

Tesis Doctoral

LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LOS SUJETOS DOCENTES DENTRO DE SUS ASOCIACIONES: UN ESTUDIO DE EDUCACIÓN COMPARADA

Autor: Sebastián Ortiz-Mallegas





**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Tesis Doctoral

**LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LOS SUJETOS
DOCENTES DENTRO DE SUS ASOCIACIONES: UN
ESTUDIO DE EDUCACIÓN COMPARADA.**

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

Autor: Sebastián Ortiz Mallegas

Directora: Dra. Mónica Torres Sánchez

Granada, Noviembre 2023

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Sebastián Ortiz Mallegas
ISBN: 978-84-1195-232-3
URI: <https://hdl.handle.net/10481/90616>

Investigación financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID-Chile) a través del Programa de Formación de capital humano avanzado - Beca de Doctorado en el Extranjero Convocatoria 2022- Beca Chile. Folio N.º 2022-72220269

AGRADECIMIENTOS

Probablemente, este apartado sea el más difícil de escribir, pues trae recuerdos de todos quienes estuvieron en este proceso, de momentos tristes y alegres, de nostalgia y esperanza por ver un proceso concluir. Asimismo, con una alta probabilidad, este apartado se escribe una vez terminada la tesis, a pesar de que existen personas que siempre han estado ahí, acompañando y dando ánimo en este proceso y, como se escribe al final, también puede sufrir de olvidos involuntarios, pero que desconocen que la vida no es solo una tesis. De esta manera, y embargado por las emociones del cariño de recordar aquellos que están, han estado y quiero sigan haciendo, es que me permito agradecer.

Primero, a la Universidad de Playa Ancha, Chile, que, a pesar de las dificultades, respaldó esta aventura formativa y confió desde mucho antes, que aquello que aprendería podría ser retribuido en sus aulas y en el quehacer académico. En este mismo sentido, a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, quien financió mis estudios doctorales y la de muchos/as otros/as compañeros/as que al igual que yo desean retribuir al país aquello que aprende.

A mis pares académicos/as de mi universidad y otras, a mis maestras de formación, quiénes de distintas formas y momentos, me han mostrado su preocupación y cariño, el interés por aquello que investigo y que me permitieron seguir conectados a pesar de la distancia. Han sido un bastión en la lucha académica y estoy seguro de que, a mi retorno, sabremos seguir cultivando el trabajo colaborativo, en pre y posgrado, en investigación y vinculación con el medio, en los grupos de estudios y los proyectos adjudicados, en la universidad que me respalda y en colaboración con otras, que han estado en esta carrera y estoy seguro de que seguirán estándolo en el futuro. Y así, como Vero me dijo, este es un paso más dentro de mucho que tenemos que dar por mejorar la educación.

Quisiera seguir dedicando mis palabras de agradecimiento a Mónica Torres, quien, sin conocerme, decidió aceptar la dirección de esta tesis. Siempre he valorado que me has permitido soñar con este proyecto y has confiado y respaldado cada decisión que he tomado. En ello, me enseñaste que la Academia se construye de confiar, de apoyos y entusiasmos— a veces más de la cuenta- de los sueños, ideales y deseos del otro, respetando y construyendo al fulgor del cariño y la colaboración. Gracias por confiar en mí, más de lo que yo hago. Has sido mi maestra en este proceso y estoy seguro de que lo seguirás siendo en mi camino académico.

Antonio Luzón, gracias también a ti, por ser vínculo afectivo con la ciudad y la universidad, fuiste el primero que estuvo ahí cuando llegué a este país y probablemente seas el último. Gracias por tus consejos, por llevarme de la mano a los sindicatos españoles y abrirme paso en una universidad que sonaba complicada de entender, pero que llenaste de opciones en tu deseo de verme culminar.

También agradecerle al profesor Luis Carvalho y la profesora Estela Costa de la Universidad de Lisboa, porque fueron referentes para pensar desde otro lugar esta tesis, me permitieron reconocer vacíos, discutir teórica y políticamente. Recuerdo con cariño mi estancia en Lisboa, sus conversaciones y las opciones que generosamente me abrieron para aprender sobre la lucha docente en este territorio.

A mi amiga, Claudia Carrasco, gracias por invitarme a la Academia, incluso siendo un estudiante de pregrado, un proyecto o una joven promesa, y por ser ahora mi amiga, colega y el respaldo que se necesita cuando se quiere soñar. Fuiste mi hermana en esta ciudad y lo

seguirán siendo en muchos otros lugares, me abriste la puerta de tu casa granaína y de una familia maravillosa, quienes también se han transformado en esa familia que no se necesita mucho más que ellos para sentirse en casa. A Mariano, el compi, gracias por tu generosidad y sensibilidad con el que migra.

A mis viejos y nuevos amigos, chilenos, españoles y ciudadanos del mundo, no incluiré nombres, no porque no sepan quiénes son, sino porque estoy seguro de que sabrán involucrarse en estas palabras. Sepan que no les digo a todos amigos, a pesar de tener muchos. Gracias por llenarme de risas, cariños, aventuras y “compartires” en Chile y en España. Infinitas gracias a ustedes por permitirme estar, en las buenas y en las malas, por abrir las puertas de sus casas, por no cesar de involucrarme en sus vidas. Me permiten saber que nadie está solo y que la lucha puede ser compartida.

A mi familia extendida, mi madre, mi hermano, cuñados, sobrinas, tíos/as, por preocuparse de mí a pesar de la distancia. No saben lo importante que fueron esos llamados y mensajes, a veces repentinos, que me mostraban su interés por mi bienestar y por las condiciones en las que me encontraba. La familia trasciende las barreras del territorio, les extrañé, pero aprendí que siempre estarán. Franci, *mejor hermano del mundo*, gracias a ti, en especial por ser mi resguardo -legal y familiar- en Chile, por emocionarte con mis logros y sentirte orgullo de lo que he construido. Gracias por hacerme reír siempre y por confiar más en mí de lo que yo he sabido hacer.

Finalmente, y no por ello menos importante, a Pilar, mi compañera, a la que no solo dedico esta tesis, sino que amo profundamente. Gracias por la generosa y desinteresada compañía, por verme llorar, aguantar las frustraciones y alegrarse por los pequeños momentos. Me has permitido soñar una vida fuera y te has alegrado de verme crecer, aunque eso implique tener que estar lejos. Sé que el esfuerzo de esta tesis no es solo mío, sino también tuyo. Gracias por ser mi proyecto favorito, por ser esa historia que no quiero que acabe, aquel aprendizaje que no dejaré de buscar, por ser lo que me hace sonreír cuando se instala la desesperanza. *Siempre juntos*, ahora, en esta y otras aventuras.

DEDICATORIA

Al profesorado organizado, al que lucha por sus pares, los/las estudiantes, las familias y el territorio, e intentan construir en medio de la crisis de lo colectivo. A las asociaciones que me brindaron una experiencia de aprendizaje, por su generosidad y confianza en torno a este proyecto.

Las ilustraciones de esta tesis son de autoría de Sofía León

El maestro es necesariamente militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de las matemáticas o la geografía. Su tarea exige un compromiso y actitud en contra de las injusticias sociales. Luchar contra el mundo que los capaces organizan a su conveniencia y donde los menos capaces apenas sobreviven. Donde las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los expulsados de la vida. El maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales.

(Freire, 1973, Pedagogía del Oprimido).

La retórica de la Nueva Derecha ha sido muy incisiva a la hora de criticar las ideas progresistas sobre el sector público desde los marcos de significado de la perversidad, la futilidad y el peligro. Este tipo de críticas contribuyen a deslegitimar la profesión docente y el rol que los docentes deberían jugar a la hora de democratizar el acceso a la escolarización y al conocimiento. El profesorado es estigmatizado como poco innovador y resistente al cambio. El sindicalismo y la representación colegial son percibidas como un déficit democrático basado en relaciones de influencia. Valores e ideales de autonomía profesional, basados en el compañerismo, la lealtad y la solidaridad, son desafiados en nombre de la motivación individual, el éxito y el desarrollo de proyectos y del liderazgo. Un nuevo régimen de rendición de cuentas y de técnicas y herramientas de gestión – consideradas como objetivas, adaptables y flexibles – es así introducido con el objetivo de la mejora escolar, la búsqueda de la excelencia y de poner freno a las estrategias corporativistas.

(Thrupp y Wilmott, 2003).

Al final, el neoliberalismo es una gran teoría de formación del ser humano, reducido a su fuerza laboral, y al capital de su productividad en el desempeño de sus acciones. Conviene precisar que estos modelos de formación tienden a poner el acento en el resultado de la acción, y no en los componentes de sentidos de por qué o para qué estamos haciendo lo que hacemos. En este sentido, el componente social o político de la acción se vuelve irrelevante para el desempeño deseado; los conocimientos técnicos se transforman en el requerimiento de los trabajadores y la acción estandarizada y burocrática, la respuesta de las industrias ante un trabajo que no debe pensarse, más ejecutarse.

(Vergier y Normand, 2015).

ÍNDICE

Agradecimientos	4
ÍNDICE	7
RESUMEN	9
ABSTRACT	10
RESUMO	11
1.- INTRODUCCIÓN	12
1.- INTRODUCTION	16
2.- MARCO TEÓRICO	21
2.1. Políticas educativas y regulaciones transfronterizas del trabajo docente: una tendencia gerencial.	21
2.2. Modelos de profesionalización docente y rendición de cuentas: una lectura desde la sociología de las profesiones.	25
2.3. Las asociaciones docentes en los procesos de profesionalización.	29
2.4. Sujeto docente en los ámbitos asociativos.	34
2.5. La subjetividad colectiva docente desde la perspectiva de los sujetos políticos, avanzado hacia los asociacionismos docentes.	39
2.6. Asociacionismos laborales, asociacionismos docentes.	40
2.6.1. Distinciones conceptuales sobre asociacionismo y sindicalismo docente.	43
2.6.2. Elementos de constitución del asociacionismo docente: condiciones de opresión y control del Estado por el espacio colectivo docente.	46
2.6.3. Características de la trama asociativa docente en los Estados contemporáneos y la lucha por la representación del profesorado.	53
2.6.4. Crisis de las asociaciones tradicionales y la refundación de la trama asociativa.	61
2.7. Épocas de cambio y refundaciones: nuevos sindicalismos y asociacionismos de justicia social.	66
2.7.1 Nuevos sindicalismos y asociacionismos docentes: el desplazamiento hacia los movimientos sociales y de justicia social.	66
2.8. El aprendizaje de la participación y el papel de las asociaciones.	72
2.8.1 Distinciones sobre la participación política y social en el caso del profesorado.	75
2.9. Asociacionismo docente e identidad: la canalización del componente político del quehacer docente. El profesor organizado, militante o disidente como sujeto político.	77
3.- EL CONTEXTO DE ESTA TESIS: CLAVES PARA AVANZAR EN SU LECTURA	81
3.1. Elementos comparativos: Chile y Reino Unido, sociedades de referencias de los modelos de profesionalización de mercado y la fractura de sus asociaciones.	81
3.2. Planteamiento del problema: Esta Tesis.	85

4.- OBJETIVOS DE LA TESIS	86
4.1 Objetivo General.	86
4.2 Objetivos Específicos.	86
5.- ANTECEDENTES METODOLÓGICOS	87
5.1.- Enfoque comparado de esta tesis.	87
5.2.- Las fases del estudio doctoral.	88
Fase 1. Participación política en contexto de mercado educativo 1. El caso de Chile.	89
Fase 2. Participación política en contexto de mercado educativo 2. El caso de Inglaterra.	90
Fase 3. Participación política en movimiento de resistencia en un contexto de mercado educativo. El caso del Movimiento por la Unidad Docente (MUD) en Chile.	91
6.- RESULTADOS	95
6.1. Resumen de los hallazgos de la tesis.	95
6.2. Compendio de producciones asociadas a esta tesis.	97
6.2.1. ARTÍCULO 1: Luchando por lo colectivo: significados de profesores organizados.	97
6.2.2. ARTÍCULO 2: Regulación de la formación y la profesionalización docente en Inglaterra: implicaciones en la autonomía profesional y la acción sindical.	116
6.2.3. ARTÍCULO 3: Participación política y militancia docente: tensiones desde nuevos asociacionismos del profesorado chileno.	135
6.2.4. CAPÍTULO DE LIBRO 1: Tensiones de la investigación militante: aprendizajes desde los movimientos docentes chilenos.	156
7.- CONCLUSIONES Y DISCUSIONES DEL COMPENDIO	168
7.1 Limitaciones generales.	172
7.2. Implicancias educativas de los resultados.	173
7.3 Sendas investigativas futuras.	174
7. CONCLUSION	176
8. OTROS RESULTADOS DE LA TESIS ASOCIADOS A PUBLICACIONES ENVIADAS Y EN ESTADO DE REVISIÓN	185
8.1 Discusiones comparadas, más allá del compendio, una senda de investigaciones.	193
9.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197
10. ANEXOS	223

RESUMEN

La presente tesis buscó comprender la experiencia de participación política del profesorado dentro de diferentes formas de asociacionismo docente. La neoliberalización ha transformado las democracias y reconfigurado el mercado laboral y el trabajo, confiriendo nuevos valores y agencias a los actores políticos. En educación, esto ha implicado un avance hacia formas de organizar el trabajo desde lógicas gerenciales. Para ello, el profesorado y su trabajo profesional han sido foco de una serie de prescripciones que han buscado objetivar su desempeño y responsabilizarlo por la efectividad de los centros educativos. Este discurso ha sido legitimado por diversos organismos internacionales que, mediante evaluaciones estandarizadas e informes, han establecido el *problema político* de la profesión docente. No obstante, estas reformas y prescripciones no han afectado únicamente a la subjetividad docente, sino también a sus *asociaciones políticas*, quienes han tenido que lidiar con un discurso de descrédito, deterioro moral e ineficacia, el cual ha contribuido con la deslegitimación de su acción institucional, y sedimentado la crisis de las asociaciones tradicionales. La literatura académica describe con controversia el papel de las asociaciones docente, mostrando la necesidad global de transformar los clásicos sindicalismos magisteriales, por otros de tipo profesional y social. Sin embargo, son escasos los estudios que analicen las consecuencias de reformas globales sobre el fenómeno asociativo en varios contextos, aquellos que lo hacen suelen analizar la agencia de las asociaciones tradicionales cuando, a la vez, se narran en crisis.

En este marco, se desarrolló un estudio de casos comparado con un diseño metodológico cualitativo que profundiza en la experiencia de participación del profesorado organizado en dos realidades diferentes: Chile e Inglaterra, las que, si bien, presentan una trama asociativa y modos de participación institucional diferentes, comparten un tipo de profesionalización docente de mercado y son pioneros en políticas de privatización educativa, que han desafiado a las asociaciones docentes en construir unidad gremial y una agencia social legitimada.

Los resultados de esta tesis se organizan por compendio de artículos. El primer artículo profundiza en los significados del profesorado sobre estar organizado en el contexto de la crisis asociativa chilena. El segundo analiza los avances de los sindicatos ingleses a los espacios de profesionalización docente. El tercero analiza la experiencia de participación en una nueva forma de asociacionismo docente en Chile, mientras que el cuarto presenta los sentidos políticos de la investigación militante en contextos de participación docente. Por otro lado, y adicionalmente, se incluyen resultados no compendiados en esta tesis y que también buscaron analizar el fenómeno asociativo desde las experiencias del profesorado organizado, más se realizan en otro contexto de regulación de la profesión docente: España y Portugal, y en comparación con los casos del compendio: Chile e Inglaterra.

Palabras claves: Sindicalismo Docente; Asociacionismo Profesional; Activismo Laboral; Participación Política; Luchas Docentes; Huelgas; Protesta Docente.

ABSTRACT

This thesis sought to understand teachers' experience of political participation in different forms of teacher associations. Neoliberalisation has transformed democracies and reconfigured the labour market and work, conferring new values and agency to political actors. In education, this has implied a move toward managerial ways of organising work. To this end, teachers and their professional work have been the focus of prescriptions that have sought to objectify their performance and make them responsible for the effectiveness of schools. This discourse has been legitimised by various international organisations that, through standardised evaluations and reports, have established the political problem of the teaching profession. However, these reforms and prescriptions have not only affected teachers' subjectivity but also their political associations, which have had to deal with a discourse of discredit, moral deterioration, and ineffectiveness, contributing to the delegitimisation of their institutional action and leading to crises among traditional associations. The literature describes with controversy the role of teachers' associations, showing the global need to transform classic teacher trade unions into professional and social ones. However, few studies have analysed the consequences of global reforms on the associative phenomenon in various contexts, and those that did tended to analyse the agency of traditional associations when, at the same time, they are described as being in crisis.

In this framework, a comparative case study was developed with a qualitative methodological design to delve into the experience of organised teacher participation in two realities, Chile and England. Although they present a different associative fabric and modes of institutional participation, they share a type of market-based teacher professionalisation and are pioneers in educational privatisation policies, which have challenged teachers' associations in building union unity and a legitimised social agency.

The results of this thesis are organised as a compendium of articles. The first article delves into teachers' perceptions of being organised in the context of the Chilean associative crisis. The second explores the advances of the English trade unions to the spaces of teacher professionalisation. The third analyses the experience of participation in a new form of teacher associationism in Chile, whereas the fourth presents the political meanings of militant research in contexts of teacher participation. On the other hand, and additionally, results not summarised in the articles presented in the compendium of this thesis are included. These other results correspond to the analysis of the associative phenomenon in other contexts of regulation of the teaching profession: Spain and Portugal.

Keywords: Teacher Unionism; Professional Associationism; Labour Activism; Political Participation; Teacher Struggles; Strikes; Teacher Protest.

RESUMO

Esta tese procurou compreender a experiência de participação política dos professores em diferentes formas de associativismo docente. A neoliberalização transformou as democracias e reconfigurou o mercado de trabalho e o trabalho, conferindo novos valores e agências aos atores políticos. Na educação, isto implicou uma mudança para formas gerenciais de organização do trabalho. Para tal, os professores e o seu trabalho profissional foram objeto de uma série de prescrições que procuraram objetivar o seu desempenho e torná-los responsáveis pela eficácia das escolas. Este discurso foi legitimado por diversas organizações internacionais que, por meio de avaliações e relatórios estandardizados, estabeleceram o problema político da profissão docente. No entanto, estas reformas e prescrições não afetaram apenas a subjetividade dos professores, mas também as suas associações políticas, que tiveram de lidar com um discurso de descrédito, deterioração moral e ineficácia, o que contribuiu para a deslegitimação da sua ação institucional e levou à crise das associações tradicionais. A literatura descreve com controvérsia o papel das associações de professores, mostrando a necessidade global de transformar os sindicatos clássicos de professores em sindicatos profissionais e sociais. No entanto, são poucos os estudos que analisam as consequências das reformas globais sobre o fenómeno associativo em vários contextos, e os que o fazem tendem a analisar a agência das associações tradicionais quando, ao mesmo tempo, estas são descritas como estando em crise.

Neste quadro, foi desenvolvido um estudo de caso comparativo com um desenho metodológico qualitativo que aprofunda a experiência da participação organizada dos professores em duas realidades diferentes: Chile e Inglaterra, que, embora apresentem um tecido associativo e modos de participação institucional diferentes, partilham um tipo de profissionalização docente baseada no mercado e são pioneiras em políticas de privatização da educação, o que tem desafiado as associações de professores na construção da unidade sindical e de uma agência social legitimada.

Os resultados desta tese estão organizados sob a forma de um compêndio de artigos. O primeiro artigo aprofunda os significados dos professores sobre o estar organizado no contexto da crise associativa chilena. O segundo, os avanços dos sindicatos ingleses para os espaços de profissionalização docente. O terceiro analisa a experiência de participação numa nova forma de associativismo docente no Chile, enquanto o quarto apresenta os significados políticos da investigação militante em contextos de participação docente. Por outro lado, e adicionalmente, são incluídos resultados não sintetizados nesta tese, que também procuram analisar o fenómeno associativo a partir das experiências de professores organizados, embora sejam realizados noutra contexto de regulação da profissão docente: Espanha e Portugal, e em comparação com os casos do compêndio: Chile e Inglaterra.

Palavras-chave: *Sindicalismo Docente; Associativismo Profissional; Ativismo Laboral; Participação Política; Lutas Docentes; Greves; Protesto Docente.*

1.- INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las políticas de privatización y rendición de cuentas (*accountability*) en educación se han transformado en el elemento central de los sistemas escolares modernos. El interés que han impulsado estas iniciativas ha sido la instauración de un modelo neoliberal de corte gerencial que, mediante la estandarización de la calidad educativa (Dardot, 2017), ha generado una serie de presiones que buscan responsabilizar a los centros educativos y sus representantes por el desempeño escolar. Esto ha sido posible por una gobernanza global sostenida por diferentes organismos internacionales quienes, valiéndose de la evaluación estandarizada y comparación de países, han sostenido de forma directa y sin cuestionamiento, que la eficacia educativa se asocia al desempeño cuantificable (Grek et al., 2020; Costa y Carvalho, 2023).

Un aspecto crítico en la implementación de estas regulaciones ha sido la profesionalización docente y la regulación del trabajo educativo (Popkewitz, 1997; 2000). En torno a ello, en el último tiempo hay una tendencia creciente a considerar la labor docente como posible de ser objetivada en estándares y ser evaluada en su desempeño, reduciendo el trabajo a la acción demostrable y al logro de los resultados escolares (Anderson y Cohen, 2015). En el enfoque gerencial, el profesorado suele quedar relegado a un ejecutor de políticas estandarizadas (Darling-Hammond, 2007; Hargreaves, 2003), lo que ha tecnificado el trabajo educativo y ha relativizado su autonomía (Parcerisa et al., 2022).

Ahora bien, las reformas globales no solo han impactado en las subjetividades docentes, sino también en sus asociaciones políticas (Ranson, 2006). Para Symeonidis y Stromquist (2020), las reformas gerenciales no solo han mudado la comprensión de los centros educativos hacia la de empresas, sino también, las narrativas que se construyen sobre quienes representan a las trabajadoras y trabajadores. Este tipo de racionalidades instala un discurso que deslegitima la acción política en torno a una imagen de ineficacia y que, particularmente en el caso del profesorado, se ha acompañado con una referencia de confrontación contra las iniciativas gubernamentales, supuestamente necesarias para mejorar la educación (Vergier y Normand, 2015).

En este contexto, las asociaciones docentes han sido reconocidas y legitimadas por los gobiernos (Bascia, 2016; Weinstein y Zettelmeier, 2022), el profesorado (Gentili et al., 2014; Finger y Gindín, 2017) y los organismos internacionales (OCDE, 2018) como vehículo de la voz colectiva docente en los procesos de reforma; ya sea por su rol de alianza o de confrontación con estas. Con ello, se ha ido reconociendo su papel como “agente clave” en los procesos de amplitud e implementación de las políticas educativas, especialmente aquellas referidas a la profesión docente (Evetts, 2013; Gavin, 2021; Cheng et al., 2020). Además, las asociaciones docentes han sido valoradas como dinamizadoras de mejoras en las condiciones laborales docentes y los propios procesos de democratización de los sistemas escolares (Adlerstein y Pardo, 2023; Trejo, 2020). Para Weinstein (2020), las asociaciones docentes han participado en la dimensión política de las reformas, toda vez que buscan visualizar los escenarios de confrontación ideológica que se construyen alrededor de la tarea docente y del espacio escolar.

Sin embargo, el fenómeno asociativo no atraviesa su mejor momento político debido a múltiples cuestionamientos hacia su labor. Esto no solo ha sido impulsado por un contexto global que ha fracturado las organizaciones políticas, sino también, por la institucionalización de un lugar de participación en las gobernanzas escolares (McCollow,

2017) que, en muchos casos, las ha hecho cómplices de los retrocesos de los sistemas educativos (Duarte y Brewer, 2022; Lipman y Haines, 2007). En diversos contextos, se alude a las complicidades que los dirigentes de las asociaciones tienen con los gobiernos y partidos políticos, lo que ha generado un escenario de desconfianza en torno a los reales intereses que guían su representación. Asimismo, se les cuestiona una gestión que se ha centralizado casi exclusivamente en reivindicaciones de temas laborales, cuando la profesión docente es mucho más compleja e implica una disputa por lo profesional y político.

El *sindicalismo docente*, como campo de estudio, contiene muchas de las investigaciones sobre asociacionismo docente y emergió en la década de 1980, a pesar de que existen estudios previos a este periodo. Su aparición estuvo vinculada con los cambios en el proceso de trabajo docente y con la posición social del profesorado (Migliavacca et al., 2017). El avance de este campo de investigación fue privilegiando el abordaje de la relación entre los principales sindicatos y el gobierno en torno a la negociación de las políticas educativas, particularmente aquellas referidas a las regulaciones de trabajo y profesión docente (Bascia, 2016; Cornejo-Serrano, 2012; Dal Rosso, 2009; Santori y Holloway, 2023). Otro cúmulo de estudios se enfocó en describir el funcionamiento de los principales sindicatos y su actividad política en los principales procesos de reformas (Bascia y Stevenson, 2017; Beleira, 2020; Vieira, 2008).

En la actualidad, el sindicalismo docente ha sufrido importantes transformaciones, vinculadas con nuevas regulaciones del trabajo docente que, a nivel global, están afectando al profesorado y a las instituciones educativas (McCollow, 2017). En este ámbito, la literatura describe que los sindicalismos tradicionales no siempre han estado a la altura de estas transformaciones, a pesar de que transversalmente se reconoce su papel como agente interviniente e interesado en las políticas educativas. En muchos casos, su pasividad o el intervencionismo de otros grupos políticos, ha impactado en su acción organizada, no siempre defendiendo los intereses de quienes son representados. Esto ha sedimentado la crisis de las organizaciones tradicionales y los avances de otras fuerzas y movimientos asociativos que, siendo nuevas o de refundación, han buscado transformar la acción sindical hacia otras con mayor grado de profesionalidad, abierta a configuraciones sociales de la acción asociativa.

En este aspecto, la institucionalización de un lugar de representación docente desde el cual canalizar las reivindicaciones del profesorado ha sido contraproducente para la acción organizada. Esto, no solo porque reactiva una “sospecha histórica” de intervencionismo político, sino también, porque regula la participación del profesorado y con ello, vigila la acción organizada (Lipman y Haines, 2007; Lopes, 2016). Cuando este medio no funciona, la única vía posible para que el profesorado sea escuchado ha sido la protesta social y la vía de la disputa de fuerzas políticas. Sin embargo, la participación de facto, como medio de transformación y lucha docente, instituye un discurso de oposición frente a los cambios de los sistemas escolares que se asocia a una respuesta ineficaz en un sistema de gobierno que se mueve en torno al discurso de la eficacia (Thrupp y Wilmott, 2003). Esto reactiva la imagen de descrédito de los asociacionismos tradicionales (Verger y Normand, 2015).

Todo lo anterior ha reconfigurado la trama asociativa en las distintas naciones, conviviendo asociaciones sindicales, tradicionales, laborales, profesionales y sociales en torno a un momento y contexto político de renovación de la fuerza asociativa docente. Para diversos autores, estos cambios en las tramas asociativas se configuran a partir de un profesorado renovado (Bellido de Luna, 2021; Collao y Rotiman, 2015), diferente al de los primeros intentos de sindicalización. Este “nuevo docente” es descrito como una fuerza social

que va de local a lo político (Sisto et al., 2022) y que sostiene un activismo desde el propio lugar de trabajo (Free-Ramos, 2023; Tarlau, 2023) frente a un pensamiento de imposibilidad y deterioro con el que se narra el cambio y la resistencia en los ámbitos político-institucionales (Rayner y Gunter, 2020).

Sin embargo, las perspectivas de los nuevos sindicalismos sostienen que las nuevas formas asociativas no son exclusivamente espacios de novedades y creación auténtica sino, continuidad histórica en torno al clásico sindicalismo laboral (Stevenson, 2014; 2015). Más bien, su avance se asociaría a nuevas exigencias y demandas del profesorado organizado, como también, a la apertura hacia otras categorías de referencia identitaria con las cuales comprender las luchas docentes, cercanas a la justicia social y a los movimientos feministas (Ferreira, 2019; Phelps, 2021; Vieira, 2021). Así, si el sindicalismo docente renaciera, sería a propósito de los principios de la justicia social y de una perspectiva feminista que, a nivel global, pudiera fracturar las lógicas tradicionales de participación y organización política de las trabajadoras y trabajadores, y más aún, del ámbito profesional (Gavín, 2019).

A pesar de esto, los estudios de sindicalismo u asociacionismo profesional suelen estar enfocados en comprender el papel de la representación del profesorado en los ámbitos estructurales de negociación, cuando el fenómeno asociativo también conjuga otros niveles de participación política docente, asociados a ámbitos situados e interactivos del lugar de trabajo (Bascia, 2016; Gentili et al., 2004; Weinstein y Zettelmeier, 2022). Asimismo, estas investigaciones suelen centralizarse en la experiencia de las asociaciones que históricamente han agrupado al profesorado, dejando atrás otras formas asociativas que van mostrando la refundación de los sindicalismos laborales tradicionales. Aquellos estudios que sí lo realizan, a menudo lo hacen en contextos nacionales limitados y carecen de una dimensión de educación comparada, sin considerar que las transformaciones del trabajo y el asociacionismo han operado a escala global (Álvarez-Benavides y Toscano, 2021).

En este marco, esta tesis propone un estudio de educación comparada cuyo objetivo general busca comprender la experiencia de participación del sujeto docente organizado al interior de las asociaciones. Para ello, el sujeto docente organizado ha sido definido como la persona o colectivo activista, militante o disidente, en el marco de una nueva trama asociativa, en constante cambio y transformación. Esta experiencia de participación ha sido definida como una experiencia situada, configurada a propósito de la agencia política del profesorado, que lo comprende como un sujeto condensador de historias de posibilidad sobre otras formas de asociacionismos, las cuales encarnan la oportunidad de significar y asignar sentido a una realidad económica, cultural y política que, también, merece la pena transformar a propósito de la construcción de un nuevo ordenamiento social (Retamozo, 2011; Zemelman, 1986).

Para poder responder a este objetivo, y en el marco de las transformaciones globales mercantiles del trabajo educativo, se escogen dos contextos que son pioneros en políticas de privatización educativa, que han flexibilizado las condiciones laborales del profesorado (Bascia, 2016; Assaél et al., 2016) y que han impulsado modelos de profesionalización docente basados en el mercado: Chile e Inglaterra. Asimismo, estos países han regulado la práctica docente bajo lógicas de estandarización, responsabilizando al profesorado de los resultados escolares. Sin embargo, en esta tesis no bastó con la comprensión del fenómeno a partir de las experiencias en estos dos países. Para comprender críticamente el fenómeno, era necesario profundizar con alguna experiencia de resistencia explícita al modelo de mercado imperante y, por ello, se escogió una fuerza política alternativa dentro de Chile.

Con el fin de responder al objetivo de investigación, se realizó una tesis en modalidad de investigación cualitativa, a través de un estudio secuencial en fases. Cada fase responde a un producto en sí mismo que, a su vez, se corresponde con un objetivo específico y una dimensión de investigación. De este modo, se optó por la modalidad de Tesis Compendio de Publicaciones, ya que esto permite evidenciar los resultados de cada fase investigada y responde a los diferentes objetivos planteados. En esta modalidad, la Tesis no consiste tan solo en la suma de artículos, sino que todos se encuentran integrados en una visión de conjunto, cuya conexión se da respecto a su secuencia metodológica.

A continuación, esta Memoria de Tesis presenta un marco teórico común a los cuatro productos científicos que contiene antecedentes sociopolíticos y conceptuales sobre las políticas educativas y regulaciones transfronterizas del trabajo docente, los modelos de profesionalización docente y rendición de cuentas, las asociaciones docentes en los procesos de profesionalización, el sujeto docente en los ámbitos educativo, la subjetividad colectiva docente desde la perspectiva de los sujetos políticos, los asociacionismos laborales en la profesión docente, los nuevos sindicalismos y asociacionismos desde una perspectiva de justicia social, la participación en las asociaciones y la relación de ellas con la identidad docente.

Se continúa presentando los objetivos de la Tesis y la metodología global que enmarca cada fase del estudio. Posteriormente, los resultados se inician con el resumen de cada artículo como forma sintética de responder a cada objetivo específico, para luego presentar cada artículo publicado/aceptado en su extensión real. Los artículos publicados/aceptados son los siguientes:

- Ortiz-Mallegas, S., Carrasco-Aguilar, C. y Lamas-Aicón, M. (2022). Luchando por lo colectivo: significados de profesores organizados. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270040>
- Torres-Sánchez, M., Ortiz-Mallegas, S. y Grana-Gil, I. (en prensa). Regulación de la formación y la profesionalización docente en Inglaterra: implicaciones en la autonomía profesional y la acción sindical. *Revista Española de Educación Comparada*
- Ortiz-Mallegas, S. y Torres-Sánchez, M. (2023). Participación política y militancia docente: tensiones desde nuevos asociacionismos del profesorado chileno. *Educação y Sociedade*, 44(e268925), 1-19 <https://doi.org/10.1590/ES.268925>
- Ortiz-Mallegas, S., Barruel, D. y Briones, J. (en prensa). Tensiones de la investigación militante: aprendizajes desde los movimientos docentes chilenos. F. Cabaluz y D. Miranda (eds.). *Educación, política e ideología: contribuciones teóricas y prácticas*. Editorial Ariadna.

Finalmente, las conclusiones y discusiones buscan dar una respuesta integrada al objetivo de investigación y articular la lectura transversal de los cuatro artículos presentados. Con ello, las conclusiones y discusiones muestran un panorama complejo y dinámico del asociacionismo docente en lo que respecta a la participación y acción colectiva del profesorado e invitan a observar el desafío de avanzar hacia su formación política a través de

las propias lógicas de la profesionalización docente, en la medida en que las regulaciones del trabajo están enmarcadas en estos ámbitos.

1.- INTRODUCTION

In recent years, privatisation and accountability policies in education have become central to modern school systems. The driving interest behind these initiatives has been the establishment of a neoliberal managerial model that, through the standardisation of educational quality (Dardot, 2017), has generated pressures that seek to hold schools and their representatives accountable for school performance. This has been made possible by a global governance supported by different international organisations that, using standardised evaluation and comparison of countries, have directly and unquestioningly argued that educational effectiveness is associated with quantifiable performance (Costa and Carvalho, 2023; Grek et al., 2020).

A critical aspect in the implementation of these regulations has been the professionalisation of teachers and the regulation of educational work (Popkewitz, 1997; 2000). Recently, a growing tendency considers teaching as a task that can be objectified in standards and evaluated in performance, reducing the work to demonstrable action and achievement of school results (Anderson and Cohen, 2015). In the managerial approach, teachers are often relegated to the role of executors of standardised policies (Darling-Hammond, 2007; Hargreaves, 2003), which has technified educational work and relativised their autonomy (Parcerisa et al., 2022).

However, global reforms have affected not only teachers' subjectivities but also their political associations (Ranson, 2006). For Symeonidis and Stromquist (2020), managerial reforms have not only shifted the understanding of educational institutions toward that of companies, but also the narratives that are constructed about those who represent workers. This type of rationality installs a discourse that delegitimises political action around an image of ineffectiveness and particularly in the case of teachers, has been accompanied by a confrontational reference against government initiatives, supposedly necessary to improve education (Verger and Normand, 2015).

In this context, teachers' associations have been recognised and legitimised by governments (Bascia, 2016; Weinstein and Zettelmeier, 2022), teachers (Finger and Gindín, 2017; Gentili et al., 2014), and international organisations (OECD, 2018) as a vehicle for the collective voice of teachers in reform processes, either through their alliance or confrontational role. In doing so, their role has been recognised as a "key agent" in the processes of broadening and implementing education policies, especially those related to the teaching profession (Cheng et al., 2020; Evetts, 2013; Gavin, 2021). Furthermore, teachers' associations have been valued as drivers of improvements in their working conditions and the democratisation processes of school systems (Adlerstein and Pardo, 2023; Trejo, 2020). Per Weinstein (2020), teachers' associations have participated in the political dimension of the reforms, because they seek to visualise the scenarios of ideological confrontation that are built around the teaching task and school space.

However, the associative phenomenon is not going through its best political moment due to multiple questionings of its work. This has been driven by not only a global context that has fractured political organisations, but also the institutionalisation of a place of participation in school governance (McCollow, 2017), which in many cases has made them

complicit in the setbacks of education systems (Duarte and Brewer, 2022; Lipman and Haines, 2007). In various contexts, the complicities of association leaders with governments and political parties are alluded to, which has generated mistrust about the real interests that guide their representation. Likewise, they are questioned about a management that has focused almost exclusively on labour issues, when the teaching profession is much more complex and involves a dispute over professional and political issues.

Teacher unionism, as a field of study, contains much of the research on teacher associationism and emerged in the 1980s, although studies occurred prior to this period. Its emergence was linked to changes in the teaching work process and social position of teachers (Migliavacca et al., 2017). The advance of this field of research privileged the approach to the relationship between the main unions and government regarding the negotiation of educational policies, particularly those referring to work regulations and the teaching profession (Bascia, 2016; Cornejo-Serrano, 2012; Dal Rosso, 2009; Santori and Holloway, 2023). Another set of studies focused on describing the functioning of the main trade unions and their political activity in the main reform processes (Bascia and Stevenson, 2017; Beleira, 2020; Vieira, 2008).

Currently, teacher trade unionism has undergone important transformations, linked to new regulations on teacher work that, at a global level, are affecting teachers and educational institutions (McCollow, 2017). In this area, the literature describes how traditional trade unions have not always kept pace with these transformations, despite their widely recognised role as intervening agents and stakeholders in education policies. In many cases, their passivity or the interventionism of other political groups has affected their organised action, not always defending the interests of those they represent. This has led to the crisis of traditional organisations and the advances of other forces and associative movements, either new or refounded, that have sought to transform trade union action toward others with a greater degree of professionalism, open to social configurations of associative action.

In this respect, the institutionalisation of a place of teacher representation from which to channel teachers' demands has been counterproductive for organised action. This is not only because it reactivates a "historical suspicion" of political interventionism, but also because it regulates teacher participation and thus, monitors organised action (Lipman and Haines, 2007; López, 2016). When this strategy does not work, the only possible way for teachers to be heard has been through social protest and political contestation. However, de facto participation, as a means of teacher transformation and struggle, institutes a discourse of opposition to changes in school systems that is associated with an ineffective response in a governance system driven by the discourse of efficiency (Thrupp and Wilmott, 2003). This reactivates the discredited image of traditional associations (Verger and Normand, 2015).

This all has reconfigured the associative fabric in different nations, with union, traditional, labour, professional, and social associations coexisting in a moment and political context of renewal of the teaching associative force. For various authors, these changes in the associative fabrics are shaped by a renewed teaching profession (Bellido de Luna, 2021; Collao and Rotiman, 2015), different from that of the first attempts at unionisation. This "new teacher" is described as a social force that goes from local to political (Sisto et al., 2022) and that sustains activism from the workplace (Free-Ramos, 2023; Tarlau, 2023), as opposed to a thought of impossibility and deterioration with which change and resistance in the political-institutional spheres is narrated (Rayner and Gunter, 2020).

However, the perspectives of new unionism argue that the new associative forms are not exclusively spaces of novelty and authentic creation, but rather historical continuity regarding classic labour unionism (Stevenson, 2014, 2015). Rather, their advance is associated with new demands and demands of organised teachers and the opening toward other categories of identity reference with which to understand teachers' struggles, close to social justice and feminist movements (Ferreira, 2019; Phelps, 2021; Vieira, 2021). Thus, if teacher unionism is to be reborn, it must be based on principles of social justice and a feminist perspective that, at a global level, can fracture the traditional logics of participation and political organisation of workers and even more so, the professional sphere (Gavín, 2019).

Despite this, studies of trade unionism or professional associationism have tended to focus on understanding the role of teacher representation in the structural spheres of negotiation, when the associative phenomenon also combines other levels of teacher political participation, associated with situated and interactive spheres of the workplace (Bascia, 2016; Gentili et al., 2004; Weinstein and Zettelmeier, 2022). Furthermore, this research tends to focus on the experience of associations that have historically brought teachers together, leaving behind other forms of association showing the refoundation of traditional labour unionisms. The few relevant studies that examined these other forms did so in limited national contexts and lacked a comparative education dimension, given that the transformations of labour and associationism have operated on a global scale (Álvarez-Benavides and Toscano, 2021).

In this framework, this thesis features a comparative education study with the general objective to understand the experience of participation of the organised teaching subject within associations. To this end, the organised teaching subject has been defined as the activist, militant, or dissident person or collective in the framework of a new associative fabric, with constant change and transformation. This experience of participation has been defined as a situated experience, configured in terms of the political agency of the teaching profession, which understands it as a subject that condenses stories of possibility on other forms of associations, embodying the opportunity to signify and assign meaning to an economic, cultural, and political reality that is also worth transforming in terms of the construction of a new social order (Retamozo, 2011; Zemelman, 1986).

To respond to this objective and in the framework of the global mercantile transformations of educational work, the two chosen contexts are pioneers in educational privatisation policies that have made teachers' working conditions more flexible (Assaél et al., 2016; Bascia, 2016) and promoted market-based models of teacher professionalisation: Chile and England. Likewise, these countries have regulated teaching practice under the logic of standardisation, making teachers responsible for school results. However, this thesis did not solely attempt to understand the phenomenon based on experiences in these two countries. To critically understand the phenomenon, it was necessary to go deeper with some experience of explicit resistance to the prevailing market model, and for this reason, an alternative political force in Chile was chosen.

To respond to the research objective, the thesis involved a qualitative research approach through a sequential study in phases. Each phase corresponds to a product, which in turn corresponds to a specific objective and research dimension. In this way, the compendium of publications thesis modality was chosen, which allows the results of each research phase to be evidenced. In this modality, the thesis does not consist only of the sum of articles, such that they are integrated in an overall view whose connection is given with respect to its methodological sequentiality.

