. O estudo conclui que somente uma transformação estrutural que resgate a autonomia e a dignidade profissional pode levar a uma justiça emancipadora.

Palavras-chave: Trabalho Docente, Injustiça, Neoliberalização, Trabalho Decente

JUSTICE AND TEACHING WORK: BETWEEN NEOLIBERAL PRECARIZATION AND EMANCIPATORY ASPIRATIONS

Abstract

This essay analyzes teacher precarization, manifested as a structural and multidimensional injustice resulting from educational neoliberalization. It argues that labor justice is not limited to material redistribution but also demands recognition of work value and effective representation in political decisions. The concept of "Decent Work" is criticized for its ambiguity and insufficiency to confront this market logic. The study concludes that only a structural transformation that rescues professional autonomy and dignity can lead to emancipatory justice.

Keywords: Teaching Work, Injustice, Neoliberalization, Decent Work.

¹ Artigo recebido em 19/09/2025. Avaliação em 22/10/2025. Aprovado em 18/11/2025. Publicado em 20/01/2026

² Investigadora do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito (PPGSD) e no Laboratório de Políticas Públicas, Governança e Desenvolvimento Regional (LADER), Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutorado em Ciências Sociais, Universidade do Chile. Becária ANID. Mestrado em Educação com menção avaliação educativa, PUCV. Diplomado em metodologia de investigação para ciências sociais. Professora de História e Ciências Sociais e Licenciada em História, Universidade de Valparaíso.

Introdução

¿Qué hay en común entre el trabajo decente y el trabajo docente? A simple vista, tan solo una letra. Sin embargo, en esa letra se juega mucho más que una diferencia fonética: se juega una distancia estructural entre el ideal normativo promovido por organismos internacionales y la experiencia concreta de quienes enseñan cotidianamente en las escuelas y liceos de América Latina.

El presente ensayo se propone examinar críticamente cómo la categoría de justicia puede articularse con el análisis del trabajo docente contemporáneo, poniendo especial énfasis en el caso chileno. Esta aproximación requiere, desde el inicio, desmontar dos presupuestos comunes: primero, que la justicia laboral se reduce a la dimensión salarial y de redistribución de bienes; segundo, que existe una única concepción universal y aplicable a todos los contextos sociales de lo que constituye un trabajo "justo" o "decente". Frente a estos presupuestos, adoptamos lo que denomino una "vía negativa" (THIEBAUTH, 2021) para el análisis de la justicia: partir no de definiciones abstractas e ideales, sino de las experiencias concretas de injusticia, sufrimiento y precarización que vive el profesorado latinoamericano (RENAULT, 2019; HONNETH, 2003).

Esta aproximación metodológica encuentra sus raíces en la tradición de la teoría crítica, particularmente en la noción de que la injusticia experimentada es el punto de partida para una teoría crítica de la sociedad (HONNETH, 2003). Como plantea BUTLER (2006), las vidas precarias revelan las estructuras de poder que determinan qué vidas importan y cuáles son consideradas desechables. En el caso del trabajo docente en América Latina, esta precariedad no es accidental sino estructural, producto de décadas de políticas neoliberales que han transformado la educación en mercancía y al profesorado en mano de obra flexible y desvalorizada.

Para pensar la justicia más allá de la construcción liberal de la misma debemos pensar en procesos que vayan más allá del paradigma redistributivo de los bienes y servicios. Históricamente, la dimensión de la justicia se ha vinculado predominantemente al ámbito jurídico y, posteriormente, a la distribución de riquezas. A partir de la teoría de RAWLS (2006), la discusión sobre la justicia se orientó hacia la dimensión de la redistribución, es decir, hacia la importancia de una justa distribución de bienes y servicios. Desde una visión más contemporánea y liberal, SANDEL (2011) reconoce que "para saber si una sociedad es

justa, basta preguntar como ella distribuye las cosas que valoriza -renta y riqueza, deberes y derechos, poderes y oportunidades, cargos y honores" (SANDEL, 2011, p. 28).

Sin embargo, esta concepción resulta limitada e insuficiente, equiparable a afirmar que sólo aumentando el sueldo del profesorado se lograría una mayor justicia en su trabajo. Si bien este aspecto es importante, constituye sólo una de las múltiples dimensiones para concebir la justicia.

Las críticas feministas y poscoloniales al paradigma distributivo rawlsiano han señalado consistentemente sus limitaciones. YOUNG (2000) argumenta que reducir la justicia a la distribución de bienes materiales oscurece las estructuras de dominación y opresión que operan a través de procesos institucionales, divisiones del trabajo y relaciones culturales. En el contexto latinoamericano, autores como DUSSEL (2006) han planteado que las teorías de justicia del Norte Global ignoran sistemáticamente las condiciones históricas de colonialidad, explotación y dependencia que estructuran las relaciones laborales en nuestras sociedades, generando un supuesto de universalidad errada.

Para el caso específico del trabajo docente, LOPES CARDOZO (2012) ha demostrado cómo las políticas educativas inspiradas en marcos neoliberales de "eficiencia" y "calidad" operan simultáneamente en múltiples dimensiones: precarizando materialmente al profesorado, desvalorizando culturalmente su expertise profesional y, excluyéndolo de los espacios de decisión sobre política educativa. Ninguna de estas dimensiones puede reducirse a lo meramente distributivo.

En este sentido en este ensayo propongo utilizar la teoría de las escalas de la justicia de NANCY FRASER (2012) que resulta esencial para profundizar en estas múltiples dimensiones. Al analizar estos aspectos, permite identificar la opresión presente en las estructuras laborales. Esta opresión se manifiesta en la explotación ejercida a través de la apropiación del valor de trabajo (MARX, 2000), así como en la falta de autonomía y control sobre las condiciones de trabajo, vinculada directamente a la injusticia de reconocimiento (en la desvalorización de la labor) y la injusticia de representación (en la exclusión de la toma de decisiones).

FRASER (2012) plantea que en el capitalismo neoliberal globalizado, las tres dimensiones de la justicia operan de manera entrelazada y mutuamente constitutiva. Las injusticias que definen la precarización del trabajo docente en el contexto neoliberal no pueden reducirse a una dimensión única, sino que operan simultáneamente en los planos de la redistribución, el reconocimiento y la representación. En el ámbito redistributivo, la injusticia

va más allá de los bajos salarios; es una cuestión estructural, pues el propio modelo de financiamiento educativo (como el sistema de subvenciones en Chile) institucionaliza la precariedad laboral. A esta dimensión material se suma la injusticia de reconocimiento, donde la desprofesionalización docente se concreta mediante narrativas que sistemáticamente culpabilizan al profesorado por los "malos resultados" del sistema, al tiempo que se ignora o desvaloriza su expertise pedagógico en el diseño curricular y evaluativo. Finalmente, en el plano político, la exclusión sistemática de los docentes de los espacios donde se definen las políticas educativas constituye lo que NANCY FRASER denomina "injusticia metapolítica": la negación de su estatus como interlocutores legítimos en las decisiones que afectan directamente la naturaleza y las condiciones de su trabajo.

STEVENSON (2017) ha mostrado cómo en contextos de reforma educativa neoliberal, estas tres dimensiones se refuerzan mutuamente: los salarios bajos "confirman" la baja valoración social de la docencia, que a su vez "justifica" excluir a los docentes de las decisiones "técnicas" sobre educación, perpetuando el ciclo de precarización.

Por otra parte también es innecesario advertir que la polisemia del concepto de justicia ha permitido que diversas narrativas se apropien de su nombre sin necesariamente perseguir fines emancipadores. Este concepto, al involucrar las facetas del valor, se manifiesta en una perspectiva histórico-geográfica que HARVEY (2018) desarrolla así:

¿Significa esto que nunca puede haber una idea unitaria de justicia a la que podamos apelar? La evidencia histórico-geográfica sugiere una inequívoca respuesta a esa pregunta. Al igual que el espacio, el tiempo y la naturaleza, la 'justicia' es un conjunto de creencias, discursos e institucionalizaciones socialmente construidas que expresan, durante un tiempo, relaciones sociales y configuraciones de poder discutidas que están totalmente relacionadas con la regulación y el ordenamiento material de prácticas sociales de determinados lugares y durante un tiempo (HARVEY, 2018, p. 426).