In the following sections, this thesis report presents a theoretical framework common to the four scientific products, containing a sociopolitical and conceptual background on educational policies and cross-border regulations of teaching work, models of teacher professionalisation and accountability, teaching associations in professionalisation processes, the teaching subject in educational settings, collective teacher subjectivity from the perspective of political subjects, labour associations in the teaching profession, new trade unionism and associations from a social justice perspective, participation in associations, and their relationship to teacher identity.

Then, the objectives of the thesis and the global methodology framing each phase of the study are presented. Subsequently, the results section begins with the summary of each article as a synthetic way of responding to each objective, then presents each published or accepted article in its totality. The published or accepted articles are as follows:

- Ortiz-Mallegas, S., Carrasco-Aguilar, C., y Lamas-Aicón, M. (2022). Luchando por lo colectivo: Significados de profesores organizados. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270040>
- Torres-Sánchez, M., Ortiz-Mallegas, S., y Grana-Gil, I. (en prensa). Regulación de la formación y la profesionalización docente en Inglaterra: Implicaciones en la autonomía profesional y la acción sindical. *Revista Española de Educación Comparada*.
- Ortiz-Mallegas, S., y Torres-Sánchez, M. (2023). Participación política y militancia docente: Tensiones desde nuevos asociacionismos del profesorado chileno. *Educação y Sociedade*, 44, e268925. <https://doi.org/10.1590/ES.268925>
- Ortiz-Mallegas, S., Barruel, D., y Briones, J. (en prensa). Tensiones de la investigación militante: Aprendizajes desde los movimientos docentes chilenos. En F. Cabaluz y D. Miranda (Eds.), *Educación, política e ideología: Contribuciones teóricas y prácticas*. Editorial Ariadna.

Finally, the conclusion and discussion sections provide an integrated response to the research objective and articulate the cross-cutting reading of the three articles presented. With this, the conclusions and discussions show a complex and dynamic panorama of teacher associationism in terms of teacher participation and collective action and invite us to observe

the challenge of moving toward the political training of teachers through the very logics of teacher professionalisation, insofar as work regulations are framed in these spheres.



2.- MARCO TEÓRICO

2.1. Políticas educativas y regulaciones transfronterizas del trabajo docente: una tendencia gerencial.

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE - *Organization for Economic Cooperation and Development*, OECD en inglés), las reformas educativas que no tienen en cuenta la formación del profesorado están “condenadas a la ineficacia” (OCDE, 2011, p. 12). Lo que esta aseveración asume es que la calidad educativa depende – al menos de forma mayoritaria- del papel desempeñado por el profesorado en los rendimientos escolares, sin interrogar mayormente, la responsabilidad de otros factores como aquellos familiares, contextuales, escolares-institucionales, entre otros, que también inciden en el éxito académico. Esta relación entre calidad y formación docente ha estado legitimada por una serie de dispositivos y evaluaciones internacionales que se han centrado en el avance o retroceso del rendimiento del estudiantado en pruebas estandarizadas, las mismas pruebas que, según un baremo comparable, determinan o legitiman que ciertos resultados son un problema y otros son la vía para la mejora (Campos y Costa, 2023; Popkewitz, 1994).

El interés que ha guiado estas iniciativas ha sido la instauración de una racionalidad managerial o gerencial, basado en el modelo de *New Public Management* (NPM) o Nueva Gestión Pública (NGP). Desde el enfoque de NPM, se espera que el Estado deje de proveer servicios públicos de manera directa, y que lo haga solamente a través de la entrega de incentivos a organismos encargados de proveerlos. De este modo, se busca transferir la regulación de los derechos sociales al mercado y, con ello, el rol del Estado pasa a ser de una regulación indirecta, dejando para sí la evaluación estandarizada de los resultados en las áreas sociales y educativas (Sisto, 2012). A nivel internacional, este modelo opera modulando los sistemas políticos y sociales bajo premisas conservadoras que sostienen ordenamientos políticos y económicos neoliberales que favorecen a ciertos grupos, los cuales, bajo un poder en la sombra, operan buscando maximizar los beneficios conseguidos por regulaciones transfronterizas que no solo impactan en la realidad de un país, sino en una sociedad globalizada e interconectada, económica y políticamente (Grek et al., 2021; Normand et al., 2018; Verger, et al., 2019).

Estas reflexiones globales acerca de las reformas y políticas públicas y, en particular, acerca de la formación y la actividad docente, han sido examinadas por diversos autores a través del Movimiento Global de Reforma Educativa -GERM- (Sahlberg, 2016). Este movimiento sostiene que la mayoría de las reformas educativas que se están adoptando en los diferentes contextos responden a problemas y prioridades similares asociados a una racionalidad política sociológica que, en la actualidad, mezcla la rendición de cuentas y la estandarización, con procesos de descentralización y autonomía escolar (Kim, 2018; Sahlberg, 2016), así como con estrategias de mercado educativo que hacen competir a las escuelas por las matrículas, a la vez que se avanza hacia la privatización de los servicios públicos educativos (Sahlberg, 2023). En estos casos, el desempeño del profesorado pasa a ser una ventaja competitiva para atraer a mejores estudiantes y obtener mayores resultados (Verger et al., 2019).

Este movimiento global de reforma surgió como paradigma neoliberal para la prestación de servicios públicos (Verger et al., 2016), y se instaló con fuerza en países cuyos modelos profesionales docentes han sido caracterizados como de mercado, como son Estados Unidos e Inglaterra (Voison y Dumay, 2022). En términos simples, si la rendición de cuentas

permite poner a competir a los centros educativos, se ubica a las familias como clientes capaces de regular los servicios educativos. Visto así, la educación se convierte en un bien de consumo más, con una baja o nula participación del Estado. Esto implica pasar de un enfoque de derecho a uno de consumo para interpretar los procesos educativos, y en ello, estos modelos colocan la formación docente como una especie de valor agregado para la competencia en el mercado.

Progresivamente, esta racionalidad ha ido proliferando en distintos países bajo la agencia de diversos organismos internacionales y mediante la construcción de una comunidad epistémica (Kallo, 2020) que se utiliza como referente de comparación. Es una comunidad en tanto delimitan el significado de los distintos campos de la acción pública y política de los agentes sociales y, por tanto, permite la construcción de campos simbólicos desde los cuales referenciarse (Benítez y Luzón, 2020). De esta manera, a través de un marco común que les vincula, los propios países miembros pueden sustentar los avances y retrocesos de sus sistemas educativos, a la vez que establecen acuerdos bilaterales con el fin de producir avances progresivos y comunes entre los participantes de esta comunidad. Para ello, las métricas, como sistemas de gobernanza mundial, legitiman el conocimiento válido y los problemas y soluciones de los sistemas educativos (Carvalho et al. 2017). Para Verger et al. (2020), que analizan el papel de la OCDE en estas políticas, los organismos internacionales actúan como campos simbólicos desde los cuales es posible sustentar regulaciones comunes, a través de un ejercicio comparativo.

En este ámbito, el conocimiento teórico desarrollado por la Educación Comparada ha ido desmembrando el papel de estos organismos internacionales cuestionando en ello, la imposibilidad con la que se sustentan comparaciones ante realidades económicas, políticas, sociales y territoriales totalmente ajenas y diferentes entre sí (Luzón y Torres, 2013; Martens et al., 2021; Silova, 2019). Asimismo, otras investigaciones han develado las estrategias de control de gobierno con la que estos organismos funcionan que, por un lado, instalan debates nacionales entre quienes adscriben a esta comunidad; en este caso sobre “el problema político de la profesionalización docente” (Mayer y Reid, 2016, p. 11), y también, sobre la posible solución vinculada con regulaciones desde fuera y a partir de un marco de rendición de cuentas manageriales (Dardot, 2017), que estandariza la labor del profesorado en torno a un campo simbólico que va mostrando los avances y retrocesos de la acción docente en función de los resultados escolares.

Particularmente, las recomendaciones de la OCDE para la profesionalización y formación docente han sostenido la necesidad de que los gobiernos diseñen e implementen dispositivos de desarrollo profesional que le permitan al profesorado con mejores resultados, optar a la estabilidad de sus condiciones laborales, tanto en el acceso, la promoción, la formación y la propia autonomía profesional con la que se ejerce su trabajo (OCDE, 2005; 2018). En ello, se insta a que la solución de los problemas de la educación -reducidos al rendimiento del estudiantado en pruebas internacionales- dependa de si el profesorado es capaz de alcanzar un desempeño esperado y demostrar los avances (Campos y Costa, 2023). De ahí, surge la necesidad de prescribir estándares de desempeños y métricas de evaluación estandarizada internacionales (Costa y Carvalho, 2023), como conocimientos mínimos de salida de la formación inicial y otras formas de concebir el oficio docente como una disciplina de la demostración (Grek et al., 2021)

En los últimos años, la influencia de los organismos internacionales ha sido más evidente, pues operan más allá de la influencia o recomendación de políticas, implementando políticas globales que fomentan un enfoque de Nueva Gestión Pública en las regulaciones

profesionales del trabajo docente (Martens et al., 2021). Algunos ejemplos de ello los encontramos en iniciativas internacionales como *Teacher Price* o *Pisa 4U Network for teacher*. En estas iniciativas se instala un ideal de docente, haciéndose competir por un reconocimiento global que no es solo económico para sus ganadores, sino simbólico para los países miembros de estas comunidades. Inclusive, algunos gobiernos fomentan la adhesión a estos concursos o cursos de formación, bajo la idea de que la “obtención de un docente destacado” será señal de cómo el país forma a sus docentes (Pereyra et al., 2018).

Este tipo de iniciativas operan bajo el principio de las “profesiones neoliberales” que instalan una comprensión del oficio docente como un quehacer técnico, replicable a cualquier contexto, a través de un sofisticado *mecanismo de gobernanza global* (Carvalho y Costa, 2016; Popkewitz, 1997) que se sostiene en un discurso técnico de la efectividad entre quienes deciden aceptar el mandato de la prescripción (Normand et al., 2018). De la misma manera, estas iniciativas muestran cómo las regulaciones transfronterizas de la profesión docente instalan una pedagogía de la demostración (Mejía, 2018), que rinde cuentas para que las familias puedan escoger dónde educar a sus hijos, fortaleciendo el modelo de mercado. Asimismo, con ellas se permite que quienes gobiernan puedan prescribir cambios para las escuelas a propósito de su desempeño, instalando así, modelos de normas, a diferencia de contextos donde el profesorado autónoma y profesionalmente construye las metas que desea alcanzar y los mecanismos para alcanzarlo (Barroso, 2011; Voison y Dumay, 2022).

El *nuevo profesionalismo docente* implica ajustar a las profesiones en los encuadres que toman las políticas educativas y particularmente, a la lógica de la gestión empresarial que entiende al profesorado como un recurso humano de la empresa educativa, cuya acción técnica o profesional puede ser ajustada en estándar de desempeños (Anderson y Cohen, 2015; Saura y Fernández-González, 2017). La estandarización de su desempeño permitiría su evaluación y la legítima expectativa de quien contrata, de exigir demostrar qué es lo que realiza. Esta nueva profesionalidad *gest(ion)ada* (Sisto, 2004) en el estándar estaría articulada en una forma de gobierno de las subjetividades, que espera que el propio docente sea quien internalice la lógica de rendición de cuentas como el mecanismo deseado de profesionalización docente, impactando en su identidad (Carrasco-Aguilar et al., 2019).

Desde esta perspectiva, la rendición de cuentas implicaría una forma de modular las tendencias de regulación de la profesión docente, en cuanto al trabajo desempeñado (Voison y Dumay, 2022). Y, aunque la rendición de cuentas es un concepto polisémico que se traduce de modo diverso en los diferentes contextos (Verger y Parcerisa, 2017; Falabella y de la Vega, 2016), ha ido instalado un marco de sospecha sobre el desempeño docente (Maguire et al., 2018) que ha permitido su gerenciamiento y la regulación de su acción. Esta racionalidad también se ha asociado a la gestión de los espacios escolares (Normand et al., 2018), lo que sería clave para los procesos de mejoramiento continuo y la eficacia de las soluciones sobre los problemas escolares.

Esto ha sido posible por el cambio en el rol del Estado y las formas de ejercicio del poder, transitando en algunos contextos, con más claridad y fuerza, hacia un poder a distancia (Falabella, 2020); que se aprovecha de la rendición de cuentas para saber cómo avanzan o retroceden las instituciones educativas y mandar las soluciones a los problemas detectados. De ahí la idea de que la rendición de cuentas es una fuente de eficiencia (Parcerisa y Falabella, 2017) que permite alinear objetivos del profesorado y las escuelas, en torno a una gobernanza por métricas o resultados (Grek et al., 2021).

Todo lo anterior generaría tensiones en los procesos de profesionalización docente (Tello, 2013; Tello y DeAlmeida, 2014; Towers et al., 2022), ya que estas iniciativas, al

mismo tiempo que fomentan la toma de decisiones basadas en el contexto y criterio profesional, generan procesos de tecnificación del trabajo docente asociado al cumplimiento y reproducción de estándares (Falabella y de la Vega, 2016; Kim, 2018). Esta situación ha impactado en el desmantelamiento y disminución del estatus laboral de la profesión docente (Stromquist, 2018) y la construcción de una subjetividad profesional des-agenciada y des-legitimada (Anderson y Cohen, 2015) orientada a un rol técnico, estandarizado y sometido a la evaluación, en algunos contextos de forma permanente y en otros, de manera intermitente (Falabella y De la Vega, 2016), pero regulado a través de métricas validadas por evaluaciones internacionales (Costa y Carvalho, 2023). En este contexto, la profesionalización suele estar relegada a la ejecución de políticas educativas (Biscarra et al., 2015; Normand et al., 2018), con una autonomía relativa en el espacio de aula (Free-Ramos, 2023), asociada a quien mandata las prescripciones sobre la figura del profesor eficaz (Oyarzún y Cornejo, 2020).

Siguiendo las reflexiones de Falabella y De la Vega (2016) así como de Parcerisa y Falabella (2017), los modelos de rendición de cuentas asociados a la responsabilidad del profesorado generan tensiones en el quehacer profesional del docente pues, por un lado, ofrecen autonomía, ya que se espera un ejercicio profesional en la rendición de cuenta y por otro, priorizan el control y amenazan sobre las consecuencias por el no logro de los resultados, desconfiando de quien trabaja en las escuelas. Con ello, burocratizan y tecnifican el quehacer profesional y minimizan los espacios de reflexión colectiva (Acuña et al., 2019; Biscarra et al. 2015). Esto genera tensiones en el profesorado, entre una profesionalización que otorga autonomía y una desprofesionalización que vuelve técnico el quehacer educativo. Así, se afectaría la autoestima, percepción de autoeficacia y motivación hacia el trabajo de quienes forman a las generaciones del futuro (Parcerisa et al., 2022), como también, se erosiona la capacidad organizativa del profesorado para hacer frente a estas prescripciones (Anderson y Cohen, 2015; Cornejo-Serrano, 2012).

El atractivo de este tipo de racionalidad es que su discurso se presenta como una solución ideológicamente neutral a diversos problemas de la educación (Costa y Carvalho, 2023). Desde este modelo, no ser eficaz implicaría importantes mermas en el proceso de aprendizaje de la población estudiantil, necesario y relevante para el avance político y social de las naciones (Parcerisa y Verger, 2016). El cuestionamiento a esto no está, entonces, en la efectividad del trabajo docente, sino en cómo ocurre el proceso educativo y las implicaciones que pueden traer esta racionalidad, la rendición de cuentas y la privatización para los centros educativos y los procesos que buscan la profesionalización docente. En este ámbito, los efectos de la GERM en los docentes han incluido la precarización del empleo, la intensificación del trabajo y mayor escrutinio o juicio sobre su quehacer, reduciendo con ello, la complejidad de lo pedagógico al límite de lo objetivable (Parcerisa et al., 2022). Esto ha generado un entorno hostil de políticas públicas asociadas a la profesionalización docente (Verger et al., 2016)

Sin embargo, la racionalidad neoliberal del GERM no se ha instalado de igual manera en todos los Estados-naciones. Al contrario, ha tomado particularidades según los elementos culturales y políticas que se ponen en juego en los procesos de ajuste, resistencia y acoplamiento de las regulaciones del Estado (Porto y Hassenteufel, 2021), como también, de los colectivos organizados y sus luchas sobre la regulación de la vida (Stacey et al., 2022). De ahí la importancia de los estudios de educación comparada en contextos transfronterizos que buscan entender los acervos culturales que involucran los procesos de reforma global en los contextos locales, como también, las implicancias de estas regulaciones en la vida

ciudadana y la acción de los sujetos políticos (Bartlett y Vavrus, 2017; Egido-Gálvez y Martínez-Usarralde, 2019;).

En este ámbito, en los apartados siguientes se profundiza en la clasificación de Voison y Dumay (2020) que, desde la sociología de las profesiones, organizan cuatro formas de comprender los modelos de profesionalización docente actuales, a partir de un análisis empírico sobre las condiciones de regulaciones del mercado, la formación y la división social del trabajo en diversos países que han evidenciado los impactos de GERM.

2.2. Modelos de profesionalización docente y rendición de cuentas: una lectura desde la sociología de las profesiones.

En las últimas décadas, el profesorado ha tenido que enfrentar diversos procesos de regulación de su trabajo. A pesar de ciertos matices y particularidades, estas políticas han convergido en comprender el trabajo docente como una profesión neoliberal (Jiménez-Jaén, 2004; Popkewitz, 1997) y factible de objetivar y evaluar en torno a estándares de desempeño (Normand et al., 2018; Parcerisa y Verger, 2016). Estas regulaciones han afectado al profesorado, quienes se enfrentan a las contradicciones entre modelos de autonomía profesional y tecnificación de su rol (Falabella y de la Vega, 2016). Esto ha impactado en el desmantelamiento y disminución del estatus laboral del docente (Symeonidis y Stromquist, 2020) y en las posibilidades para encontrar espacios de colectivización del malestar (Anderson y Cohen, 2015; Morales-Valdés, 2021). Sin embargo, estos procesos no han operado de la misma forma en todos los contextos y tampoco han sido homogéneos en los distintos territorios, a pesar de una tendencia cada vez más frecuente de lo gerencial (Verger et al., 2016). Para comprender las diferencias entre estas formas o modelos de rendición de cuentas debemos comprender a quién le rinde cuenta el profesorado, sobre qué y cuáles son las consecuencias y, de esta forma, avanzar hacia la comprensión de la profesión docente (Carrasco-Aguilar et al., 2019).

Falabella y de la Vega (2016) sostienen que, al menos, hay tres enfoques sobre rendición de cuentas del profesorado. El primero se denomina responsabilización estatal (o burocrático) en el cual, el profesorado rinde cuentas sobre su desempeño hacia un Estado que regula. En este contexto, la figura del docente cumple un rol de gran relevancia, pues se confía en su experticia y autoridad; aunque para Voison y Dumay (2020) sea una experticia técnica. Otro modelo sería el de responsabilización por desempeño, que se instala con fuerza en los años 80, a partir de políticas de privatización en educación, y se enfoca en una rendición de cuentas hacia los clientes de la educación, quienes analizarían estos resultados para escoger el “mejor” servicio educativo. Este enfoque también se conoce como *high stakes accountability* o *performative accountability*, y el Estado se encargaría de proveer las condiciones para que exista equilibrio económico en el mercado educativo, estandarizando y evaluando la acción docente. Un tercer modelo es de responsabilización profesional, el que involucra regulaciones del Estado, a partir de la propia agencia de entidades jurídicamente calificadas y el profesorado organizado. En este modelo, puede haber sistemas de evaluación e incentivos al desempeño, pero son flexibles y no están asociados a las condiciones laborales, como ocurre con el de responsabilización por desempeño. Para los autores, estos modelos conviven con los niveles de centralidad y estandarización del currículum, desde el cual es posible asociar el desempeño del profesorado con los resultados académicos y que no opera de la misma manera en todos los contextos.

En este ámbito, Voison y Dumay (2020), siguiendo la propuesta de Freidson (2001) desde la sociología de las profesionales, operacionalizan cuatro modelos para comprender la profesión docente. Destacan no solo las regulaciones hacia la profesión docente, sino cómo opera en las regulaciones laborales y el impacto que han tenido los mecanismos de rendición de cuentas en la organización del trabajo docente. Estos autores sostienen que las regulaciones profesionales están relacionadas con tres pilares: la formación inicial, la regulación del mercado laboral y la división social del trabajo. Estos tres pilares articularían la organización, estructura y alcance de la formación del profesorado, las regulaciones del mercado laboral como punto de entrada de la profesión y su vínculo con un sistema de formación continua y de desarrollo profesional, así como con los criterios de movilidad y promoción en el trabajo, y los esquemas de rendición de cuentas y formas de organización autónoma del trabajo, asociado a cómo se dividen las tareas y se organiza la rendición de cuentas. A partir de esto, se observan cuatro modelos: (a) mercado; (b) normas o burocrático; (c) capacitación, y (d) competencias (Voison y Dumay, 2020). Estos dos últimos serían una especialización de la organización propuesta por Freidson (2001) que no diferencia el modelo profesional según las formas de rendición de cuentas asociadas.

En el primer modelo, las regulaciones de la profesión docente estarían basadas en el mercado y utilizarán la estandarización del desempeño profesional para instalar los principios de la competencia. En este modelo existiría una diversidad de vías de acceso, proveedores y planes de estudios para la formación inicial docente, existiendo modelos consecutivos y concurrentes para la formación del profesorado. Las opciones de empleos están reguladas por la competencia, existiendo condiciones laborales flexibles según disponibilidad de demanda en un mercado de acceso que no está regulado. Los mecanismos de rendición de cuentas estarían basados en el rendimiento y la gestión eficaz y, al igual que el modelo por desempeño (Falabella y de la Vega, 2016), se asociarían con la opción preferente de las familias de escoger el mejor establecimiento para sus hijos y la eventual competencia entre escuelas por la captación de una mayor matrícula. En este tipo de modelos, la autonomía del profesorado es escasa, ya que está supeditada a una rendición de cuentas hacia el mercado que termina cuantificando y tecnificando la práctica docente.

El modelo de normas o burocrático, según la propuesta de Maroy (2009), sostiene que las regulaciones de la profesión están supeditadas a normas burocráticas basadas en la experiencia de la práctica. En este ámbito, la formación inicial está regulada por una entidad jurídicamente calificada, asociada generalmente a las universidades u otras instituciones de educación superior, quienes se encargan de enseñar los modos en que se desarrollará el trabajo bajo una formación concurrente. Dado que el trabajo está regulado por normas, la formación docente está centrada en el dominio de la disciplina académica y la impartición de contenidos (Freidson, 2001), más que en la generación de espacios democráticos al interior de las escuelas, en tanto la instrucción pedagógica se articula en un modelo racionalista (Voison y Dumay, 2020). De ahí que se espera del docente una mayor experticia del conocimiento académico, más que habilidades de reflexión sobre la práctica o colaboración. Por su parte, el trabajo tendría importantes regulaciones en su acceso, organizándose de tal modo que el profesorado solo deba “impartir su asignatura”. En este modelo, los mecanismos de rendición de cuentas están asociados al control externo jerárquico -hacia las jefaturas, las entidades responsables de gobierno y el propio Estado- sobre el cumplimiento de las normas o la burocracia; confiando que sabrán autónomamente cómo hacerlo. De esta forma, la rendición de cuentas se transforma en un procedimiento más del acervo de conocimientos que cualquier disciplina debiese manejar.

A diferencia del modelo de mercado, en el modelo burocrático, el Estado no solo prescribe estándares, sino que regula la profesión docente desde el inicio de la formación, el acceso al trabajo, la organización de las tareas y los mecanismos de responsabilidad estatal. Al contrario, en el modelo de mercado, el Estado pasa a ser un proveedor de las condiciones para que las leyes de oferta y demanda funcionen equilibradamente. De ahí que, Parcerisa y Falabella (2017) refiriéndose al caso chileno, que es caracterizado en las regulaciones de mercado para la formación profesional, sostenga que el papel del Estado sea uno evaluador; con los que es posible mantener un sistema altamente privatizado como el chileno. En su ejemplo, los autores indican que el Estado ya no requiere solamente subvencionar a los privados para ser el cuasimercado educativo más antiguo del mundo (Almonacid et al., 2008) sino ofrecer las condiciones para que la rendición de cuentas y la evaluación funcionen, es decir, para que sean los propios clientes quienes decidan donde matricular a sus hijos, y a las escuelas competir por ser la que mejor ofrece el servicio educativo y, con ello, dinamizar el propio mercado.

Ahora bien, los modelos por capacitación y por competencias comparten la idea de que el docente es un profesional competente, cuyo desarrollo es relevante para el quehacer educativo. Se diferencian entre sí, en que, en el modelo por capacitación, las regulaciones están basadas en conocimientos profesionales y en la autonomía del profesorado y de su colectivo, quien define qué es necesario aprender para ser un docente competente, tanto al inicio de su formación como durante su desarrollo. Por el contrario, en el modelo de competencias, basado en regulaciones burocráticas, busca estandarizar aquello que el profesorado debe saber hacer (competencias demostrables).

Asimismo, según Voison y Dumay (2020), el primer modelo estaría basado en una alta selectividad y exigencia de quien accede a la disciplina, mientras que el de competencia está basado en una formación y preparación en el puesto de trabajo, a pesar de que ambas formaciones busquen la formación para el trabajo (Freidson, 2001). Así, la formación solo se distinguen entre estos modelos por los énfasis que tendría quienes lideran los procesos de formación y los niveles de estandarización de la profesión docente. En el modelo por capacitación, el docente es un profesional autónomo y reflexivo sobre su práctica, que decide junto a la comunidad docente formarse o no, mientras que, en el de competencia, es una exigencia la formación continua docente, ya que el profesorado sabría que la actualización profesional supone el avance en el mejoramiento escolar y de su desempeño.

Así, si bien en ambos modelos, el sujeto docente es autónomo sobre su desempeño y quehacer, en el modelo por competencias siguen existiendo regulaciones externas burocráticas, producto de la estandarización de criterios o competencias que el profesorado debe alcanzar. La definición de estos criterios se espera sea realizada con el acuerdo de distintos grupos legitimados -sindicatos y centros de formación-, más este proceso no siempre es así, ya que no en todas las ocasiones se legitima la voz del profesorado en los procesos de reforma (Popkewitz, 2010) o su conocimiento profesional (Jiménez-Jaen, 2005). Además, si bien, ambos modelos comparten una rendición de cuentas profesionales, la fuerza de la estandarización en el modelo por competencia hace que las prescripciones sobre el trabajo sean menos flexibles que en un modelo por capacitación. Para Voison y Dumay (2020) los modelos profesionales deben diferenciarse, pues la autonomía no es el único criterio con el que se rige la profesionalidad y organización del trabajo; sino también la fuerza de la rendición de cuentas y estandarización que puede imposibilitar la autonomía profesional.

Esta tipificación de modelos de profesión docente es útil para evidenciar, por un lado, que los modelos de profesionalización no son únicos y, por otro, para mostrar cómo, a nivel mundial, la rendición de cuentas opera como un mecanismo y estrategia para regular y diferenciar formas de acceso y organización del trabajo docente. En este sentido, y siguiendo a Langer y Orlando (2019), el discurso de la rendición de cuentas se cuele en el debate ya antaño de si el trabajo docente es un oficio, un arte o profesión, y con ello, en la legitimidad que tiene el conocimiento del profesorado para regular su profesión, oficio o artesanía.

En este marco, los modelos profesionales legitiman la voz del profesorado en cuanto entidad colegiada y profesional, mientras que el modelo burocrático lo dibuja como un técnico especializado en la burocracia que, además, es un experto en los conocimientos que imparte. Distinta es la figura del profesional docente del modelo de mercado, en el cual, no solo es un técnico de la burocracia, como podría pensarse del modelo anterior, sino también, su valor y reconocimiento están supeditados a la demostración, cuestión que no está en juego en el modelo de normas que confía en la profesionalidad del docente (Maroy, 2009). Además, la entidad competente que regula la profesión docente es el mercado, lo que des-agencia los espacios colectivos al centralizar la responsabilidad del desempeño en el quehacer individual de la demostración. De esta forma, no solo el profesorado queda limitado al quehacer de aula (Acuña, 2021; Popkewitz, 2000), sino también, el grupo colegiado aparece fracturado en su autonomía profesional, intelectual y política (Anderson y Cohen, 2015).

Siguiendo los análisis de Jiménez Jaén (2004) y Popkewitz, (2000), las políticas de profesionalización y los modelos de regulación se diferencian entre sí por el valor que otorgan al conocimiento profesional, cuestionando si la autonomía está supeditada a un trabajo que se ha neoliberalizado. Así, no bastaría con gozar de una autonomía en el trabajo o de una validación del conocimiento profesional. Esto cuestiona la idea de autonomía de los modelos de normas, cuando se valida un conocimiento profesional que es técnico y restringido al quehacer de aula; pues que un docente sea capaz de responder a la burocracia no implica necesariamente su reconocimiento profesional y una mirada compleja y amplia del quehacer docente (Rockwell, 2006). Al contrario, podría ser su conocimiento sujeto a una minimización que solo lo comprende como un técnico de la enseñanza (Acuña, 2021).

Lo anterior es coincidente con las críticas que se les hacen a los modelos de formación docente actuales, asociadas a la necesidad de avanzar hacia una formación sobre conocimientos de orden superior (Turvey et al., 2019), más allá de la ejecución de una técnica o de una rendición de responsabilidad (Falabella y De la Vega, 2016), si no más a propósito de un docente intelectual transformativo de la realidad escolar y social (Giroux, 2015). Los marcos de la autonomía no solo están en un enclave que ha neoliberalizado el trabajo y la profesión docente (Anderson y Cohen, 2015), sino que han reducido el quehacer docente a una técnica, a una burocracia, que hace que el profesorado sea un gestor del aprendizaje del estudiantado, centrado en sus necesidades inmediatas, dejando de ser otro profesional, que considere su trabajo como una actividad intelectual, con capacidad para generar investigación e innovación sobre su práctica profesional (Turvey et al., 2019).

De ahí que las diferentes formas de rendición de cuentas puedan ser, en alguna medida, reduccionistas del trabajo docente, que no lo considera desde una perspectiva compleja que supere las comprensiones entre oficio, arte y profesión (Rockwell, 2006) o que lo considere más allá de su quehacer de aula (McLaren, 2015; Mejía, 2018) comprometido con la lucha por la transformación social (Freire, 1997; Apple et al., 2022).

Sin embargo, el compromiso con la transformación aparece como un desafío para el profesorado no solo por la individualización de su quehacer en el marco de las políticas

gerenciales (Biscarra, et al., 2015; Kim, 2018), que tensiona su autonomía a propósito de políticas de formación docente de responsabilidad (Falabella y de la Vega, 2017; Voison y Dumay, 2020), sino también porque el poder del ordenamiento hegemónico ha ido desmembrando los espacios colectivos-políticos que históricamente han canalizado las luchas docentes (Anderson y Cohen, 2015; Stevenson, 2015; Symeonidis y Stromquist, 2020).

En este contexto, la GERM no solo ha establecido nuevos modelos de desempeño para la profesionalización docente, sino también para sus agrupaciones. De acuerdo con Ranson (2008), la colonización de las vidas y subjetividades del profesorado también ha impactado en sus asociaciones políticas, a propósito de una estrategia ideológica que ha deslegitimado la acción asociativa y ha posicionado al sindicalismo laboral en el terreno de la ineficacia, tanto como negociadores de política pública como en la representación del profesorado como un grupo interesado en los vaivenes que toma las políticas de profesión docente (Barroso, 2011; Bonal, 2000).

Sin embargo, la literatura especializada muestra tensiones sobre el papel desempeñado por las asociaciones docentes en los procesos políticos de profesionalización (Adlerstein y Pardo, 2023), pues se ha puesto de manifiesto la necesidad de avanzar en la profesionalización de la agencia y estrategia política de los sindicalismos tradicionales, sobre todo en sociedades que han desarrollado modelos de privatización educativa y de responsabilización de desempeño (Santori y Holloway, 2023). Este avance ha sustentado una “defensa corporativa” del profesorado como profesional (Guerrero-Serón, 2015) que podría desconocer nuevas formas de sindicalismo social o laboral y de participación del profesorado. Asimismo, el profesorado ha tenido que avanzar en nuevas formas de negociación con el Estado, lo que reactiva una “sospecha histórica” de intervencionismo político por las múltiples complicidades que han mostrado las formas tradicionales de asociacionismo en los procesos de negociación con el Estado y sus representantes.

2.3. Las asociaciones docentes en los procesos de profesionalización.

Un elemento crítico para comprender el profesionalismo docente es revisar la gestión e incidencia que han tenido las asociaciones sindicales y profesionales en los procesos de negociación de las políticas educativas, sobre todo aquellas vinculadas con las regulaciones del trabajo docente (Cheng et al., 2021). De ahí que se describa el papel de las asociaciones docentes en los procesos de profesionalización de la docencia y su agencia como grupo de interés sobre las políticas educativas (Bonal, 2000; Popkewitz, 1997; Tello, 2013), toda vez que los representantes del profesorado han sido participantes activos en los debates sobre profesionalización y regulaciones del trabajo del profesorado.

En este ámbito, un aspecto llamativo sobre este papel es que la propia OCDE ha hecho un llamamiento sobre la necesidad de que los Estados-naciones involucren a las entidades de representación docente en los procesos de diseño e implementación de las reformas (OCDE, 2018). Esto se justifica por la búsqueda de garantías de legitimidad y éxito para los procesos de reformas, como forma de validar la agencia histórica del profesorado organizado en las tramas políticas de los sistemas escolares (Finger y Gindín, 2015; Weinstein, 2020), así como en la idea de que las entidades de representación contribuyen a la profesionalización de la docencia. Para Weinstein y Zettelmeier (2022) esto se debe a un contexto político de continuas reformas que, a diferencias de otros sectores industriales, modifica la labor del profesorado y, por tanto, su profesión. De ahí que sea imperioso

considerar a los representantes del profesorado en los procesos de reforma global que modifican, con cada vez más frecuencia, los aspectos de su trabajo, profesionalidad y las comprensiones de su oficio.

Para ello, las asociaciones docentes han tenido que ser portavoces de las comprensiones y lecturas sobre el trabajo docente, utilizando el espacio institucional para canalizar las históricas y nuevas demandas, así como las diferentes reivindicaciones que sostiene el profesorado para comprender su profesión (Finger y Gindín, 2015; Popkewitz, 2000). Para Evetts (2009), el profesionalismo ocupacional surge por la vocería de un grupo legitimado sobre las comprensiones de la docencia, siendo las asociaciones de representaciones una entidad relevante para construir y negociar los aspectos con los que se asociará la profesión docente. De ahí el papel de las asociaciones como “organizadores de ideas” en la construcción del profesionalismo en los contextos de reformas globales (Stevenson, 2008; Gavin, 2021) y de “controladores de los estándares” con los que se comprenderá el profesionalismo ocupacional en la práctica (Bascia y Osmond, 2013; Cheng, et al., 2021).

En la historia de la profesión docente se observan también algunas ideas que sostienen el papel histórico de las asociaciones en la profesionalización de la docencia. Por ejemplo, la diferencia entre el modelo de rasgos ideales y de la profesión como proceso, que se dio a comienzo de la década de 1980, muestra la idea de que la profesionalización se alcanza cuando el grupo organizado es capaz de luchar por este componente, independiente de las características que determinan cuáles son los rasgos constitutivos de la profesionalidad docente (Pereyra, 1988). De esta forma, la pregunta no solo cuáles son los rasgos característicos de la profesión docente, sino el proceso en el que se disputa una idea sobre ser profesional. Más recientemente, el modelo del poder pone el acento en las resistencias o el potencial de lucha de los grupos sociales organizados frente a los procesos de descalificación o desprofesionalización que produce el capitalismo neoliberal (Oldman, 2020). Esto sería una forma más de profesionalizar el oficio, en la medida que los grupos de docentes organizados buscan instalar una forma de comprender la profesionalidad y cualificación docente, la que hasta entonces estaba sujeto a regulaciones fuera de las luchas de las asociaciones y el reconocimiento de su agencia en la profesionalización docente (McLaren y Jandrić, 2020).

De esta forma, la legitimidad de los grupos de poder en la trama asociativa y el valor que ellos le dan al conocimiento profesional del profesorado suponen también una forma de controlar, restringir y amoldar el quehacer de esta profesión (Jiménez-Jaén, 2004; Rockwell, 2006). Esta se encuentra en continua disputa, política e ideológica, entre los distintos grupos interesados en su regulación. Desde este análisis, es necesario comprender que la profesionalidad de ciertos rasgos surge en el contorno del ejercicio de poder en el que se produjo; poder interesado en el mantenimiento de la hegemonía y del interés de un grupo político sobre el control de los aspectos que se considerarán relevantes para comprender el oficio docente y el trabajo educativo.

Mientras se denostaban las visiones totales, se desarrollaba una lógica tecnocrática, hoy afianzada, que frente a la preeminencia de la racionalidad de los fines ponía el énfasis en la racionalidad de los métodos y los medios. Olvidaron, finalmente, que el principio articulador de las prácticas sociales, y por ende de la acción educativa, que es la agencia política de los actores educativos (Pereyra, 1988, p.13).

En este ámbito, las asociaciones docentes juegan un papel importante en los procesos de dinamización de poder sobre qué implica ser docente, y con ello, en los procesos de reinterpretación, de formación y orientación de las bases sobre las consecuencias de estas racionalidades y la conformidad sobre el despliegue de estas normativas. Para ello, las asociaciones de representación del profesorado han sido capaces de involucrarse en el diseño de las reformas educativas, asegurando su éxito cuando este ha sido considerado (Verger y Parcerisa, 2017). De la misma manera, su incidencia ha permitido mejoras importantes de los planes de incentivos y remuneración docente (Adlerstein y Pardo, 2023; Finger y Gindín, 2015; Han y García, 2023), así como de la organización del espacio educativo, sobre todo en escuelas de financiamiento mixto *-charter-* o de administración privada con fondos públicos (McCollow, 2017).

De la misma forma, se ha mostrado cómo el involucramiento de los sindicatos en los procesos de reforma amplifica positivamente las propias comprensiones de las reformas, en la medida en que su discurso busca avanzar hacia una política transformadora que apoye el aprendizaje del estudiantado y abogue por luchas históricas de dignidad en el trabajo docente. Esto implica para Adlerstein y Pardo (2023) el intento del profesorado de “reconstruir democráticamente su profesionalismo” asociado a una acción colectiva que demuestra capacidad organizativa, permite mantener un profesionalismo ocupacional en las reformas (Cheng et al., 2021; Evetts, 2014), vale decir, un profesionalismo que surja desde la incidencia de los representantes del profesorado que no tendrían otra función que organizar las voces del profesorado sobre que implica ser docente (Gavin, 2021).

Lo anterior es relevante para la profesionalización de la docencia (Bascia, 2016) no solo por la representación del interés y voz del profesorado, sino también por la articulación de una propuesta de comprensión y sentido sobre lo que implica ser maestro. En este ámbito, se trataría de un profesional capaz de describir su práctica profesional y la actividad pedagógica en términos de las implicancias políticas que pueden conllevar sus regulaciones en términos sociales. Esta imagen se acercaría a las comprensiones del intelectual transformativo (Giroux, 1997) o del profesional democrático (Stevenson y Gilliland, 2016); que lo diferencian del práctico-reflexivo (Shön, 1998), ya que sostiene la idea de que no basta la reflexión sobre la práctica o la autonomía en el ejercicio profesional, sino que transforma también las condiciones en la que se ejerce el trabajo del profesorado, las formas de reconocimiento de su labor y la legitimidad de sus saberes. De ahí que un docente reconocido en su labor profesional asume un doble sentido con respecto a su acción, un autónomo en su quehacer técnico y un sujeto político de esperanza para hacer de la escuela un lugar cualitativamente mejor, tanto para él, sus estudiantes, como sus pares (Freire, 2010; 2016; Popkewitz, 2000).

Desde estas perspectivas es importante considerar las propuestas de profesionalización docente que se disputan social y políticamente, tanto como propuesta de arriba-debajo de un gobierno central que prescribe formas de comprender la docencia; como de abajo hacia arriba, a través de las consideraciones que construye el profesorado en el marco de sus asociaciones, desvelando así las configuraciones ideológicas que se dan a la profesión docente (Anderson y Cohen, 2015). Con ello, el nuevo profesionalismo no se compondrá de mayores y mejores técnicas en el aula, sino de la articulación política e ideológica sobre lo que implica educar, lo que se negocia con el Estado y se articula como una práctica local-situada que se ejerce. Para Fernández (2001), esto ocurriría porque los modelos de formación profesional son más que un sistema de cualificación, son una disputa de proyectos políticos en el orden social donde se pone en juego el deber ser docente.

En este ámbito, algunos sindicatos no solo participan negociando y cuestionando las implicancias de estas concepciones para el trabajo docente, sino también, de modo directo, en el desarrollo continuo y en los procesos de regulación del mercado de trabajo docente. Son casos interesantes en este ámbito, la experiencia de España, Suecia e Inglaterra que, a pesar de responder a distintos modelos de profesión docente, sus entidades asociativas participan de modo directo en los procesos de desarrollo continuo y de estabilización laboral del profesorado. Esto se ha garantizado que, gracias a diversas orientaciones y regulaciones políticas, la representación docente en la gobernanza educativa ha influido también en su propia. Esta acción directa no solo confiere identidad al maestro (Doncel, 2013), sino también es una forma de confrontar el modelo ocupacional en la propia práctica educativa (Cheng, 2019).