Siguiendo a HARVEY (2018), la justicia social promovida por el mercado es aquella que es otorgada por éste en los factores de la producción, por lo que, en un mundo neoliberal, aparentemente, no hay necesidad de un argumento teórico, político o social explícito sobre lo que es socialmente justo. En Chile, este discurso se sostiene comúnmente a través de un posicionamiento que presenta a los gobiernos como incapaces de ejercer control sobre los mercados.

Esta naturalización de la "justicia de mercado" ha sido profundamente analizada por autores como BROWN (2015), quien muestra cómo la racionalidad neoliberal transforma todos los dominios de la existencia en términos de mercado (incluyendo la educación y por

ende el trabajo docente). En este marco, la "justicia" se reduce a la eficiencia en la asignación de recursos y la competencia individual, contenidas por ejemplo en las conceptualizaciones contemporáneas de "capital humano".

Para el contexto latinoamericano, PUIGGRÓS (2017) ha argumentado que esta concepción mercantil de la justicia educativa choca frontalmente con las tradiciones pedagógicas emancipadoras de la región, desde FREIRE (1970) hasta las pedagogías críticas contemporáneas. La disputa por el significado de la justicia en el trabajo docente es, entonces, una disputa por el sentido mismo de lo educativo: ¿formación de capital humano o construcción de ciudadanía crítica? ¿docentes como operarios técnicos o como intelectuales transformadores (GIROUX, 2020)?

El enfrentamiento entre la lógica del capital humano y la pedagogía crítica se traduce en una necesidad urgente de redefinir los parámetros de lo que constituye un trabajo justo y digno en la educación. En este escenario, la noción de Trabajo Decente emerge como el marco normativo más influyente de las últimas décadas, ofreciendo una promesa universal de justicia laboral. Sin embargo, su origen y conceptualización, anclados en una lógica que prioriza la productividad, lo hacen potencialmente vulnerable a las mismas reducciones que impone la racionalidad neoliberal. Por ello, resulta crucial someter esta noción a una mirada crítica, preguntando si su carácter universalista logra realmente capturar la multidimensionalidad de las injusticias que configuran el trabajo docente, o si, por el contrario, contribuye a su despolitización.

1. Trabajo docente y trabajo decente: tensiones entre lo normativo y lo real

El concepto de trabajo decente fue acuñado por el chileno Somavia en el año 1999 como primer director general de la Organización Internacional del Trabajo (en adelante OIT). Allí menciona los cuatro pilares del trabajo decente: empleo productivo, derechos laborales, protección social, diálogo social. Esta inauguración del concepto y su posterior aplicación en políticas públicas es interesante ya que hoy se aborda de formas diversas, sin entrar a discutir su uso y conceptualización.

A pesar de los esfuerzos de inicio del siglo XXI de operacionalizar el trabajo decente y sostenerlo en indicadores (GHAI, 2003), hoy su masificación carece de una "vigilancia epistemológica" (BOURDIEU et al., 2002) necesaria para una comprensión relacional del concepto. Al mismo tiempo, la noción de trabajo decente, aparte de ser vaga, se plantea como

algo ideal e irrealizable de forma global y permanente en cualquier contexto laboral (BORDAS; PINILLA, 2020).

STANDING (2011) ha argumentado que el concepto de "trabajo decente" emergió precisamente en el momento histórico en que el trabajo estable y protegido —característico del período fordista en el Norte Global— estaba siendo sistemáticamente desmantelado. Esta paradoja temporal no es casual: mientras la OIT promovía el "trabajo decente" como ideal normativo, las políticas del Consenso de Washington imponían en América Latina la flexibilización laboral, la tercerización y la erosión de derechos sindicales.

Para autores latinoamericanos como DE LA GARZA TOLEDO (2010), el concepto de trabajo decente, al ser formulado desde organismos internacionales del Norte, tiende a invisibilizar las especificidades del trabajo en nuestras economías: la histórica informalidad estructural, la precarización no como excepción sino como norma, y las formas de trabajo que nunca fueron del todo "fordistas" pero que sostienen la reproducción social de millones de personas.

En el caso del trabajo docente, OLIVEIRA (2004) ha mostrado cómo en Brasil —pero aplicable a toda la región— la introducción del discurso del "trabajo decente" coincidió con políticas de intensificación laboral, contratos temporales y pérdida de derechos previsionales, evidenciando la brecha radical entre retórica y realidad.

A la luz de esta crítica conceptual que ha develado las limitaciones y la ambigüedad histórica del concepto de "Trabajo Decente" —un marco normativo surgido en un contexto de desmantelamiento laboral y cooptado por una lógica productivista (STANDING, 2011; DE LA GARZA TOLEDO, 2010) — resulta imperativo confrontar su retórica con la realidad empírica de las condiciones laborales docentes en América Latina. Si el Trabajo Decente se sostiene sobre pilares como el empleo productivo y una remuneración justa, el análisis empírico que quiero realizar a continuación demuestra que, incluso en esta dimensión redistributiva más fundamental, el trabajo docente no logra satisfacer los estándares básicos de dignidad laboral en la región, sólo considerando el panorama redistributivo. El examen de los datos sobre salarios y estabilidad no solo confirma la brecha entre el ideal normativo y la realidad, sino que sitúa la precarización en la base misma de la estructura económica del trabajo docente.

2. Condiciones laborales de los y las docentes

Una de las principales preocupaciones radica en que los salarios docentes en la región a menudo se mantienen bajos en comparación con otras profesiones de cualificación similar. En Chile, por ejemplo, estudios tempranos ya indicaban una disparidad significativa para el año 2000. Los salarios de los docentes representaban aproximadamente un 75% de lo que ganaban otros trabajadores que, teniendo al menos educación secundaria, se desempeñaban en cualquier otro sector del mercado laboral (MIZALA; ROMAGUERA, 2000).

Esta tendencia se ha mantenido, y análisis posteriores para la región han continuado señalando que, si bien hay variaciones, los docentes suelen percibir remuneraciones inferiores a las de otros profesionales con niveles de calificación similares (VEGAS, 2005; MIZALA; ÑOPO, 2011). Esta situación se agrava con la heterogeneidad en la estabilidad laboral docente, donde coexisten contratos permanentes con formas de precarización que generan incertidumbre y desprotección (TENTI FANFANI, 2005).

La pandemia de COVID-19 evidenció dramáticamente estas condiciones. Según VALLEJOS; CORTÉS (2024) en una investigación empírica en Chile sobre los cuidados en las prácticas pedagógicas en el aula y la escuela el profesorado reportó haber asumido costos de conectividad, equipamiento y materiales de su propio bolsillo durante la educación remota de emergencia, sin compensación institucional. Esta transferencia de costos de producción al trabajador es una forma que puede ser leída en lo que ANTUNES (2018) llama "uberización del trabajo": la precarización encubierta bajo narrativas de "autonomía" y "flexibilidad".

Esta disparidad salarial y la precariedad contractual son el resultado de múltiples factores estructurales. En Chile, inciden directamente modelos de financiamiento como la municipalización y el sistema de subvenciones por asistencia escolar (DFL N°2 de 1998), que han institucionalizado mecanismos de distribución de recursos que desincentivan la inversión sostenida en salarios dignos y condiciones laborales estables, al someter la remuneración docente a la capacidad financiera y prioridades de los sostenedores y municipios (BELLEI, 2015; VALENZUELA et al., 2013).

Chile representa un caso paradigmático de lo que HARVEY (2018) llamó "acumulación por despojo" que en este caso podemos aplicar al sector educativo. Desde la dictadura cívico militar (1973-1990), el país funcionó como laboratorio de políticas neoliberales que luego se exportarían a la región (VERGER; FONTDEVILA; ZANCAJO, 2016). La municipalización de 1981 fragmentó el sistema educativo público, mientras la introducción del voucher system creó un cuasi-mercado educativo donde las escuelas compiten por matrícula.