Ahora bien, la tónica con la que el profesorado ha confrontado las formas de comprender el ser docente ha estado enfocado en cómo se ha regulado políticamente la profesión (Weinstien, 2020). De ahí que se reconozca la agencia, resistencias y acoplamientos de las asociaciones en los procesos de reforma (Bascia, 2016; Finger y Gindín, 2015; Trejo, 2020). En este ámbito, Bascia y Osmond (2003) sostienen que existirían tres formas en la que los sindicatos de docentes trabajan junto con las instituciones gubernamentales para defender los derechos del profesorado. Estas formas implicarían: (a) identificar temáticas en común entre el profesorado y los gobiernos, (b) ampliar las reformas gubernamentales, mediante la problematización de las concepciones que sostiene estas normativas y las proyecciones que podrían acarrear para el trabajo educativo y (c) participar en el desarrollo de estas iniciativas en el ámbito escolar, a través de la difusión de los acuerdos y la socialización de su aporte para el proceso educativo y el quehacer docente.

Para ello, McCollow (2017) postula que estas formas de colaboración de las asociaciones de docentes con los gobiernos no solo operan individualmente como grupos de interés, sino que también lo hacen involucrando a otras entidades y grupos organizados con el fin de crear alianzas que le permitan abogar por su profesionalismo y respetar los acuerdos alcanzados en la colaboración. Así, organizaciones de padres y madres, estudiantes y otros colectivos luchan por mejorar las condiciones en la que se ejerce la docencia y las regulaciones del lugar de trabajo. Lo que sería propio de un modelo de profesional ocupacional que, a diferencia de uno organizacional, se construye en la medida que se va disputando la profesionalización de la docencia y la democratización de las asociaciones con diferentes actores políticos, no solo con el gobierno central (Fernández-Marfil, 2023). Este sindicalismo o asociacionismo profesional democrático no buscaría emular prácticas excluyentes de las “profesiones tradicionales”, sino el compromiso con recrear y desmitificar las identidades profesionales por la búsqueda de una profesionalidad constructora de democracia en la escuela, los territorios y las políticas educativas (McCollow, 2017).

De ahí que la organización de la profesionalización ocupacional en torno a los sindicatos tendría efectos a nivel escolar y la mejora de los espacios democráticos que se construyen, y con ello, la imagen que se forja del profesorado y su profesionalismo. De esta manera, la presencia de un sindicato en una institución educativa serviría también en los procesos democráticos de la propia escuela, toda vez que habría una voz legitimada con la que negociar, llegar acuerdos y desarrollar iniciativas relevantes para la mejora del quehacer escolar (Gavin, 2021). También, permitiría la discusión continua sobre las prácticas desarrolladas y la responsabilidad del profesorado en torno a los procesos de diálogo, es decir, sobre los elementos educativos-pedagógicos de la acción del sindicato (Casco, 2022; Trejo, 2020). Esto es relevante como factor de mejora de las instituciones educativas, en la

medida que la acción sindical contribuye con el desarrollo de los procesos educativos, en gestión institucional y democratización escolar. En EE.UU., por ejemplo, el fortalecimiento de la acción de las asociaciones docentes es un importante factor de mejoramiento de los procesos educativos, no solo porque propende mejores condiciones laborales, sino también porque el desarrollo de una estrategia política al interior de las comunidades escolares ayuda a politizar el rol educativo, y con ello, encontrar opciones para fortalecer los procesos democráticos en los establecimientos educativos, en la gestión del aula y en el desarrollo continuo docente (Han y García, 2023; Han y Keefe, 2023).

Sin embargo, la participación de las organizaciones docentes en los procesos de negociación de las políticas de profesionalización ha sido un tema controvertido en la literatura especializada (Cornejo-Serrano, 2012). A la vez que se les ha cuestionado su cercanía con algunos de los intereses de tecnificación y flexibilización del trabajo del profesorado, se sigue reconociendo su labor en la canalización de las reivindicaciones y otras formas de comprender el ser docente (Bascia y Stevenson, 2017). Por otro lado, se ha denunciado una acción política restringida y enfocada únicamente a la defensa y regulación de las condiciones laborales de la profesión (Bocking, 2020; Cheng-Yu Hung, 2019; Tello, 2013), sin incluir otro tipo de reivindicaciones relacionadas con componente educativo del trabajo docente y diferentes a las formas tradicionales de sindicalismo industrial (Casco, 2022; Santori y Holloway, 2023).

En este aspecto, las investigaciones recientes de Santori y Holloway (2023) en el contexto inglés, y de Adlerstein y Pardo (2023) en el contexto chileno, muestran un cambio en las formas de participación del profesorado en las reformas gerenciales, en la medida que sus asociaciones deben aprender el lenguaje gerencial y los modos de regulación hegemónicos para disputar, desde dentro, otras maneras de comprender la profesión docente. Esto ha implicado nuevas formas de colaboración entre los sindicatos y el gobierno para avanzar en conseguir algunos acuerdos que profesionalicen el trabajo del profesorado alejados de un discurso de ineficacia y deterioro moral de los sindicatos tradicionales (Ranson, 2006; Roca y Sánchez, 2017) que los sitúa en contra y en oposición a los cambios construidos por las reformas de efectividad escolar (Symeonidis y Stromquist, 2020).

De esta manera, se muestra cómo las asociaciones docentes han tenido que aprender a utilizar el discurso de la profesionalización organizacional y la rendición de cuentas para validar su voz como actor legitimado de las políticas y en las reformas educativas. Esto, sin duda, ha tenido una serie de consecuencias en la relación entre los representantes docentes con el profesorado afiliado, toda vez que avanzar en una imagen de colaboración ha implicado una profesionalización que, para algunos otros, es un intento más por neoliberalizar la profesión docente, ahora a través de la cooptación del discurso ocupacional de sus organizaciones (Anderson y Cohen, 2015; Jiménez-Jaén, 2005; Stevenson, 2014; Symeonidis y Stromquist, 2020). Esto es aún más relevante en contextos altamente privatizado y con sistemas de rendición de cuenta de mercado, donde la colectividad se fractura por la tendencia hacia la profesionalización individualista (Santori y Holloway, 2023).

En contextos de rendición de cuentas de políticas educativas con altas consecuencias para el profesorado, los sindicatos docentes suelen tener un papel reactivo sustentado solo en la crítica, lo que alimenta, por un lado, la de idea antagonismo con el que se describe su agencia frente a las transformaciones de las políticas educativas y, por otro, la deslegitimidad su agencia, en tanto se analiza un gremio sin propuestas y solo críticas (Verger y Parcerisa, 2017). Lo que evidentemente afecta también las formas de militancia y activismo docente

que no solo tienen que luchar por la refundación de sus asociaciones, sino también por nuevas formas de activismo laboral (Free-Ramos, 2023) que puedan derrocar el pensamiento de imposibilidad con el que algunos autores han descrito al profesorado en estos contextos (Falabella y de la Vega, 2017; Parcerisa et al., 2022).

En la actualidad las asociaciones docentes tienen importantes desafíos sobre una *agenda política peligrosa* (Gentili et al., 2004) que ha reducido la problemática docente a cuestiones parciales, desarticuladas entre sí y con efectos a corto plazo, como podrían ser las regulaciones sobre el desarrollo profesional en torno a una carrera de méritos y mejores remuneraciones (Cornejo et al., 2018). Asimismo, las múltiples luchas que se han dado en los escenarios sociales ejemplifican una realidad en constante cambio y transformación que hace necesario encontrar nuevos puntos en común por los que movilizarse más allá del énfasis corporativo que ha sido la tónica de la demanda de las centrales sindicales y las asociaciones de trabajadores (McCollow, 2017).

Si bien las tendencias neoliberales globales han repercutido en las tasas de afiliación de los sindicatos en general, no han podido fracturar del todo los intentos del profesorado por organizarse. Frente a ello, McCollow (2017) reflexiona que esto podría deberse a la naturaleza misma del trabajo educativo que, a diferencia de otras profesiones, se organiza de modo colectivo y requiere la reflexión sobre la práctica. De esta manera, si bien la profesión docente se ha neoliberalizado en los contextos globales, tensionando la profesionalización de la acción asociativa, los sujetos educativos siguen buscando formas de democratizar su oficio en nuevas formas organizativas que se dan en la escuela y fuera de ellas (Anderson y Cohen, 2015).

Las tecnologías de reforma son individualizadoras, insidiosas y perjudiciales, pero no totalizadoras. No juegan con todos los maestros de la misma manera. Paradójicamente, también aprovechan la creatividad y la inventiva de los profesores para hacer que las cosas funcionen. Sin embargo, el profesorado sigue luchando por el intento de captación de su profesión (Ball, 2013, p.116).

En esta tesis sustentamos que una parte importante de esta lucha “por la profesión” (Popkewitz, 1997) se construye en el marco de diferentes formas de asociacionismo y, por tanto, su disputa está en el corazón de los espacios de representación docente. Esto no quiere decir que las opciones de colectivización docente institucionales sean los únicos espacios de apropiación de la profesionalización docente, o que la lucha por la profesión docente se reduzca a ellos, sino que los nuevos dinamismos que están tomando los profesionales en los contextos globales van mostrando una tendencia a la reconsideración de los espacios asociativos docentes y al papel del profesorado como un sujeto político.

2.4. Sujeto docente en los ámbitos asociativos.

La historia de la filosofía política es la historia de la pregunta por el orden sociopolítico y el lugar que juegan los sujetos en la construcción de este ordenamiento (Retamozo, 2011). En dicho sentido, y sin una pretensión filosófica que argumente esta relevancia, esta tesis se focaliza en el sujeto docente en el ámbito de sus asociaciones, sosteniendo que, una lente para comprender los dinamismos de las asociaciones es la experiencia y acción política de los sujetos docentes. La comprensión del profesorado como un sujeto político implica revisar las experiencias colectivas, los intentos de apropiación

histórica, la elaboración de demandas, acciones, proyecciones e identidades que se conjugan en el orden social y que permiten la lucha desde la subalteridad contra la hegemonía del pensamiento que restringe las opciones de comprender una vida social diferente (Zemelman, 1997; 2010).

Para las ciencias sociales en general y las ciencias educativas en particular, estudiar la agencia docente y el sujeto político es, sin duda, una tarea difícil de aprehender, no solo por las dificultades para comprender los dinamismos de las transformaciones sociales, sino también por las implicancias de las estructuras políticas actuales que sostienen una particular actoría para el quehacer del profesorado y sus asociaciones, así como de la propia categoría de sujeto (Acuña, 2023). En este sentido, Acuña y Corvalán (2023) sostienen que si bien, gran parte de los enfoques sociológicos clásicos de la educación han contribuido de forma sustancial a la comprensión sobre lo que les sucede a las personas, los contextos y los sistemas educativos cuando están regulados por lógicas neoliberales, también, han perdido la “imaginación sociológica” sobre el futuro y la experiencia de quienes encarnan los procesos de subjetivación neoliberal. Ya para Foucault (2005) era un tema de relevancia el rol de los sujetos en los procesos de resistencias frente a las nuevas formas de gobiernos de las sociedades modernas, poniendo énfasis en cómo los sujetos son constructores de tejido conectivo que sustentan luchas y transformaciones en las gubernamentalidades modernas.

En este ámbito, recuperar la categoría de sujeto para comprender al profesorado en sus asociaciones no es una tarea sencilla. Por un lado, implica revisar algunos de los principales elementos que dan fuerza a la idea de agencia y acción política de los sujetos políticos (Acuña, 2023), así como analizar la naturaleza indeterminada de lo social, atribuyendo, en ello, una mayor relevancia a los procesos de reconstrucción histórica que permite la emergencia de experiencias colectivas, de demandas y luchas y configuraciones de identidades capaces de hacer frente a los embates de las estructuras. Para Retamozo (2009a), una esfera de acceso a este interrogante se encuentra en los ámbitos políticos del sujeto histórico, en este caso, del **sujeto docente**.

En este contexto, y antes de profundizar en el sujeto docente en sus asociaciones, se vuelve necesario realizar algunas precisiones conceptuales sobre las diferencias entre lo político y social, para luego retomar la categoría de sujeto y la relevancia de las experiencias situadas que, históricamente, permiten la emergencia de sentidos y significados para pensar colectivamente un presente diferente.

Siguiendo a Retamozo (2009b), el ámbito social difiere del político, debido a que lo político permite el acceso a la indeterminación de lo social. Vale decir, el acceso posible de las consciencias humanas se encuentra únicamente en lo político, ya que lo Social -con mayúscula- estaría en continuo movimiento e implicaría un campo discursivo que rebasa lo discursivo, aunque es condición de ello. Pues, lo Social solo es posible pensarlo a partir de los sentidos y significados que políticamente se le otorgan al ordenamiento social. En este sentido, lo social – con minúsculas- articularía un conjunto de prácticas históricas, ideológicamente situadas, heterogéneas y con potencialidad para reconstruir un ámbito indeterminado e infinito que emerge por el flujo continuo de lo Social (Acuña y Corbalán, 2023).

De ahí que lo político permitiría la inteligibilidad del orden social, vale decir, de aquellas formas con la que buscamos contener lo Social y que daría pie al “objeto fallido” que se denomina sociedad (Laclau y Mouffe, 1987/2004). Dicho en términos simples, la operación ideológica y política de dar cauce a lo Social, a través de prácticas sociales de los sujetos, implicaría la articulación de una comprensión de la sociedad. Estas comprensiones

que operan en el ámbito político-hegemónico serían parciales y entrarían en conflicto entre otras visiones y una perpetua imposibilidad de cierre por la naturaleza indeterminada de lo Social. De esta forma, el orden social estaría siendo disputado por sujetos políticos en un continuo ejercicio de resistencia y poder (Retamozo, 2011; Stacy et al., 2022).

Cabe mencionar que la construcción hegemónica del ordenamiento social y su institucionalización producirían posiciones de dominación y subordinación. Estas posiciones no serían totalizantes, sino dinámicas y fruto de las disputas del orden social. Particularmente, en el espacio de la subordinación se produce la resistencia, pues en los nodos de institucionalización se alzan las rebeliones y las luchas sociales (Cornejo, Albornoz y Palacios, 2016; Laval, 2021; Retamozo, 2015). Para ello, es necesaria la emergencia de una subjetividad colectiva que articule significados y sentidos que habiliten la acción política de los sujetos docentes (Seidmann, 2015).

Las subjetividades atravesadas por la hegemonía comienzan a moverse, a desplazarse y constituir nuevos espacios de enunciación a partir de una rearticulación del "campo de la experiencia". La reconfiguración de la subjetividad colectiva en esos espacios abiertos constituye la posibilidad de construcción de sujetos políticos con capacidad de acción y lucha por el orden social (Retamozo, 2009a, p.72).

De esta manera, la resistencia es posible por el papel de la colectividad y la oportunidad de “convertir lo determinado en desafíos de nuevos espacios que cuestionan la lógica estructurante del poder, lógica que busca transformar toda realidad en una situación fija y compacta” (Zemelman, 2012; p. 47). En este ámbito, cuando una situación de subordinación se politiza y, por tanto, permite el sostenimiento de sujetos políticos y de los imaginarios sobre otros ordenamientos, estos hacen frente al ejercicio hegemónico de la institucionalización de un ordenamiento de lo Social. Frente a ello, la acción organizada es eminentemente política, no solo porque encarna los deseos de un grupo humano, sino porque permiten la configuración de otras formas de institucionalizar el orden de lo Social. Para que ello sea posible, los sujetos políticos deben avanzar en construir prácticas históricas que doten de sentido sus experiencias y les permitan apropiarse del flujo histórico del presente (Retamozo, 2009a, 2009c).

Sin embargo, pareciera que aquí volvemos al error que plantea la sociología de la reproducción social sobre dejar de ver a quienes encarnan las configuraciones del ordenamiento social. En este sentido, una perspectiva que centre el interés en los sujetos como objetos de investigación implica prestar atención a los procesos históricos que sostienen estos sujetos, pues el sujeto sería un *condensador de historias* (Zemelman, 1997; 2005), de pasados vividos que se reifican en el presente coyuntural como experiencias históricas y de sueños futuros que se proyectan en la acción social y política que se desean construir (Acuña y Corvalán, 2023; Retamozo, 2010).

La condensación de historias del sujeto implica asumir que aquellos significados y sentidos condensados son movimientos, potencialidades, indeterminaciones y futuros posibles, no dados, sino que están dándose, es decir, en continua constitución a raíz de procesos sociales, históricos, políticos y culturales que los sujetos sociales traman o tejen en su presente coyuntural (Zemelman, 1998, 2012; Retamozo, 2009b, 2015; Acuña, 2022a). En este ámbito, recuperar la pregunta por el sujeto político y los procesos de transformación de los ordenamientos implica rescatar las experiencias colectivas de apropiación histórica que permiten la elaboración de demandas, acciones, proyectos e identidades sobre una realidad

social que se despliega en movimiento (Retamozo, 2009b), en diferentes niveles y ámbitos (Schradie, 2021; Tarlau, 2023) y se articula en un espacio y tiempo contextual concreto (Acuña, 2021; Cornejo et al., 2016).

La historia no equivale al marco general (metafísico) en el que se insertan todas las acciones humanas; la historia está constituida por relatos, en los que tiene lugar la reconstrucción del sentido de la acción, de lo que se ha urdido en el "entre" de relaciones interpersonales. Este "entre" es el espacio de la realidad, en la cual el sujeto puede revelarse ante la luz pública; si se le niega esta posibilidad, se le coarta a la persona lo más propio de su ser personal. El impulso que dinamiza la acción es susceptible de ser recogido por una historia que a su vez debe ser reificada al modo de un texto, de un monumento o de una obra literaria, para así rescatarla de su carácter efímero (Vargas-Bejarano, 2009, p.86).

Desde ahí, el interés de esta investigación de recuperar el *ángulo del sujeto* (Cornejo et al., 2016) para comprender *los dinamismos de lo asociativo* (Terrón, 2014; Thapliyal 2018), a la vez, que repensar las claves de comprensión con la que los sujetos organizados -docentes militantes, organizados, activistas u disidentes- sostienen nuevas formas de asociacionismo (Acuña, 2022a; 2022b; De la Vega, 2022; Schradie, 2021; Stevenson, 2015). Estas formas y experiencias se constriñen a la propia institucionalización del ordenamiento político que define al profesorado como un sujeto político (Acuña y Corbalán, 2023; Martínez, 2006) y a las organizaciones docentes como espacios de aprendizaje y remembranza de lo político (Reichert et al., 2020; González-Castro, 2023), alrededor de una subjetividad colectiva que denominaremos "docentes organizados". De la misma manera, los asociacionismos docentes son terreno de lo político, de lo contingente, que no es sinónimo de la *indeterminación histórica* (Retamozo, 2011), sino de la oportunidad de imaginar un *futuro inédito* (y) *viable* (Freire, 2010) que se hace en el andar de los sujetos políticos docentes (Freire, 2013; 2016).

Siguiendo a Zemelman (1997), citado Acuña y Corbalán (2023), el sujeto puede concebirse como "*un ángulo particular desde el cual se puede pensar la realidad social y el pensamiento mismo con el que se organiza esta realidad*" (p. 181, traducción propia), e implicaría un ejercicio epistémico que parte de la experiencia cotidiana, de las prácticas y relaciones, y prosigue en el conocimiento sobre el mundo social. Para los autores, las aportaciones de Zemelman a la epistemología de los sujetos implicaría, también, la comprensión de una episteme institucional que regula las conductas, jerarquiza acciones, marca las pautas de la acción, valora ciertas conductas y excluye otras; y que son aquellas formas de pensamiento categorial (Zemelman, 1989) que sustentan las particularidades formas y modos que toman los asociacionismos docentes.

Este conocimiento del asociacionismo docente se encuentra encarnado y cristalizado en la vida diaria y los diferentes ámbitos del quehacer humano -trabajo, educación, familia, etc- y otorgaría un papel y determinadas funciones sobre cómo se debe actuar (Beleira, 2020; Langer y Orlando, 2019). Pero el sujeto político docente es mucho más que un actor que interpreta un rol; es un constructor de una historia política que permite sostener, a la vez que permear, las comprensiones de significado de este fenómeno (Martínez, 2006; Retamozo, 2009b). En este sentido, la noción de sujeto diferiría de los actores sociales, en tanto el sujeto es capaz de distinguir las funciones y roles que desempeñan y las personas que desempeñan dichos roles y funciones en el ordenamiento social, con el fin de utilizar estos marcos para

construir otros nuevos posibles. De esta forma, el pensamiento epistémico de los sujetos implicaría un distanciamiento de lo que *hacemos en la sociedad para pensar-nos desde otra oportunidad*; pues de lo contrario, quedaríamos atrapados por la lógica que le impone su subjetividad, “la lógica de la función que desempeña” o del sujeto sujetado (Retamozo, 2011).

Desde esta perspectiva, el sujeto no es otra cosa que esa distancia entre la estructura indecible y la decisión política sobre el ordenamiento; siendo esta decisión, ontológicamente hablando, un carácter fundante primario, tal como lo es para la propia estructura desde la cual se es referenciado, ya que el sujeto no está determinado por esta última, a pesar de su mutua correspondencia (Freire, 1968/1997; Giroux, 1983; 2015). La agencia de la toma de decisiones inevitablemente excluye otras y, por tanto, implica un ejercicio de poder que objetiviza una decisión y se vuelve, en un sentido “estructurante”, al tiempo que operar en el mundo social (Laclau, 2005; Retamozo, 2009^a).

Para ello, la investigación social en el ámbito educativo debe avanzar, considerando la centralidad en los procesos de subjetivación neoliberal del profesorado, pero incluyendo la experiencia de los sujetos políticos docentes, en concreto en aquellos que participan en distintas formas de asociacionismo y que “toman decisiones” sobre el mundo que se quiere vivir, construir y habitar en los distintos ámbitos de la vida cotidiana (Langer y Orlando, 2019; Popkewitz, 1997). Para ello, se debe avanzar hacia una investigación que mezcle las implicancias del orden dado y las “posibilidades indeterminadas” dentro de ese ordenamiento; asumiendo que este ejercicio es un recorte de la experiencia presente y, por tanto, no es concluyente del futuro venidero; al contrario, solo una trama que comienza a evocarse y simbolizarse en el pensamiento y el lenguaje de aquellos sujetos que, se vuelven históricos junto a otros, tan o más oprimidos -subordinados- que el propio sujeto que piensa. En este sentido, las dimensiones constituyentes de los sujetos políticos incluyen la historicidad, la experiencia, la identidad, el proyecto y la utopía (Retamozo, 2009^c).

La categoría de subjetividad permite una reconstrucción abstracta del vínculo entre el campo de las estructuras y elementos del ámbito del agente, y que esta categoría puede ayudar a pensar los procesos de conformación de sujetos y movimientos sociales, deconstruyendo el terreno mismo donde la dicotomía estructura y acción se constituye (Retamozo, 2011, p.55).

En efecto, la categoría de sujeto no invisibiliza el papel de las estructuras, ya que no puede pensarse externa o independientemente de ellas, más bien, la capacidad que los sujetos tienen para abrirse paso en los procesos históricos y políticos depende, en gran parte, por la propia concepción de las estructuras sociales que permiten pensarlas y de-construirlas. Así, las estructuras no solo serían ámbitos de dominación y presión, como las teorías clásicas de la reproducción defenderían, sino ámbitos de producción habilitantes para la acción política y, por tanto, no solo se configuran por la imposición de las clases dominantes, sino por la producción de una red de significados que pone en cuestión la temporalidad hegemónica del orden social para abrirse al terreno de la disputa y la negociación. Para Retamozo (2009^b), esta apertura de los ordenamientos sociales permiten y sustentan el doble carácter de la relación estructura y acción, donde los sujetos encuentran condiciones para su existencia, a la vez que operan sobre ellas, para consolidarlas o transformarlas. En una línea similar, Acuña (2022) sostendría que la subjetividad -y particularmente la de los docentes- es una forma en que las personas experimentan sus vidas ligadas a las formas históricas de hacer, pensar y

sentir, pudiendo reflexionar sobre estas experiencias para abrir nuevas posibilidades de definición de la realidad.

Esta perspectiva es coherente con investigaciones sobre la lucha docente que van sosteniendo la relevancia de revisar la acción de los sujetos políticos sobre las lógicas del neoliberalismo y que, en cierta medida, son intentos por pensar más allá de él (Acuña, 2023; Duarte y Brewer, 2022; Riveras-Vargas et al., 2022). Para Sisto et al. (2022) se trata de un ejercicio de rescatar la voz desde lo local hacia lo social para, de esta manera, avanzar sobre cómo el profesorado ha sido capaz de pensar en sí mismo, en su trabajo, a los otros docentes y a su sindicato. Lo que no es una tarea simple porque está llena de hibridaciones entre aquello que el profesorado desea y los intentos de construir en torno a su trabajo, a la vez que las posibilidades que se van sosteniendo en la realidad social.

2.5. La subjetividad colectiva docente desde la perspectiva de los sujetos políticos, avanzado hacia los asociacionismos docentes.

La presencia de la otredad es clave y necesaria para el sostenimiento de una subjetividad colectiva que le permita al profesorado actuar bajo un alero común (Seidmann, 2015) que sostiene un mundo social diferente. De ahí el carácter histórico y procesual de los procesos sociales. En este ámbito, la relación entre subjetividad colectiva y sujetos es sin duda una cuestión necesaria de problematizar. Siguiendo la definición de Retamozo (2011), que a su vez conceptualiza la visión de Laclau (2005) y su razón populista; y Lacán (2001) sobre lo real y lo simbólico, la subjetividad colectiva es un proceso interactivo para dar sentido a lo Social y que emerge en la acción política de los agentes, es decir, es una instancia mucho más “móvil o calidoscópica” que, si bien logra producir puntos nodales frente a los acontecimientos y detiene el desplazamiento de otros, cristaliza significados que hacen sentido a la luz de la experiencia histórica particular, instalando “umbrales para la acción colectiva y la experiencia”, dibujando presentes sobre un nosotros -identitario- que sostiene el cambio del ordenamiento social. De ahí la importancia de la colectividad para construir espacios de resistencia, puntos nodales y apropiaciones de la historia.

Sin embargo, ¿cómo es posible el acceso a los sujetos y la construcción de subjetividades colectivas? Las nociones centrales que delimitan la comprensión de acciones políticas a partir de las prácticas de los sujetos remiten a la noción de experiencia que presenta un potencial heurístico al vincular el mundo de las prácticas realizadas con su capacidad de pensamiento y reflexividad (Alvarado et al, 2010; Zemelman, 2010). La experiencia es una capacidad de reflexividad, de construcción de sentidos, toma de postura, de co-determinación y creación de dinámicas alternativas en las relaciones de poder y se puede acceder a ella a través del ámbito discursivo (Cornejo et al., 2016). Es decir, la experiencia es significada y sentida por los sujetos en los distintos ámbitos de su vida humana.

Abocar a las experiencias implica remitirse a aquellas prácticas que posibilitan descubrir las cualidades en las acciones, obras y vivencias; a partir de la constitución de sentidos que rompen con la sedimentación de los hechos y eventos de la vida cotidiana, pues las experiencias configuran acontecimientos en los cuales se añade algo propio al mundo. La experiencia, desde esta postura, es la materia viva de la política y, a la vez, una manera de construir pensamiento que implica un tejido conformado por los problemas que emergen de: las narrativas singulares o concretas, el origen de los conceptos y sus matices semánticos, y la vigencia de las nociones y

los desplazamientos teóricos necesarios para comprender los acontecimientos como un acto político del hecho de ser actor y espectador en la historia; elementos que ameritan la construcción de nuevas categorías en las cuales aparecen porciones de realidad antes oscuras (Alvarado et al., 2010, p.44).

De esta manera, la categoría de experiencia será la herramienta para pensar en "*la objetivación de lo potencial*", es decir, la transformación de lo deseable a lo posible, a través de sus distintos modos y niveles de profundidad, "que dan lugar a que la utopía se convierta en un proyecto mediante el cual se pretenda imponer una dirección del presente" (Zemelman, 1997, p. 17). De este modo, la experiencia se transforma en constituyente y mediación entre las determinaciones históricas, múltiples y caleidoscópicas, y la configuración del sujeto político (Retamozo, 2011). De ahí el interés de esta tesis de rescatar las experiencias de los sujetos docentes organizados en el marco de distintas formas de asociacionismo, las cuales se tejen como posibilidad histórica en la medida que se le asigna un sentido a las luchas y la organización política del profesorado en el ámbito social (Dal Rosso et al., 2011).

Siguiendo este marco general, en los siguientes apartados se irá profundizando en los dinamisismos del asociacionismo docente y sus implicancias sobre los sujetos docentes. De esta manera, se revisarán las distinciones entre asociacionismo y sindicalismo, incluyendo las perspectivas de los nuevos sindicalismos que claman las transformaciones de las lógicas de representación docente, para luego avanzar sobre las condiciones que permiten configurarlo, así como sobre cómo el Estado y los movimientos sociales van apartando nuevas claves de sentido para la participación docente. Después, se abordará cómo la literatura especializada ha ido dibujando este fenómeno para finalizar en la experiencia y construcción de identidades del profesorado como militante, activista o disidente.

2.6. Asociacionismos laborales, asociacionismos docentes.

La organización de los trabajadores ha estado presente desde los inicios del periodo industrial. Tanto en Europa como en América Latina, la aparición de sindicatos se remonta a finales del siglo XIX (McCollow, 2017). Estas primeras formas eran más débiles en sus demandas, con intentos menos previstos de organización política, más bien buscaban responder a una necesidad imperiosa de la época asociada a la presencia de colectivos que representarían los intereses de las clases trabajadoras en la efervescencia del desarrollo industrial. Esta necesidad fue proliferando rápidamente entre los distintos sectores industriales y, en las primeras décadas del siglo XX, se comienzan a institucionalizar orgánicas sindicales en los distintos territorios de auge industrial. Ahora, en países de ingresos medios, si bien este desarrollo fue más tardío a finales del siglo XX, los sindicatos comenzaron a ser una figura relevante del quehacer político de las naciones (Ross-Schneider, 2022), liderando espacios de lucha y manifestación política con reivindicaciones que asociaban la acción sindical a las clases populares y de trabajadores. Esto institucionalizó un espacio de lucha para el grupo de trabajadores asociado a los movimientos sociales y a su despertar como un sujeto político.

Con el correr de los años, la configuración de sindicatos ha sido la tónica de colectividad mayor de los y las trabajadores/as, primando una configuración asociativa como "grupo de interés" (Barroso, 2011; Bascia, 2016; Ross-Schneider, 2022), que se ha ido instalando en las estructuras de gobierno para la representación de los intereses del profesorado. A pesar de lo anterior, han existido otras formas que, al igual que las opciones

sindicales, han tendido a organizar la agencia de los trabajadores en los escenarios de protesta y confrontación política contemporánea. En este ámbito, la defensa de los trabajadores por una sociedad más justa e igualitaria, el precepto de la no explotación y el respeto irrestricto por los derechos humanos han sido algunos de los principios que han dado valor a que hombres y mujeres busquen organizarse y hacer de su trabajo un espacio de lucha y reivindicación. Esto se ha permitido por la consciencia política de la ciudadanía frente a una relación de poder, dirían algunos de explotación de un capitalismo cognitivo (Mejía, 2010; 2018), y de un empleador que usufructa de la fuerza laboral para la generación de riquezas y beneficio personal, manteniendo con ello la división social del trabajo y las sociedades (Giroux, 1983).

Esta situación, inscrita en el entramado de relaciones de poder, no sería totalitaria, a pesar de la evidente relación de subordinación de quienes trabajan. Por el contrario, el ser humano siempre tendría opciones para revertir los embates de las relaciones de poder abusivo, de dominación y de restricción de la dignidad, encontrando en el espacio creativo del pensamiento colectivo, la opción para ser un *sujeto político*, de fuerza contrahegemónica que dispute el entramado del poder (Zemelman, 1997, Laclau, 2005) y con ello, otras comprensiones de lo que implica la vida humana (Bringel y Pleyeres, 2017). En este sentido, lo colectivo conjugaría un espacio de fuerza reveladora sobre la situación de subordinación y el deseo de una alternativa a la vida que se vive (Martínez, 2005; Retamozo, 2009b).

En este contexto, las organizaciones de trabajadores lucharían por alterar las situaciones de injusticia social que se establecen y enquistan la trama de relaciones de poder (Gentili et al., 2004; Retamozo y Morris, 2015). De ahí el rol que se describe de ellas como “potenciadores de espacios de discusión, consciencia” y resistencia sobre el trabajo, sus sentidos, su rol en las sociedades y la vida que se desea vivir (Collao y Rotiman, 2015; Delfini y Ventrici, 2016). Pero, para que una orgánica sea posible, los individuos deben percibir que sus demandas son diferentes a las del resto de los grupos organizados, pues si la situación de opresión no es percibida a propósito de un elemento diferenciador, aparecen estrategias de acoplamiento a las estructuras o grupos disponibles o, simple y llanamente, los sujetos sociales se conforman de que no existe nada que sea posible hacer para enfrentar esta dinámica (Retamozo, 2009c). Dicho de otro, cuando los individuos sostienen puntos de vista disímiles sobre un problema aparece la necesidad de construir una orgánica que posicione este “nuevo” punto de vista en la trama de relaciones de poder que configura los ordenamientos sociales, a partir de la conformación de un colectivo, identitariamente diferente a la de otros grupos organizados.

En el ámbito de la educación, Gentili y otros (2004) indican que el yo-magisterial en su condición laboral surge como grupo organizado cuando se ve de forma aislada de otros sujetos sociales, incluso trabajadores y, por tanto, decide instalarse en la trama de organizaciones laborales como un actor diferente que reclama aspectos que no podrían disponer otros colectivos organizados, o que no pueden ser entendidos sin entender previamente la condición magisterial, o el ser docente. De ahí que, para el avance del profesorado a otras orgánicas, diferentes a las propiamente educativas, deba avanzar en la problematización de sus puntos de vista, más allá de lo educativo y a la condición de trabajador-docente (Bellido de Luna, 2021).

La historia del magisterio va dibujando las múltiples complejidades de la organización de trabajadores y trabajadoras en el espacio escolar. A diferencias de otras industrias, la escuela es una institución social crítica para la vida humana y cuyo funcionamiento sostiene otros ámbitos de la vida social (McLaren y Jandrić, 2020; Mejía,

2020). En este ámbito, *la escuela no es una empresa* (Laval, 2004) o una simple industria, no solo porque los procesos productivos son de difícil delimitar, sino también, porque los trabajadores educativos se ven demandados por otros sectores sociales e industriales para sostener los diferentes ámbitos de la vida social, como el trabajo, la familia y la construcción ciudadana, o ¿qué pasará con el trabajo de los diferentes ciudadanos si la escuela decide movilizarse? Probablemente, la respuesta no sea simple, más aún, para los agentes educativos que viven una serie de tensiones cuando deciden organizarse, sobre todo en periodos de silenciamiento y dictaduras (Gouveia, 2019; Matamoros, 2017a; Orellana-Fernández et al., 2020; De la Vega, 2022). En el fondo, si la escuela no es como otras industrias productivas, tampoco es fácil para los agentes escolares enfrentarse al binomio dominación-dominado, en tanto la función social de su labor supera los ámbitos del quehacer educativo.

Para Laval (2005; 2017), la neoliberalización de la escuela ha desdibujado el binomio dominación-dominado y el propósito final de los sistemas productivos escolares. Esto dificultaría los procesos de concientización sobre el lugar de opresión y más aún, de dominación (Freire, 2010), afectando la construcción de una fuerza contrahegemónica frente a quien ostenta el poder capital. Además, el influjo del neoliberalismo en la educación ha fracturado los espacios de colectivización docente (Anderson y Cohen, 2015; Bascia y Stevenson, 2017; Ortiz et al., 2023), mediante la introducción de principios del individualismo y desafección política sobre las formas de participación (Marey, 2021) que terminan configurando un sujeto individualizado en una forma de gobierno de las individualidades, al que se le demanda vocación, en vez de lucha y organización (Freire, 2013; Larrosa, 2010; Vieira y Tavares da Silveira, 2009), captando con ello los principios de la acción organizada y la construcción hegemónica (Seidmann, 2015).

La gubernamentalidad neoliberal es precisamente ese modo de gobierno que procede por individualización a internalizar la norma de competencia a partir de la creación de situaciones competitivas. No se trata de exigir a los sujetos que se adhieran en forma de creencia en las virtudes de la competencia. Se trata ante todo de jugar con la libertad de acción de los individuos colocados en una situación competitiva que ellos mismos no han elegido. Se trata ante todo de producir un cambio de conducta, no exigiendo un cambio de creencias como condición previa (Dardot, 2017, p. 56).

Sin embargo, en esta búsqueda de captación de la libertad, los sujetos encontrarían espacios de autonomía y agencia (Giroux; 1983) o de contraconducta (Langer, 2016), en la medida que se articulan proyectos colectivos de organización que revisan los influjos que está tomando el poder en los procesos de sujeción y construcción de un ordenamiento social (Donsel, 2003; Retamozo, 2009b). Particularmente para el profesorado, estos espacios se construye en el marco de sus asociacionismos sindicales o profesionales que modulan su identidad y confieren valor al docente como un sujeto crítico y transformador de la trama política de las naciones (Bascia, 2016; Tarlau, 2023). Pero ¿qué implica organizarse?, ¿cómo se compone la trama de asociaciones en la gubernamentalidad neoliberal?, ¿qué momento atraviesa el asociacionismo laboral y activismo en el trabajo docente?

En los siguientes apartados se revisarán las principales distinciones sobre el asociacionismo docente, fundamentando por qué se ha optado por el concepto de asociación, en vez de sindicato. Asimismo, se profundizará en la relevancia que ha tenido para el profesorado, quienes construye su identidad en función de los insumos que las grandes entidades de representación docente le confiere a su disciplina, siendo un espacio de

aprendizaje del componente político de la labor del profesorado en una sociedad que cada día requiere más de los valores democráticos. En un segundo momento, se ahondará en los cimientos de la refundación o revitalización sindical o asociativa que, la literatura científica, describe como momento de cambio y transformación. Finalmente, se realiza una lectura crítica de los desafíos que atraviesa el asociacionismo docente a propósito de un nuevo activismo laboral y que ha usado el espacio del trabajo como uno de lucha y reivindicación.

2.6.1. Distinciones conceptuales sobre asociacionismo y sindicalismo docente.

El asociacionismo docente es un fenómeno político y social de comprensión de la cuestión docente (Bascia, 2016; Finger y Gindín, 2015; Cornejo y Reyes, 2008), que no se reduce al tipo de organización que agrupa o representa al profesorado, sino más bien se construye en el marco de una trama política de disputas e intereses diversos sobre el quehacer del profesorado (Dal Rosso, 2009; Dal Rosso y Vieira, 2015; Terrón, 2014). Para Weinstein y Zettelmeier (2022), la literatura especializada se ha centrado en comprender dos grandes formas de asociacionismo, una sindical y otra profesional. La diferencia que se pueden evidenciar entre ellas se asocian al tipo de orgánica -sindicato u colegiatura- y al tipo de reivindicación que fundamenta sus demandas y accionar político -laboristas o profesionales-. Así, los sindicatos estarían asociados al lugar del trabajo y articularían mayoritariamente demandas laborales que buscan la mejora de las condiciones labores, mientras que los colegios profesionales tenderían a fijar su marco de acción reivindicativo en torno al ámbito profesional del oficio docente. Lo que también dependería del contexto jurídico-legal de contratación del cuerpo docente que, en algunos casos y en algunos momentos de su historia, ha permitido la articulación de sindicatos o colegiaturas profesionales, o incluso ambas.

Históricamente, la diferencia entre ambas figuras también se asocia con ejercicios regulatorios del oficio docente. Por ejemplo, en Chile la colegiatura profesional se sustentó en las regulaciones del ejercicio libre profesional docente que, al igual que otras disciplinas y profesiones, necesitaba marcos comunes para regular el ejercicio autónomo. Esto parece extraño frente a las escasas posibilidades de ejercicio libre de la profesión en oficios y disciplinas altamente reguladas, como es el caso de la docencia. A pesar de ello, las opciones sindicales o profesionales dependerían, también, de los propósitos que guían las regulaciones del oficio docente, tanto de regulación externa, como del propio ejercicio libre de la profesión.

Independiente de ello, ni el profesorado es solo un trabajador que espera regulaciones sobre las condiciones laborales de su ejercicio, como mayores remuneraciones y bonos por su desempeño, ni un profesional que lucha por la autonomía y el desarrollo profesional continuo de su quehacer. Al contrario, la acción docente es la integración de ambos componentes y el trabajo del profesorado y su profesionalidad. Para Loyo (2001; 2008) en Latinoamérica y Ball (1988) en Europa, las asociaciones de docentes han vivido procesos simultáneos de profesionalización y proletarización que han tendido a ser comprendidos como dos ámbitos diferenciados, a propósito de la larga tradición sindical que envuelve el trabajo industrial, más son procesos que están imbricados y concatenan las vertientes históricas de comprensión de la labor docente, en tanto oficio o artesanía, trabajo regulado o profesión vocacional (McLaren, 2015). En esta integración, la lucha de las asociaciones ha sido diversa, conjugando líneas programáticas, reivindicaciones, a veces contradictorias, sobre la representación del profesorado (Bascia, 2016; Dal Rosso, 2009; Gentili et al., 2004). A pesar de que mayormente ha sido leída a propósito de las condiciones materiales y

laborales de su ejercicio y, por tanto, de una comprensión sindical, avanza en la actualidad hacia formas profesionales o incluso orgánicas que conjugan lo profesional y lo social con el ámbito sindical (Anderson y Cohen, 2015).

Diversos estudios historiográficos va mostrando cómo el profesorado ha ido habitando y experimentando distintos tipos de formas asociativas según la “disponibilidad” coyuntural ofrecida para la participación docente en lo institucional (Bascia, 2016; Tavares, 2014; Terrón, 2014; Muñoz-Tamayo, 2018). Así, si en algún momento de su historia el *sindicalismo vertical* fue la opción de articulación, el profesorado buscó habitar otras formas para reivindicar el ámbito laboral y profesional de su labor (Terrón y Hernández-Viñao, 2018). Al contrario, si la *colegiatura obligatoria* fue la manera de prescribir el control de los espacios colectivos, el docente se organizó en torno a sindicatos, con el interés no solo de regular las condiciones laborales, sino el deseo de instalar principios basados en un asociacionismo diferente que permita y sea opción de confrontación contra quien ostenta el poder (Matamoros, 2020; Reyes, 2015). Esto muestra que el tipo de orgánica es prescindible a la búsqueda del profesorado por hacer fuerza de unidad entre aquellos que trabajan en la educación, deciden ser maestros o estatutariamente se articulan en torno al magisterio. Más bien, las múltiples maneras de asociacionismo representan las variadas maneras en las que el profesorado ha intentado organizar su representación y canalizar sus reivindicaciones.

En este contexto, se prefiere el uso del **concepto de asociacionismo** en vez de sindicalismo, a pesar de que la literatura académica ha entendido mayoritariamente la organización docente desde este ámbito o dominio, pues permite incluir otros tipos de organizaciones que busca un diálogo con lo social y pedagógico, abriendo las clásicas demandas laborales que han acompañado al sindicalismo docente, ya sea laboral o industrial (Terrón, 2014). De esta forma es posible posicionar el asociacionismo como un fenómeno político, desde el ámbito interactivo de creación de fuerza asociativa que necesariamente incluye otros niveles de participación del profesorado más allá de la relación ampliamente descrita entre representante sindical y Estado (Weinstein, 2020). Así, un sindicato que se encuentra con un colectivo de renovación o refundación pedagógica implicaría un espacio asociativo entre docentes y organizaciones, a la vez que abre relaciones entre asociacionismos sindicales y profesionales. Para Terrón (2014), el asociacionismo tendría coordenadas de articulación política que se conjugaría en una trama que disputa la representación del profesorado y que, por tanto, sostiene una comprensión parcial de quién es el profesorado al que representa.

Desde esta perspectiva, el asociacionismo docente conjugaría las diversas formas de luchas, sentidos y contradicciones que experimentan las organizaciones que conforman y representan al profesorado. Las perspectivas asociacionistas se presentan desde la presencia de un proyecto educativo de renovación de la escuela que contempla no solo el ámbito profesional-laboral, sino también el ámbito político y social del trabajo docente (Terrón, 2014; Hernández-Viñao, 2018). Por consiguiente, el asociacionismo no es contrario al sindicalismo, sino que los principios que este respalda se fundamentan en la idea de vinculación política del cuerpo docente, diferenciando los sindicatos, gremios y otras formas, como las múltiples expresiones e intentos del profesorado por organizarse (Ortiz y Torres, 2023). Así, esta investigación doctoral busca integrar lo laboral, lo político y lo profesional en el trabajo docente (Anderson y Cohen, 2015) e intentar abrazar una perspectiva que derribe el reduccionismo del pensamiento categorial (Zemelman, 1997) que sostiene que la actividad laboral es sindical y la actividad profesional, asociativa.

Siguiendo estas conceptualizaciones, el asociacionismo se sustentaría en una “categorización de comprensión” (Zemelmán, 2005), abierta e inacabada, sujeta a un escenario conflictivo de “emergencias presentes” y “entramados sociohistóricos” de representación y disputa de las reivindicaciones docentes (Dal Rosso, 2009; Reyes et al., 2010). Esta categoría implicaría la integración compleja del componente político de lo pedagógico (Casco, 2020; Martínez, 2006; Souza de Andrade, 2019) y la articulación del momento político que atraviesan el profesorado en las sociedades (Acuña, 2021); especialmente, en las configuraciones que se están impulsando respecto del trabajo asalariado, docente y la participación ciudadana (Normand et al., 2018; Marey, 2021; Oliveira et al., 2004; Parcerisa y Collet-Sabé, 2021).

Para Souza de Andrade (2016), el asociacionismo docente sería un “extraño espacio de autonomía y articulación profesional, para construir y reconstruir el carácter político de la profesión docente” (p. 18). Esta articulación involucra al menos dos aspectos o niveles de relevancia para el quehacer asociativo. Por un lado, la actualización de las configuraciones del contexto político que enmarca el sistema educativo, el trabajo y la profesión docente. Y por otro, la actualización que los *sujetos educativos* construyen y sostienen en su quehacer cotidiano (Hevia y Ramírez, 2011; Rodríguez y Espíndola, 2013, Langer y Orlando, 2019).

La “asimetría” existente entre un espacio de poder supranacional y la situación nacional del sindicalismo nos plantea problemas de eficacia y función de la acción sindical. Por ello, se habla de la necesidad de una “revolución cultural e institucional” en el sindicalismo europeo (Lettieri, 1998:17), idea que puede hacerse extensiva al sindicalismo en Latinoamérica, en el entendido que en todo el mundo hay que trabajar en la construcción de estructuras organizativas a nivel supranacional, integrando esta dimensión en la estrategia cotidiana de los sindicatos nacionales (Bedoya, 2009, s.p).

Esto introduce la idea de que el asociacionismo se vive como una experiencia situada de sujetos históricos que conjugan en sus interacciones los deseos, peticiones y reconocimientos (Retamozo, 2009c) sobre el quehacer de la docencia, tanto en su transformación estructural, como en la emergencia micropolítica que sostiene aquello que denominamos asociacionismo docente y que implican tránsitos entre distintas formas de luchas contra la dominación (Rodríguez y Espíndola 2013). Así, la organización docente es una experiencia vivida que va más allá de los límites de posibilidad del tipo de agrupamiento y se construye sobre la base de las interacciones que se producen en la escuela, el aula, a la vez que, en las veredas de las protestas ciudadanas, las interacciones dentro de las asociaciones y, con ello, entre docentes organizados, con deseo de organizarse, y no organizados. De hecho, la red de relaciones sociales es el sostén de los sujetos políticos, tanto para la resistencia y articulación colectiva como para la organización política asociativa (Bascia, 2016; Dal Rosso, 2009; Núñez, 1986, 2001; Rockwell, 2006; Tenti, 2010; Weinstein, 2020).

El carácter emergente del asociacionismo visibiliza, con ello, una compleja trama de contradicciones, no siempre obvias, sobre los deseos del profesorado sobre por qué y para qué organizarse. Frente a ello, el fenómeno del asociacionismo sería más que la conjugación de la relación entre dirigentes y representantes de gobierno, o entre dirigentes y bases sociales, e incluiría también el registro interactivo de un *nosotros* (Delgado et al., 2011; Rodríguez, 2010; Stoessel y Retamozo, 2020), no solo sostenido entre docentes organizados o sus dirigencias, sino también entre el profesorado no organizado que, al igual que

aquellos/as que participan activamente, sostienen el fenómeno del asociacionismo docente. Esto sería coherente con una comprensión del asociacionismo más allá de la “cuota filial” y la militancia política tradicional, abierto a comprender nuevas formas de asociacionismo docente de naturaleza emergente e innovadora (Stevenson, 2007; 2015).

Estas perspectivas son coherentes con conceptualizaciones recientes sobre activismo docente que posiciona el espacio del trabajo como uno de resistencias, más allá de los límites que puede encapsular las clásicas formas de participación política y la militancia en aula o en instancias de huelga (Luque y González, 2017). En este ámbito, los nuevos activismos del trabajo, la resistencia del profesorado y su subjetividad colectiva no se conjugaría solo en la institucionalidad de la representación, sino en el dominio cotidiano e interactivo que busca ser fuerza asociativa (Bedoya, 2009; Langer y Orlando, 2019).

2.6.2. Elementos de constitución del asociacionismo docente: condiciones de opresión y control del Estado por el espacio colectivo docente.

Para que el profesorado desee construir fuerza asociativa es necesaria la conjugación de una serie de factores. Estos factores deben buscar traspasar una identidad individual a una agencia colectiva capaz de enfrentar las condiciones de estructuración que mantienen un escenario de injusticia y opresión. En este ámbito, organizarse implicaría tomar consciencia de una **condición de opresión** producida y sostenida por un escenario de injusticia, tanto por las condiciones materiales que estructuran este ordenamiento, como por las experiencias subjetivas que implica habitar esta estructura. Así, la literatura de asociacionismo docente indica que las luchas del profesorado se articulan en torno a condiciones objetivas y subjetivas de opresión (Dal Rosso et al., 2011). Estas condiciones han estado enmarcadas por las regulaciones del Estado sobre los sistemas escolares (Dal Rosso y Vieira, 2015; McCollow, 2017; Weinstein, 2020), la profesión y el trabajo docente (Stromoquist, 2018) e incluso asociada al control que ha buscado de los espacios colectivos docentes (Mejía, 2018). De esta forma, las regulaciones que realiza el Estado sobre el profesorado, el espacio escolar y sus colectivos van configurando la agenda política de los asociacionismos y con ello, la lectura y revisión de las condiciones de opresión con la que se interpreta la experiencia de trabajo.

En lo que respecta a las **condiciones objetivas**, la literatura académica va indicando que se requiere de un número considerable de trabajadores en una situación laboral de precariedad, así como de políticas elitistas de restricción de acceso ciudadanía (Hélvia, 2008) para que exista una mayoría dispuesta a luchar por mejorar y cambiar la situación de precariedad. De esta manera, la situación laboral de precariedad que nos habla Hélvia (2008) debe ser exteriorizada a la comunidad de trabajadores, con el fin de permitir la identificación de una situación generalizada de explotación y, en consecuencia, la emergencia de una subjetividad crítica en cuanto a esta situación social y laboral.

Para Collao y Nieto (2017), la identificación de un enemigo, comúnmente asociado a la figura de quien contrata, ayudaría a visualizar una subjetividad crítica, en tanto la demanda de mejoras laborales se asociaría y dirigiría a quien regula las condiciones de precariedad. De esta manera, las demandas sociales de los colectivos políticos estarían reguladas por un interlocutor al que se le exige la solución. En este marco, una demanda social dirigida a un sujeto desconocido tendría menos posibilidades de éxito, ya que no habría una interpelación directa a quien debe hacerse cargo de responder con celeridad los registros

de petición, reclamo y deseo que se configuren sobre la base de una reivindicación (Retamozo, 2009c).

Lo anterior no sería una tarea fácil para el profesorado, quienes no siempre logran identificar con claridad la figura de explotación, a pesar de existir una que realiza los procesos de contratación (Dal Rosso et al., 2011). En algunos casos, son los propios directivos quienes ajustan y modulan las condiciones laborales, en otros, figuras intermedias que financian los sistemas escolares; e inclusive las políticas del Estado que regulan las condiciones materiales en el que se desarrolla el trabajo docente (Weinstein, 2020; Mizala y Scheneider, 2019). Esta situación dificultaría los procesos de identificación de las condiciones objetivas por los que luchar y permitiría la construcción de una demanda de reconocimiento social que conjugue las subjetividades del profesorado y las condiciones que sostienen su trabajo material (Carrasco-Aguilar y López, 2022). Esta demanda se articularía a base a un remitente ambiguo (Msila, 2022) que instala la emergencia de las luchas del profesorado a propósito de las regulaciones coyunturales que el Estado y los diferentes actores implicados en la gobernanza del sistema educativa van modulando sobre el quehacer educativo.

En lo que se refiere a las **condiciones subjetivas**, la fractura de la autonomía del profesorado en relación con el papel político de los docentes en los escenarios sociales, los procesos de formación y sus regulaciones, y el control del trabajo, han sido, en gran medida, la causa de movilización del asociacionismo magisterial (Acuña, 2021; Dal Rosso y Vieira, 2015; Gutstein y Lipman 2013; Oldman 2020; Reyes et al., 2010; Vieira, 2008a). En estos casos, el profesorado evidencia y nombra la experiencia de malestar que atraviesa su trabajo, reflexionando sobre las implicancias del control de las subjetividades docentes.

Lo anterior estaría asociado a la instauración de una racionalidad política de control de las subjetividades (Ball, 2015) que ha tendido a la tecnificación del ejercicio docente (Normand et al., 2018), la flexibilización de sus condiciones laborales (Vieira, 2008b), a la vez que ha "reducido, limitado y definido" las comprensiones del oficio docente (Acuña, 2023) al desempeño demostrable (Parcerisa et al., 2022), que impactaría en la colectivización y en el horizonte de movilización política del profesorado (Maguire et al., 2018). Así, la reducción de la subjetividad colectiva y la pérdida de autonomía del trabajo docente serían el germen de posibilidad para la articulación de un espacio de organización para el profesorado.

La centralidad de la construcción del asociacionismo docente en torno a las regulaciones del Estado y las oportunidades para la participación docente, han sustentado una larga tradición de investigaciones que ha buscado mostrar el papel de las asociaciones en los procesos de negociación y resistencia en torno a las políticas públicas (Bascia y Osmond, 2013; Núñez, 2001; Rodríguez y Espíndola, 2013; Weinstein, 2020), profundizando en su agencia ejercida a través de acciones de manifestación pública, huelgas y conflictos docentes (Gentili et al., 2004; Stevenson, 2015). Se han descrito momentos de alta agitación pública y otros de ausencia, visualizando que el interés organizativo no ha estado siempre asociado a todas las temáticas que circundan los sistemas escolares, a pesar de que se describe la cercanía con ideales de justicia (Lipman y Haines, 2007; Stevenson, 2007).

En este sentido, aquello que ha movilizó en mayor medida al cuerpo docente a nivel internacional han sido las condiciones laborales junto con las regulaciones sobre la profesionalización y los sistemas políticos-educativos (Bascia, 2016; Gentili et al., 2014; Loyo, 2008; Trejo, 2020). Stromquist (2018), en el informe sobre la cuestión docente emanado como representante de la Internacional de Trabajadores, indica que ámbitos

diversos han movilizado al profesorado, existiendo una tendencia en las últimas décadas por avanzar a temáticas propias de los movimientos de profesionalización docente.

Ahora bien, en diferentes territorios, el Estado ha estado muy presente en la facilitación de espacios de participación de sus asociaciones con el objetivo de capturar la fuerza asociativa docente y controla aquello que se articula desde las bases del profesorado (Hung, 2019; Vieira, 2008a; Zengele, 2014). Así, el asociacionismo docente no solo proviene de la fuerza del profesorado y su toma de conciencia sobre las condiciones de opresión -objetivas y subjetivas-, sino también del mandato y fuerza de cuerpos normativos que restringen las posibilidades de colectivización del magisterio. Las experiencias de sindicalismos verticales y colegiaturas obligatorias han sido ejemplo de ello estas han surgido por la acción del Estado sobre el control del profesorado y la protesta docente y actúan históricamente como una cooptación ideológica del pensamiento docente.

En la actualidad, estos mecanismos de control se han sofisticado, introduciéndose complejas tácticas de involucramiento en las estructuras de gobierno para que los representantes del profesorado puedan participar de forma permanente en los procesos de negociación de las políticas educativas (Weinstein y Zettelmeier, 2022). Estas formas han institucionalizado la acción docente (Guerrero-Serón, 2015; Lopes, 2016), reduciendo la acción sindical y asociativa a los ámbitos de consulta y negociación parcial sobre “ciertos temas” y en “particulares momentos”, dentro de un Estado que entendió que era necesario mantener bajo control la acción y resistencia del profesorado (Apple, 2015; McLaren y Jandrić, 2020). Esto ha sido posible, también, por la propia orientación de organismos internacionales, por ejemplo, la OCDE, que ha establecido la necesidad de incluir a las organizaciones de representación del profesorado en los procesos de reformas de Estado (Isoré, 2009; OCDE, 2015).

La instalación de la representación docente en las gobernanzas escolares se ha acompañado de un discurso de valoración del diálogo continuo con los docentes que permita tomar decisiones sobre las políticas públicas y la propia agencia del Estado (Ortega-Rodríguez, 2022). Esta estrategia ofrece un lugar para que el profesorado canalice las condiciones de injusticias que viven en las escuelas, institucionalizando una forma y respuesta ante sus reivindicaciones (Bascia y Osmond, 2013; Bonal, 2000). Esta estrategia ha construido límites el asociacionismo docente, reduciéndolo a uno de consulta (Mizala y Schneider, 2019), gestionado en el marco de los mandatos del Estado y del aseguramiento de un lugar de enunciación de la voz docente, que no siempre es sinónimo de un proceso de negociación efectiva y respuesta antes las diferentes demandas, más bien al contrario, este lugar puede incluso ser perjudicial para el avance en el mejoramiento de las condiciones estructurales con las que se desarrolla la labor docente.

Ahora bien, esta forma de diálogo institucional se centra en procesos de negociación y acuerdo entre las dirigencias de los principales sindicatos y colegiaturas y los representantes del Estado, desconociendo la necesaria inclusión de la voz y participación de las bases sociales docente, quienes, en el terreno de lo local, viven las implicancias de estas decisiones y encuadres. Esta situación ha hecho que, ineludiblemente, las dirigencias de los principales cuadros sindicales tengan que buscar estrategias de democratización de las decisiones que toman en representación del cuerpo docente y construir mecanismos de consulta y participación del profesorado, no solo por el interés que puede conllevar lo democrático, sino también, por la legitimidad y el necesario respaldo que implican estas acciones. De esta forma, algunas experiencias muestran que se han promovido consultas públicas o congresos pedagógicos-estatuarios, que han buscado definir las prioridades del gremio y el

posicionamiento frente a estas normativas (Coley y Schachle, 2023; Matamoros y Álvarez, 2021; Owens, 2022).

Para ello, las asociaciones han tenido que interrumpir las actividades educativas con el fin de generar una fuerza política hacia fuera, preocupada y activa en los procesos de negociación y consulta con el Estado, pero también, capaz de posibilitar desde dentro un mayor involucramiento del profesorado en estas acciones. Matamoros (2017b) analiza la experiencia de negociación de sindicatos con administradores escolares, – que no siempre es el Estado- y reflexiona sobre las tensiones que viven los dirigentes en estos procesos de paralización. Concluye que existe una búsqueda por la democratización de las decisiones, pero también presiones por los administradores escolares para encontrar respuestas rápidas en su mandato de representación. Esta situación genera múltiples quejas del propio profesorado que espera participar en estos procesos de consulta, exigiendo el cumplimiento de acuerdos y marcos estratégicos a las dirigencias y reduciendo su rol y agencia solamente a la vocería del profesorado organizado.

En este marco, las experiencias de negociación política entre los gremios y los Estados en México y EE. UU., van mostrando que la efectividad de las negociaciones no se asocia necesariamente con el papel dinamizador de la participación de las dirigencias, sino más bien, con la influencia en las negociaciones que podrían llegar a tener los y las dirigentes, en sus vínculos personales y políticos, con los partidos políticos que gobiernan (Loyo, 2017; Ross-Schneider, 2022; Tello, 2013). Asimismo, los acuerdos suelen analizarse de forma exitosa cuando se refieren a ámbitos locales de regulaciones del ejercicio docente, particularmente vinculados con las condiciones laborales que regulan el trabajo, y no necesariamente con los temas que envuelve el ejercicio docente (Han y Keefe, 2023). De hecho, para Han y García (2023), el profesorado recientemente ha avanzado a procesos de negociaciones sobre los sentidos y propósitos de la escuela, situación que se habría amplificado producto de la pandemia, donde los sindicatos no solamente negociaron sus condiciones laborales, sino los planes para el cuidado del personal escolar y los propios estudiantes, y las formas en las que se llevaría el proceso pedagógico en este contexto.

Del mismo modo, cuando la configuración del sindicato presenta cláusulas para que se beneficien sus propios participantes, las asociaciones docentes encontrarían importantes avances a nivel nacional, en tanto se construyen como una fuerza unitaria o mayoritaria con la que negociar ante aquellos que ostentan el poder. Por ejemplo, el Sindicato de Educación y Ciencia (GEW) de Alemania, cuando ha planteado sus procesos de negociación con las autoridades de poder, no solo ha buscado presionar a quien mandata, sino también, al propio docente de base, sosteniendo que aquellos acuerdos que consigan con el Estado involucrarán únicamente a la plantilla representada, es decir, a aquellos/as docentes que se encuentren afiliados/as (Dobbins y Nikolai, 2019). Esta medida de presión, que no ha estado ajena de tensiones y cuestionamientos por la adscripción forzada y la negociación corporativista (Causarano, 2012; Merchán, 2012), ha permitido también dar fuerza a los representantes docentes en los procesos de negociación para permitir avances transversales a las condiciones que envuelven el ejercicio docente (Brown y Nikolai, 2022) y esto es aún más relevante en sistemas políticos altamente descentralizados y autónomos, como los casos antes referidos.

Independientemente de su fuerza política, cualquier asociacionismo vive las mismas tensiones cuando se coarta la acción política en los niveles institucionales. Para Lopes (2016), la institucionalización política de las acciones de reivindicación y protesta no solamente trae consigo el desafío de aprender sobre el lenguaje, las formas y modos con que se llevan a cabo procesos de acuerdos e intercambio en la esfera política, sino también, suscita el interés de

otros grupos organizados de buscar capturar las orgánicas que participarán a nivel institucional, ya sea mediante acuerdos con quienes se encuentran en estos ámbitos o a través de la intervención directa. En este ámbito, los dirigentes deben decir si pactan o no acuerdos para conseguir mayor fuerza en las negociaciones, y asumir con ello las consecuencias del descrédito por parte de las bases sociales por las eventuales complicidades, lealtades mal intencionadas e intervencionismos de otros grupos organizados -en su mayoría partidos políticos- en las decisiones que efectúe el gremio docente (Mancini, 2020).

En este ámbito, Symeonidis y Stromquist (2020) sostienen que las políticas neoliberales han buscado controlar y gobernar las formas de acción política de las organizaciones mediante la construcción de un lugar de enunciación institucional reducida a una acción política corporativa que solo defiende a “los suyos” (Guerrero-Serón, 2015), que promueve un discurso de complicidad -pasiva y solapada- con los gobiernos y sus regulaciones y que construye los éxitos y fracasos del Estado bajo “acuerdos dialogados” con los representantes docentes (Causarano, 2012; Mizala y Schneider, 2019).

Precisamente, la cooptación de los espacios de participación y la imposición de una forma de ser colectivo ha llevado al profesorado a buscar otras formas de asociacionismo que históricamente y de manera paralela o incluso clandestina, han buscado la manera de revertir las formas impuestas de institucionalización de la lucha, por otras de facto participativas y democráticas (Giroux, 2015; Thapliyal, 2018). Los movimientos pedagógicos o de renovación pedagógica son un buen ejemplo de ello. Estos modos de asociacionismo muestran una fuerza asociativa que va más allá de la toma de posición sobre el lugar de trabajo, su precariedad y la fractura de la autonomía profesional y que, más bien, avanza hacia la democratización de las propias formas de acción de los gremios y de su espacio, sus opiniones y complicidades con el sistema político imperante (Groves, 2012).

Los movimientos de renovación docente no solamente se focalizan en la reflexión política y pedagógica de la propia política pública, sino también buscan que el profesorado reflexione sobre los efectos de estas normativas en la vida cotidiana, las interacciones entre pares, la democracia de las escuelas y las opciones para construir otras maneras de asociacionismo docente capaces de revertir la cooptación o control del gremio (Torrego y Martínez, 2018; Hernández-Viñao, 2018). Para los movimientos pedagógicos, el surgimiento de sindicalismo vertical o colegiatura obligatoria era una táctica de los gobiernos de control autoritario que debían ser enfrentadas por el profesorado, siendo necesaria la formación de las bases docentes sobre su papel en la historia de las naciones y los sistemas escolares, y con ello, la opción liberadora o transformadora de la educación (Groves, 2012). Dicho de otra forma, para que se pudiera derrocar las formas de cooptación institucional era necesaria la creación y construcción de una masa crítica docente consciente de su papel político en las luchas sociales y abierta a democratizar los espacios escolares, gremiales y políticos que se habitaban (Martínez, 2012).

En la investigación de Reyes y otros (2010) sobre el contexto chileno, los talleres de reflexión pedagógica eran espacios que permitían al profesorado reflexionar sobre sus asociacionismos y la mercantilización que se había configurado en ellos. Este estudio mostraba la necesaria idea de consciencia histórica capaz de reposicionar el lugar del profesorado en los sistemas escolares y de hacer frente a otras formas de participación en la trama política frente a los muchos intentos de controlar las luchas docentes. De esta manera, el profesorado, al fulgor de la reflexión colectiva docente, cuestionaba las “complicidades” del debilitamiento de la acción organizada institucional con el fin de encontrar nuevas

estrategias de resistencia frente a la cooptación de su gremio (Reyes et al., 2010; Tapia et al., 2023).

Ahora bien, las oportunidades de creación de un asociacionismo no surge únicamente a propósito de las gobernanzas escolares y los mecanismos de participación institucional, sino también a propósito de la influencia y conexión de las asociaciones docentes con los movimientos sociales (Roggeband y Klandermans, 2017; Grote y Wagemann, 2019). De esta manera, los espacios sociales emergentes van modulando las oportunidades para que el profesorado pueda discutir en torno a sus asociaciones y fuera de ellas, sobre cuáles son las “*condiciones de opresión*” que envuelve el trabajo y el espacio escolar y sobre las que son objeto de lucha.

Sin embargo, las asociaciones políticas serían diferentes a los movimientos sociales (Parra, 2005) no solo por la naturaleza de su constitución y los repertorios que despliegan, sino por cómo utilizan el ámbito institucional para expresar sus disputas ideológicas o hegemonizar la apropiación de su historia (Grote y Wagemann, 2019). En este sentido, las asociaciones políticas serían expresión de las disputas ideológicas de los movimientos sociales (Parra, 2005) y de los sentidos que limitan a los grupos organizados para participar en la esfera pública de la acción organizada (Almeida, 2020). Al contrario, los movimientos sociales serían espacios de intercambio, reorganización e influencias para las asociaciones, que sirven para pensar y proyectar la acción de protesta, así como, para permitir la emergencia de un entramado asociativo que se articula o emerge en torno a la dislocación del espacio social (Sádaba, 2012) a través de los mecanismos que la disputa política ofrece a los sujetos sociales (Retamozo, 2009c; 2011). En sentido, los movimientos sociales y ciudadanos producirían coyunturas que podrían ser usadas por las asociaciones políticas y de representación docente para construir sus demandas sociales y con ello, configurar nuevas posibilidades de participación política docente.

De esta forma, el conflicto es pensado en forma dinámica; o sea, como un campo de producción y lucha simbólica, activo y no meramente reactivo. La conflictividad social no es, por lo tanto, una reacción mecánica de los grupos subalternos a la dominación que ejercen los poderosos (...) Su estudio, implica reconstruir las prácticas de significación de los sujetos protagonistas para dar cuenta de ese campo de lucha simbólica. De tal forma, esta definición nos permite considerar la posibilidad de interacción de múltiples sujetos en el marco de la conflictividad política -docente- (Bringel, y Pleyeres, 2017, p.33).

En este sentido, el papel del profesorado en los movimientos sociales va permitiendo sostener un “campo de producción simbólico de lucha” en el que se va construyen la acción asociativa. De ahí el carácter de influencia de los movimientos sociales. Este espacio o campo de producción estaría tejido y articulado por las interacciones cotidianas de sujetos políticos (Trejo, 2020; Kaplán y Santos, 2020) que buscan hacer una lectura diferente a las formas que, hasta ese momento, se han construido para articular sus deseos de transformación social. En este ámbito, algunas investigaciones sobre **resistencia docente** mencionan que, en la actualidad, el profesorado va a encontrar nuevos matices para la acción organizada y el sustento del asociacionismo, no solo por el desgaste de la comprensión del gremio tradicional y su papel en las estructuras institucionales de gobiernos (Bascia y Osmand, 2013; Weinstein, 2020), sino porque el profesorado va dibujando coyunturalmente otras formas de construir asociacionismos, en algunos casos alejado de lo institucional y la participación regulada por

el Estado, y en otros, abiertos a configuraciones sociales que usan los espacios tradicionales como una trama asociativa posible de canalizar los fines ideológico y políticos que permiten el surgimiento de un movimiento social (Bringel y Pleyeres, 2017).

Particularmente esta tesis considera y analiza esta trama política fraguada y articulada en las interacciones entre el profesorado organizado y en la cotidianidad de la vida sindical o asociativa (Beliera, 2020), considerando al mismo tiempo, la influencia recíproca y dialéctica que se produce por las luchas sociales de las asociaciones que tradicional e históricamente han representado al cuerpo docente en los niveles institucionalizados de regulación de la participación o nuevos movimientos sociales y educativos que imprimen otras opciones para el cambio y la transformación social (Almeida, 2020; Betancor y Razquin, 2021).

En este sentido, se busca rescatar la sencilla, pero compleja idea de que aquello que se cuestiona de las políticas macroestructurales y que permite procesos de negociación entre dirigencias y gobiernos, se vive primero como una experiencia situada en el lugar de trabajo, en las conversaciones con los pares, en medio de la vida que transcurre en las escuelas, en el sindicato y en las acciones de protesta y manifestación de los sujetos docentes. Así, las condiciones de opresión que permiten la experiencia asociativa son una experiencia sustentada en las interacciones sociales, significadas, narradas y vivenciadas por el profesorado, que busca revertir los ordenamientos que producen estas condiciones, mediante la lucha desde el ámbito de la acción asociativa. Con ello, buscamos rescatar el papel de los sujetos docentes que participan, de modos diversos, en la trama política que se articula, narra y experiencia en las asociaciones docentes.

De ahí la idea de que la construcción de un asociacionismo se conjuga como emergencia estructural y como una posibilidad de intercambio en los espacios cotidianos que habita el profesorado. En el ámbito de la micropolítica, el profesorado compromete su dimensión personal y social por representar al cuerpo docente (Stevenson, 2015; Søreide, 2008), a la vez que construye cohesión social en el ámbito del asociacionismo (López et al., 2022). Este docente, es considerado por parte de la trama educativa como miembro de un grupo político, lo que no siempre es señal de apoyo y aceptación de sus pares y jefaturas, a pesar de su compromiso por sus pares y otras formas de comprender su trabajo (González-Castro, 2023; Gouveia, 2019) y asociacionismo (Ortiz et al., 2022). De esta forma, participar en una asociación implica, al menos, una experiencia que condiciona el lugar del docente en el espacio escolar, territorial, social y político.

Este ámbito de comprensión del fenómeno del asociacionismo nos invita a volver a la agencia docente y recuperar la experiencia de los *sujetos políticos* como categoría de investigación y producción científica, relevante para los dinanismos políticos que toman los fenómenos sociales y educativos contemporáneos (Acuña y Corbalán, 2023; Cornejo et al., 2016). Esto no con el objeto de negar la responsabilidad del Estado sobre garantías de derechos en los sistemas escolares, ni mucho menos de quienes deciden liderar espacios asociativos de representación docente; sino para incluir también otras dinámicas que se producen en los espacios escolares y asociativos que permiten construir y sustentar aquella fuerza de cambio del profesorado (Sisto et al., 2022). Dicho de otro modo, es relevante no solo investigar aquello que ocurre en las primeras filas de una manifestación, o en un proceso de negociación entre el gobierno y las dirigencias, sino cómo analizar aquellos espacios en los que se está construyendo y sosteniendo la organización política docente y la experiencia de participación política docente en los diferentes asociacionismos.

Desde esta perspectiva, el profesorado organizado es un agente clave, pues va tejiendo una red que sostiene el fenómeno del asociacionismo, disputando sus comprensiones, formas y estrategias a propósito de sus interacciones, relacionado con aspectos estructurales, coyunturales y políticos. En este sentido, esta tesis se interesa por los dinamismos que se viven en el marco de las diversas formas que puede adquirir el asociacionismo, los intereses, grupos, estrategias y el poder que se articulan en torno a ello, como los conflictos latentes y evidenciados y las lógicas de acción y regulación que se sostienen a partir de estos flujos de relaciones de poder y resistencia (Porto y Hassenteufel, 2021). El colectivo docente no es una unidad cerrada o un grupo cooptado, sino un espacio de relaciones, formales e informales, de toma de acuerdos, definiciones y sentidos, que articula “extrañas” formas de comprender la profesión y el trabajo docente (Souza de Andrade, 2016; 2019).

Siguiendo a Zemelman (1997; 2010) en su conceptualización de sujetos, los asociacionismos conjugarían niveles de acción del sujeto político docente, micro y macrosociales, articulado en procesos heterogéneos de movimientos, articulaciones, direccionalidades de pensamientos y sentidos sobre lo que se desea como docente organizado acerca de la transformación del ordenamiento social. En este aspecto, los sujetos docentes buscan reconstruir su memoria política y acción organizada, como también, revertir los mandatos del trabajo docente impuestos desde el mercado (Anderson y Stevenson, 2015; Bascia y Stevenson; 2017), el Estado evaluador (Falabella, 2020; Santori, 2019), y en algunos casos, las propias asociaciones tradicionales coartadas por el discurso managerial (Reyes et al., 2010; Symeonidis y Stromquist, 2020).

2.6.3. Características de la trama asociativa docente en los Estados contemporáneos y la lucha por la representación del profesorado.

Sin duda, hablar de asociacionismos docentes en plural invita a mirar más allá de la asociación mayoritaria de representación del profesorado y ver las múltiples expresiones de la lucha organizada docente. Todas estas formas de congregar al profesorado conformarían la trama del asociacionismo docente articulada en torno a las discrepancias y fuerzas contradictorias que disputan las ideas hegemónicas sobre la comprensión de la condición de ser docente. En muchos territorios esta trama asociativa la componen varias organizaciones que compiten entre sí por miembros, o que dividen la membresía del sector educativo (p. ej., asociaciones de primaria/secundaria/terciaria) o por tipo de empleador (p. ej., público/privado) o, en algunos casos, por raza/ étnia (por ejemplo, en países asiáticos). En cualquiera de los casos, la competencia y discusión por la representación docente generan diferencias entre aquellas organizaciones que alcanzan mayorías y aquellos que no, siendo las mayoritarias quienes gozan de la potestad de institucionalizar las ideas de los grupos representados en los niveles de negociación estatal.

En algunos casos, la asociación mayoritaria también es aquella que histórica o tradicionalmente ha agrupado a los docentes. Sin embargo, esta coincidencia dependerá de los ciclos históricos que conforman e influyen en la composición de la **trama asociativa docente**, pues en muchos contextos y momentos de la historia del asociacionismo, las fuerzas minoritarias y las propias tensiones al interior de las asociaciones mayoritarias van reconfigurando el escenario asociativo docente y alzan nuevas alternativas a las que históricamente representan al profesorado. En este ámbito, los estudios sobre afiliación docente a sus asociaciones suelen medir la adherencia del profesorado en las asociaciones

que históricamente han sido las responsables de la representación docente (Jodar et al., 2009; OIT, 2019; Stromquist, 2018), a pesar de que pueden existir otras formas no consideradas en la identificación de las mayorías. En este ámbito, la representación en asociaciones mayoritarias ha tendido a permanecer estable en los últimos años (Reichert et al., 2020), a diferencia de otros sectores industriales, siendo aún más constante en países de alto ingresos (Schneider, 2022). Lo que muestra una tendencia del profesorado y su acción política a considerar su inclusión o permanencia en las asociaciones tradicionales, a pesar de las fuertes críticas que diversos estudios sostengan de ellas (Collao y Nieto, 2017; Oldman, 2020; Stevenson, 2007; 2015).

En la trama asociativa docente también encontramos diferentes tendencias políticas. Los primeros intentos de organización docente se han congregado en torno a tendencias políticas de izquierda asociada a la emancipación de las clases trabajadoras (McCollow, 2017; Stevenson, 2003; Wiborg, 2016). En la actualidad, estas tendencias conviven con otras más conservadoras o cercanas a otros tipos de partidos que, al igual que los de izquierda, comenzaron a conformar sindicatos u otras asociaciones con el fin de instalar sus preceptos en las formas de representación docente. Para Guerrero-Serón (2015) en los últimos años hemos sido testigos de un proceso de *derechización* de la acción sindical que ha derivado en tendencias corporativistas de representación docente que suelen perder el foco de su reflexión en torno al trabajo y la clase social de los y las trabajadores/as y se centran en la defensa de la plantilla de afiliados/as. Esto ha sido también posible por una multiplicidad de asociaciones que inevitablemente les hace competir por nuevos afiliados/as, teniendo que buscar perspectivas que, supuestamente, les incluya a todos, como sería un discurso de defensa afiliativa sin importante el color político.

Ahora bien, la vinculación de tendencia y partidos políticos en los espacios asociativos ha sido fuertemente criticado por las bases docentes (Bellido de Luna, 2021) a propósito del intervencionismo que han tenido en las agendas programáticas de los sindicatos. El intervencionismo que se critica se asocia con cómo las agendas políticas de los partidos y coaliciones de gobierno van mandatando los apoyos y valoraciones que comienzan a tener las centrales sindicales antes las decisiones que se toman. Esto ha derivado a un alejamiento del profesorado de lo político-partidario (Guerrero-Serón, 2015; Reichert et al., 2020) y a una configuración de sindicatos con tendencia a la apoliticidad (Bonal, 2000) que tensiona las posibilidades de avanzar hacia una mayor politización del gremio docente.

Este tipo de sindicalismo cercano a los partidos políticos no solo ha sido una característica de ciertos sindicalismos docentes (Terrón, 2014; Casco, 2022), sino que permite también organizar la trama asociativa en función de los colores y tendencias políticas de adhesión a las asociaciones, así encontramos sindicatos de izquierda y derecha, como aquellos definidos independientes. Siguiendo a Bonal (2000), la trama político-asociativa de los sindicatos docentes en España se organiza en función de la cercanía con ciertos partidos políticos y tendencias ideológicas, lo cual influye en las decisiones que las centrales sindicales toman sobre procesos de regulación del quehacer educativo y docente. Para el autor, la presencia de este tipo de configuraciones muestra cómo las centrales sindicales no solo son instancias de vocería del profesorado sino un brazo armado de los partidos políticos que se asocian, también, con una larga tradición de bipartidismo de la trama política del país.

Ahora bien, este contexto multi-asociativo y diverso, si bien puede ser una oportunidad para que el profesorado encuentre la asociación que, más le identifique ideológicamente, dificulta también los procesos de toma de acuerdos y unificación de la representación docente. Para McCollow (2017), llegar a acuerdos con una diversidad de

representaciones docentes es una oportunidad en los contextos actuales en la medida que ofrecen legitimidad y perspectivas múltiples antes las decisiones tomadas, pero también puede implicar un problema a propósito de la burocratización de las decisiones, a raíz de las discusiones de grupos con convicciones políticas e ideológicas que no siempre son tan fáciles de resolver. Esta posible ineficiencia en la toma de acuerdos hace que los gobiernos busquen negociar preferentemente con las asociaciones mayoritarias o tradicionales, a pesar de que no sean representativas de todo el colectivo docente. Esto, evidentemente, genera tensiones en torno a los procesos de negociación y acuerdos y cimienta la idea de **fractura asociativa** del gremio docente (Bonal, 2000; Causarano, 2012; Muñoz-Tamayo, 2018; Weiner, 2013).

Sin embargo, la fractura asociativa no se basa solo en una multiplicidad de asociaciones, sino también en una diversidad de actores con los que negociar y pactar acuerdos regulatorios sobre las condiciones de enseñanza y el proceso de aprendizaje. En este sentido, la descentralización del Estado (Weinstein, 2020) y los procesos de privatización (Stevenson, 2014) han permitido nuevas actorías en la trama asociativa docente, dificultando con ello el discurso de unidad docente y las opciones para avanzar hacia un sindicalismo incluyente de la diversidad de comprensiones de quienes son los y las docentes.

En general, **los procesos de descentralización** han buscado maximizar las oportunidades de participación ciudadana en Estados que habían sido centralizados, impedían la participación de los territorios alejados de la “centralidad” geográfica (Gómez-Muñoz, 2022). En el ámbito de la educación, las políticas de descentralización han sido diversas, y aunque se ha primado, en su mayoría, un criterio de eficiencia económica, se han considerado también los criterios pedagógicos y curriculares para mejorar y democratizar los procesos de toma de decisiones (Ortega-Rodríguez, 2022). En algunos casos, como Alemania e Inglaterra, depositaron en sus cuerpos docentes y directivos un mayor control y autonomía para todas las áreas de gestión, cuestión que incluso ha sido la piedra de eficacia de algunos sistemas educativos; a diferencia de otros, por ejemplo Francia, donde el gobierno central establece las orientaciones para todas las instituciones escolares, centralizando la gran mayoría de sus funciones (Gómez-Muñoz, 2022). En otros contextos, como España y Austria, la descentralización educativa ha sido parcial, conviviendo la descentralización de algunas funciones administrativas, legales y normativas con el mantenimiento de otras centralizadas vinculadas con el currículum, la fiscalización y las regulaciones del trabajo docente (Hijano y Ruiz, 2019).

En este contexto, las asociaciones docentes han canalizado la participación del profesorado en los gobiernos descentralizados, confiriéndosele atribuciones para la defensa de los intereses y condiciones en los que se desarrolla el trabajo docente (Jiménez-Jaén, 2005). Estas asociaciones han canalizado, a su vez, las reivindicaciones y demandas del magisterio por una educación pública universal (Bascia, 2016) y han conseguido un espacio para la negociación de las iniciativas implementadas por los gobiernos para mejorar la educación (Brown y Nikolai, 2022; Gavin, 2022; Stevenson, 2007). De hecho, la evidencia internacional muestra que aquellos sistemas escolares que incluyen la participación de las asociaciones docentes son más eficaces en la gestión de los recursos humanos y financieros de las escuelas en los niveles locales que aquello que no lo realizan (Han y Keefe, 2023; Hung, 2019; Oldham, 2020). Asimismo, aquellas iniciativas de desarrollo profesional docente gozan de una mejor recepción por parte del profesorado cuando se ha incluido la voz y decisión de sus organizaciones (Gouveia, 2019, Stevenson y Guiland; 2015; Stromquist,

2018) puesto que están legitimadas por la representación del profesorado a través de la voz de sus dirigencias.

Independiente de lo anterior, la descentralización del Estado ha permitido la emergencia de nuevos niveles de negociación con el Estado que han posibilitado acuerdos locales y la emergencia de demandas territoriales de relevancia para el desempeño docente. Esto ha hecho complejo avanzar a condiciones laborales comunes para el cuerpo docente. Por ejemplo, en los contextos austriaco o español, donde la descentralización del Estado se ha traducido en varias autonomías territoriales (Monarca y Sánchez-Urán, 2022) ha sido complejo avanzar hacia condiciones laborales comunes para del cuerpo docente, pues la negociación no es exclusivamente con el gobierno central sino también de las autonomías territoriales.