Este diseño institucional, cimentado en la competencia y la lógica de mercado, genera una triple precarización docente, tal como lo han documentado ASSAÉL et al. (2015). Esta precarización opera en dimensiones simultáneas que se refuerzan mutuamente: financiera, donde la dependencia de la subvención por asistencia obliga a las escuelas a funcionar con una estricta lógica empresarial, priorizando sistemáticamente la reducción de costos laborales. Esta base material se complementa con la precarización profesional, en la que la competencia entre escuelas y la rendición de cuentas (vía pruebas estandarizadas) erosiona la autonomía pedagógica, convirtiendo al docente en un mero ejecutor. El círculo se cierra con la precarización simbólica, ya que el discurso hegemónico de la "calidad educativa" responsabiliza a los docentes individualmente por problemas que son estructurales, generando lo que CORNEJO (2007) ha denominado "malestar docente" —una mezcla de agotamiento, desvalorización y pérdida de sentido en el trabajo docente.

3. Dimensiones de la injusticia en el trabajo docente: redistribución, representación y reconocimiento

La intensificación laboral, entendida como el aumento en la cantidad y complejidad de las tareas que los docentes deben realizar en un tiempo dado, a menudo sin un incremento proporcional en los recursos o la remuneración, es una constante en la región (VAILLANT; MARCELO, 2015). Los profesores asumen no solo la enseñanza en aula, sino también una multiplicidad de tareas administrativas, de gestión, y roles de apoyo afectivo que exceden su jornada y remuneración.

La intensificación del trabajo docente debe entenderse en el marco de las transformaciones del capitalismo contemporáneo. HARDT; NEGRI (2002) plantean que en el capitalismo cognitivo, el trabajo inmaterial —que incluye dimensiones afectivas, relacionales y creativas— se vuelve central pero permanece invisibilizado y no remunerado. La docencia encarna este fenómeno: el trabajo consistente en contener y cuidar a los estudiantes es esencial para el proceso educativo, pero no es reconocido formalmente ni compensado (VALLEJOS; CORTÉS, 2023).

Además, la intensificación no es solo cuantitativa (más horas) sino cualitativa. APPLE (2012) describe cómo las políticas de accountability transforman la naturaleza misma del trabajo docente: de una labor fundamentalmente pedagógica y relacional a una tarea cada vez más burocrática, de registro, documentación y justificación. Este proceso de intensificación

laboral genera un fenómeno clave que LIPMAN (2011) analiza cómo el desplazamiento del tiempo docente hacia las demandas administrativas: cada vez menos tiempo para preparar clases, reflexionar sobre la práctica o atender individualmente a estudiantes, y cada vez más tiempo rellenando formularios, reportes y evidencias externas.

Por otra parte, en relación a las dimensiones del reconocimiento, señala ZEMBYLAS (2004), la enseñanza es una actividad cargada de emociones, y la suposición de que los maestros pueden simplemente "dejar sus emociones en la puerta" al entrar al aula es una falacia que ignora la complejidad de la labor pedagógica y el costo personal que implica. Esta "falacia" se amplifica cuando marcos conceptuales genéricos (como el trabajo decente) no incorporan explícitamente la necesidad de apoyo emocional, las demandas afectivas y las condiciones sociales que son intrínsecas al ejercicio docente.

En Chile, esta problemática se ha visto complejizada por la creciente "psicologización" y "terapización" de la educación, que permea fuertemente los espacios educativos y la propia profesión docente (BONHOMME; SCHÖNGUT-GROLLMUS, 2023; BONHOMME; ROJAS, 2024). Este fenómeno se manifiesta en la proliferación de políticas e iniciativas que trasladan la responsabilidad del bienestar al ámbito individual del profesorado. Como señalan VARGAS-PÉREZ et al. (2024):

Un primer asunto que destacar en el documento es la evidencia de una perspectiva del bienestar docente que se remite solo a aspectos individuales y a la interioridad de los sujetos. Esta visión simplifica, reduce y banaliza el problema del malestar y el agobio laboral solo a un asunto cognitivo e individual, desconociendo las condiciones laborales, relaciones sociales, contextos culturales, instituciones, identidades profesionales y trayectorias personales que configuran lo emocional (VARGAS-PÉREZ et al., 2024, p. 198).

En términos de reconocimiento, esto implica una doble desvalorización: no solo no se reconoce el trabajo emocional como parte legítima de la labor docente que debería ser remunerada y apoyada institucionalmente, sino que además se culpabiliza al docente por "no saber manejarlo". Esta dinámica encaja directamente con lo que TYLER (2020) conceptualiza como la maquinaria del estigma de clase: una tecnología política que desplaza la responsabilidad de la injusticia estructural hacia la moralidad individual. Bajo esta lógica, quienes no pueden "sobrellevar" las condiciones laborales precarias e insostenibles — manifestando malestar o burnout— son marcados como individual y moralmente deficientes, legitimando así la continuidad de la precarización.

La clave de este problema radica en que el sistema, al culpar al docente, ignora la realidad compleja de su trabajo. El estigma es posible porque la experiencia docente ha sido excluida de la definición oficial de la labor. Esta exclusión constituye la injusticia de representación y se evidencia en la profunda brecha entre lo que las políticas esperan y lo que se hace en la práctica. Esta disyunción, fundamental en el análisis crítico, se observa claramente en la brecha entre el trabajo prescrito y el trabajo real (DEJOURS, 1998).

Un ejemplo de estas dinámicas se observa en la brecha entre el trabajo prescrito y el trabajo real (DEJOURS, 1998) en la docencia. El trabajo prescrito se refiere a lo que las normativas, políticas y expectativas institucionales dictan que debemos hacer. El trabajo real, en cambio, es lo que efectivamente hacemos, las estrategias que desplegamos, las emociones que usamos y las dificultades que superamos para cumplir con nuestras funciones en el día a día.

Esta brecha constante entre la norma oficial y la práctica efectiva no es un simple desajuste técnico, sino la manifestación directa de las injusticias de representación. Revela que la voz del profesorado y el conocimiento derivado de su experiencia real han sido sistemáticamente excluidos de la mesa de diseño político. Este escenario se refleja en la falta de poder y la “representación fallida” (YOUNG, 2000) del profesorado en las decisiones que afectan su trabajo. A pesar de la existencia de asociaciones gremiales, la capacidad de agencia y de incidencia real en las políticas educativas es limitada. Las decisiones se toman desde arriba, por tecnócratas y expertos que a menudo desconocen las realidades del aula, lo que perpetúa la alienación y la sensación de impotencia. El profesorado es visto como un simple ejecutor de políticas diseñadas por otros, lo que socava su autonomía profesional y su capacidad de ser agente de cambio en el sistema. Las movilizaciones y demandas gremiales a menudo son deslegitimadas o ignoradas por el poder político, lo que profundiza la sensación de que su voz no es escuchada. Esta falta de representación es un reflejo de la estructura de poder en el sistema educativo neoliberal, donde el capital y los intereses de mercado tienen prioridad sobre las necesidades y el bienestar de los trabajadores de la educación.

4. Reflexiones emergentes

El recorrido analítico de este ensayo ha demostrado que la precarización del profesorado chileno no es un efecto colateral ni un "desajuste" de las políticas educativas, sino

una injusticia estructural producto de décadas de neoliberalización que han transformado la educación en mercancía y al docente en mano de obra flexible.

La crítica al ideal del "trabajo decente" emerge con fuerza al contrastar su retórica con la cruda realidad empírica del agobio, el estrés, las enfermedades laborales y la alarmante tasa de deserción temprana que afecta al profesorado en Chile. Este concepto, formulado en un contexto de desmantelamiento del trabajo estable (STANDING, 2011), se muestra insuficiente e incluso funcional a la lógica neoliberal cuando se utiliza para legitimar reformas que, en la práctica, profundizan la precarización. Por ello, la "vía negativa" se convierte en una herramienta poderosa, ya que permite que las experiencias de sufrimiento, el "daño" percibido y las formas sutiles o explícitas de resistencia de los y las docentes se transformen en el punto de partida teórico fundamental para redefinir la justicia laboral.

En este sentido, he argumentado que la justicia no puede reducirse a la redistribución material, aunque ésta sea fundamental (salarios dignos y estabilidad). Requiere también reconocimiento del valor y los saberes del trabajo docente y representación efectiva en las decisiones que afectan la profesión. La disputa por la justicia en el trabajo docente es, por lo tanto, una disputa metapolítica por el sentido mismo de lo educativo: rechazar la concepción de la educación como fábrica de capital humano -mano de obra y reafirmarla como espacio de construcción de ciudadanía crítica y emancipadora.