En este marco, los procesos de descentralización educativa han permitido instalar espacios de participación en las escuelas y fuera de ellas para permitir el ejercicio de la ciudadanía y las oportunidades de una gestión democrática del espacio escolar y el sistema educativo. En este sentido, las asociaciones docentes han participado de modo diverso, en algunos casos como un grupo de representación del profesorado, ocupando cargos dentro de la estructura escolar, y en otros, saliendo de la escuela para participar en la trama asociativa docente a nivel local, inter-escolar, regional o distrital y nacional. Estas acciones no solamente han buscado poder incidir en distintos niveles de las regulaciones del Estado, sino ocupar los espacios de *participación regulada* (Weinstein y Zettelmeier, 2022) previstos por la descentralización del Estado y la democratización de los sistemas políticos-educativos.

En este ámbito, Ross-Schneider (2022) diferencia la incidencia de las asociaciones en las gobernanzas educativas entre un *grupo de interés* o una *maquinaria política*. La maquinaria política implicaría una fuerza política mayor, que traspasaría el plano de la acción sindical y se instalaría como un grupo de influencia de las decisiones políticas de los gobiernos -en sus distintos niveles-, toda vez que su papel no es solo la representación de un grupo organizado, sino la generación de políticas e influencia directa en las decisiones de gobierno. Las experiencias mexicana y americana son interesantes como maquinaria política, pues las asociaciones participan como gestor de lo educativo en los diferentes niveles de organización del Estado. En México, la influencia de los sindicatos llega a primar incluso en la elección presidencial y en la generación o no de ciertas políticas a nivel nacional (Casco, 2022; Fernández, 2023). En un ámbito menor, las asociaciones docentes norteamericanas influyen en las decisiones que los gobiernos federativos realizan sobre la gestión de recursos humanos y financiero (Han y García, 2023) y su apoyo es clave para garantizar el éxito o fracaso de una iniciativa (Han y Keefe, 2023). En este último país su incidencia es más indirecta en el aparato político, pues sustenta la idea del necesario involucramiento de los sindicatos en las gobernanzas escolares, a diferencia de México, cuya acción sería mucho más directa y estaría en el corazón de la trama de las decisiones gubernamentales.

El poder de la la maquinaria política mexicana estaría vinculado también a los niveles de adherencia de la fuerza docente frente a un sindicato de tendencia unitaria. Esto puede ser extrapolable a la realidad alemana, que, aunque no se describe como “maquinaria política”, se narra como una asociación de “fuerza mayoritaria”, destacándose sus acuerdos y la acción política que realiza en la negociación de las políticas del Estado. En este contexto, si bien existe libertad asociativa sindical, el sindicato GEW congrega un porcentaje importante del profesorado, actuando como si fuera una única central sindical (Dobbins y Nikolai, 2019). Esto hace que el Estado se vea imperiosamente presionado por sus prerrogativas, en tanto la fuerza docente agrupa a un porcentaje mayoritario de las bases docentes y su posible

movilización generaría importantes mermas para el desarrollo efectivo de la cotidianidad de la vida social y política.

En este sentido, la presión de la maquinaria política no se alcanza únicamente por los vínculos políticos entre las dirigencias y los partidos políticos en el gobierno, como se describen en México (Fernández, 2023), sino a través de la influencia por altas tasas de adherencia docente que permiten unidad (Brown y Nikolai, 2022). Para lograrlo, los sindicatos alemanes corporativizan sus acuerdos, es decir, asocian aquello que pueden conseguir únicamente con el profesorado que se encuentren afiliados/as, obligando la adherencia al sindicato y un ejercicio de presión política con el Estado central.

Sin embargo, los casos de maquinarias políticas son escasos en la realidad de los países de la OCDE. En la gran mayoría de ellos, el papel de las asociaciones en la gobernanza educativa ha sido mediante la figura de un “grupo de interés”, el cual busca instalarse en las estructuras de participación disponible para construir formas alternativas que garanticen la voz del profesorado en los procesos de reforma educativa (McCollow, 2017). Los grupos de interés tendrían una influencia menor y, a diferencia de las maquinarias, estarían al mismo nivel que otros grupos organizados que buscan ser escuchados por quien ostenta el poder. Esto evidentemente obliga a los grupos interesados a tener que buscar acuerdos y alianzas en el marco de la institucionalidad política de la trama educativa.

De ahí que tanto grupo de interés y maquinaria política participen en los gobiernos escolares a través de los canales regulados de participación docente *-participación regulada o institucionalizada-* o busquen construir otros a partir de la fuerza asociativa *-de alianzas y acuerdos-* en torno a procesos de movilización política o de *participación de facto* (Weinstein y Zettelmeier, 2022). Ambas estrategias buscarían la influencia que las maquinarias políticas consiguen también por la intervención directa en las decisiones del Estado, a través de una participación institucional o construida por la fuerza de la presión política. La participación regulada y de facto se diferenciarían según el nivel de institucionalización de los procesos de negociación de las asociaciones docentes con los gobiernos, pudiendo ser regulada, cuando esta se encuentra inscrita en la gobernanza educativa o, de facto, cuando se construye al fulgor de la acción organizada (Weinstein y Zettelmeier, 2022).

En la participación de facto habría una exigencia por ser escuchados y considerados como agente interesado en la trama política de los sistemas escolar. El éxito o fracaso de estos procesos de participación “exigida” serían posibles en la medida en que las asociaciones, en sus diferentes niveles de participación gubernamental, se transformen o no en una maquinaria política, es decir en qué medida logren una capacidad de influencia de modo directo en las decisiones de los gobiernos sobre los sistemas escolares y sus regulaciones. Esto no siempre es fácil dado que depende de las condiciones sociales e históricas que permiten la emergencia de fuerza asociativa, la imagen de la que gozan las asociaciones mayoritarias y las oportunidades para construir unidad gremial además del papel del Estado en incluir/excluir al profesorado y sus asociaciones en los procesos de reformas (Bonal, 2000; Causarano, 2012; Muñoz-Tamayo, 2018).

En este ámbito, Gindín (2012) en un análisis de las estrategias sindicales en los procesos de profesionalización docente en Latinoamérica, organizó las asociaciones docentes de dos formas, aquellos que ganaron influencia y control sobre los aspectos de las carreras docentes, y aquellos otros cuyos Estados regularon las carreras del profesorado con una participación menor del profesorado. Lo que se describe, en el contexto europeo, como acciones sindicales de *complicidad versus resistencia* frente a las políticas de profesionalización docente de corte neoliberal (Anderson y Cohen, 2015; Stevenson, 2014).

Conviene precisar que estas descripciones se analizan desde el papel de las asociaciones mayoritarias y no desde la amplitud de opciones asociativas. Cuando, por el contrario, la acción organizada y luchas docentes articulan reivindicaciones en la escuela y en diferentes niveles de participación del profesorado, ya sea en la estructura de gobierno como fuera de ellas, e inclusive a propósito de nuevas formas asociativas.

Siguiendo la misma línea, la trama asociativa docente también se constituye históricamente, siendo relevante, en el caso del profesorado, los procesos de democratización del Estado y los intentos de superar, política e institucionalmente, los procesos de restricción del pensamiento propio de los regímenes dictatoriales (Hernández-Díaz, 2014; Hijano y Ruiz, 2019; Neto y Monteiro, 2019). En este sentido, un caso de interés es el de Taiwán, cuyo levantamiento reciente de restricciones asociativas ha configurado sindicalismos docentes “inmaduros”, pero con amplias posibilidades para instalar un sistema escolar diferente. Siguiendo a Hung (2019), en este país se evidencia un avance en la fuerza sindical docente, dado que históricamente el país ha silenciado la voz del profesorado. El rol histórico “silenciado” desafía a las centrales sindicales a disputar incluso la idea de que el profesorado debe participar en las gobernanzas escolares y que su organización es y ha sido necesaria para los cambios políticos del país.

Lo anterior, no solo muestra el impacto de las dictaduras en las consciencias, sino las restricciones que puede traer para las asociaciones y la configuración de la trama asociativa “débil” o en “conformación”, en comparación a otros contextos, cuyos periodos de consolidación democrática permitieron una experiencia de participación democrática. Siguiendo el estudio comparado entre Chile, España y Argentina, Carbajal-Díaz (2019), muestra cómo la trama asociativa docente en estos tres contextos se construyó basándose en las resoluciones de los procesos dictatoriales y las estrategias políticas de las asociaciones docentes para reconstruir el tejido social fracturado, lo que confirió una identidad a las asociaciones del profesorado cercanas al quehacer gubernamental y a los desafíos de la democratización de los órganos de gobierno y los sistemas educativos.

En este ámbito, los estudios históricos de Reyes (2015) en Chile, de Terrón (2014) en España y de Tavares (2014) en Portugal sobre el papel del asociacionismo docente en los periodos posdictatoriales, evidencian cómo los asociacionismos docentes jugaron un rol clave en los procesos de transición a las democracias, lo que incluso moduló un rol para las asociaciones docentes en la trama política de estos países y en los escenarios de conflictividad política de aquellos momentos. De esta manera, las asociaciones docentes no solo buscaron encontrar consensos que ayudasen a la consolidación de las democracias y la reconstrucción del tejido social, sino también cómo se rearticuló su acción política para evitar la proliferación de huelgas y conflictos que podrían fracturar aún más la unidad política de la época. Para Carbajal-Díaz (2019) esto significó la instalación de un asociacionismo docente articulado en el resguardo del *Estado democrático*, lo que perpetúa una identidad del profesorado organizado en el marco de las configuraciones y regulaciones del Estado y los múltiples intentos de democratización de las naciones (Doncel, 2013; Núñez, 1990; Santana, 2020).

Ahora bien, las orgánicas que surgieron para colectivizar al cuerpo docente en periodos históricos dictatoriales fueron modificándose en los periodos siguientes. En la gran mayoría de los casos, se resguardó la libertad asociativa, es decir, la posibilidad de organización diversa del profesorado, así como el apoyo institucional por parte de los gobiernos para asegurar procesos de democratización en los sistemas escolares. Por ejemplo, en Chile el Colegio de Profesores, que surgió como una colegiatura obligatoria en dictadura,

siguió habitándose como el espacio de representación docente, siendo hasta hoy el mayor interlocutor del profesorado con el gobierno (Matamoras, 2020). Esta asociación buscó democratizar sus principios y, de hecho, durante el periodo de transición democrática, se reconocen los mayores eventos de congregación del cuerpo docente en post de este objetivo (Assaél e Inzunza, 2008; Cornejo y Reyes, 2008; Muñoz-Tamayo, 2018). Situación similar atravesó Brasil, cuyas asociaciones sindicales buscaron instalar los principios democráticos en sus asociaciones posteriores a la dictadura militar de 1964, a pesar de haber encontrado intentos de captura y censura de ellas, lográndose así ser “ejemplo” de democracia cuando el país comenzaba a experimentar las consecuencias de la dictadura militar (Neto y Monteiro, 2019).

En el periodo posfranquista español se construye un sindicalismo no centralizado, de libre afiliación y asociado a los cuadros políticos de vanguardia de las transiciones democráticas, que buscó resguardar el papel del asociacionismo en la gobernanza educativa descentralizada (Jiménez-Jaén, 2005; Grove, 2012; Hernández-Viñao, 2018). En Portugal o en México, las asociaciones existentes en dictaduras fueron quienes pasaron a conformar los sindicatos de representación docente, manteniendo una estructura centralizada, pero con libertad sindical organizada según distribución territorial, en el caso de Portugal, y según representación en los niveles regionales y escolares, en el caso de México (Loyo, 2017; Neto y Monteiro, 2019; Tabares, 2014).

Ahora bien, un elemento relevante que diferencia el papel de las asociaciones en los periodos post-dictatoriales es el vuelco hacia lo escolar. Para Terrón (2014), el sindicalismo español estuvo más preocupado de mantener los cuadros políticos de resistencia que los del espacio educativo, a pesar de la evidente necesidad de reconstruir el tejido asociativo y la formación sobre ciudadanía escolar. De hecho, los intentos más sistemáticos de grupos renovación pedagógica perdieron fuerza ante una trama sindical que se consolidaba en las gobernanzas educativas (Terrón y Hernández-Viñao, 2018). Esto fue diferente a Portugal, donde los cuadros sindicales de la época retomaron una larga tradición de reflexión pedagógica sobre el espacio escolar, asociados a los antiguos Grupos Pedagógicos (Neto y Monteiro, 2019; Tabares, 2014).

En Chile o Brasil, el camino fue diferente, pues los docentes organizados en la dictadura pasaron a formar parte de los gobiernos democráticos, poniendo la construcción de políticas escolares transversales como la vía para la reconstrucción del tejido social. Esto generó que el gremio mayoritario chileno se fuera replegando en torno a las políticas educativas y con ello, buscando el desarrollo de una serie de estrategias de reconstrucción de la formación docente y de restablecimiento democrático que pretendían tanto gobierno como los cuadros organizados en dictaduras (Gindín, 2008; Reyes, 2004). En este sentido, las asociaciones docentes pasaron a ser un espacio de aprendizaje y lectura crítica sobre las contribuciones de la labor educativa a los procesos democráticos en las escuelas (Orellana-Fernández et al., 2022), lo cual era necesario no solo por la obvia necesidad de aprender en una democracia, sino por los desafíos que enfrentaba el profesorado en las instituciones educativas en torno a un tejido social fracturado.

En este sentido, la trama asociativa se construye fuera y dentro de la escuela, en la articulación de las demandas sobre el espacio social y en los desafíos que se presentan para el contexto educativo. Esto hace que, en los periodos de transición democrática, se hiciera necesario organizar un lugar para que el profesorado pudiera replegarse en las instituciones educativas. Por ejemplo, en México, Colombia e Inglaterra, la presencia del profesorado organizado y de su asociacionismo no se organiza solamente fuera de la escuela, sino también

al interior de las propias instituciones educativas. De esta forma, se instalan estructuras de representación docente que buscan ser espacios de participación y activismo del profesorado en la escuela.

Estos cargos se amparan en el resguardo del derecho internacional de todo trabajador a organizarse. Así, acuerdos internacionales de protección de la acción organizada indican que todo trabajador debe gozar de facilidades para poder participar en instancias de organización asociativa y, en el caso de no ser posible, negociar con su empleador/a las condiciones materiales para este desarrollo (Derechos de los Trabajadores/as, OIT, 2019). En Colombia, por ejemplo, la Constitución incluso resguarda de forma explícita el “permiso sindical”, argumentando las facilidades que, legítimamente, debe tener cualquier trabajador o trabajadora en sus espacios laborales (González y Aguilera, 2022).

La OIT, en el Convenio 151, declara que los países asociados deben resguardar y proteger el derecho a organizarse lo que implica hacer convivir el desempeño laboral y la acción sindical. Para este Organismo, las instituciones laborales deberán conceder permisos a los representantes sindicales para que “durante su trabajo o fuera del mismo puedan participar en sus sindicatos, sin desmedro de la efectividad del desempeño institucional”. Para ello, los dirigentes sindicales y los empleadores deben negociar cuáles serán las condiciones en las que se desarrollará la labor sindical. Particularmente para el ámbito educativo, esto genera una diversidad de respuestas y condiciones en la acción sindical, ya que, a diferencia de otra industria, el profesorado tiene múltiples presiones para “abandonar” la atención de los estudiantes en pos del desarrollo de su legítimo derecho a organizarse (Langer y Orlando, 2019). Est también se ha visto intensificado por los procesos de privatización escolar que han instalado racionalidades individuales para la acción política (Normand et al., 2018; Ortiz et al., 2023), además de haber construido nuevas figuras con las que negociar tanto las condiciones laborales como para el ejercicio sindical.

De esta manera, los procesos de **privatización escolar** también han reconfigurado la trama asociativa docente, mediante la introducción de nuevos actores con los que negociar las condiciones laborales, profesionales y la acción sindical. Esto también ha generado diferencias entre profesorado y sindicatos en función del contexto en el que desarrollan su labor: instituciones privadas o de financiamiento público, pero de administración del Estado. Por ejemplo, Chile, considerado un caso de privatización a nivel mundial (Falabella y De la Vega, 2016), la trama asociativa se compone de una colegiatura profesional mayoritaria que agrupa, aunque no de forma exclusiva, al profesorado de instituciones públicas y de instituciones privadas que disponen de tantos sindicatos como instituciones privadas existan y que, en este momento, congregan el 52% de la fuerza laboral del país.

En otros modelos de mercado, como Reino Unido, con una larga tradición sindical, la mercantilización de sus sistemas escolares también ha reconfigurado el papel de los sindicatos, no solo por su impacto en la organización sindical, sino también en el aporte que pueden tener en la configuración de la acción asociativa, pasando a ser un “sindicato de servicios” a un docente-consumidor, que requiere de una mejor *gestoría* para los procesos de regulación laboral que tienden a flexibilizar las condiciones laborales y desmembrar la fuerza asociativa docente entre varios sindicatos (Anderson y Cohen, 2015; Stevenson, 2014). De ahí que en una escuela sea posible encontrar docentes afiliados/as a distintos sindicatos, algunos con funciones de representación de ese sindicato en la escuela, y otros más bien, afiliados/as a las centrales sindicales en busca de apoyo y colaboración en el marco de posibles irregularidades de la organización del trabajo docente en una sociedad de mercado educativo (McCollow, 2017).

Esta situación es diametralmente opuesta a contextos como España o Suecia y algunos distritos estadounidenses, donde la función sindical se aleja de la escuela. Así el profesorado que comienza a trabajar en las centrales sindicales debe dejar sus funciones laborales en las instituciones educativas, ya sea como docente de aula o con cargos de gestión escolar, para pasar a desempeñar funciones en un sindicato, lo que implica una liberación de su jornada como docente.

El reconocimiento de la acción sindical como un trabajo permite que, quienes participen en actividades sindicales, se dediquen a tiempo completo a conseguir mejoras en las condiciones laborales porque participan de forma inmediata en procesos de negociación colectiva, en la defensa de los derechos laborales y representación de los trabajadores, y el desarrollo de huelgas y movilizaciones. Sin embargo, el alejamiento del espacio escolar, lo distancia, también, de la realidad cotidiana de quienes son los trabajadores de la educación, lo que podría implicar una distancia con las “reales” demandas de quienes se encuentran en las instituciones educativas, tal como sospecha Guerrero-Serón (2015), sobre una de las causas de por qué el profesorado español no se sindicaliza.

A modo de síntesis, entendemos que el fenómeno del asociacionismo docente se construye desde una trama de múltiples asociaciones, en el marco de diferentes formas de participación en los Estados contemporáneos, especialmente de aquellos que han tendido a la descentralización de algunas de sus funciones y/o la privatización de otras. Este contexto nos exige pensar en otros niveles de involucramiento del docente en sus asociaciones, en una trama compleja de múltiples formas de colectivización del docente, que se articula en el gobierno pero que no se reduce a ella y que muestra que la centralidad de las mayorías no se refiere exclusivamente al cuadro de cómo se organiza la participación política docente.

De ahí que no es posible sostener el discurso de que el asociacionismo se compone de la fuerza mayoritaria, a pesar de que la investigación se ha centrado en describirla, pues la representación del profesorado se compone de una trama de asociacionismo mucho más compleja y amplia donde se mezclan niveles de negociaciones en las escuelas, en los niveles intermedios y estructurales, y que articula distintas formas de agrupamiento docente, algunas de ellas, propuestas por las propias asociaciones, las bases sociales del profesorado, y en otros por los intentos históricos del Estado de capturar la colectividad docente.

2.6.4. Crisis de las asociaciones tradicionales y la refundación de la trama asociativa.

La historia política del asociacionismo docente va mostrando continuas tensiones y contradicciones entre lo que esperan las bases sociales y aquello que las dirigencias deciden hacer dentro del marco de su representación. Probablemente, esta idea se podría asociar a una democracia de tipo representativa que asume la legítima expectativa de que quienes son escogidos y electos por la ciudadanía sabrán escuchar a sus bases, representando sus demandas y necesidades. De hecho, quienes representan al pueblo debiesen buscarían su vocería, a diferencia de otras formas de gobierno en la que quien dirige espera que el cuerpo ciudadano acate los mandatos. En este ámbito, se debe asumir que la apuesta democrática de las asociaciones políticas siempre implicará tensiones entre quienes deciden representar al profesorado, sus portavoces y las propias convicciones de quienes se encargan de “escuchar” las múltiples “voces” del pueblo ciudadano (Marey, 2021).

Estas tensiones se maximizan en sociedades de consumo de tipo clientelar, ya que se espera que la entrega del “voto” implica que quienes son escogidos para la representación no hagan otra cosa que no sea aquello que se desea y exige por parte de quienes fueron sus

votantes (Gracia y Santos-Jaén, 2021). Esto es paradójico no solo por la singularidad del sujeto de representatividad, sino también, porque este tipo de democracia no impide la participación de la ciudadanía, al contrario, fomenta su desarrollo a través del diálogo entre representantes y ciudadanía. Para Marey (2021), en las sociedades de consumo, los ciudadanos suelen participar solo cuando ven trastocados sus derechos inmediatos y esperan que quienes gobiernen sepan encauzar sus acciones en pos del bienestar ciudadano; cuestión que invisibilizaría el propio papel de la ciudadanía y los colectivos organizados, así como la construcción de propuestas, comprensiones y presiones para que quienes les representen sepan gobernar y legislar en favor de aquello del pueblo.

Particularmente, en el caso del profesorado, la realidad que nos describe Marey (2021) sobre la participación en las sociedades contemporáneas se asocia también con la imagen de descrédito que se ha ido construyendo sobre los espacios tradicionales de participación política. De hecho, la legitimidad de los sindicatos docentes laborales sigue siendo motivo de debates y controversias en las sociedades postcapitalistas, en la medida en que su gestión está vinculada con la defensa acérrima del trabajo, sin comprender las implicancias de una relación positiva entre el empleador y los empleados (McCollow, 2017; Symeonidis y Stromquist, 2020; Stromquist, 2018). Esta imagen de descrédito sustenta la crisis de participación en las asociaciones tradicionales que, en algunos contextos, la literatura académica ha utilizado para describir los motivos del “estancamiento” de las cifras de afiliación del profesorado, especialmente del profesorado joven (OIT, 2019; OCDE, 2018), o para justificar nuevas formas de asociacionismo docente (Stevenson, 2014; 2015; Bellido de Luna, 2021).

En contextos donde las tasas de afiliación se han mantenido estableces (Reichert et al., 2020), la crisis de las asociaciones se describe a propósito de un contexto político neoliberal que fractura las oportunidades de agrupamiento político y evita superar el pensamiento individualista instalado como régimen de gobierno de las subjetividades docentes (Anderson y Cohen, 2015; Rayner y Gunter, 2020). Por tanto, la crisis de legitimidad de las asociaciones tradicionales se asociaría con una disminución de la participación real del cuerpo de afiliados en las acciones promovidas y por la emergencia de nuevas formas de acción política docente. Esto no es una realidad únicamente de las asociaciones del profesorado, sino también de otras centrales de trabajadores que viven las implicancias del cambio en los modos de participación de sus bases sociales, al mismo tiempo que se produce una paulatinamente disminución de la agencia de sus afiliados/as (Delfini y Ventrici, 2016; Luque y González, 2017; Oliveira et al., 2004).

En este ámbito, un cúmulo importante de investigaciones muestran que la imagen de ineficacia de las asociaciones tradicionales docentes se vincula con una estrategia de la propia política pública de individualizar el quehacer docente, que termina fracturando los espacios colectivos en las escuelas (Barbosa y Dos Santos, 2020; Roca y Sánchez, 2017). Para Symeonidis y Stromquist (2020), las políticas públicas neoliberales en educación han reducido la labor sindical en la medida que han situado su acción en la defensa del maestro incompetente, que requiere ayuda y asistencia por parte de un otro/a, eventualmente más capacitado, y que encontraría una solución en el marco de una sociedad de la información. En este marco, quien busca ayuda es aquel que no sabría decodificar un escenario que parece obvio y de fácil acceso. Esta operación ideológica, a juicio de los autores, implicaría el sostenimiento de una imagen de descrédito moral de la acción sindical y sus asociaciones, que repercutiría en la identidad que se construye de las asociaciones docentes.

Siguiendo a Barbosa y Dos Santos (2020), esta imagen de descrédito de la acción organizada en los sistemas escolares se sostendría en un discurso de eficacia de las políticas públicas, de deslegitimación de la acción sindical en torno a la defensa corporativa y de la conflictividad docente. De esta manera, se buscaría mostrar cómo los continuos conflictos del cuerpo docente con las entidades gubernamentales no sería otra cosa que el impedimento para que el sistema educativo pueda evolucionar y avanzar favorablemente. Esto ha sido acompañado por una racionalidad científica que incluso ha posicionado al profesorado como el principal obstáculo para la implementación de las reformas, supuestamente necesarias, para los sistemas escolares.

En este ámbito, las políticas neoliberales no solo han impactado en las subjetividades docentes, sino también han colonizado a las asociaciones de representación docente, construyendo discursos sobre su labor, encuadrando su agencia y asociando esta imagen de ineficacia y confrontación con la lucha política docente (Anderson y Cohen, 2015; Cornejo e Inzunza, 2013). Para Štech et al. (2020), la adherencia del profesorado a los sindicatos se ha visto influenciada por la narración que se ha hecho de sus asociaciones, que los ha posicionado como “cómplices” de las reformas que precisamente han sostenido el discurso de tecnificación de la labor docente (Bascia, 2016; Duarte y Brewer, 2022), en la medida que la lucha docente parece ser una cuestión de las dirigencias que, en complicidad con los gobiernos, dicen pactar las condiciones para el ejercicio docente (Gentili et al., 2004).

Esto es coincidente con un número importante de investigaciones que sostienen que las asociaciones de profesores no siempre han sido quienes han resistido a las políticas neoliberales (Mizala y Schneider, 2019; Finger y Gindín, 2015). Al contrario, se sostiene la existencia de cierta complicidad de las asociaciones docentes en los procesos de negociación con el Estado para mejorar o asegurar su lugar en la trama asociativa frente a la consecución de mejores de las condiciones laborales. De esta forma, la crisis de las asociaciones tradicionales también se ha sustentado en el análisis que de ellas se ha posicionado de manera más cercana a los intereses del Estado que a sus bases sociales. Ello sería posible por al menos dos aspectos, en primer lugar, por los vínculos políticos establecidos entre las dirigencias de las asociaciones de representación y los partidos políticos de gobierno y, en segundo lugar, por la institucionalización de un lugar de negociación en las gobernanzas escolares (Guerrero-Serón, 2015).

Un ejemplo ilustrativo de este panorama lo podemos ejemplificar en las regulaciones de la labor docente y profesionalización en Chile durante la pasada legislatura. En este contexto, la asociación mayoritaria de profesores/as acuerda detener la movilización que venían sosteniendo por un convenio interno con el gobierno, a pesar de que en la propia consulta que realizaron con el profesorado afiliado y no afiliado, estos manifestaban su disconformidad con el proyecto propuesto por el gobierno, decidiendo continuar con las movilizaciones (Mizala y Schneider, 2019; Navarrete, 2020). La razón de esta medida se sostendría en que los acuerdos conseguidos con el gobierno mantenían la agenda de negociación que la propia dirigencia había trazado para su mandato (Villalobos et al., 2020). Esto se asocia también con la tradición histórica que ha sostenido la acción de las asociaciones docentes chilenas con acuerdos políticos con las entidades gubernamentales a raíz de la influencia de los partidos políticos en la agenda y acción de los dirigentes del Colegio de Profesores (Matamoros, 2017a; 2022, Muñoz-Tamayo y Duran-Migliardi, 2019).

En este contexto, la política neoliberal chilena no solo es un caso a nivel internacional por sus principios mercantiles y gerenciales sobre el desarrollo profesional docente (Carrasco y Ortiz, 2020) si no que ejemplifica el papel de las asociaciones tradicionales y sus

mecanismos de negociación (Mizala y Scheneider, 2019), a la vez que reactiva una crisis histórica de las asociaciones docentes que marca el rumbo de la afiliación del profesorado y la imagen de descrédito con la que se narran las asociaciones del profesorado (Ortiz y Torres, 2023).

La realidad chilena no ha sido diferente a la de otros territorios en Latinoamérica o Europa, que han visto cómo las políticas neoliberales se han instalado a partir del acuerdo con las dirigencias de las asociaciones de representación mayoritaria del cuerpo docente (Bascia, 2016; Dal Rosso y Vieira, 2015). La negociación entre los gobiernos de turno y las dirigencias ha generado un auténtico recelo por parte de las bases sociales sobre los intereses reales que guían la representación del cuerpo docente. Asimismo, se argumenta la posible captura de los espacios asociativos docentes cuando los gobiernos han buscado explícitamente generar acuerdos con estas organizaciones, en la medida que se institucionaliza el espacio de participación para controlar las opciones de negociación.

Para Lopes (2016), una de las dificultades de las asociaciones no gubernamentales se encuentra en la institucionalización de la acción transformadora que estaría vinculado, en el caso del profesorado, con una tradición histórica de negociación con el gobierno (Weinstein, 2020) y con una identidad colectiva de funcionariado público de los maestros (Núñez, 2001; Seidmann 2015) que valoran el espacio institucional como vía de canalización y respuesta para sus demandas y reivindicaciones (Reichert et al., 2020).

Ahora bien, la institucionalización de la lucha organizada o acción transformadora alude al proceso donde la respuesta frente a una demanda social se canaliza en un espacio institucional. La cooptación de estas demandas requeriría que los grupos organizados participen y aprendan sobre las lógicas institucionales que, eventualmente, podrían dar respuesta a estas demandas. Un ejemplo ilustrativo lo encontramos cuando las causas identitarias de género comienzan a legalizarse y pasan a ser parte de la institucionalidad y, por tanto, la lucha que previamente estuvo en el marco de las calles y protestas ciudadanas, pasa al plano de la vía legal institucional, dado que sería un asunto jurídico-institucional (Lopes, 2016). En este nuevo contexto, los grupos organizados comienzan a buscar respuestas a sus reivindicaciones en el ámbito de la institucionalidad política-legal del Estado.

Para Laval (2021), el debate sobre la institucionalización de los cambios seguirá siendo un tema de discusión para las ciencias sociales, ya que este ámbito comienza a visualizar las dispuestas ideológicas que se confrontan en lo Social y que esperan instalarse en lo institucional -político-. Dicho de otro modo, el ámbito institucional comienza a ser relevante para la lucha política de los sujetos sociales (Retamozo, 2010). De esta manera, los espacios institucionales configuran un entramado de múltiples intercepciones, significados y atribuciones que toman los agentes, organizados y no, para la reapropiación de lo institucional como vía de respuesta para las reivindicaciones y acciones políticas. En este marco, las crisis de las asociaciones tradicionales de la que nos habla algunos autores (Cornejo e Inzunza, 2013; Lipman, 2011), no es la muerte y el fin al sindicalismo tradicional, sino un momento de refundación y revitalización sobre el papel que están conjugando estas asociaciones en el ámbito de lo institucional (Stevenson, 2014).

La crítica de las instituciones y la institucionalización ha permitido, tanto en las ciencias sociales como en el ámbito político, abordar el problema del nacimiento y la transformación de las instituciones, y desde allí plantear la cuestión del aspecto

instituyente, es decir, de la acción activa, de la dimensión creativa y dinámica de la institución (Laval, 2021 p. 10).

Siguiendo este argumento, las transformaciones de las asociaciones tradicionales en instituciones o la institucionalización de su acción conllevan una forma de regular la relación social en el ámbito político, lo que implica un conjunto de obligaciones “impuestas” a los sujetos que forman parte de ellas. En este ámbito, una institución tiene dos ámbitos indivisibles: lo instituido y lo instituyente (Barnier et al., 2016). El aspecto instituido es un sistema que se basa en reglas de práctica que se justifican o legitiman por creencias, normas o principios superiores y que indican aquella forma de funcionamiento dada por obvia. Sin embargo, esta forma de funcionamiento no es algo dado ni obvio, es un acto o proceso de institucionalización que se basa en prácticas específicas que se instalan como propias del quehacer institucional, pero que tienen también una fuerza antagónica que permite su modificación (Porto y Hassenteufel, 2021).

De ahí que lo institucional deba ser leído a propósito de las fuerzas e interacciones políticas de los sujetos y grupos organizados. De esta manera, una asociación tradicional, que parece cooptada por las lógicas institucionales, debe avanzar en la reorganización o reconfiguración del lugar que ocupa en el ámbito institucional en función del ámbito político de su quehacer. En efecto, esto sería posible en la medida que se cuestiona lo instituido como principio regulador del quehacer político-asociativo (Retamozo, 2009a).

Desde esta perspectiva, las asociaciones docentes deben analizar las implicancias del acercamiento a la vía institucional que se ha reducido a lo gubernamental, pues su legitimidad sigue siendo motivo de debates y controversias (McCollow, 2017), más aún, si las formas de negociación con el Estado no han mostrado ser tan efectivas como se esperaba, en tanto encubren pseudo procesos participativos y una defensa corporativa del profesorado (Causarano, 2012). Siguiendo a Weiner (2013), los procesos de negociación con los Estados neoliberales encubren la complicidad de los sindicatos con un sistema que genera desigualdad educativa. En este sentido, según la autora, no habría nada que negociar en la vía institucional ya que cualquier cosa que se consiguiera por esta vía sería implícitamente la validación de aquello instituido y, por tanto, su participación arrastra el vicio de un Estado que contribuye a la producción de desigualdades. De ahí cualquier acuerdo implicaría, a su vez, ser parte del problema.

En este contexto, Anderson y Cohen (2015) coinciden en la complicidad de las asociaciones docentes con los intereses de las políticas educativas, pero cuestionan la idea de que la vía institucional no sea una posible respuesta ante las problemáticas que atraviesan los sistemas educativos modernos. En definitiva, la vía institucional forma parte de lo político y, por tanto, es disputado continuamente por distintas fuerzas y grupos organizados que, junto con contender estas complicidades, intentan también transformar(las) y generar una nueva acción política en el marco o dentro de las asociaciones (Langer, 2018).

Estas nuevas formas y agentes comienzan a instalarse en la trama asociativa docente, para, por un lado, ofrecer opciones para la participación de las bases sociales, y por otro, restar fuerza a la acción asociativa tradicional y sus formas institucionalizadas de *tramar*. Precisamente, esto conjuga nuevos sindicalismos o asociacionismo profesionales, los cuales mixturán los ámbitos institucionales y aquellos de emergencia instituyente (Coley y Schachle, 2023; Stevenson, 2014; Tarlau, 2023). En este marco, la crisis de la organización es más bien una oportunidad para plantear otros espacios de acción política del profesorado. Estos espacios se construirían a partir de nuevas coyunturas -o por la fuerza de lo instituyente-

que viven los y las docentes en sus luchas y reivindicaciones, no solo por mejoras de salario, sino por revertir la imagen de ineficacia que se instala para la acción organizada que ha permitido la renovación de la acción sindical tradicional.

2.7. Épocas de cambio y refundaciones: nuevos sindicalismos y asociacionismos de justicia social.

Los cambios en el trabajo contemporáneo y en el fenómeno de la participación política ciudadana (Marey, 2021), ha sedimentado la necesidad de reinención de un sindicalismo histórico asociado a la clase industrial, a otro profesional con matices de justicia social (Stevenson, 2015, Stacy et al., 2022; Terrón y Hernández-Viñao, 2018). Estos nuevos sindicalismos se sostendría con base a un nuevo trabajador/a, ya no asociado a una fábrica, sino al ámbito de los servicios profesionales, que espera cambios no solo de sus condiciones laborales, sino además, en torno a las condiciones de injusticia social que viven las sociedades contemporáneas (Tello, 2013; Weiner y Asselin, 2020). Lo que muestra los avances del sindicalismo docente, de uno laborista hacia otro profesional y de justicia social (Oldhan, 2020), y que se sustenta alrededor de un profesorado crítico, el cual configura el lugar de trabajo como uno de resistencia y transformación (Anderson y Cohen, 2015; Han y Keefe, 2023; Riveras-Vargas et al., 2022).

En este contexto, la literatura describa estos cambios y avances como un momento de refundación de las asociaciones docentes (Bellido de Luna, 2021; Gutstein y Lipman, 2013; Matamoros y Álvarez, 2020), asociado a “nuevos sindicalismos” (Stevenson, 2014; 2015; Santori y Holloway, 2023), o “amplios” asociacionismos docentes (Terrón, 2014; Grote y Wagemann, 2019; Phelps, 2021), a un período de “revitalización sindical” (Collao y Nieto, 2017; Moral-Martin y Brunet, 2021) o incluso a un “renacimiento” del sindicalismo (Lipman y Haines, 2007). Estas nuevas conceptualizaciones sostienen que las formas tradicionales de negociación centralizadas en el gobierno y la macroestructura deben aprender a convivir con otras formas descentralizadas, que recojan mayores niveles de protesta docente y nuevas demandas y reivindicación del profesorado organizado en sus escuelas y territorios (Apple, 2023). Lo que supone un desafío a las asociaciones tradicionales a emprender nuevas decisiones y estrategias para su acción política, que hacen tambalear sus modos históricos de negociación y consecución de acuerdos (Stevenson, 2015) por encontrar otras formas de canalizar el activismo y la resistencia docente (Free-Ramos, 2023; Stacy et al., 2022) acorde a un nuevo sindicalismo que se ha caracterizado por el rechazo de las relaciones conflictivas y negociación, y la búsqueda de modos más colaborativos de acuerdos entre empleador y representantes sindicales (Stevenson y Carter, 2009).

2.7.1 Nuevos sindicalismos y asociacionismos docentes: el desplazamiento hacia los movimientos sociales y de justicia social.

Los nuevos sindicalismos, también conocidos como sindicalismos del siglo XXI, representan una evolución en la manera en que los trabajadores y trabajadoras se organizan y luchan por sus derechos en el entorno laboral (Stevenson y Carter, 2009). Estas nuevas formas de sindicalismo se distinguen de las estructuras tradicionales por una mayor flexibilidad en los modos de participación de sus afiliados/as, por la búsqueda de la inclusión de nuevos miembros derivada de la modificación de las estructuras organizativas y por la definición sobre quiénes serán el cuerpo de afiliados. Esto inevitablemente implica un nuevo

enfoque de las demandas y reivindicaciones que serán consideradas como temáticas relevantes del quehacer organizativo (Oldham, 2020; Phelps, 2021). Precisamente, por eso se habla del avance de un sindicalismo laboral a otro de tipo social para argumentar la necesidad de avanzar más allá de las regulaciones laborales y considerar nuevos requerimientos ciudadanos (Apple, 2023).

En esta misma medida, las perspectivas de activismo digital muestran que estas nuevas formas de sindicalismo incluyen en los repertorios de acción política las redes sociales como una plataforma de conectividad ciudadana, lo que necesariamente desdibuja los límites territoriales del cuadro asociativo, ofrece nuevas formas de participación política y conecta con un ágora digital global que eventualmente evidencia también las mismas precariedades (Howell y Schmitzer, 2022, Rodríguez, 2023; Tarlau, 2023; Thapliyal, 2018). En este mismo aspecto, se incluye un avance hacia el **enfoque de justicia social** (Apple, 2023; Méndez-Núñez y Murillo, 2017) de estas nuevas organizaciones, no solo a propósito de una realidad mundial que viven las consecuencias de un capitalismo sin fronteras (Owens, 2022), sino también por la inclusión de reivindicaciones de sujetos históricamente excluidos de los espacios de toma de decisión, tales como las mujeres y la población afrodescendiente (Ferreira, 2020; Lipman y Haines, 2007; Phelps, 2021; Vieira, 2021).

A nivel político, estos nuevos asociacionismos demandarían una participación política más abierta, a veces alejada de lo institucional y la negociación a cuatro paredes, basada en las experiencias locales del profesorado (Bellido de Luna, 2021; Kaplán y Santos, 2020) y en la experiencia de colaboración con otros agentes sociales y educativos (Stevenson y Carter, 2009). Siguiendo a Sisto et al. (2022), el profesorado ha ido dibujando nuevas formas de resistencia y asociacionismo docente, algunas imbricadas en las regulaciones que la política realiza para controlar al cuerpo docente y otras asociadas a la creación de una nueva fuerza hegemónica que revitalice las formas tradicionales de sindicalismo-gremial, capaces de incluir lo que Casco (2022) y Souza de Andrade (2019) describen como el componente pedagógico de la acción sindical, y que no sería otra cosa más que la posibilidad de politizar la acción docente.

La emergencia de esta nueva fuerza social estaría asociada a un despertar político del profesorado (Sisto et al., 2022; Tarlau, 2023) a raíz de un nuevo activismo laboral (Free-Ramos, 2023), más “intelectual” (Gavin, 2022) que use el espacio de trabajo como uno de resistencia, en la medida que se piensa creativamente en torno a él (Coley y Schachle, 2023). Estas resistencias no solo estarían enfocadas en lo estructural, y las regulaciones del trabajo docente, sino que también se sustentarían en la transformación cotidiana y en el enfrentamiento de una subjetividad docente minimizada al aula y a las paredes de la escuela (Oliveira et al., 2004; Tapia et al., 2023; Kowzan, 2023).

Las retóricas del mercado y la correspondiente formación por competencias forman individuos funcionales a las demandas del mercado, hay pauperización de lo social y lo político, desarraigo social, ausencia de una memoria-utopía, como plantea Zemelman, desconocimiento del contexto y de las realidades sociales presentes. En general, el sistema ve al maestro como sujeto mínimo, como tuercas o tornillos del engranaje, objetos no sujetos, empleados sin enraizamiento local-institucional, por tanto, subjetividades que no generan relaciones ni crean entramados (Martínez, 2006, p. 246).