Para avanzar hacia una justicia laboral docente emancipadora, es imprescindible desbordar los marcos puramente normativos y exigir una transformación estructural que ataque la raíz de la precarización institucional chilena, devolviendo a los y las docentes la autonomía y el tiempo necesarios para ejercer su rol como intelectuales transformadores (GIROUX, 2020). Finalmente, implica recuperar lo que FREIRE (1970) llamaba la dimensión política de la pedagogía. El trabajo docente no es solo un empleo sino una práctica transformadora (cuando se le permite serlo). De esta forma, la justicia laboral docente no puede separarse de la pregunta por el tipo de educación que queremos.

REFERENCIAS

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. [S.l.]: Boitempo, 2018.

APPLE, M. W. *Poder, conocimiento y reforma educacional*. [S.l.]: Miño y Dávila Editores, 2012.

ASSAÉL, J. et al. **La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario**. *Currículo Sem Fronteiras*, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 334–345, 2015.

BELLEI, C. *El gran experimento: Mercado y privatización en la educación chilena*. [S.l.]: LOM Ediciones, 2015.

BONHOMME, A.; ROJAS, M. T. **Commitment and training: professionalization narratives in the implementation of social and emotional learning policies in Chilean schools**. *Frontiers in Education*, [S.l.], v. 8, 2024. Disponible em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1322323>. Acesso em: 6 out. 2025.

BONHOMME, A.; SCHÖNGUT-GROLLMUS, N. **Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela**. *Psicoperspectivas*, [S.l.], v. 22, n. 1, 2023. Disponible em: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2765>. Acesso em: 6 out. 2025.

BORDAS MARTÍNEZ, J.; PINILLA GARCIA, F. J. **¿Trabajo decente o trabajo indecente?** *Tendencias Sociales*, [S.l.], n. 5, p. 80–101, 2020.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. *El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. Tradução de M. Jiménez Redal. [S.l.]: Siglo XXI Editores, 2002.

BROWN, W. *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. [S.l.]: Zone Books, 2015.

BUTLER, J. *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. [S.l.]: Verso, 2006.

CORNEJO, R.; QUIÑÓNEZ, M. **Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual**. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, [S.l.], v. 5, n. 5e, p. 75–80, 2007.

CORNEJO, R. et al. **Emociones y trabajo docente: organizando un debate científico ausente en América Latina**. *Currículo Sem Fronteiras*, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 332–347, 2020. Disponible em: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.18>.

- DE LA GARZA TOLEDO, E. *Hacia un concepto ampliado de trabajo*. [S.l.]: Anthropos, 2010.
- DEJOURS, C. *La banalización de la justicia social*. [S.l.]: Topía editorial, 1988.
- DUSSEL, E. *20 Tesis de Política*. [S.l.]: Siglo XXI, 2006.
- FRASER, N. *Escalas de justicia*. [S.l.]: Herder, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogía del Oprimido*. [S.l.]: Siglo XXI, 1970.
- GHAI, D. **Trabajo decente. Concepto e indicadores**. *Revista Internacional Del Trabajo*, [S.l.], v. 122, n. 2, p. 125–160, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1564-913x.2003.tb00171.x>. Acesso em: 6 out. 2025.
- GIROUX, H. *On Critical Pedagogy*. 2. ed. [S.l.]: Bloomsbury, 2020.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Imperio*. [S.l.]: Paidós, 2002.
- HARVEY, D. *Justicia, naturaleza y la geografía de la diferencia*. [S.l.]: Traficantes de sueños, 2018.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.
- HONNETH, A. *Reconocimiento: una historia de las ideas europeas*. [S.l.]: Akal, 2019.
- LIPMAN, P. *The New Political Economy of Urban Education: Neoliberalism, Race, and the Right to the City*. [S.l.]: Routledge, 2011.
- LOPES CARDOZO, M. **Transforming Pre-service Teacher Education in Bolivia: From Indigenous Denial to Decolonisation?** *Compare*, [S.l.], v. 42, n. 5, p. 751-772, 2012.
- MARX, K. *El capital: Crítica de la economía política*. Tomo I, Vol. 1: El proceso de producción del capital. 9. ed. [S.l.]: Siglo XXI Editores, 2000.
- MIZALA, A.; ÑOPO, H. *Teachers' salaries in Latin America: How much are they (under or over) paid?* (IZA Discussion Paper No. 5990). [S.l.]: Institute for the Study of Labor (IZA), 2011.

MIZALA, A.; ROMAGUERA, P. *Remuneraciones y tasas de retorno de los profesionales chilenos* (Documento de Trabajo No. 102). [S.l.]: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile, 2000.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização.** *Educação & Sociedade*, [S.l.], v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PUIGGRÓS, A. *Adiós Sarmiento: Educación pública, Iglesia y mercado.* [S.l.]: Colihue, 2017.

RAWLS, J. *Teoría de la justicia.* [S.l.]: Fondo de Cultura Económica, 2006.

RENAULT, E. *The experience of injustice. A Theory of Recognition.* [S.l.]: Columbia University Press, 2019.

SANDEL, M. *Justiça. O que é fazer a coisa certa.* [S.l.]: Civilização brasileira, 2011.

SEN, A. *Development as freedom.* [S.l.]: Oxford University Press, 1999.

STANDING, G. *The Precariat: The New Dangerous Class.* [S.l.]: Bloomsbury Academic, 2011.

STEVENSON, H. **The "Datafication" of Teaching: Can Teachers Speak Back to the Numbers?** *Peabody Journal of Education*, [S.l.], v. 92, n. 4, p. 537-557, 2017.

TENTI FANFANI, E. *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* [S.l.]: UNESCO, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144319>. Acesso em: 6 out. 2025.

THIEBAUT, C. **Vía negativa (daño e injusticia).** *Eunomía*. Revista En Cultura de La Legalidad, [S.l.], n. 20, p. 215–228, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20318/eunomia.2021.6072>

TYLER, I. *Stigma: The Machinery of Inequality.* [S.l.]: Zed Books, 2020.

UNESCO OREALC. *Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe.* 2024. Disponível em: <https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>. Acesso em: 6 out. 2025.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *El ABC y D de la formación docente*. [S.l.]: Narcea Ediciones, 2015.

VALENZUELA, J. P.; VILLARROEL, G.; VILLALOBOS, C. **Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación.** *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, [S.l.], v. 50, n. 2, p. 113–131, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.7764/pel.50.2.2013.17>. Acesso em: 6 out. 2025.

VALLEJOS, N.; CORTÉS ROJAS, C. **Care practices and care ethics at school and in teaching during Covid 19 pandemic.** *Teaching and Teacher Education*, [S.l.], v. 141, n. 10, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104498>. Acesso em: 6 out. 2025.

VALLEJOS SILVA, N.; CORTÉS ROJAS, C. **El cuidado en las voces del profesorado: significados y prácticas durante la pandemia de COVID-19.** *Revista Enfoques Educativos*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 48–66, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.71372>. Acesso em: 6 out. 2025.

VARGAS-PÉREZ, S. et al. **La psicologización en la "Bitácora del autocuidado docente": los discursos sobre bienestar y trabajo del MINEDUC de Chile.** *Revista Educación, Política y Sociedad*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 177-206, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/rebs2025.10.1.007>.

VEGAS, E. (Ed.). **Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America**. Washington, D.C.: The World Bank, 2005.

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; ZANCAJO, A. *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. [S.l.]: Teachers College Press, 2016.

YOUNG, I. M. *Inclusion and Democracy*. [S.l.]: Oxford University Press, 2000.

YOUNG, I. M. *La justicia y la política de la diferencia*. [S.l.]: Cátedra, 2000.

ZEMBYLAS, M. **Emotion Metaphors and Emotional labor in Science Teaching.** *Science Education*, [S.l.], v. 88, p. 301-324, 2004.

ZEMBYLAS, M. **Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo.** *Propuesta Educativa*, [S.l.], n. 51, p. 15–29, 2019.