Este hecho obligaría a mirar desde dentro de la acción organizada y de los sujetos activistas nuevas fuerzas de voluntad, de circulación y relaciones que funcionan en contra de las “grandes maquinarias del poder” y las relaciones de soberanía del Estado (Maguire et al., 2018 [Traducción propia]), con el fin de construir nuevas emergencias para la acción organizada. De esta manera, se pretende recuperar una perspectiva del profesorado como un sujeto político (Martínez, 2006) capaz de construir acciones de refundación de sus asociaciones y movidas políticas para rescatar el pensamiento de inmovilidad con la que se narra a los sujetos sociales (Ball, 2015; Rayner y Gunter, 2020).

Esta refundación ha sido posible también por la influencia de los movimientos sociales en las asociaciones políticas docentes (Kaplán y Santos, 2020; Parcerisa y Collet-Sabé, 2021). De hecho, Oldham (2020) analiza el caso del profesorado organizado en EE. UU. e indica que el sindicalismo docente avanza hacia un sindicalismo de movimiento social capaz de incluir nuevas formas de acción política y reivindicaciones más amplias por la justicia social. El concepto de **sindicalismo de movimiento social** se ha desarrollado en relación con los sindicatos en general, aunque no sobre base de la comprensión de la organización docente en particular. Este tipo de asociacionismo alude al activismo de la clase trabajadora y las luchas por mayor justicia social, conectando las experiencias de precarización de la vida social, que afecta a la ciudadanía en las distintas esferas de la vida (McLaren, 2015).

Este tipo de sindicalismo fomentaría acciones colectivas más allá de las huelgas y buscaría la activación de espacios de protesta ciudadana a través de una alianza amplia entre las fuerzas transformadoras de lo social (Apple, 2023). Algunos autores lo asocian con un docente democrático que no busca imitar las prácticas excluyentes de los sindicatos tradicionales (Fernández Marfil, 2023), que distinguen entre sectores profesionales y técnicos, sino que busca construir alianzas con diferentes actores de la comunidad educativa (Stevenson y Gilliland, 2015), desmitificando la idea de que el profesorado solo espera mejores garantías para sí y su profesión (McCollow, 2017) sino para todos aquellos que se ven afectados/as por el sistema educativo y social en el que vivimos.

Siguiendo a Grote y Wagemann (2019), los límites entre los sindicatos docentes y los movimientos sociales son cada vez más difusos porque ambos se encuentran imbricados en nuevas formas de activismo donde se conjugan reivindicaciones clásicas y estrategias sindicales con la participación en movimientos sociales de protesta ciudadana. De esta manera, la acción sindical comienza a desplegarse también en los movimientos sociales contemporáneos, articulándose un sindicalismo difuso en sus estrategias políticas y modos de participación, abierto a la influencia recíproca de las protestas ciudadanas (Finger y Gindín, 2015; Phelps, 2020).

En este sentido, los movimientos sociales de mujeres y las luchas feministas son un ejemplo ilustrativo de cómo la fuerza social de las profesoras ha obligado a que los sindicalismos tradicionales avancen hacia otro tipo de prácticas políticas y, por tanto, de formación de cuadros sindicales. Para Ferreira (2020) en Inglaterra y Vieira (2021) en el Brasil, por nombrar algunos ejemplos recientes, las luchas de las profesoras feministas ha permitido revertir los asociacionismos tradicionales, a pesar de que el género sigue siendo una categoría velada o en deuda en el quehacer de las asociaciones y de la investigación especializada (Dal Rosso y Vieira, 2015; Salinas-Urrejola, 2022), toda vez que han permitido instalar, en el despliegue político de las asociaciones, demandas amplias que involucran a un porcentaje importante de maestras/os y que se asocian también con la efervescencia que han tenido estos movimientos en la conflictividad política de los países. Además, este tipo de

demandas desarrollaría un sindicalismo imbuido en las luchas ciudadanas, que permite la refundación sindical y la creación de una fuerza política docente crítica para seguir luchando (Aiziczon, 2009).

Esta sinergia con los movimientos sociales, en especial con el feminismo (Aiziczon, 2009; Vieira, 2008a), desafía a los sindicalismos tradicionales para encontrar nuevos repertorios de protestas para sostener las luchas educativas y aprender de los movimientos ciudadanos y las experiencias de participación ahí desarrolladas, así como para involucrar un número más amplio de adeptos y experimentar una participación política del profesorado desde amplias condiciones de exclusión (McLaren, 2015). En este sentido, los movimientos sociales actuales en educación muestran formas abiertas de participación (Collet y Parcerisa, 2022), no tanto asociado a la categoría de “afiliados/as” o miembro de una orgánica, sino, más bien, a una identidad ciudadana que participa episódicamente en aquello que considera relevante (Marey, 2021). Esto evidentemente supone un riesgo para la creación de fuerza política ya que el asociacionismo se construye no solo desde aquellos miembros activos, sino también desde una participación pasiva (Bringel y Pleyeres, 2017; Greijdanus et al., 2020) que permite poner en diálogo la participación con las configuraciones modernas de la democracia.

De la misma manera, los movimientos sociales en la educación muestran la necesidad de ampliar las demandas sociales que sostienen los asociacionismos docentes, lo que problematiza los sentidos de por qué se hace necesario seguir mejorando las condiciones laborales de los sujetos docentes cuando hay tantos otros temas a los que dar respuestas y que también son urgentes para la transformación del espacio educativo. En este ámbito, algunos autores de las pedagogías críticas (McLaren, 1997, 2015; Mejías, 2018; Msila, 2022) sostienen que las transformaciones de los asociacionismos docentes pasarán también por la configuración de un nuevo docente capaz de integrar en sus luchas, otras más sociales, como por ejemplo han sido la de las docentes-mujeres.

En este ámbito, Anderson y Cohen (2015) y Cheng et al. (2021) van mostrando que los nuevos sindicalismos se asocian con un profesional docente formado políticamente capaz de hacer frente a las prescripciones que toma el neoliberalismo y que no solo fractura lo colectivo, sino que también parcializa las luchas sociales (Stoessel y Retamozo, 2020), sobre la base de que la lucha en educación no tiene nada que ver con otros ámbitos de la vida social o, que incluso, es una batalla de exclusiva agencia del profesorado. Al contrario, las luchas políticas defienden una vida más justa, democrática y digna para cualquiera, sin importar su estatus laboral o profesional, sino su condición humana (Apple et al., 2022).

En este sentido, la crisis de las asociaciones tradicionales no supone el fin del sindicalismo laborista, sino que supone expresión de la complejidad que atraviesa el asociacionismo docente sujeto a las nuevas configuraciones del trabajo asalariado, las disputas sobre la profesionalización docente y las reorganizaciones de la escuela en el marco del neoliberalismo mundial (Mejía, 2020). En este sentido, la apertura hacia categorías amplias de agrupamiento docente capaces de vincularlos con otras luchas parece ser un ámbito crítico para el avance de un sindicalismo laboral a otro de movimientos social. Para ello, y tal como adelantamos, es necesario replantear los límites de aquello que confiere identidad al asociacionismo docente, y que se asocia con una categoría de diferenciación sobre lo que implica ser docente.

Esto supone una crítica a las tendencias corporativistas que se han instalado en los sindicalismos magisteriales y que asocian la defensa de las reivindicaciones del sindicato solo para aquellos que pertenecen oficialmente a él, por adscripción de cuota (Causarano,

2012; Migliavacca et al., 2017). Estas reivindicaciones no solo buscan una mejora en las condiciones laborales docentes, sino también aquellas relacionadas con el reconocimiento como profesional que implica una diferenciación entre profesionales, trabajadores técnicos y de asistencia al proceso educativo (Stevenson, 2015). De ahí las críticas al sindicalismo profesional, pues excluye y diferencia a los sujetos que luchan (McCollow, 2017) y termina sosteniendo una refundación hacia dentro, hacia lo gremial (Matamoros, 2017b), en vez de otra abierta a los movimientos sociales y a nuevas formas de activismo y resistencia docente.

De esta manera, la refundación de las asociaciones docentes implicaría problematizar la profesionalización de la acción sindical y su apertura hacia demandas de democratización y reivindicaciones de tipo sociales (Fernández-Marfil, 2023; Santori y Holloway, 2023). Expresiones como que el profesorado “al ser un profesional deja de ser un trabajador” o el argumento de que son necesario incluir elementos laborales en las reivindicaciones profesionales porque el sindicalismo está en crisis, sustentan una discusión necesaria sobre cómo ciertas formas de profesionalización son excluyentes de otros trabajadores de la educación y terminan reproduciendo una tendencia corporativa que ampliamente es criticada desde los nuevos sindicalismos, por reducir y restringir el avance de las asociaciones docentes a una nueva experiencia de participación para sus bases (McCollow, 2017).

En este ámbito, los **sindicalismos o asociacionismos profesionales** se caracterizan por estar formados exclusivamente por trabajadores del sector educativo, aluden a la labor sindical de la enseñanza y al profesional docente y contribuyen a un mejor servicio sindical. En muchos contextos, este tipo de sindicalismos se ha instalado como una opción política atractiva para las bases docentes, en la medida que representan un ideal y lucha del profesorado en torno al reconocimiento de la categoría profesional. Este tipo de asociacionismo buscaría avanzar en la profesionalización de la docencia a partir de la lucha sindical, construyendo así demandas de tipo profesionales asociadas al desarrollo profesional, la formación continua, la evaluación y el ajuste salarial al desempeño profesional (Adlerstein y Pardo, 2023; Cheng et al., 2021), asumiendo con ello, la necesaria lucha por el componente profesional de las reivindicaciones.

Una de las críticas de este plantamiento alude a la exclusiva centralización en intereses profesionales de los educadores, excluyendo otras luchas más amplias del sector educativo. Asimismo, se perpetúa también una mentalidad de gremio que podría ser perjudicial para la colaboración e incluso para el avance de las reformas necesarias para los sistemas escolares, derivada de la defensa corporativa que puede ser resistente al cambio (Causarano, 2012; Matamoros, 2017b). Sus defensores sostienen que este tipo de sindicalismo puede abordar de manera más efectiva y eficiente el desafío de la docencia como una profesión. Por el contrario, sus detractores indican que la profesionalización es un *problema político* (Mayer y Reid, 2016) y, por tanto, aluden a una discusión *política e ideológica* sobre el tipo de acción sindical que este proyecto de profesionalización encubre y propone (Pereyra-García, 1988).

Para Bascia (2016) esta tarea es multifacética e implica la articulación de diferentes agendas, prioridades y niveles de participación al interior de las asociaciones y entre ellas, el estatus docente como un *trabajador profesional*. En este ámbito, la literatura académica no es de todo concluyente sobre si este tipo de sindicalismo contribuye o no a la profesionalización docente (Cheng et al., 2021), no obstante, sí se ha afirmado que las demandas de tipo profesionales tienen que ser revisadas y analizadas puesto que son aspectos problemáticos para la refundación sindical (Anderson y Cohen, 2015). Se requiere, por tanto,

revisar las formas tradicionales e incluir otras más profesionales e intelectualizar este ámbito en la acción política de representación (Gavin, 2021).

Más recientemente, los sindicatos de docentes han retratado a menudo de manera simplista e inexacta las preocupaciones profesionales como inseparables de las agendas industriales de los sindicatos (...) La adopción de un discurso de profesionalismo ha sido criticada por socavar el activismo industrial de base, incrustar una cultura de acomodación y conservadurismo político y educativo e inhibir el desarrollo de vínculos con otros movimientos socialmente progresistas (...) El defecto fatal del sindicalismo profesional es que supone que se puede ignorar o despreciar los intereses ocupacionales básicos en los que se basan las organizaciones sindicales, en particular, la preocupación principal de los docentes por la seguridad laboral, los salarios, los beneficios y los derechos y prerrogativas en el lugar de trabajo (McCollow, 2017, -traducción propia-).

Ahora bien, los paradigmas de los nuevos sindicalismos docentes evidencian que los procesos refundacionales no implican “borrón y cuenta nueva” sobre las organizaciones tradicionales. Al contrario, se evidencia que incluso los nuevos asociacionismos docentes mezclan elementos de los asociacionismos y sindicalismos tradicionales con otros de movimientos sociales, indicando así que los nuevos sindicalismos no son solamente espacios de novedad, sino de reconstrucción de las formas tradicionales de participación política sindical-profesional (Bellido de Luna, 2021; Collao y Rotiman, 2015; Stevenson, 2014; 2015). Es decir, el profesorado no solo espera construir nuevos modos asociativos a partir de sus aprendizajes de participación en los movimientos sociales (Reichert et al., 2020), sino también enfrentar las tensiones que conlleva reconstruir las formas que ya existen y, como veíamos en anteriormente, se encuentran profundamente cuestionadas y deslegitimadas.

Lo que se vuelve cada vez más claro es que la ruptura del sistema escolar actual enfrenta a los sindicatos de docentes con decisiones estratégicas difíciles. A corto y mediano plazo, es muy probable que sus respuestas estén determinadas por las tradiciones históricas y las culturas de los diferentes sindicatos. Es probable que las respuestas representen una mezcla compleja de acercamiento, resistencia y renovación (Stevenson, 2015, p.624, traducción propia).

Siguiendo a Collao y Rotiman (2015), los nuevos asociacionismos docentes no son únicamente nuevos espacios, sino que implican un cambio profundo de la participación política del profesorado que busca dar continuidad a las formas tradicionales de participación y a los espacios de visibilización o negociación conseguidos, además y articular otras formas de organización docente novedosas. Lo que es coherente con el cúmulo de investigaciones que muestran cómo los intentos de fuerza asociativa se construyen desde dentro de la propia gestión de la organización, con la fuerza del deseo de un espacio democrático de representación del profesorado (Ghosn y Akkary, 2019; Hung, 2019; Muñoz-Tamayo y Durán-Migliardi, 2019). Esto articularía un asociacionismo de tránsito entre lo institucional y lo social a raíz de fuerzas emergentes que surgen dentro de las orgánicas tradicionales, pero con características de los procesos refundacionales o de revitalización de la acción sindical, mostrándose así un momento de cambio de la acción sindical y las formas de participación del profesorado (Centurión, 2021).

2.8. El aprendizaje de la participación y el papel de las asociaciones.

La investigación especializada sobre participación educativa ha señalado que la actitud del profesorado sobre la participación es, en general favorable, e implica que el profesorado -organizado y no- participa de sus espacios próximos, más si estos espacios promueven el aprendizaje del estudiantado (Bangs y MacBeath, 2012). Asimismo, cuando el profesorado tiene una percepción favorable a la participación, los estudiantes también lo tendrán, lo que favorecería el desarrollo de un aula más democrática y equitativa (Rogers y Westheimer, 2017; Sim et al., 2017). Sin embargo, participar supone un desafío metodológico y personal para el profesorado, no solo porque muchas veces la formación recibida en los contextos universitarios dista de los desafíos y retos que se erigen en el espacio educativo, sobre todo de las juventudes “hiperconectadas” y nativas digitales (Sádaba, 2012; Sádaba y Barranquero, 2019), sino también porque las nuevas ciudadanía exigen otros espacios de participación política, que muchas veces implican la exhibición del docente y la reconstrucción de su identidad.

En este ámbito, las concepciones de participación del profesorado y su incidencia en una instrucción pedagógica más democrática suponen el compromiso del profesorado para problematizar la relación de la educación con la sociedad, lo que para Freire (2010) se sostendría en la politización del acto educativo y con ello del rol del profesorado como constructor de ciudadanía. En este sentido, las pedagogías críticas han aportado un cúmulo importante de reflexiones sobre la idea de que la labor educativa no se construye únicamente en las aulas o las escuelas, sino en la labor del profesorado en la sociedad civil (Cuervo, 2020; Giroux, 2015; McLaren, 1997, 2015; Popkewitz, 2000). De ahí que la participación docente implica la acción del profesorado en lo social y político como ciudadano, así como en su labor pedagogía en el aula y la escuela. La práctica docente es, en este sentido, una actividad política comprometida con la experiencia colectiva de la experiencia histórica de ser un sujeto en un mundo social particular, con lo que ocurre en las aulas, las instituciones escolares, los territorios y los debates políticos sobre la ciudadanía y grupos organizados (Siebrecht et al., 2014).

Ante esto, la literatura académica indica que el compromiso de transformación política se aprende al fulgor de la acción organizada y de las asociaciones sindicales (Free-Ramos, 2023; Tarlau, 2023). La investigación comparada de Reichert et al. (2020), con más de veintiséis mil consultas a docentes de doce países diferentes, concluye que el profesorado canaliza su participación en instancias de asociación docente, como sindicatos, gremios y otros; en detrimento de otras, como partidos políticos y organizaciones ciudadanas, lo que implica que el aprendizaje de lo político se va dibujando en el marco de las asociaciones de colectivización docente, siempre y cuando las asociaciones permitan la inclusión de componentes profesionales y laborales en sus reivindicaciones.

Ahora bien, el aprendizaje de la participación política no se limita a su actividad asociativa de tipo sindical. Este tipo de participación es relevante para la configuración de perfiles de participación social y política del profesorado que se construye de forma paradójica desde las perspectivas de renovación sindical en la medida que esta experiencia sea profesionalizante (Gavin, 2021; Reichert et al., 2020). Esta paradoja implica la existencia de una preponderancia a participar en actividades asociativas cuando se revisitan demandas profesionales y afectan a otras formas de participación. No obstante, este tipo de participación

podría ser perjudicial para “superar” las crisis de las asociaciones tradicionales, en la medida que se corporativiza la respuesta asociativa docente.

Marey (2021) describe esta eventual paradoja de la participación como parte del momento político que atraviesan las asociaciones políticas de representación ciudadana que, por un lado, se espera que sostengan las reivindicaciones tradicionales del profesorado, tales como las demandas laborales o profesionales y por otro, creen puentes de conexión con nuevos movimientos sociales y otros modos de participación ciudadana, lo que sería vivido como una experiencia de contradicción por parte del profesorado organizado (Msila, 2022). Esta tensión nos permitiría hipotetizar por qué las configuraciones de los nuevos sindicalismos docentes incluyen elementos tradicionales de resguardos de las formas de negociación, con otros de novedad y avances en reivindicaciones que no solo constriñen a quienes son miembros de la asociación, sino al colectivo docente (Bellido de Luna, 2021; Stevenson, 2014; 2015).

Por otro lado, las formas de participación política igualmente están transformándose por una ciudadanía que se ha globalizado (Marey, 2021) o neoliberalizado (Tarlau, 2023) y que espera cada vez más el alejamiento del ámbito político de sus asociaciones de representación ciudadana. De ahí el deseo de configurar una acción política en temáticas más técnicas que podrían, eventualmente, ser analizadas sin ese componente. Varios autores describen y critican el tipo de respuestas que ofrecen los sindicalismos profesionales a la adherencia del profesorado a sus centrales (McCollow, 2017). Eventualmente, la focalización en una acción asociativa técnica mantendría las tendencias corporativas que asocian la lucha política a la defensa de un gremio, ya que podría usarse el discurso de la “apoliticidad” como posibilidad para incluir a todos los colores políticos (Guerrero-Serón, 2015).

De hecho, todo acto educativo implica una acción política (Freire, 2010), sino también porque la tendencia apolítica que se instala en los escenarios contemporáneos es una estrategia de encubrimiento de un poder solapado del conservadurismo que, paradójicamente, impide y trunca las posibilidades de cambio social (Álvarez- Benavides y Toscano 2021; Laval y Sorondo, 2023). Para Guerrero-Serón (2015) analizando el caso español indicaría que la narrativa de neutralidad política con la que algunas asociaciones profesionales o sindicales se han presentado en la trama política española ha traído como consecuencia la despolitización del gremio, del que ya no se espera del gremio la lucha ideológica sino el acompañamiento sobre las regulaciones de las normativas. Esto coincide con las reflexiones de Bellido de Luna (2020) sobre la colegiatura profesional chilena que, a propósito de su centralización en la negociación con el Estado, ha terminado configurando una “respuesta técnica” a los problemas políticos que la propia institucionalidad ha ido planteando sobre el sistema educativo y las regulaciones docentes.

De esta manera, esta paradoja de la participación en las asociaciones docentes alude al problema de la concepción de lo político en los ámbitos sindicales-asociativos y su profesionalización (McCollow, 2017). Esto no quiere decir que lo político no es relevante para el profesorado organizado o que no esté articulado con el ejercicio profesional, sino que está relacionado con las consecuencias del intervencionismo sobre una forma específica de comprender lo político, relacionada con la concepción que tienen los partidos políticos sobre el quehacer asociativo y que ha terminado alejando al profesorado de este tipo de espacios y configurando una demanda que espera una profesionalización técnica de la acción sindical (Laval y Sorondo, 2023).

De acuerdo con Osorio y Campusano (2020), las reformas globales no solo han tecnificado la labor del docente, sino que ha despolitizado a sus asociaciones, reduciendo la

subjetividad docente a una acción individualizadora con escaso sentido y compromiso con lo político-transformacional. Lo que sumado a un asociacionismo docente estructurado en torno a la crisis, permite un escenario fecundo para la des-politización de la acción participativa (Towers et al., 2022). En efecto, esta crisis de legitimidad de lo político ha impactado en la referencia que tiene el profesorado organizado para politizar su vida cotidiana y encontrar matices para una “labor transformacional” o democrática de lo educativo (Méndez-Núñez y Murillo, 2017).

De ahí las luchas de las asociaciones por la politización de sus bases sociales y el aprendizaje y experimentación del componente político al fulgor de la acción organizada (Carbajal-Díaz, 2019; Grove, 2012; Torrego y Martínez, 2018). Para González-Castro (2023), el profesorado militante u organizado va configurando su ser profesional a partir de las experiencias que viven en comunidad con otros docentes, en la medida sea posible discutir un rol transformador de la educación y la práctica pedagógica. En este ámbito, algunos de los aprendizajes de las experiencias de talleres de renovación pedagógica muestran que el avance hacia lo político se configura desde la pertenencia a una colectividad docente, independiente de su forma, puesto que el profesorado participante en las organizaciones se refiere a ámbitos identitarios relacionados con una nueva imagen de la acción docente (Groves, 2012). Esto permite ampliar la mirada de lo político más allá de lo gremial y abordar otros ámbitos no considerados debido a la centralización de lo político a los procesos de negociación con el Estado (Reyes et al., 2010).

En este ámbito, los movimientos de renovación va delineando avances en la fuerza asociativa cuando el profesorado construye espacios de participación y reflexión que le permiten centrarse en el proyecto pedagógico, escolar y social (Mejía, 2015; Sorregó y Martínez, 2018), así participar se vuelve un ejercicio político que puede ser extrapolable a la acción cotidiana. Además ayudaría a que el profesorado sea más proclive a la participación que otros agentes de la comunidad escolar, como el estudiantado, toda vez que tiene más herramientas para acompañar las inquietudes sociales y políticas por las que atraviesa el estudiantado, tales como procesos de toma de acuerdos, negociación y confrontación de ideales; poniendo su propia experiencia personal de participación al servicio de la participación de otros (Cuervo, 2020; Reyes et al., 2010; Siebricht et al., 2014).

Basándose en lo anterior, es posible señalar que la experiencia de participación asociativa conjugaría no solo las experiencias formales de aprendizaje e intercambio que podrían suscitarse en una asamblea sindical o gremial, sino también, de una forma informal (Siebricht et al., 2014), en torno a la práctica de diálogo y asignación de sentido sobre el carácter político de la profesión (López-Pismante, 2019). Esto es relevante para la consideración del ámbito político como uno más de la profesión docente (Cheng et al., 2021; Martínez, 2006; Méndez-Núñez y Murillo, 2017), de su profesionalización (Mayer y Reid, 2016; Pereyra-García, 1988) y de una identidad social-profesional ligada a luchas sociales más amplia y de justicia social (Groves, 2020).

En este aspecto, la participación que el docente configura en sus asociaciones y sus requerimientos para incluirse en estas asociaciones puede ser una muestra de avance desde la consideración de lo político más allá de lo político-partidista y las críticas que se establecen a los gobiernos de derecha o izquierda (McCollow, 2017) hasta la consideración de la construcción de un nuevo profesionalismo (Anderson y Cohen, 2015) que desafíe la inclusión del ámbito político en la sindicalización tradicional y la relectura del profesionalismo docente (González-Castro, 2023), lo que en palabras de Casco (2022), implicaría la consideración pedagógica-formativa de la acción sindical y con ello abordar el desafío del aprendizaje de

participar en y desde los espacios asociativos, como forma de implicación político-ciudadana dentro de los nuevos movimientos sociales (Riveras-Vargas et al., 2022; Rodríguez, 2023; Santana, 2020).

2.8.1 Distinciones sobre la participación política y social en el caso del profesorado.

Siguiendo a Öberg y Nouri (2021), la participación escolar se ha conceptualizado desde dos grandes vertientes, aquellas que la asocian a la influencia, y aquellas que la entienden como implicación. En ambos casos, la participación se asocia a una acción individual o colectiva en un contexto social determinado que busca transformar su configuración estructural o los resultados y consecuencias de dicha configuración. De ahí que los sujetos participen para buscar influir en las soluciones posibles o para implicarse en su construcción (Gracia y Santos-Jaén, 2021). Precisamente este ha sido el tipo de participación del profesorado que influido en ámbitos sociales y políticos (Santana, 2020; Soria, 2019).

La distinción entre participación política y social se podría explicar desde las nociones de fin o medio de la acción colectiva de los sujetos políticos. La primera se entiende como un medio para un fin transformador de la realidad y la segunda consiste en un fin humanizador ante una sociedad que mantiene desigualdades e injusticias estructurales (Junca, 2012). En este sentido, una participación política implicaría la lucha por cambiar la estructura del mundo social, la disputa por los ámbitos políticos y la construcción del ordenamiento social. La participación social se asocia con la influencia en otros para la reparación de una forma de vida social de facto injusta y desigual.

En general, la literatura académica sobre participación política y social en educación ha asociado tradicionalmente la participación política con la acción ciudadana en los sistemas democráticos de los gobiernos nacionales, y ha investigado sobre procesos electorarios y democráticos; mientras que la participación social ha ilustrado la acción en contextos comunitarios, de asistencia social y de proyección de la práctica en la influencia de grupos por una sociedad más humanitaria en sus relaciones sociales (Canales, 2006; Soria, 2019; Phelps, 2021).

Sin embargo, todo ejercicio de involucramiento o influencia en lo social es una acción política. Para Zemelman (2005), la distinción de lo social y político refiere a dos esferas articuladas del quehacer de los sujetos, en tanto la disputa por el ordenamiento social se construye en la interacción de sujetos que, con las estrategias de lo político, buscan instalar nuevas formas de comprensión de este ordenamiento, o en sus palabras, de movilización de los marcos del pensamiento para la acción transformadora. De esta manera, los sentidos de la acción y los fines transformadores que guían la implicancia/influencia en los ámbitos políticos y sociales serían las claves para comprender la participación del docente y de cualquier sujeto en sus contextos próximos (Andrade y Bedacarratx, 2013).

Ahora bien, para las pedagogías críticas todo acto educativo desarrollado por aquellos que desean enseñar se fundamentaría en una acción política (Freire, 2016), que se asocia no solo con la participación en los sistemas electorarios-democráticos (Canales, 2006), sino también en cómo se construye democracia en los contextos sociales próximos, tales como el aula, el territorio, la región o la nación (Giroux, 1983; 2015). De ahí que las distinciones entre lo social y político (Canales, 2006), o entre la influencia o la implicación (Soria, 2019), se conjuguen en las conceptualizaciones sobre la participación docente y la democratización de las luchas profesionales, políticas y sociales del profesorado (Groves, 2020). La participación

docente no puede ser únicamente social, ni exclusivamente política, por el contrario, debe conjugar ambas esferas. Además, debe comprometerse con influir e implicarse en las discusiones e iniciativas que busquen la mejora de las condiciones en las que se desarrolla la educación y se cimienta el proyecto político social de las naciones.

Desde estos marcos conceptuales, la participación política implicaría una acción constante de formación y transformación de las relaciones sociales que se construyen en torno a la configuración de una experiencia común próxima y amplia para todos los miembros de la sociedad. De esta forma, las escuelas no serían aquellos espacios que cambian el mundo, sino espacio para la construcción de resistencias para el mundo que se desea disputar (Giroux, 1983) y, sus docentes serían aquellos agentes involucrados en la influencia de otros y en la implicación de las luchas sociales más amplia que configuran la vida que deseamos vivir (McLaren, 1997). En este aspecto, la participación del profesorado implicaría el reconocimiento de la voluntad de poder definir con el otro -estudiantes, pares, familias y comunidad- modos de relación social solidarios, justos y democráticos y permitir la construcción de un proyecto político-ciudadano que sea incluyente de la diversidad de identidades.

La participación en su forma más genuina es aquella que produce un conjunto de beneficios tanto para el sujeto o grupo que participa como para el contexto en el que se inscriben estos procesos (...) El reconocimiento de la escuela como una institución destinada a desarrollar la praxis pedagógica en términos de una praxis política que la constituye en un ámbito privilegiado de deliberación pública, construcción de ciudadanía y generación de transformaciones sociales, se inscribe en la perspectiva crítica en educación (Oraizon, 2009, p.41)

Sin embargo, participar es un ejercicio complejo, pues se requiere primero aprender a hacerlo (Liping e Yuen, 2013) desde una perspectiva amplia de la participación docente que conjugue elementos de lo cotidiano, de la acción social inmediata de individuos y grupos, así como, desde la emergencia de un proyecto político que conjuge voluntades que, para el caso del profesorado, surgen en torno al asociacionismo (Stevenson, 2015).

En relación con el aprendizaje de la participación, algunos estudios indican que el profesorado aprende a participar desde sus experiencias formales e informales de formación (Ekström, 2013; Siebrecht et al., 2014), siendo el asociacionismo una experiencia clave para vivir estas experiencias (Reichert et al., 2020). La investigación sobre participación política indica que solemos participar en aquello que conocemos lo que implica un cierto grado de familiaridad, aunque la participación no está restringida al grado de conocimiento (Marey, 2022), ya que también está mediada por las concepciones que tengamos sobre el sentido de la participación (Ekström, 2013). Dicho de otro modo, solemos participar de mejor manera cuando percibimos cercanía y familiaridad, pero en el deseo de participación prima la problematización de por qué creemos que es relevante participar (Freire, 2016). En este ámbito, las asociaciones actúan como grupos de referencias, como un *nosotros* (Rodríguez, 2010) tanto en el modo como en el sentido de cómo, por qué y para qué participamos. De esta forma, es posible indicar que participar en un sindicato o gremio influye, positiva y negativamente, en los niveles de participación social y política general del profesorado.

En este sentido, investigaciones recientes sostienen que, en diversos contextos geográficos, el profesorado tiende a participar positivamente en los espacios sindicales cuando sus asociaciones son capaces de involucrarse en la negociación con la política

educativa del país (Jarpa-Arriagada y Castañeda, 2019), en la defensa y protección de las condiciones de trabajo (Gouveia, 2019) y en la inclusión de las reivindicaciones de la labor docente asociada con la problematización del género y los contextos de precarización laboral (Horn et al., 2020; Centurión, 2021). En todos estos estudios el profesorado asume que el espacio asociativo implica un espacio de identidad relevante para la canalización de las luchas y la participación. No obstante, requiere también superar el problema de lo político en el quehacer asociativo, dado que lo político se conceptualiza más allá de los límites profesionales (Jarpa-Arriagada y Castañeda, 2019; Gouveia, 2019; Oldham, 2020) y se asocia a un despertar del docente sobre las implicancias política de su rol (Horn et al., 2020).

2.9. Asociacionismo docente e identidad: la canalización del componente político del quehacer docente. El profesor organizado, militante o disidente como sujeto político.

Las asociaciones docentes son particularmente relevantes por su aporte en la modulación de la identidad individual y colectiva del profesorado (Carrasco-Aguilar et al., 2019; Doncel, 2013) y por la canalización de espacios de participación política del profesorado (López-Pismante, 2019; Santamaría-Cárdaba et al., 2018). En la medida que las asociaciones representan al profesorado, defienden sus intereses laborales y profesionales, fomentan la participación y solidaridad, se insertan en la trama política de los procesos de reformas estatales y construyen un discurso sobre qué implica ser docente. Este papel impacta en las referencias que tiene el profesorado para la construcción de su identidad individual y colectiva. Por ello, diversas investigaciones muestran la importante contribución del asociacionismo docente para la realización personal, el reconocimiento y el compromiso con el cambio educativo, asociado todo ello con la construcción de una imagen del docente organizado (Krantz y Fritzen, 2021; Carrasco-Aguilar y López, 2022; Msila, 2022).

Ahora bien, las identidades docentes son activadas, discutidas y disputadas por los trabajadores y trabajadoras en los procesos de movilización asociativa dentro de los contextos sociopolíticos particulares, pero también por los gobiernos, por diferentes sectores de la sociedad e incluso por los medios de comunicación (Migliavacca et al., 2017). La identidad docente conjuga, así, lo que las políticas esperan de ellas, en cuanto dispositivo subjetivante, pero también las construcciones de sentido y significado promovidas y construidas por el profesorado en la reconfiguración política de su trabajo (Carrasco et al., 2019). En este sentido, la identidad es una construcción social e histórica que supone lo subjetivo e intersubjetivo además de la confrontación de otras identidades que van delineando límites sobre la singularidad -individual y colectiva- (Vásquez, 2003). Las diferentes imágenes que se construyen alrededor de este proceso interactivo permiten a las personas convertirse en observadores de sí mismo, de su grupo y de su quehacer en el mundo social y esto es relevante también para la identificación y construcción de un asociacionismo que defiende precisamente esta idea de singularidad. Para Loyo (2017), los asociacionismos magisteriales se diferenciarían entre sí en torno a una imagen que focaliza o prioriza una particular comprensión del cuerpo docente, en tanto oficio, trabajo, profesión y ciudadanía. Esto, no obstante, es discutido por otros autores que defiende que el docente circunscribe diversos registros, identidades en confrontación o tensión (González-Castro, 2023; Seidmann, 2015; Sisto y Fardella, 2011) que desafían a las asociaciones a releer los aspectos identitarios que se construyen en torno a ellas.

Siguiendo a Carrasco et al. (2019), las identidades docentes se construyen a base a las imágenes recibidas tanto por parte de los dispositivos de las políticas educativas, como

por la comunidad educativa y sus diferentes agentes cotidianos, quienes buscan una comprensión del trabajo profesional del docente. Según esta definición, las asociaciones de maestros son un referente de imagen y socializador de otras comprensiones del oficio docente en base al cual el profesorado pueden narrar su identidad y el valor que implica ser docente (Donsel, 2013; Søreide, 2008). Este proceso no sería unidireccional, al contrario, implicaría la correspondencia de las valoraciones que se realiza del colectivo docente (Fernández, 2010; Ortiz et al., 2022). De esta forma, la idea que se construye sobre una profesión u oficio estaría vinculada también al cómo se describen y evalúan en términos sociales las asociaciones, sus discursos y estrategias para sustentar ideas sobre las identidades docentes.

En este contexto, las asociaciones tendrían un impacto en cómo se narran los docentes y cómo se incluyen nuevos ámbitos profesionales. Por ejemplo, en Latinoamérica las luchas por la profesionalización del oficio docente surgieron en cuanto las asociaciones de maestros disputaron nuevos elementos de las identidades del profesorado (Núñez, 2001; Søreide, 2008), que sirvieron para que los docentes comenzar a narrarse desde otro lugar (Orellana-Fernández et al., 2022), no solo desde el oficio de la enseñanza o la condición asalariada, sino de la profesionalización de la docencia. Esto es particularmente importante para el profesorado y sus asociaciones, que no se articulan solo en torno a estos “nuevos discursos o formas de asociacionismos”, como se mencionaba anteriormente, sino que construyen identidades en el marco de las configuraciones que consideran el asociacionismo docente y sus procesos de profesionalización de la docencia (Stevenson y Guiland, 2015; Casco, 2022; Fernández-Marfil, 2023).

De esta forma, la profesionalización del oficio pedagógico está también relacionado con cómo las asociaciones influyen en las imágenes que se construyen en torno a la identidad docente. En este sentido, el modelo ocupacional del que nos habla Evetts (2013) sobre los procesos de profesionalización docente, sería la influencia de las entidades de representación del cuerpo docente en la profesionalización docente y las imágenes que allí circulan para pensar y ordenar lo profesional, lo político y lo laboral. Para Evetts (2009), la profesionalidad ocupacional, a diferencia de la organizacional, implica la construcción profesional desde una entidad colegiada que sea capaz de visibilizar otros elementos del quehacer docente -otras identidades, imágenes-, que difícilmente provendrán de quienes no están en el trabajo cotidiano o en la interacción con el cuerpo docente. Esto se apoya en la trama relacional construida entre dirigentes y gobiernos, dirigentes y afiliados, e incluso entre aquellos que no están organizados, en tanto la identidad colectiva de las asociaciones influye recíprocamente en la forma en que el profesorado ve y narra el componente profesional y político de su labor (Barbosa y Dos Santos, 2020; Doncel, 2003; Mancini, 2020).

En este sentido, existen algunas evidencias que muestran que la idea de crisis de la identidad docente se sostiene no solo por la acción gubernamental, sino también por cómo las asociaciones han conjugado la comprensión de la profesión, asumiendo acriticamente la idea de que la profesión docente se encuentra en crisis. El estudio de Doncel (2013) analiza la identidad del profesorado español desde la visión de las principales centrales sindicales del país y encuentra que el peticionismo crónico del sector docente termina confirmando un estatus de desvalía profesional para los propios docentes, y configura una identidad precarizada, a pesar de que este sector no goza ni de una inestabilidad laboral o ni de peores condiciones que sus homólogos europeos. Por otra parte, el estudio Towers et al. (2022) en EE. UU. indica que la condición de crisis que se instala en la narrativa identitaria del profesorado le brinda, también, menores niveles de autonomía y de consciencia crítica frente a los mandatos de las políticas educativas, sobre todo aquellas que son leídas desde el

sinsentido y la irrelevancia del desempeño profesional. En este sentido, el activismo en el trabajo, que considera la opción política para hacer frente a las injusticias sociales, cuestiona las prescripciones que configura el asociacionismo y las identidades con las que el profesorado narra su agencia laboral (Søreide, 2008).

Ahora bien, la identidad del profesorado no solo se asocia a la referencia de una imagen sobre el trabajo profesional, sino también a la configuración de un espacio para que el docente comprenda y canalice el componente político de la profesión docente (González-Castro, 2023) a partir de una referencia colectiva de un *nosotros* los profesores (Delgado et al., 2011). Siguiendo los estudios recientes de Free-Ramos (2023) y de Coley, J. y Schachle (2023), el activismo en el trabajo configura una identidad docente en lucha que escapa del encapsulamiento de una forma técnica de comprender el oficio o la profesión, e involucra ámbitos políticos del sentido de educar y de la acción docente en la escuela que surge en el trabajo colaborativo con otros docentes. Sin embargo, esta acción no necesariamente implica asociarse puesto que el asociacionismo conlleva un compromiso mayor que se disputa en la escuela, pero que sale de ella. De ahí que las asociaciones contribuyen con referencias, experiencias y oportunidades para la comprensión de la profesión y la identidad, y con el aprendizaje de estas formas de activismo que pueden ser oportunidades de canalización de la acción organizada.

En este aspecto, el asociacionismo brinda un sentido de comunidad y pertenencia a un grupo social y fomenta una conciencia de solidaridad entre sus miembros a través de la consigna de un/a docente organizado/a. Esta señal de identidad es clave para la agencia de un activismo en el trabajo (Tarlau, 2023), en tanto se refiere a la emergencia de una subjetividad capaz de transformar el espacio de trabajo para convertirlo en uno de lucha y reivindicación como vía para avanzar hacia la organización colectiva que permita transformar los ámbitos políticos y sociales que envuelven la vida humana (McLaren, 2015). Así, la identidad del profesorado organizado se construye sobre la base de un elemento diferenciador de aquellos que se encuentran activos en la militancia política y son capaces de incluir otro ámbito del quehacer profesional, integrando al mismo tiempo las luchas en los ámbitos político-estructural y micropolítico e interactivos de la labor educativa (Sisto et al., 2022).

En este ámbito, la literatura académica ha identificado a este docente que avanza hacia la politización de su trabajo y de su profesión como un/a *activista* (Apple, 2015; Coley y Schachle, 2023; Free-Ramos, 2023; Santana, 2020; Tarlau, 2023), *disidente* (Acuña, 2022a; 2022b), *militante* (Mejía, 2018; González-Castro, 2023; Torrego y Martínez, 2018), *organizado/a* (Collao y Nieto, 2017; Gentili et al., 2004) e incluso *rebelde* (de la Vega, 2022). Sobre estas identidades se describe un docente que es capaz de hacer de su trabajo un ámbito de resistencia y de encontrar en los espacios asociativos posibilidades para pensar y proyectar la acción transformadora estructural y local. Este sujeto sería coherente con las conceptualizaciones de los sujetos políticos (Zemelman, 2010) toda vez que son agentes constructores de posibilidades históricas, de sentidos sobre la acción política, que juntos a otros buscan opciones para la reinención de lo educativo en los ámbitos institucionales de los viejos sindicalismos y en aquellos de renovación y amplitud social.

Las investigaciones sobre identidades docentes y resistencia muestran la confluencia de una conciencia crítica que los diferencia de otros. Esta conciencia implica la toma de postura sobre la realidad escolar y el sentido político de la profesión docente (Reyes et al., 2010) y cuestiona el papel que las políticas han tenido en la tecnificación del rol docente y en la fractura de lo colectivo (Bascia, 2016; González, 2023). Asimismo, de manera reciente se muestra que, para la emergencia de esta subjetividad, el profesorado debe comprender el

componente político e intelectual de su trabajo, siendo clave las asociaciones, puesto que tienen la capacidad de construir espacios para que el docente pueda pensar su trabajo y discutir política e intelectualmente sus implicancias (Gavin, 2019; 2021). Esta intelectualidad implica una nueva forma de profesionalización docente, capaz de vincular los ámbitos sociales y políticas relevantes de la ciudadanía con una nueva forma de activismo magisterial (Cheng et al., 2021; Rayner y Gunter, 2020).

Sin embargo, asumir ser docente organizado no es cuestión simple en las escuelas. El profesorado organizado tiende a ser catalogado como conflictivo y suele estar sometido continuamente a situaciones de confrontación con quien ostenta el poder (Matamoros y Álvarez, 2021). Esta situación alude a los “los costos de la representación docente” y genera una percepción hostil sobre el clima laboral. En algunos casos, estos docentes organizados suelen ser responsabilizados, por quien ostenta la autoridad, de generar un escenario de continuas críticas sobre lo que se hace y no se hace en la escuela (Campos-García, 2022), además de ser cómplices, de alguna forma, con esa narrativa de crisis a la que se refieren las investigaciones de Doncel (2013) y Towers et al. (2022).

De la misma forma, otras investigaciones concluyen que los docentes organizados sufren situaciones de hostigamiento por las jefaturas que buscan continuamente silenciar sus opiniones, especialmente aquellos que pudieran implicar una movialización o agitación (Matamoros, 2017). Esto genera un escenario de inestabilidad laboral para estos docentes que asumen representar a sus compañeros/as, puesto que su continuidad en sus lugares de trabajo siempre está cuestionada. Incluso aquellos que tienen un contrato indefinido aluden a situaciones de injusticia, aunque amparada legamente, y que encubren el recuerdo de conflictos pasados con las autoridades escolares. Todo ello conlleva experiencias de frustración y aislamiento en el lugar de trabajo (Matamoros y Álvarez, 2022). Asimismo, el profesorado que manifiesta sus convicciones políticas en el ámbito escolar podrían ser perseguidos ya que se espera una posición de neutralidad y apoliticidad, incluso en momentos políticos de requerimiento de un posicionamiento sobre la situación social (González-Castro, 2023). Esta situación choca con la identidad de lucha construida por los docentes organizados en la historia política de su profesión (Seidmann, 2015).

Aunque esta tesis no tiene como objeto de estudio la identidad del profesorado organizado, será una cuestión relevante de considerar cuando se analice el fenómeno del asociacionismo docente, no solo por la influencia recíproca entre la identidad individual y social del profesorado, sino también por la contribución a la difusión de imágenes, sentidos y significados que permiten al docente organizado construir su ser profesional, laboral y político y con ello, las disputas del asociacionismo. En este ámbito, esta investigación doctoral se posiciona desde la lectura del mundo de los sujetos organizados, sosteniendo la idea de que en sus relatos y experiencias circulan aquellas oportunidades para repensar la acción política transformadora, y que ello se hace y se sostiene, de manera inevitable desde una identidad particular, de docente organizado, activista, disidente o militante.

3.- EL CONTEXTO DE ESTA TESIS: CLAVES PARA AVANZAR EN SU LECTURA

Como se ha adelantado, la fractura asociativa derivada del modelo de profesionalización docente de mercado ha configurado un escenario que tensiona la opción asociativa tradicional. Además, la crisis de estas asociaciones y la deslegitimización con la que se narra su agencia ha impactado en las opciones de los sujetos docentes por encontrar formas de participación en el marco de la institucionalidad. Esto ha configurado nuevas lecturas del asociacionismo, de su crisis, profesionalización y apertura hacia otras formas de participación docente dentro del marco de los nuevos asociacionismos docentes.

Particularmente esta tesis se centra en dos contextos que viven de modo diverso esta situación: Chile y Reino Unido. Ambos territorios son sociedades de referencia en modelos de profesionalización de mercado y privatización de sus sistemas educativos y viven las tensiones de la fractura asociativa derivada de una diversidad de asociaciones que configuran la trama asociativa de la representación docente. Estos elementos contextuales, junto con la historia política y las condiciones en las que se ha construido el asociacionismo docente, sustentan la comparación a partir de las particularidades que ha tomado este fenómeno. En los siguientes apartados se revisarán estas configuraciones para responder a los objetivos de esta investigación doctoral y a las producciones científicas que compendian esta tesis.

3.1. Elementos comparativos: Chile y Reino Unido, sociedades de referencias de los modelos de profesionalización de mercado y la fractura de sus asociaciones.

La realización de un ejercicio comparativo no es tarea fácil, menos cuando se busca contrastar la realidad latinoamericana con la europea. Sin embargo, el papel de las reformas globales y la configuración de una comunidad epistémica común permiten avanzar en un ejercicio de contraste sobre un fenómeno común, en este caso, el asociacionismo docente. Para ello, ha sido necesario revisar sus particularidades en dos contextos que, a pesar de su diferencia, comparten algunos elementos que permiten un acercamiento a una matriz común de comparación, en este caso el tipo de modelo de profesionalización vinculado con el mercado.

En este sentido, en ambos contextos se describe la fractura asociativa y el desafío de la construcción colectiva. Siguiendo a Anderson y Cohen (2015), se trataría de países donde las lógicas de mercado se entrecruzan con las de rendición de cuentas, por lo que estudiar el fenómeno colectivo es aún más complejo. En este sentido, investigaciones recientes en ambos contextos van delineando el trabajo como un lugar de confrontación a las lógicas gerenciales (Gavin, 2019; 2021; Ramírez-Casas del Valle et al., 2022; Sisto et al., 2022) tanto por un discurso de crisis e imposibilidad de transformación (Cornejo e Inzunza, 2013; Towers et al., 2022), como por la tecnificación de la práctica docente (Assaél et al., 2016; Rayner y Gunter, 2020), dentro de un contexto que avanza hacia sistemas de rendición de cuentas cada vez más sofisticados (Ball, 2015) que valora la flexibilidad y la competencia entre los centros educativos para tener los mejores docentes y, entre ellos, por contar con los mejores desarrollos profesionales.

Chile e Inglaterra son países miembros de la OCDE y, por tanto, miembros también de esta comunidad epistémica de regulaciones transfronterizas. Además, fueron pioneros en políticas de privatización de sus sistemas escolares (Parcerisa y Falabella, 2017), así como

de la libertad de enseñanza donde se sustenta la competición por la atracción de una mayor cantidad de matrícula. Esta libertad de enseñanza consiste en una libertad de elección escolar - las familias pueden escoger el centro educativo donde educar a sus hijos-, la libertad de apertura de centros escolares y la autonomía curricular que permite gestionar los proyectos institucionales de los centros educativos.

La oferta educativa se garantiza bajo la provisión del servicio educativo en tres tipos de instituciones: públicas, privadas y *chárter* o semipública –financiación pública y gestión privada- también llamadas “escuelas particulares subvencionadas” en Chile, o *Academias* o *Free-school* en Inglaterra. Todo ello, es asociado a un sistema de descentralización parcial por la que los centros educativos locales mantienen autonomía, pero, al mismo tiempo, con fuertes procesos de estandarización sobre el curriculum y los desempeños que el profesorado y los centros educativos deben alcanzar.

No obstante, los principios de la privatización y del mercado educativo se instalan de modo diferente en ambos contextos. En Chile se instalaron a nivel nacional durante la Dictadura de Pinochet que modificó los principios jurídicos-constitucionales del país, mientras que, en Inglaterra, surgió bajo el consenso y acuerdo de partidos políticos conservadores, progresistas y de centro, y se implantó de manera gradual en las diferentes demarcaciones territoriales del Reino Unido (Santori, 2016). Esto hace que cada uno de los casos sea descrito paradigmáticamente en torno a la implementación de política de privatización neoliberal, tanto por su imposición a través de una dictadura, como por el consenso de diferentes sectores políticos (Almonacid et al., 2008; Assaél et al., 2011).

En lo que se refiere a las políticas de formación docente, ambos contextos se describen como modelos de formación basada en el mercado (Voison y Dumay, 2020 -ver anexo 1-) y en un tipo de rendición de cuentas y de responsabilidad (Falabella y de la Vega, 2016). De ahí que, en ambos países, existan prescripciones que permiten cuantificar la práctica del profesorado en torno a desempeños demostrables. De esta manera, en ambos contextos existen estrategias que, implícita y explícitamente, desconfían de la formación del profesorado, incluyen una estandarización, a la vez que reducen y tecnifican la acción docente al cumplimiento de estándares.

Sin embargo, si bien ambos contextos comparten este modelo de mercado, las consecuencias asociadas a la rendición de cuentas son diferentes. En Chile, la estandarización de la práctica docente convive con un sistema de evaluación continua y centralizada del desempeño docente que, en caso de resultados desfavorables, tiene consecuencias directas en el profesorado. En el contexto inglés es diferente puesto que la evaluación es flexible y también, las consecuencias asociadas a ellas. En el caso chileno, la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903) establece tramos de desempeño según la evaluación, al mismo tiempo que indica cuáles son las consecuencias que podría tener el profesorado en el caso de un desempeño desfavorable, tales como la pérdida del puesto de trabajo, la autonomía en la formación continua y una serie de restricciones para trabajar en el futuro en el ámbito público. En este sentido, en Chile, las oportunidades de formación continua para quienes requieren mejoras su desempeño, como la estabilidad y la autonomía en el puesto de trabajo, están constreñidas al desempeño obtenido en estas evaluaciones (Carrasco-Aguilar y Ortiz-Mallegas, 2020).

En Inglaterra, en cambio, los sistemas de rendición de cuentas del profesorado no están sujetos a evaluaciones estandarizadas del desempeño docente, más bien, en el caso de existir, deberán ser gestionadas por las administraciones de las escuelas y las autoridades locales. Así, cada escuela tiene cierta libertad para establecer sus propios procedimientos y

enfoques para la evaluación del desempeño y para el establecimiento de planes remediales en el desarrollo profesional. Estos planes y estrategias deben estar alineados con los estándares de desempeño docente que están definidos centralizadamente y que serán fiscalizados en su cumplimiento (de ahí “cierta” libertad). En este ámbito, los procesos de fiscalización responden a la adecuación frente a los estándares y no presentan consecuencias directas para el profesorado en el caso de incumplimiento, en tanto serán las propias administraciones quienes prescriban qué se deberá hacer para mejorar. De ahí que el caso inglés, al igual que el chileno, sea un contexto que tiende a la tecnificación de la práctica docente, toda vez que profesorado y su colectivo no son quienes determinan qué y cuáles serán las estrategias más propicias para el mejoramiento de las prácticas docentes.

Por otro lado, los principios de mercado en la formación inicial son diferentes en cada caso, ya que, si bien en ambos existe más de un proveedor de formación docente, el modelo inglés permite la coexistencia de una formación concurrente y una secuencial. La formación concurrente se sitúa desde el propio puesto de trabajo, cuestión que no es posible en el modelo de formación inicial chileno que, siendo consecutivo, asocia la formación pedagógica con instancias de educación superior habilitantes para el trabajo. De hecho, en Inglaterra, si bien las universidades coexisten con centros formadores no universitarios, estos últimos han sido recientemente muy cuestionados por la academia. Estas críticas sostienen que el riesgo de esta formación es que, al centrarse fundamentalmente en la práctica, la formación inicial docente se puede tecnificar y, con ello, despojar al futuro profesor reflexivo (McIntyre et al., 2017). Diferentes autores sostienen que este modelo desprestigia la reflexión para la docencia, inhibiendo el pensamiento crítico y creativo dentro y fuera del contexto escolar (Brooks, 2021; Tillin, 2023). De ahí que el profesorado chileno ostente mayores niveles de capacitación en comparación con otros países de la OCDE a propósito de la cantidad de años de formación inicial que recibe (OCDE, 2015).

Pese a ello, en ambos contextos se narra un déficit de profesorado, en tanto la profesión docente no resulta atractiva para los jóvenes, ya que socialmente se encuentra desacreditada y se asocia a un desgaste no equivalente al salario obtenido (Stromquist, 2018). Asimismo, existen investigaciones que muestran bajos niveles de motivación hacia el trabajo y satisfacción por parte del profesorado. De ahí que en estos contextos sea un desafío atraer a estudiantes a la formación docente e incentivar al profesorado para que se mantenga en el sistema educativo (Hargreaves, 2009).

En relación con el asociacionismo docente, en ambos contextos, se describe un momento de refundación y crisis del asociacionismo, que ha permitido, tanto el surgimiento de nuevas formas asociativas como la consolidación de estrategias sindicales cercanas a los movimientos sociales. Las razones de la fractura sindical se asocian a la organización territorial del país y a la privatización educativa que hacen más compleja la gobernanza del Estado y la articulación de reivindicaciones unificadas; a pesar de que las formas de participación reguladas se diferencien en estos contextos.

En este marco, las tramas asociativas son diferentes por los niveles de institucionalización que tiene la acción asociativa. En Inglaterra, con una larga tradición sindicalista, existe una trama asociativa compuesta por sindicatos con presencia a nivel nacional y otros que avanzan hacia la construcción de federaciones intersindicales. En las escuelas existen cargos de representación sindical que permiten el vínculo del profesorado de una escuela con los grandes sindicatos, así en una misma escuela se podrán encontrar docentes organizados en las diferentes centrales sindicales (Bascia, 2016).

De la misma manera, en el contexto inglés, las centrales sindicales forman parte de la estrategia de descentralización administrativa y democratización de sus sistemas escolares (Stevenson, 2007; Bascia y Stevenson, 2017). Sin embargo, la presencia de más de un sindicato con presencia nacional hace que los procesos de negociación con el Estado central se vuelvan más complejos, ya que no solo se debe llegar a acuerdos con el gobierno, sino entre sindicatos que, proveniente de distintas zonas geográficas, presentan reivindicaciones diferentes y no siempre comunes (McCollow, 2017; Matamoros, 2020).

Esto es diametralmente opuesto a la trama asociativa chilena y a los mecanismos de participación con lo que se describe el caso chileno (Weinstein, 2020). En Chile existe una asociación profesional nacional -Colegio de Profesores- que surge para regular el libre ejercicio de la pedagogía y para participar en los procesos de negociación (Ávalos y Assaél, 2006). Esta convive con sindicatos e intersindicales asociadas a las instituciones privadas y particular subvencionada quienes, a través de mecanismos no regulados de participación, buscan visibilizar sus inquietudes en la trama política que regula la profesión (Matamoros, 2020; Morales-Valdés, 2021).

Lo anterior se debe, en parte, a que existen marcos regulatorios diferentes para el trabajo docente en la institución pública -estatus docente- y en las instituciones privadas -código laboral-, que se diferencian no solo en las formas el agrupamiento docente entre gremio y sindicatos, respectivamente, sino que definen formas de negociación y participación del profesorado asociados a su lugar de trabajo y a la relación que establece con sus sostenedores. De esta forma, los gremios se articulan en torno a la asociación profesional tradicional del Colegio de Profesores que presenta una orgánica en niveles comunales, provinciales, regionales y nacionales, desde los cuales se puede negociar con el Estado central y con los sostenedores públicos buscando garantías para todo el profesorado. Estas garantías no afectan al profesorado de instituciones privadas, pues su estatuto permite la libertad en la regulación de estas condiciones. Cabe mencionar, que el profesorado de instituciones privadas o particulares subvencionadas puede ser parte del Colegio de Profesores, pero suele organizarse en torno a sindicatos o intersindicales para buscar una negociación directa de sus condiciones laborales.

Esta situación ha hecho que el profesorado comience a demandar un avance de su gremio nacional para construir un frente amplio de trabajadores docentes y así configurar otros asociacionismos que integren, más allá de la orgánica del Colegio de Profesores, al profesorado de instituciones privadas. Esto ha hecho que aparezcan nuevas asociaciones -sociales y profesionales-, intersindicales y federaciones sindicales que buscan disputar la representación del profesorado e integrar en sus reivindicaciones a un profesorado cuyas condiciones laborales suelen estar abandonados en las lógicas del mercado.

Por otro lado, en ambos contextos existe investigaciones que respaldan la idea de que el asociacionismo docente vive un momento de refundación y de amplitud de sus demandas a partir de la crisis de las asociaciones tradicionales (Bellido de Luna, 2021; Oldham, 2020; Sisto et al., 2022; Tarlau, 2023) y del surgimiento de movimientos sociales. En el contexto chileno, este momento de refundación se relaciona con un despertar o florecer del profesorado. Este despertar comienza a germinar por una nueva fuerza política docente, influida por recientes movimientos sociales y por la crítica a su asociacionismo tradicional relacionadas con la complicidad con los representantes del gobierno y con el intervencionismo de los partidos políticos en la agenda de reivindicaciones de esta entidad (Matamoros, 2020; Navarrete, 2020; Mizala y Schneider, 2019).

La refundación en el contexto inglés se asocia con la inclusión de demandas de justicia social asociadas a movimientos sociales, en particular de las profesoras y las luchas de las mujeres por parte de las principales centrales sindicales. De hecho, en la historia del sindicalismo inglés se describe cómo las centrales sindicales que fueron avanzando en la inclusión de demandas feministas, comenzaron paulatinamente a tener más afiliados/as. Esto muestra un sindicalismo que avanza, en ritmos diferentes, de lo laboral a uno de movimiento social (Tarlau, 2023).

Sin embargo, estos avances no son fáciles cuando se muestran dificultades en la unidad del profesorado, a propósito de un gremio facturado (Stevenson 2007; Villalobos et al., 2021). En el caso del contexto chileno, por la privatización educativa consagrada constitucionalmente y por diferentes cuerpos legales sucesivos que, entre muchas cosas, permiten la figura de los sostenedores para administrar las instituciones educativas y negociar las condiciones laborales del profesorado. Y, en el caso inglés, por una trama asociativa compuesta por una variedad de sindicatos que compiten entre sí por aumentar sus tasas de afiliación y, por tanto, ganar fuerza en las negociaciones.

3.2. Planteamiento del problema: Esta Tesis.

En ambos países se presenta un marco común asociado al modelo de profesionalización de mercado basado en estándares y a un asociacionismo docente tensionado en sus formas tradicionales, a propósito de una trama asociativa que demanda refundaciones y nuevas demandas y estrategias en las formas de negociar con el Estado y habitar los espacios disponibles de participación regulada.

Sin embargo, existen escasas evidencias que avancen en la comprensión del fenómeno asociativo docente desde un marco comparado, a pesar de que se reconoce el papel de reformas globales sobre los contextos locales y de una racionalidad que ha avanzado a nuevas formas de gerenciamiento de la escuela, los colectivos y la profesión. Existen escasas evidencias sobre lo que ocurre en este nivel una vez instaurados los diversos mecanismos de rendición de cuentas que han tecnificado el rol docente y han fracturado los espacios colectivos. Aquellos estudios (Bascia, 2016; Carbajal-Díaz, 2019; Gindín, 2012; Stromoquist, 2018) que realizan comparaciones suelen visualizar la agencia de las asociaciones tradicionales que, tal como se ha abordado, viven momentos de refundación y transformación en sus tramas asociativas, no solo por la crisis de estas asociaciones, sino por el influjo de nuevos movimientos sociales que demandan otras formas de participación y activismo docente.

En este marco, esta tesis se pregunta por las implicaciones que toma el asociacionismo en dos países que, compartiendo regulaciones de mercado en sus sistemas educativos y de profesión docente, presentan modelos de asociacionismos diferentes y, por tanto, formas de canalizar su participación política. Por tanto, esta tesis tiene como objetivo comprender la experiencia de participación del sujeto docente al interior de las asociaciones en contextos sociopolíticos de alta mercantilización. Se abordan dos contextos en el marco de estas formas de asociacionismo, en crisis y refundación, a partir de reformas globales de regulación del trabajo docente. Sin embargo, no solo se revisa en este estudio los efectos de estas reformas, sino también, sus contrahegemonías. Para ello se ha indagado en un caso de resistencia, en concreto una asociación que, explícitamente, dice enfrentar al modelo o enfoque del capitalismo neoliberal en educación. Esta asociación docente se encuentra en

Chile, por lo que se ha desarrollado un análisis específico con ella dirigido a dar cuenta de esta fuerza política alternativa a la crisis del asociacionismo tradicional.

4.- OBJETIVOS DE LA TESIS

4.1. Objetivo General:

Comprender la experiencia de participación del sujeto docente al interior de las asociaciones en contextos sociopolíticos de alta mercantilización.

4.2. Objetivos Específicos:

- Describir y analizar los sentidos que el profesorado organizado le otorga a su participación política en los movimientos sociales en Chile.
- Describir y analizar la propuesta de modelo de regulaciones de la profesión docente en Inglaterra, que construyen los principales sindicatos docentes a través de su participación en la formación continua.
- Analizar la experiencia de participación organizativa en un nuevo asociacionismo que surge como fuerza política alternativa a la crisis de la asociación tradicional docente en Chile.
- Reconstruir los sentidos políticos de la investigación científica en contextos de participación docente.
- Relacionar los sentidos y experiencias de participación del sujeto docente en Chile e Inglaterra, con el avance de la mercantilización neoliberal como referente global y transnacional de modelo socioeducativo.

5.- ANTECEDENTES METODOLÓGICOS

Este apartado desarrolla el proceso metodológico que fundamenta esta investigación doctoral. En primer lugar, es necesario señalar que se trata de una tesis diseñada a partir de un paradigma cualitativo bajo un enfoque comparado a través un diseño secuencial en fases que siguió los principios de los estudios de casos comparados (Bartlett y Vavrus, 2017). Se han realizado tres fases de producción y análisis de información, cuya integración analítica se realiza en los apartados de discusiones y conclusiones. De este modo, cada fase responde a una dimensión de estudio, y a su vez, a uno o dos objetivos específicos de investigación, tal como muestra la Tabla 1 al final de este apartado.

5.1. Enfoque comparado de esta tesis.

La educación comparada es una disciplina que busca identificar y analizar los sistemas educativos, políticas y prácticas en diferentes contextos nacionales e internacionales. Esta disciplina busca identificar similitudes y diferencias entre sistemas educativos para comprender mejor cómo funcionan y, en ciertos casos, cómo pueden mejorarse. En el caso de esta tesis, la educación comparada se convierte en un enfoque, paradigma o mirada epistemológica que permite analizar acontecimientos masivos cuyo carácter político requieren ser observados como fenómenos globales. En este sentido, la investigación comparada se vuelve un enfoque que permite investigar cuestiones como el colapso y la reconstrucción de aparatos estatales, o los sistemas de estratificación socioeconómica y de visiones políticas para el futuro (Cowen, 2009). La educación comparada no necesariamente implica una mirada orientada hacia la mejora, sino más bien, se convierte en una herramienta subversiva, dirigida a mostrar que ciertos fenómenos no son únicamente locales (Kim, 2014).

En este aspecto, dentro de todas las opciones que ofrece la educación comparada, esta tesis se orienta bajo los principios de la educación global e internacional. La educación global e internacional se refieren a la comparación de sistemas educativos que trascienden las fronteras nacionales, es decir, orientada a hacer un esfuerzo por analizar y comparar la educación en regiones más amplias, como la Unión Europea, América Latina o cualquier otra región. Implica, además, la consideración de factores que van más allá de las políticas nacionales y examina cómo las influencias globales y regionales pueden afectar a los sistemas educativos.

Esta tesis no pretende abordar el capitalismo neoliberal, pero sí busca aproximarse a comprender una parte de sus efectos, específicamente, sobre la participación política del sujeto docente, y para ello, opera bajo una amplia concepción de lo internacional. Al tratarse de un fenómeno global, los efectos del capitalismo neoliberal – específicamente sobre la participación docente- son abordados más allá de las fronteras continentales, incorporando las experiencias de Chile e Inglaterra. Como se ha mostrado en esta tesis, esa participación se encuentra mediada, producida y construida en escenarios políticos de permanente lucha, generados a partir de modelos socioeconómicos particulares, en este caso, el modelo de mercado.

Con todo lo anterior, el enfoque de educación comparada constituye un enfoque metodológico que, en esta tesis, ha servido como marco o guía para las decisiones tomadas. Este tipo de estudios centra la comparación sobre un ámbito posible de contrastar, pues

supone que la naturaleza de los casos, intrínsecamente, impide una comparación total. De ahí que se busca construir categorías de comparación de fenómenos abiertos, complejos y que se construyen de forma particular en cada caso. Por eso, la idea de casos comparados asume que la profundización en un caso de estudios permite la emergencia de elementos afines que permiten cotejar ambas realidades, como profundizar en un modo más profundo en la realidad de cada caso (Barlett y Vavrus, 2017). Así comparamos no solo para aprender de fenómenos globales, sino también, para ahondar en una realidad concreta que no sería posible de abordar si no se pone en contraste con otra.

En este ámbito, las aportaciones de los avances científicos metodológicos de la investigación cualitativa son cruciales ya que los contextos particulares no buscan describirse o controlarse para su comparación, como podría asociarse a un paradigma de cuantificación de los fenómenos sociales, sino por el contrario, comprender fenómenos que, en ciertos ejes podrían permitir profundizar en torno a experiencias comunes (McCollow, 2017). De esta manera, incluyendo la profundización de los clásicos estudios de casos (Stake, 2010), se avanza hacia casos comparados (Barlett y Vavrus, 2017) en torno a elementos de afinidad entre realidades y contextos.

En este sentido, siguiendo las ideas de diferentes autores en el área, esta tesis ha resguardado los determinados principios epistemológicos durante el procedimiento de producción y análisis de información (Añorga et al, 2006; Gorostiaga, 2017; Kim, 2014; Phillips, 2006; Silova, 2019):

- Comprender cómo las situaciones educativas han llegado a ser como son, es decir, profundizar socio-históricamente en sus orígenes.
- Utilizar un marco teórico y conceptual que guía la investigación, es decir, que proporcione un conjunto de principios y conceptos para entender y explicar las similitudes y diferencias del fenómeno investigado en los diferentes países.
- Generar conocimiento nuevo y significativo sobre el fenómeno de la participación política del sujeto docente.
- Profundizar en un fenómeno en despliegue en contextos con características distintas, pero que su comparación puede contribuir con aprehender de un modo profundo sobre los aspectos que particularizan cada contexto y caso.

5.2. Las fases del estudio doctoral.

Esta tesis se constituyó como un estudio en tres fases, en la que cada fase es a su vez, un estudio en sí misma. En cuarto lugar, se realizó un ejercicio de integración de las principales conclusiones y discusiones de los hallazgos. Los resultados de cada fase fueron reportados en artículos científicos, quedando así, uno o dos artículos por fase.

Además, como ocurre en las investigaciones cualitativas, se generaron más hallazgos de los esperados. Estos fueron reportados en artículos que han sido enviados a diferentes revistas y que se encuentran en proceso de revisión por pares y que se presentan al término de esta tesis en un formato resumen, anexándose una tabla descriptiva de estas producciones. A continuación, se resume el enfoque y procedimiento metodológico de cada fase, incorporando el procedimiento realizado que se reporta en artículos que no forman parte del compendio de publicaciones que determinan los principales hallazgos de la Tesis. De todos modos, en el apartado de “Resultados” se ofrece un resumen de los hallazgos de la tesis, y

luego de presentar el compendio de publicaciones y discusiones del compendio, se presenta un apartado denominado “Otros resultados” que integra los resultados complementarios a los objetivos de esta investigación.

Fase 1. Participación política en contexto de mercado educativo 1. El caso de Chile.

Esta fase buscó dar cuenta de la primera dimensión de la tesis: Participación política en contexto de mercado 1 (Chile). El objetivo específico de la tesis abordado por esta fase fue: analizar los sentidos que el profesorado organizado le otorga a su participación política en los movimientos sociales en Chile.

Este estudio se basa en el supuesto de que la participación política en Chile se produce a través de la adscripción a organizaciones como el Movimiento por la Unidad Docente (MUD), Sindicatos y Colegio de Profesores de Chile. Para este estudio, se utilizó una metodología cualitativa con enfoque narrativo. Para ello, se realizaron 12 entrevistas en profundidad a docentes que participan de diferentes organizaciones políticas: Colegio de Profesores, Movimiento por la Unidad Docente o sindicatos de centros educativos. Las entrevistas se enfocaron a explorar la experiencia de participación política — narrada históricamente —, las motivaciones detrás de esta participación, las expectativas a alcanzar en la misma, y la relación de esta experiencia con el trabajo cotidiano como docentes. El análisis se llevó a cabo a través del método de comparación constante de la teoría fundamentada, combinando la fase de muestreo con la de análisis, a través de una codificación abierta, axial y selectiva. De esa forma, se construyeron códigos emergentes contrastados a la luz de la nueva información disponible, lo cual, a su vez, fue agrupándose hasta conformar familias de categorías. El artículo que presenta los resultados de esta fase es: Ortiz-Mallegas, S., Carrasco-Aguilar, C. & Lamas-Aicón, M. (2022). Luchando por lo colectivo: significados de profesores organizados. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270040>

Por otro lado, esta fase fue evidenciando determinados hallazgos que llevaron a profundizar en los mismos a través de una revisión sistemática de la literatura en las bases científicas de la Web of Science y Scopus. Se analizaron 46 artículos empíricos sobre participación política y social del profesorado y asociacionismo docente. Esta revisión sistemática fue escrita en un artículo titulado “Participación política y social del profesorado: distinciones conceptuales en la literatura académica sobre asociacionismo docente” y se envió a la Revista Electrónica Educaré.

A partir de los resultados del análisis anterior, surgió la pregunta por las reivindicaciones docentes que ocurren en el espacio escolar y en el terreno de las relaciones micropolíticas, toda vez que la investigación sobre sindicalismo docente se ha centrado en el estudio de las agrupaciones mayoritarias y en su papel en la macroestructura. Por ello, estas entrevistas fueron analizadas nuevamente a la luz de una nueva pregunta de investigación, buscando describir el papel de las organizaciones y el profesorado organizado en el contexto escolar. Este análisis fue escrito en un artículo titulado “La organización docente en el nivel escolar: implicancias para el profesorado organizado”, enviado a la Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Finalmente, estas entrevistas permitieron responder a la pregunta relacionada con la adquisición de conocimientos para el profesorado en el marco de sus asociaciones y el ejercicio de una práctica docente diferente. Por ello, estas entrevistas fueron analizadas con el fin de describir el papel de las asociaciones docentes en la politización de la práctica

docente en Chile y los aprendizajes derivados de politizar la práctica al fulgor de las asociaciones docentes. Este análisis fue escrito en un artículo titulado Aprendizajes sobre la politización de la práctica docente: lecciones de docentes activistas, enviado a la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social.

Fase 2. Participación política en contexto de mercado educativo 2. El caso de Inglaterra.

Esta fase buscó dar cuenta de la segunda dimensión de la tesis: Participación política en contexto de mercado educativo 2 (Inglaterra). El objetivo específico abordado por esta fase fue: analizar la propuesta de modelo de regulaciones de la profesión docente en Inglaterra, que construyen los principales sindicatos docentes a través de su participación en la formación continua.

Este estudio se basa en el supuesto de que la participación política en Inglaterra se produce a través de la adscripción a los sindicatos que forman parte de la oferta de cursos de formación continua para el profesorado. Para ello, y desde el marco de la sociología de las profesiones, se analizaron las principales características del modelo de regulaciones de la profesión docente en Inglaterra, incluyendo los ejes de formación inicial, regulaciones de los mercados laborales y división social del trabajo. Se profundizó, además, en la propuesta que los principales sindicatos docentes construyen en torno a ella a través de su participación en la formación continua. De esta manera, se desarrolló una metodología de revisión documental, contrastando diferentes fuentes que permitieran delimitar un contraste de ideas argumentativas afines. El artículo que presenta los resultados de esta fase es: Torres-Sánchez, M.; Ortiz-Mallegas, S. y Grana-Gil, I.M. (en prensa, aceptado). Regulación de la formación y la profesionalización docente en Inglaterra: implicaciones en la autonomía profesional y la acción sindical. Revista Española de Educación Comparada

Esta fase evidenció determinados hallazgos que llevaron a profundizar en los mismos a través de la incorporación de un tercer país, considerado un nuevo caso. Se trata de un análisis complementario ya que no busca dar cuenta necesariamente de los impactos del modelo de mercado, sino más bien de contrastar diferentes modelos nacionales. Con ello, en primer lugar, surge la pregunta sobre el papel que el sindicalismo corporativo ejerce en la regulación de los procesos de trabajo docente y para ello, se realizó un estudio etnográfico con el sindicato corporativo mayoritario de Andalucía y diversas entrevistas en profundidad con docentes liberados de varios sindicatos corporativos de la provincia de Granada. En segundo lugar, surge la pregunta por los contrastes de la realidad española con la chilena y, en tercer lugar, el contraste por las formas de organización con algún otro país miembro de la OCDE.

En este contexto, esta tesis se preguntó por las nuevas asociaciones docentes que buscan otras formas de participación en la gobernanza educativa. Así, a partir de un análisis cualitativo de educación comparada entre Chile y España, se examinan las repercusiones del asociacionismo en dos formas de canalizar la participación docente dentro de la gobernanza educativa -regulada y de facto-. Finalmente, para resolver la duda respecto a la participación política en países miembros de la OCDE, se llevó a cabo un análisis de casos comparados mediante un enfoque autoetnográfico con el propósito de rescatar los repertorios de protesta creados por el profesorado organizado en Chile, España y Portugal.

Estas preguntas dieron origen a tres artículos científicos que han sido enviados bajo el título de “Complicidades del sindicalismo corporativo en las regulaciones del trabajo docente en España: el caso de Andalucía”, enviado a la Revista Política y Sociedad; “New

teacher associations: Comparative analysis of teachers' political participation in Chile and Spain”, enviado a *Journal Critical Studies in Education* y, finalmente, “Repertorios de protesta docente en tres países OCDE: un estudio de educación comparada”, enviado a *Revista Portuguesa de Educação*.

Fase 3. Participación política en movimiento de resistencia en un contexto de mercado educativo. El caso del Movimiento por la Unidad Docente (MUD) en Chile.

Esta fase buscó dar cuenta de la tercera dimensión de la tesis: Experiencia de participación que surge como fuerza política alternativa a la crisis de la asociación tradicional. Esta fase se hizo cargo de dos objetivos específicos (3 y 4): Analizar la experiencia de participación organizativa en un nuevo asociacionismo que surge como fuerza política alternativa a la crisis de la asociación tradicional docente en Chile; y, reconstruir los sentidos políticos de la investigación científica en contextos de participación docente.

Este estudio se basa en el supuesto de que existe un movimiento docente en Chile que explícitamente dice enfrentar al modelo de mercado. Para ello, se realizó un estudio etnográfico focalizado desde un paradigma comprensivo (Silva y Burgos, 2011) siguiendo las recomendaciones de las etnografías políticas (García-Espín, 2016). La selección de esta asociación sigue los principios del muestreo por conveniencia, a propósito de los vínculos previos con algunos miembros de ella. Es una asociación de tipo social con presencia en diferentes regiones de Chile, que nace en el año 2012 por el interés de algunos docentes de la V región del país por construir una fuerza política capaz de revertir la lógica de responsabilización de las reformas educativas del período. Para ello, se realizó un análisis documental de textos claves para el quehacer de la agrupación. Se continuó con observaciones persistentes de su cotidianidad y se realizaron 10 entrevistas en profundidad. Finalmente, se realizó una instancia de discusión sobre los datos producidos con voceros políticos de la agrupación. Estos datos fueron analizados siguiendo los aportes del análisis de contenido semántico emergente mediante el software MAXQDA versión 2020. El artículo que presenta los resultados y que responden al objetivo 3 es: Ortiz-Mallegas, S. y Torres-Sánchez, M. (2023). Participación política y militancia docente: tensiones desde nuevos asociacionismos del profesorado chileno. *Educação y Sociedade*, 44(e268925), 1-19 <https://doi.org/10.1590/ES.268925>

Luego de este análisis, se avanzó en la respuesta a la pregunta por las posibilidades de reconstruir los sentidos políticos de la investigación militante en contextos de participación docente (objetivo 4). En este momento, y luego del proceso de investigación etnográfico, se mostró relevante la oportunidad de detener la investigación para hacer una reflexión meta-comprensiva, crítica y propositiva, en un ejercicio de investigación participante que permitiera un proceso de toma de conciencia no únicamente del investigador responsable de esta tesis, sino de los voceros que habían colaborado de manera intensa durante todo el proceso de esta tesis. ¿Es realmente posible construir investigación militante? ¿qué significa esto desde las voces de sus propios protagonistas? Con el fin de avanzar en estas preguntas, se realizó un proceso de investigación situada-participativa, inspirada en los principios de la investigación reflexiva y de la investigación acción participativa (Díaz-Bazo, 2017).

Para lo anterior, en un primer momento, y mientras se llevaba a cabo la devolución de resultados de la etnografía, los voceros hablaban sobre la necesidad de que la academia se vincule más estrechamente con los colectivos para apoyarlos en organizar sus prácticas. Se

problematizó el extractivismo en investigación, lo que derivó en una profunda reflexión. Esta reflexión permitió un segundo encuentro, en el que se sintetizaron los 5 ejes o tensiones comunes entre la posición situada de quien “es investigado” y la posición de “quien investiga”. Estas tensiones fueron organizadas, analizadas y sistematizadas en un documento que fue liderado por el investigador de esta tesis junto con dos voceros de asociaciones docentes, quienes lo enviaron a otros docentes que formaban parte de sus respectivas asociaciones. Se recibieron comentarios y, a partir de ellos, se modificó el texto original, dando como resultado un capítulo de libro que fue publicado en coautoría con ambos dirigentes. El capítulo de libro que presenta los resultados que responden al objetivo 4 es: Ortiz-Mallegas, S., Barruel, D. y Briones, J. (aceptado, 2023). Tensiones de la investigación militante: aprendizajes desde los movimientos docentes chilenos. F. Cabaluz y D. Miranda (eds.). *Educación, política e ideología: contribuciones teóricas y prácticas*. Editorial Ariadna.

Esta fase fue evidenciando determinados hallazgos que llevaron a profundizar en los mismos a través de la pregunta por otras formas de participación que comenzaban a vislumbrarse como innovadoras y diferentes a lo tradicional al interior de la asociación investigada. Ello condujo a esta tesis a avanzar hacia un estudio etnográfico con características de etnografía digital, que incluyó análisis de la actividad en redes, conversacionales, entrevistas a usuarios y análisis de redes virtuales para describir el papel y la acción de una asociación de docentes chilenos en lo virtual. Este artículo se tituló “#ArribaprofesdeChile: Nuevo asociacionismo docente y participación política en redes digitales” y se envió a la Revista Athenea Digital.

Tabla 1

Relación entre dimensiones, objetivos, fases y artículos de esta Tesis Doctoral por Compendio de Publicaciones

FASE	DIMENSIÓN	OBJETIVO	ARTÍCULO
Fase 1	Participación política en contexto de mercado 1 (Chile)	Objetivo 1	Ortiz-Mallegas, S., Carrasco-Aguilar, C., y Lamas-Aicón, M. (2022). Luchando por lo colectivo: significados de profesores organizados. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , 27. https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270040
Fase 2	Participación política en contexto de mercado 2 (Inglaterra)	Objetivo 2	Torres-Sánchez, M.; Ortiz-Mallegas, S. y Grana-Gil, I.M. (en prensa, aceptado). Regulación de la formación y la profesionalización docente en Inglaterra: implicaciones en la autonomía profesional y la acción sindical. <i>Revista Española de Educación Comparada</i> .
Fase 3	Participación política en movimiento de resistencia en un contexto de	Objetivo 3	Ortiz-Mallegas, S. y Torres-Sánchez, M. (2023). Participación política y militancia docente: tensiones desde nuevos asociacionismos del profesorado chileno. <i>Educación y Sociedad</i> , 44(e268925), 1-19 https://doi.org/10.1590/ES.268925

	mercado (Chile- MUD)	Objetivo 4	Ortiz-Mallegas, S., Barruel, D. y Briones, J. (aceptado, 2023). Tensiones de la investigación militante: aprendizajes desde los movimientos docentes chilenos. F. Cabaluz y D. Miranda (eds.). <i>Educación, política e ideología: contribuciones teóricas y prácticas</i> . Editorial Ariadna
Análisis integrativo: Discusiones y Conclusiones	----	Objetivo 5	----

UNA VEZ MÁS
LUCHANDO POR
DIGNIDAD
¡RESPECTO DOCENTE!



6.- RESULTADOS

A continuación se presenta un resumen de los hallazgos de la tesis que responde a los objetivos específicos de la misma. Posteriormente, se presenta el compendio de publicaciones, y luego, las conclusiones de la discusión de estos artículos. Adicionalmente, se presenta un apartado denominado “Otros resultados” que integra y resume los resultados complementarios a los objetivos de esta investigación y que responde a otras publicaciones, en evaluación y revisión, y que se anexan sus resúmenes. Los artículos presentados mantienen el formato y normas editoriales de las revistas enviadas.

6.1. Resumen de los hallazgos de la tesis.

Objetivo específico 1: Describir y analizar los sentidos que el profesorado organizado le otorga a su participación política en los movimientos sociales en Chile.

Artículo 1: Ortiz-Mallegas, S., Carrasco-Aguilar, C. y Lamas-Aicón, M. (2022). Luchando por lo colectivo: significados de profesores organizados. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270040>

Resumen: Este estudio aborda la pregunta por los sentidos que el profesorado organizado le otorga a su participación política en los movimientos sociales en Chile. Utilizando metodología cualitativa con enfoque narrativo, se realizaron 12 entrevistas en profundidad a docentes que participan de diferentes organizaciones políticas: Colegio de Profesores, Movimiento por la Unidad Docente y/o sindicato de escuelas. Los resultados muestran una alta valoración de la organización docente, como mecanismo validado de presión y participación política, asociada a la lucha social. La adherencia al Colegio de Profesores permite la conformación de un sujeto colectivo que, junto a la participación en otras instancias de organización, modula la identidad social del profesorado crítico. Se evidencia la necesidad de avanzar en nuevas indagaciones que puedan rescatar la experiencia de organización desde aquellas voces marginalizadas en una cultura escolar que muchas veces individualiza la acción organizada.

Objetivo específico 2: Describir y analizar la propuesta de modelo de regulaciones de la profesión docente en Inglaterra, que los principales sindicatos docentes construyen a través de su participación en la formación continua.

Artículo 2: Torres-Sánchez, M., Ortiz-Mallegas, S. y Grana-Gil, I.M. (en prensa, aceptado). Regulación de la formación y la profesionalización docente en Inglaterra: implicaciones en la autonomía profesional y la acción sindical. *Revista Española de Educación Comparada*.

Resumen: Los procesos de reforma global plantean una serie de desafíos para los sistemas escolares, uno de ellos es la formación y profesionalización docente. Estos desafíos han implicado un proceso de confrontación de ideales y comprensiones sobre el oficio del profesorado, que evidencian el interés de distintos agentes por su regulación y control. Inglaterra ha sido uno de los países pioneros en instalar regulaciones sobre la formación y profesión docente basada en un modelo de mercado que se ha ido posteriormente

transfiriendo a otros países. En este contexto, y desde el marco de la sociología de las profesiones, analizamos las principales características del modelo de regulaciones de la profesión docente en Inglaterra, incluyendo los ejes de formación inicial, regulaciones de los mercados laborales y división social del trabajo. Profundizamos, además, en la propuesta que los principales sindicatos docentes construyen en torno a ella a través de su participación en la formación continua. El modelo de profesionalización docente inglés se instala en un importante acuerdo entre distintos sectores políticos, conservadores y progresistas, consensuando la idea de que la docencia es una profesión posible de ser evaluada y cuya acción está centrada en el trabajo práctico. Esto desconocería otros ámbitos de la profesionalización como la investigación sobre la práctica y la reflexión de las propias concepciones docentes. En este ámbito, los sindicatos mayoritarios participan en la formación profesional, ofertando cursos y capacitaciones sobre diversas temáticas. Su propuesta se sustenta en una formación sobre la práctica, además del desarrollo de un modelo de activismo en el trabajo que parece ser relevante para el propio objetivo sindical. El modelo inglés se articula en torno a los principios del mercado que flexibiliza las condiciones para el ejercicio profesional, al mismo tiempo que ejerce un control externo basado en evaluaciones vinculadas a estándares profesionales del ejercicio práctico.

Objetivo específico 3: Analizar la experiencia de participación en una asociación que surge como fuerza política alternativa a la crisis de la asociación tradicional docente en Chile.

Artículo 3: Ortiz-Mallegas, S. y Torres-Sánchez, M. (2023). Participación política y militancia docente: tensiones desde nuevos asociacionismos del profesorado chileno. *Educação y Sociedade*, 44(e268925), 1-19. <https://doi.org/10.1590/ES.268925>

Resumen: Las reformas neoliberales no solo han impactado en el trabajo docente sino también en el discurso y las prácticas de sus asociaciones políticas. Las evidencias muestran una situación controversial del asociacionismo docente, por un lado, afectado por la crisis de las organizaciones tradicionales y por otro, reconfigurado a partir de nuevas formas de participación política. En este sentido, este estudio etnográfico buscó analizar la experiencia de participación en una asociación que surge como fuerza política alternativa a la crisis de la asociación tradicional docente. Los resultados muestran que participar implica asumir responsabilidades en una militancia política que se ha tensionado por las oportunidades coyunturales del país y los discursos feministas. Se discuten las implicancias de la militancia para el fenómeno de asociacionismo docente.

Objetivo específico 4: Reconstruir los sentidos políticos de la investigación militante en contextos de participación docente.

Capítulo de libro: Ortiz, S., Barruel, D. y Briones, J. (aceptado, 2023). Tensiones de la investigación militante: aprendizajes desde los movimientos docentes chilenos. F. Cabaluz y D. Miranda (eds.). *Educación, política e ideología: contribuciones teóricas y prácticas*. Editorial Ariadna.

Resumen: Comúnmente, la academia interesada en analizar los movimientos sociales y organizaciones políticas presenta dificultades en el desarrollo de sus planes de investigación,

debido a la naturaleza cambiante de los conflictos y acciones de protesta social. Además, la necesidad de establecer condiciones de acceso al campo antes de que comiencen los ciclos de manifestación política hace que los procesos de producción de conocimientos en estas temáticas sea un desafío (Ortega, 2020). Sin embargo, ¿cómo construir estas condiciones y de qué forma nos comprometemos con la transformación sociopolítica? En este ámbito, este capítulo toma el marco de la investigación militante para analizar la relación entre una academia comprometida con las transformaciones sociales y los movimientos docentes y aquellos docentes que se organizan. La investigación militante se ha convertido en un enfoque innovador dentro de la academia latinoamericana, donde los investigadores adoptan un compromiso activo con los movimientos sociales y las luchas populares. Este ensayo analiza los obstáculos inherentes a la investigación militante en América Latina, analizando las dificultades éticas, epistemológicas y metodológicas que los investigadores enfrentan en su lucha por la libertad y la justicia social. En este ámbito, se piensa que la investigación militante no se produce únicamente desde aquellos que participan en las asociaciones, sino que, se construye en la sinergia respetuosa, políticamente comprometida y articulada en la transformación social, que se establece entre la academia y las asociaciones de profesores. Esto no niega la larga tradición de una investigación militante desde una posición interna de los grupos y sectores políticos, sino que la expande a la academia interesada por la transformación social y la producción de conocimiento al fulgor de la lucha organizada. De esta manera, construimos este capítulo asumiendo que el principal desafío de una investigación militante radica en los supuestos éticos, epistemológicos y metodológicos que guían un proceso de investigación, sin importar el lugar desde donde se enuncian.

6.2. Compendio de producciones asociadas a esta tesis.

6.2.1. ARTÍCULO 1: LUCHANDO POR LO COLECTIVO: SIGNIFICADOS DE PROFESORES ORGANIZADOS.

Introducción

Las experiencias latinoamericanas muestran que los colectivos y sindicatos docentes han confrontado a los magisterios de forma continua, bajo reivindicaciones que mayoritariamente han estado vinculadas con aspectos concretos de sus condiciones laborales (Gentili, Suárez, Stubrin, y Gindín, 2004; Legarralde, 2008; Tenti, 2007). En un extremo se encuentran países como Brasil y Argentina, que lideran las acciones de organización y movilizaciones, con demandas que buscan fortalecer enfoques de democracia y organización sindical (Da Silva, 2015; Barbosa y Dos Santos, 2013; Gindín, 2011). En el otro extremo se puede ubicar a países como México y Chile, que tienen una historia de luchas contradictorias que aprueban y rechazan modelos de estandarización y rendición de cuentas (*accountability*) (Cornejo e Insunza, 2013; Ferrada, 2017; Legarralde, 2008; Tello, 2013; Santibáñez, 2008).

En Chile, el papel del profesorado ha variado en los últimos 40 años debido a las diferentes transformaciones sociopolíticas que perpetúan un modelo educativo de mercantilización (Biscarra, Giaconi y Assáel, 2015; Cornejo et al., 2015; Galaz, Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga, 2019). Desde la dictadura militar que generó un quiebre violento en las identidades y trayectorias docentes, trayendo consigo cambios en todos los niveles del

trabajo del profesorado (Orellana-Fernández, Merellano-Navarro, Berríos-Villaruel y Almonacid-Fierro, 2020) hasta el retorno a la democracia que trajo consigo limitaciones a la participación política y legislativas de los docentes en las reformas de las últimas décadas. En la actualidad, las formas de acción política del profesorado organizado han recibido diversas críticas de parte de otras organizaciones sociales (Cornejo y Reyes, 2008; Cornejo e Inzunza, 2013), acusándoseles de una crisis de representatividad, y legitimidad de sus dirigencias gremiales y una crisis de participación de sus bases (MUD, 2017; Trejo, 2020).

Los procesos de organización y sindicalización docente han sido reportados en la literatura como un aspecto clave de su identidad, condicionando tanto su propia subjetividad, como su trabajo y profesión (Da Silva, 2015; Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010; Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez, 2010). La identidad docente, así como la identidad de trabajador o trabajadora, se entremezclan en un continuo que puede ser observado a partir de las experiencias de organización social y sindical (McLaren y Farahmadpur, 2001), por lo que el estudio de las organizaciones permite estudiar también, la propia identidad del profesorado (Vieira, 2007). A pesar de ello, sabemos poco acerca de los significados que ellos y ellas mismas atribuyen a su participación en los espacios de organización sindical, en tanto la literatura se ha centrado mayoritariamente en describir la acción política, social y gremial desde la vereda de sus agrupaciones nacionales (Gindín, 2008; Llimós, Palmero y Prieto, 2019, Santos, Zanardini y Marques, 2020), y no desde aquello que las conforman.

A partir de lo anterior, este estudio aborda la pregunta por los sentidos y significados que el profesorado organizado le otorga a su participación política en los movimientos sociales en Chile, a través de una investigación que buscó comprender estos significados desde sus propias experiencias y relatos. A continuación, este estudio comienza con una descripción histórica sobre la organización docente en Chile, para avanzar hacia discusiones teóricas sobre las tensiones e identidades docentes en la organización de carácter sindical. Posteriormente se presenta la metodología, resultados y discusiones.

Organización docente en Chile

Desde el siglo XIX el profesorado chileno tuvo que enfrentar una realidad tensionada entre lo que se le exigía socialmente y las posibilidades de decidir sobre la educación del país (Reyes, 2010). Los primeros intentos de profesionalizar el trabajo docente surgen en el año 1920, ya que por primera vez se define una jornada laboral, evaluaciones y sistemas de perfeccionamiento (Biscarra et al., 2015). Desde entonces y hasta la actualidad, el rol de profesores y profesoras ha ido mutando junto con los cambios que han sufrido las políticas educativas (Orellana-Fernández et al., 2020; Reyes, 2009). Chile pasó de ser un Estado docente en 1925 a convertirse en un Estado subsidiario en 1980, en dictadura militar. A pesar de estar en constante enfrentamiento con el Estado en torno a sus remuneraciones y condiciones de empleo, los movimientos magisteriales defendían el llamado Estado docente en sus rasgos de centralismo, uniformidad y formalismo administrativo (Núñez, 2004; Assael et al., 2011). En parte, el abrupto tránsito hacia un Estado subsidiario impactó en la identidad del profesorado, el cual pasó de ser un grupo con alto reconocimiento social y participación en la generación de políticas educativas, a un sector social devaluado y cuestionado (Gentili y Suárez, 2005; Carrasco y Luzón, 2019).

La dictadura militar implicó el descenso del gasto público en educación, lo que repercutió en la baja de las remuneraciones docentes. Se desarmó el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) y los maestros y maestras del país perdieron derechos

que regían específicamente la actividad laboral docente. El Colegio de Profesores de Chile se fundó como una nueva organización para el magisterio, traspasándole todos los bienes que habían pertenecido al SUTE (Gentili y Suárez, 2005). La dictadura ordenó la afiliación obligatoria a dicha entidad, aunque posteriormente, diferentes agrupaciones de docentes consiguieron elecciones representativas para este (Assáel e Insunza, 2008).

A partir de 1990, e impulsado por el período de transición democrática, Chile comienza una profundización del modelo vigente en educación, tendiendo cada vez a una mayor privatización (Martínez y Soto, 2012; Moreno y Gamboa, 2014; Núñez, 2015; Oliva, 2010). Paulatinamente se fueron generando estándares de enseñanza universales, que sostuvieron sistemas centralizados de carrera y evaluación docente, los cuales se han ido reflejando en diferentes cuerpos legales (Cornejo et al., 2015; Biscarra et al., 2015). A partir de 1990, el Colegio de Profesores se fue fortaleciendo como organización social, y aunque es una asociación gremial, en la práctica actúa como un sindicato nacional que negocia condiciones de trabajo y de remuneraciones con el gobierno (Assáel e Insunza, 2008). A la fecha, se trata de la organización más grande y representativa del profesorado en Chile, con más de 60.000 personas afiliadas (Colegio de Profesores, 2020).

Pese a esta alta adherencia, los cambios en la organización del trabajo docente en los últimos 30 años han impactado en sus formas de organización, gestión, así como en las relaciones entre escuela, docencia y sociedad (Cornejo, Castañeda y Acuña, 2014; Donoso-Díaz y Benavides-Moreno, 2018; González, 2015; Tello, 2013). Por ello, existen algunas crisis en la organización magisterial, la cual se ha visto desafiada a sostener discursos de unicidad y colectividad sindical, profesional y gremial en un mundo que avanza a procesos de estandarización y rendición de cuentas (Delfini y Ventrici, 2016; Gentili y Suárez, 2005; Assáel e Insunza, 2008). El profesorado actual, se encuentra altamente intensificado y burocratizado producto de estas políticas, impactando en sus formas identitarias y de organización (Fitzgerald, McGrath-Champ, Stacey, Wilson y Gavin, 2019).

Debido a esto, han emergido nuevas agrupaciones docentes que exigen la refundación de su agrupación nacional, llamando a la colectivización de sus bases sociales para modificar el magisterio y los proyectos de educación que se disputan en lo político, social y escolar (González, 2015; MUD, 2017). Estas organizaciones expresan una fractura mediática provocada por la débil presencia del profesorado como líder en la opinión pública y la conducción de las protestas ciudadanas, cuestionando así, las acciones y decisiones dirigenciales y la relación dirigencia-base social (Trejo, 2020). Es por ello, que algunas de estas agrupaciones coinciden con Zeichner (2020) en que la educación debe beneficiarse activamente de la experiencia en las comunidades minoritarias locales, creando alianzas entre el profesorado, las organizaciones docentes y los movimientos sociales comunitarios.

Tensiones e identidad docentes en la organización de carácter sindical

La organización sindical docente parte del supuesto de un ideal democrático, el cual solo se podría alcanzar a través de la lucha articulada de personas con un mismo fin. Sin embargo, este supuesto se encuentra actualmente tensionado, ya que las agrupaciones sociales modernas funcionan de un modo diferente al de los nuevos movimientos sociales. Estos últimos, se caracterizan por sus límites más difusos, así como por la tensión entre lo colectivo y lo individual (Aguilera, 2016; Íñiguez, 2001). Muchas veces, ocurre que las luchas entre dirigentes, la implementación de ciertas leyes, y los contextos políticos, afectan

las formas democráticas internas de las organizaciones docentes, impactando de manera paradójica en el objeto de su existencia (Mancini, 2020).

Asimismo, la evidencia internacional muestra que no siempre los sindicatos docentes se encuentran en contra de las políticas de rendición de cuentas y estandarización, y no siempre se inspiran en criterios de justicia social, por lo que el análisis de las identidades y experiencias que se producen en su interior debe ser contextual y situado (Anzia, 2020; Jha, Banerjee y Moller, 2020). Incluso, muchas veces las huelgas docentes tienen consecuencias profundamente negativas para la equidad educativa (Wills, 2020), aunque al mismo tiempo, se ha mostrado que, dependiendo del contexto, el sindicalismo y su lucha por la mejora de las condiciones de trabajo puede contribuir a la calidad de la educación (Hung, 2019).

Desde el enfoque del proceso político, los movimientos sociales actúan siempre de forma situada y contextual, considerando para ello los entornos geográficos, políticos y sociohistóricos concretos. Muchas de las acciones que toman estos movimientos, dependen en gran medida de ese contexto (Hai, 2002; Retamozo, 2009). Parcerisa y Villalobos (2021), al analizar un movimiento social chileno importante en educación (Alto al Simce), concluyen que un elemento de éxito para los movimientos sociales es la identidad colectiva o identidad del movimiento.

En términos muy generales, la identidad social es el sentido de pertenencia y categorización que las personas hacemos respecto de alguna categoría social de la cual formamos parte (Tajfel, Billig, Bundy y Flament, 1971). Al sentirse parte de una categoría social, las personas se diferencian de los miembros de otros grupos a los que no pertenecen. Esto lleva a construir sentidos de pertenencia con grupos específicos, desarrollando todo un sistema cultural común que puede ser definido como identidad colectiva (Mercado y Hernández, 2010). La búsqueda de identidad colectiva es frecuente en grupos marginados socialmente, o que de algún modo no cumplen con las expectativas sociales dominantes (Langer, 2011; Parrondo, 2017).

Por todas estas tensiones y contradicciones, formar parte de una organización docente genera una profesionalización e identidad particular (Preston, 2020). Comprender al profesorado organizado, es comprender cómo este grupo se ve a sí mismo a partir de las relaciones con los distintos actores involucrados en el proceso educativo, en combinación con el sistema social, laboral e institucional en el cual desempeñan su profesión (Balderas, 2014). La identidad docente es una construcción sociohistórica e intersubjetiva (Carrasco, Luzón y López, 2020), que responde a características propias de la identidad social y de la identidad colectiva (Íñiguez, 2001).

La identidad es una narración social, y muchas veces, la identificación con una categoría social requiere de la identificación con un grupo en particular. De algún modo, la identidad social se puede encontrar mediada por identidades colectivas, como, por ejemplo, organizaciones de base (Mercado y Hernández, 2010; Zárate, 2015). Por ello, la identidad debe ser estudiada como la representación que tienen diferentes personas y grupos respecto de su posición distintiva y particular en el espacio social, así como de su relación con otros grupos o personas que ocupan la misma posición o posiciones diferentes en el mismo espacio (Mercado y Hernández, 2010).

A pesar de los ataques del sistema capitalista a los movimientos docentes, y a pesar de las manipulaciones de algunos directivos de escuelas para evitar el sindicalismo, estos siguen siendo un aporte para la educación democrática, así como para la dignidad de la carrera docente (Jabbar, Chanin, Haynes y Slaughter, 2020; Tavares, 2014). Sin embargo, la democracia no se limita a las formas de organizaciones estructurales o corporativas (Luzón

y González-Faraco, 2019). Es por ello que, autores como Tavares (2014), invitan al profesorado organizado a extender su papel a diferentes áreas, y así, construir una identidad profesional que permita renovar y reformar el sistema educativo. Por ello, es necesario reflexionar de qué manera las interacciones cotidianas también construyen experiencias de organización docente, ya que no puede dejarse la democratización educativa exclusivamente a los espacios de lucha sindical (Souza de Andrade, 2016).

Metodología

El presente estudio es de tipo cualitativo con un enfoque con características narrativas con 12 profesoras y profesores que trabajan en diferentes centros educativos, y se encuentran organizados políticamente. Este enfoque recoge experiencias subjetivas, a la vez que reconoce y contempla las estructuras sociales en que estas se dan (Bien y Selland, 2018; Bolívar y Segovia, 2006; Hernández, 2011). Lo anterior, permite comprender los fenómenos sociales a partir de los propios actores que los protagonizan en un contexto situado (Cavieres-Fernández, 2018; Kreuzbirg, 2011). Para ello, se realizaron 12 entrevistas en profundidad y de características narrativas (Balderas, 2014) con profesoras y profesores que participan de diferentes organizaciones sociales y políticas: Colegio de Profesores, Movimiento por la Unidad Docente (MUD) y/o sindicato del colegio. Siete son mujeres, y sólo tres de ellos no cuentan con un cargo en la organización en la que participa. Las entrevistas se enfocaron a explorar la experiencia de participación política – narrada históricamente-, las motivaciones detrás de esta participación, las expectativas a alcanzar en la misma, y la relación de esta experiencia con el trabajo cotidiano como docentes.

En todos los casos, se trató de docentes de centros educativos con financiamiento público, algunos administrados por entidades privadas et al., por los municipios. En total, el grupo de estudio se distribuyó en diez colegios de la zona centro del país. Solo cuatro docentes realizan tareas de liderazgo o apoyo a la docencia, mientras que los ocho restantes están exclusivamente en el aula. La Tabla 1 resume las características del grupo de estudio.

Tabla 1- Características del grupo de estudio.

Número del caso	Cargo en la Escuela	Tramo etario	Organizaciones	Cargo en la agrupación	Tipo de dependencia laboral
1	Profesor de aula	20-30	Colegio de Profesores y sindicato	Presidente del sindicato	Municipal
2	Profesora de aula	30-40	Colegio de Profesores y MUD	Secretaria filial regional	Municipal
3	Profesor de aula	30-40	Colegio de Profesores y sindicato	Secretario de federación	Particular subvencionado
4	Profesora de aula	20-30	Colegio de Profesores y MUD	Representante filial regional	Municipal
5	Profesora de aula	40-50	Colegio de Profesores	Ninguno	Municipal
6	Profesora de aula	40-50	Colegio de Profesores	Dirigente comunal	Municipal

7	Profesor de aula	30-40	Sindicato escuela	Dirigente de sindicato escuela	Particular subvencionado
8	Profesora de aula	50-60	Colegio de Profesores	Representante gremial	Municipal
9	Profesor de aula	30-40	Colegio de Profesores y MUD	Dirigente nacional	Municipal
10	Jefa técnica	30-40	Colegio de Profesores	Ninguno	Municipal
11	Director	30-40	Colegio de Profesores	Ninguno	Municipal
12	Profesora PIE/aula	40-50	Colegio de Profesores	Representante gremial	Municipal

La elección de participantes se realizó a través de un muestreo secuencial en tres fases: por conveniencia, de avalancha y teórico (Ruiz-Olabuénaga, 1996). El muestreo por conveniencia ocurrió al comienzo, ya que se convocó a docentes a partir de un primer contacto con las organizaciones. Se les invitó al estudio, y ellos y ellas fueron contactando a colegas en situaciones similares, lo que permitió avanzar a un muestreo en avalancha o bola de nieve. Finalmente, a partir del análisis de las entrevistas ya realizadas, se le pidió al profesorado entrevistado que sugiriera e invitara a profesoras y profesores que llevaran más de cinco años participando en organizaciones políticas, y se identificaran con éstas a través de un sentido de pertenencia con las mismas. Este fue un muestreo teórico, porque fue permitiendo construir categorías emergentes contrastables con la teoría. Con todo lo anterior, se saturó la información (Martínez-Salgado, 2012). En todos los casos se les informó del proceso y se les indicó que podían retirarse en cualquier momento, asegurando la confidencialidad a través de consentimientos informados.

El análisis se llevó a cabo a través del método de comparación constante de la teoría fundamentada, combinando la fase de muestreo con la de análisis, a través de una codificación abierta, axial y selectiva (Jiménez-Fontana, García-González y Cardeñoso, 2017). De esta forma, se construyeron códigos emergentes contrastados a la luz de la nueva información disponible, lo cual, a su vez, fue agrupándose hasta conformar familias de categorías. En la presentación de resultados, los análisis son acompañados con algunas citas textuales, las que fueron elegidas con el fin de ofrecer evidencia de las interpretaciones desarrolladas.

Finalmente, y respecto de los resguardos éticos, este estudio buscó respetar diferentes principios sobre el lugar del otro en los estudios narrativos. De este modo, si bien se firmaron consentimientos informados con el fin de resguardar la confidencialidad de la información, los aspectos éticos implicaron cuidar diferentes etapas del proceso. Así, las entrevistas fueron desarrolladas buscando que se diera en ellas, un espacio para potenciar procesos de reflexividad conjunta entre investigadores y participantes, con el fin de que predominara más el diálogo que la pregunta- respuesta. Además, al final de cada entrevista, se realizó un recuento de las diversas ideas utilizando los recursos lingüísticos de cada docente, produciendo una textualización que permitió la generación de aclaraciones mutuas (Balasch y Montenegro, 2003). En todo momento se respetó y promovió la autonomía personal, asociada al deseo de participar y abandonar el proceso de investigación; la confidencialidad,

asociada al resguardo de la identidad; y la justicia, asociada a la escucha atenta e involucramiento de sus experiencias personales y colectivas durante el proceso (Landín y Sánchez, 2019).

Resultados

Los resultados se presentan en dos categorías que emergen del análisis selectivo del estudio, incluyendo extractos de citas de los doce docentes entrevistados. La primera, se encuentra vinculada con la identidad docente como parte de la identidad colectiva que ofrece la organización. La segunda, aborda la tensión entre lo individual y lo colectivo en la participación política como parte clave de las tensiones del proceso de construir identidad.

Categoría 1. La organización docente como identidad colectiva

La organización docente aparece como una oportunidad para ejercer presiones más efectivas. En este sentido, los significados que construyen los entrevistados apuntan a la sobrevaloración de las mayorías numéricas como un mecanismo que permite conseguir cambios, ya sea porque consigue convencer de la necesidad de esos cambios, ya sea porque el solo hecho de contar con un número alto de participantes anuncia una mayor representatividad del movimiento y de sus demandas sociales. De este modo, la mayoría numérica estaría significada como un mecanismo de legitimidad de la acción colectiva que, a su vez, parece conseguir encantar a otros grupos y a más adherentes.

En estos discursos, la idea de un grupo fortalecido por un alto número de participantes aparece en confrontación con algún grupo o sujeto social al cual habría que enfrentar. Es así como la idea de armar alianzas, y aumentar la cantidad de personas que conformen la organización, es construida como una oportunidad para ganar un eventual enfrentamiento contra un aparente enemigo que buscaría oprimir a estos colectivos. En las citas se aprecia la metáfora de “quebrar”, aludiendo a la administración de los colegios, como si esta quisiera destruir el movimiento político del profesorado.

Cuando tú estás solo, no puedes hacer tantos cambios como cuando estás organizado. En grupo, uno solo es como solo ¿Qué haces tú solo? Puedes gritar al mundo y nadie te va a hacer..., escuchar, digo. Nadie te va a oír. Sin embargo, si estás en una organización se nota más un movimiento, se nota que no es un chiste lo que se está demandando, que habemos varios de acuerdo con el cambio. Hay una fuerza que puede generar cambios, y que sí ha generado cambios (...) es porque las hemos ganado afuera, es porque hemos sido varios, depende de los números. (Entrevista caso N°5)

Y así, la gente se fue adhiriendo a esta visión, a esta organización que nosotros teníamos dentro de mi escuela, que era una de las tres escuelas más fuertes en la comuna a nivel de organización. Estaba la escuela 1, la escuela 2 y la escuela 3, que siguen teniendo fuerza. A la comuna le costará más quebrarlas. Estamos hablando, por ejemplo, que la escuela 3 en la comuna tenía casi 30 sindicalizados. En número éramos más que todas las demás escuelas, era casi toda la escuela. Así que cualquier

cosa que pidiéramos se sabía que íbamos a tener fuerza, ya que tenían una organización de mayorías. (Entrevista caso N°1)

Confiar en las mayorías como mecanismo de organización política, ha traído consigo significados en torno a la representación. La legitimidad que se les otorga a las mayorías numéricas estaría atravesando no solo los mecanismos de negociación o presión externa, sino la propia forma de funcionamiento interno de las organizaciones. De este modo, la manera elegida para dar cuenta de la presencia de las mayorías, así como de sus decisiones, ha sido el voto. Las votaciones operan como estrategia específica de validación del discurso mayoritario, el que operaría como una orientación a seguir. Esto habría llevado a diferentes docentes a adoptar prácticas consistentes con esas decisiones mayoritarias, incluso si es que no están de acuerdo con ellas.

Si suspendieron las clases por paro-huelga-, no es para quedarme en la casa de vacaciones, ni viendo televisión. Es porque hay un motivo detrás, y yo soy bien consecuente y responsable con ese motivo. A veces no he estado de acuerdo, pero como la mayoría vota, yo voy. Mayoría manda, eso es democracia en la vida, y en la organización. (Entrevista caso N°5).

Nosotros tampoco estamos hablando de un proyecto educativo que se pueda presentar, estamos hablando de un proyecto educativo en donde las organizaciones se junten a debatir, a opinar sobre lo que queremos y se vota por mayoría. (Entrevista caso N°1).

Esta construcción simbólica de una identidad colectiva al interior de las agrupaciones de docentes lleva a establecer diferencias sociales entre quienes participan de ellas y quienes no. Este último grupo es significado como un profesorado menos comprometido con las demandas del gremio, con escasa opinión sobre los temas contingentes y con pocos elementos para aportar al debate social. El riesgo que deja ver esta dinámica es la imposición de las voces de las mayorías por sobre las disidencias.

Es que siempre los incluimos- refiriéndose al profesorado que no forma parte de la organización-, siempre los incluimos en el debate, por lo menos. Cuando se trata de cosas que les puede interesar o que son del gremio. El problema es que no se generaba el debate que nosotros queríamos con ellos. Porque ni siquiera tenían una opinión con respecto a eso, porque tampoco había la intención.

¿Y quiénes no podrían participar?

Los directivos, ellos no. Porque tienen otros intereses. (Entrevista caso N°2)

En los discursos del profesorado entrevistado, esta identidad colectiva se reafirma siempre en la afiliación al Colegio de Profesores. Esta agrupación aparece construida como aquella de mayor legitimidad, pero no por tratarse de un movimiento social necesariamente consistente o que valore las opiniones y posturas de todos y todas, sino por representar numéricamente a la mayoría del profesorado el país. El alto número de afiliados es significado como una oportunidad para poder liderar transformaciones en el ámbito

educativo, incluso si se le cuestiona a esta organización que realmente represente las necesidades del profesorado.

Las entrevistas cuestionan y validan al mismo tiempo al Colegio de Profesores, lo que lleva a algunos y algunas a formar otros colectivos paralelos. Sin embargo, se reconoce el valor que un movimiento con tantos adherentes tiene para las negociaciones colectivas en el país. Por ello, el Colegio de Profesores ofrece una identidad colectiva de lucha sindical o reivindicativa, cuya fuerza radica en el hecho de que convoca a las mayorías docentes, permitiendo, además, construir una identidad social.

Yo me organicé en el Colegio de Profesores, porque, mira, yo he tenido discrepancias con las distintas direcciones del Colegio de Profesores en muchos momentos, pero no sé, es la única organización que está a lo largo de todo Chile; que aglutina a la mayor cantidad de profesores. (Entrevista caso N°8).

Al principio rechazaba el Colegio de profes porque consideraba que era un botín de redes clientelares de ciertos partidos. Pero después me convencí de que es el espacio organizativo más grande que existe en términos del imaginario de la sociedad. (Entrevista caso N°7).

Yo creo que el Colegio de Profesores es la organización más grande que existe en el país de profesores históricamente (...) Lamentablemente, hoy día estamos ahí, pero medio guateando-debilitándonos-, porque al final te invita a participar y después no escuchan a sus bases. Por eso creo que hay que consolidarlo, porque al final es la colegiatura más grande que existe de profesionales en Chile. (Entrevista caso N°6).

Esta identidad colectiva, si bien se sostiene en la adscripción a organizaciones docentes y, sobre todo, al Colegio de Profesores, busca permanentemente ampliarse hacia más docentes. De este modo, si bien los mecanismos de participación que se han legitimado, como la votación, debiesen ser exclusivos para quienes formen parte oficial de las diferentes orgánicas, el profesorado entrevistado muestra que es necesario considerar las voces mayoritarias de quienes no son miembros de estas organizaciones.

Es así como es posible encontrar relatos en los cuales, la elección de representantes gremiales incorpora a quienes no pertenecen formalmente a la organización, con el fin de que puedan expresar su opinión y ser invitados e invitadas a formar parte de esta. Esto es construido como una oportunidad para aumentar los niveles de participación, y así, ampliar la identidad colectiva hacia quienes no se encuentran organizadas ni organizados en estos movimientos, aumentando el sentido de la identidad social.

Cuando tenemos que elegir a los dirigentes internos o a nivel comunal, solo votan los colegiados. Pero a veces, tenemos que hacer una lista aparte para que voten, y así puedan participar. Y en algunas actividades solo pueden opinar los colegiados, aquellos que participan de la orgánica. Y ahí, la gente reclama. Y yo les digo: “si tú quieres opinar, quieres participar, quieres ser tomado en cuenta, participa también de la organización”. (Entrevista caso N°11).

Igual yo prefiero que participen todos, pues la idea es que nosotros exijamos participar siempre, no solo a los que pagan. En todo se genera lo mismo, que eso tiene que ver con cómo funciona desde la dirección del establecimiento, cómo son los liderazgos que se da en cada grupo. Y dentro de la escuela es súper importante, yo te decía también que te permite democratizar las escuelas y las políticas educacionales. Hacia allá van, a que sean las determinaciones de la escuela mucho más democráticas. (Entrevista caso N°6).

Categoría 2. Tensiones del proceso de construir identidad

El profesorado entrevistado refleja una tensión clave para poder construir identidades colectivas. Esta tensión tiene que ver con algunos nudos críticos que se manifiestan en el intento por convertirse en un movimiento organizado: (i) la dificultad de coincidir en opiniones y perspectivas; (ii) convivir en las diferentes opiniones y puntos de vista; (iii) la dificultad de llegar a acuerdos colectivos; (iv) la lucha de poder entre grupos cuando existen diferentes organizaciones docentes representadas en un mismo colegio.

Esa es mi hipótesis de lo que pasa hoy en la escuela, y que creo que también pasa en algunas organizaciones. Que hay distintas concepciones, perspectivas diferentes, y el colegio no ha logrado traspasar y los profes tampoco. No estamos jugando ahí un rol importante en que esas tensiones se expresen en un espacio de organización de los profes. Al final todos opinan de esto y lo otro para sacar adelante el proyecto (...). Y eso genera tensiones, y la escuela es incapaz de procesarlas. Como que todos opinan de lo que pasa, pero no se puede llegar a acuerdos y eso pasa también en la organización. (Entrevista caso N°9).

Y cómo llegas tú a juntar veinte, treinta cabezas locas que piensan diferente en cosas diferentes. Se hace imposible. Y cuando tú quieres hacer organización docente o escuela, por ejemplo, y tienes la mitad de la escuela que pertenece a una organización y la otra, a otra, o son libres pensadores, o pertenecen a otro tipo organización que la apuntan a lo mejor como casi terroristas por decirlo así, nunca vas a llegar a un acuerdo. Pero todos van a querer opinar. (Entrevista caso N°1).

Sin embargo, y a pesar de lo anterior, el profesorado pareciera asociar la adherencia a alguna organización docente como una forma de canalizar sus ideas críticas sobre la sociedad y la educación. Sindicatos y otras orgánicas son significadas como un espacio de protección frente a las eventuales consecuencias negativas que estas críticas podrían causar. De esta manera, y pese a las tensiones entre diversidad, pluralidad, divergencia, individualidad y pensamiento grupal, la identidad colectiva que genera la participación en una organización parece otorgar seguridad y pertenencia.

Consideraba que participando en el sindicato era el espacio para seguir siendo, llevando a la práctica mis pensamientos políticos. Tenía un espacio para manifestar lo que pensaba y escuchar a los otros que opinaran. Tanto es así, que generalmente se nos recomendaba incorporarnos al sindicato luego de pasar a contrato indefinido, o sea luego, del tercer año. Si no, íbamos a ser vistos como los problemáticos, por andar opinando. (Entrevista caso N°3)

Precisamente por la alta valoración que tiene la identidad colectiva, en este grupo de docentes existe un alto y profundo cuestionamiento a los discursos individualistas, así como a la falta de organización social. De alguna manera, esperan que el profesorado que se interese por adherir al Colegio de Profesores o a otras organizaciones sindicales y gremiales, manifieste un legítimo interés por la sola organización social. Esto lleva a que deslegitimen el derecho a construir demandas reivindicativas de docentes que no participen de estas orgánicas.

El deseo por extender la identidad colectiva y el sentido de pertenencia que generan al formar parte de estas organizaciones se expresa en un deseo de unidad. Este aparece en contraposición con la aparente soledad en la cual se estarían dando las luchas sociales, cuestionando de forma implícita, la escasa articulación del movimiento social popular en Chile. El proceso de atribución de responsabilidad sobre esa posible atomización es interno, lo que deja entrever que existe un deseo de organización mayor entre movimientos de profesores y profesoras, y otras organizaciones sociales.

Lo mismo pasa en la escuela y en la organización. Se ha dado esa diferencia, como más individualista, así como que yo me preocupo de mí y chao ¿Y cuándo alego-reclamo? Cuando un cabro chico-niño, me pinta el mono-reclama. Pero cuesta, o te preguntan ¿qué gano? Por ejemplo, un día le puedo decir “oye, colégiate”, y “¿qué me van a dar?”; y yo como “¿por qué te vamos a dar algo?, no te vamos a dar nada, si no es una caja de compensación, no es una financiera, no es un banco”. Para estar en el Colegio de Profesores, significa organizarse, no esperar que yo te traiga un premio o un regalo. Entonces..., pero esa profe es la primera opinando cuando cambian la carrera docente. (Entrevista caso N° 6).

A mí me gustaría que todos participaran, que los profes estuvieran mucho más unidos para poder generar un cambio. Porque si te fijas, los profesores siempre luchamos solos. En realidad, todos luchan solos. Los de la salud, solos. Los profesores, solos. Contra las AFP - Administradoras de Fondos de Pensiones- solos. Pero si todo el mundo se uniera, habría un remezón, son como todos individuales. (Entrevista caso N°5).

La identidad del profesorado que participa de estas organizaciones reivindicativas, es fundamentalmente grupal. Al valorar especialmente lo colectivo por sobre lo individual, se cuestiona que se pueda generar transformaciones auténticas con un enfoque individualizador. Esto pone de relieve la importancia que tiene para el profesorado sentirse parte de una orgánica o de una institución. Al construir una identidad reivindicativa, el profesorado pareciera necesitar de un colectivo mayor que permita canalizar estos cuestionamientos sociales. Por ello, cuando el pensamiento es divergente respecto de las condiciones laborales y en las cuales se da el trabajo docente, y no existe mayor identidad colectiva o esta es débil, aparecen sentimientos de soledad y aislamiento. La identidad social de “docente crítico o crítica” no sostiene por sí misma los significados de la lucha docente. Se requiere la adherencia a una organización más específica que module esa identidad.

Finalmente, una identidad reivindicativa aparece ligada con un cuestionamiento a nivel del ejercicio de la docencia, por lo que muchas veces se le exige coherencia al

profesorado organizado entre el pensamiento crítico respecto de sus condiciones laborales y una mirada divergente del currículum y la didáctica.

“Siento que sí, que lo entienden y no quedo así como la loca. Pero en la escuela hay como distintas realidades. Hay dos grupos de profes muy marcados. Dentro de estos dos grupos yo era la distinta, pero la distinta en todo, de cómo me visto, de cómo me comporto, de lo que opino y no me importa. Además de cómo soy con la organización cuando me da por pelear, ser reivindicativa y salir de las quejas, por ejemplo, con el agobio, me dicen “ya empezó la –nombre- con sus discursos”, y me da un poco de cosas igual. Pero, si haces mucho caso al ‘qué dirán’, puff. En mi caso, además, como soy tan particular, me toca aguantarlo (risas)”. (Entrevista caso N°4).

El ser social del profe se expresa tanto al interior del aula con los estudiantes, entonces ahí tú tienes que tener toda una cuestión, una mirada distinta del currículum, etc., etc. Y se expresa también generando organización entre tus propios pares y trabajadores de la educación de la escuela. Es insuficiente que tengas una mirada transformadora individual al interior del aula o al interior de la propia escuela. (Entrevista caso N° 8).

Conclusiones y discusiones

Los resultados muestran una alta valoración de la organización docente, como mecanismo validado para conseguir reivindicaciones laborales. En este sentido, existe acuerdo respecto de que un alto número de adherentes es garantía para conseguir mejores condiciones, ya que legitimaría las demandas. En estos significados, la organización docente exige de la presencia de un enemigo al cual es necesario oponerse, el que a veces cobra cuerpo como los administradores y a veces, como las propias políticas del país. Para asegurar un enfrentamiento exitoso, el voto aparece como mecanismo de toma de decisiones, que legitimaría las acciones colectivas. Así, la diferenciación propia de los procesos identitarios les otorga a estos colectivos una definición asociada a la lucha social (Tajfel et al., 1971; Mercado y Hernández, 2010). Esta identidad de lucha es histórica, situándose en concordancia con las organizaciones docentes desarrolladas en Chile durante dos siglos (Núñez, 2004; Assáel et al., 2011).

Si bien el voto es exclusivo de quienes adhieren formalmente a una determinada organización, este opera como un mecanismo que puede servir para incluir a profesores y profesoras en la identidad colectiva que se genera al interior de las organizaciones sociales. Los resultados de las votaciones mayoritarias y el voto como mecanismo son los que permiten que la identidad colectiva del profesorado esté por encima de sus identidades individuales y profesionales. Por ello, como en todo proceso de construcción identitario, aparecen los enfrentamientos ya no solo con el grupo significado como opresor, sino con otros colegas que no comparten esta identidad colectiva. Ahora bien, la identidad colectiva más importante es la que otorga la pertenencia al Colegio de Profesores, el que cuenta con el mayor número de adherentes y decide siempre a través de votaciones. Sin embargo, se trata de una organización social tan grande, que dificulta el sentido de pertenencia necesario para generar identidades colectivas cohesionadas. Esto lleva a que muchas veces se participe de más de una organización a la vez.

Resultan interesantes estos hallazgos en términos del destinatario frente al que refieren esta identidad colectiva. Pues, no solo nos muestra la configuración de un nuevo tipo de relación social al interior de la escuela- entre aquellos organizados y aquellos que no- sino también interroga la necesidad sentida por parte del sector docente para construir mayorías legitimadas en los espacios escolares y de agrupamiento político social (Laclau, 2005), sino que, de alguna manera, destacan los esfuerzos del profesorado por hacer frente a la crisis de participación que se ha diagnosticado de su gremio (Cornejo e Inzunza, 2013), mediante la conformación de una identidad social para la conformación de un sujeto colectivo que les permita referenciarse y articular una acción colectivizada, aun cuando esta referencia no tenga un sentido articulador común más allá, que la mera generación de un común. Así, la subjetividad colectiva de las que nos habla Reyes et al. (2010) se configura en la oportunidad para construir un relato común y emergente sobre aquello que somos.

El sentido que cobra la identidad colectiva como docente organizado u organizada en este estudio, es modular de algún modo la identidad social de profesor o profesora crítico. Parece ser que, en la complejidad de la identidad docente (Carrasco, Luzón y López, 2020), la idea de ser un profesional crítico tensiona o expone cierta vulnerabilidad de la experiencia vital de ser profesor. Por ello, se busca pertenecer a algún colectivo en el cual, este profesorado se sienta cómodo, acogido y genere pertenencia, cobrando sentido la existencia – e incluso la fundación- de diferentes organizaciones más pequeñas que confieran identidad colectiva. Esto podría ser expresión de las formas culturales que exige la identidad colectiva, en este caso, del profesorado (Mercado y Hernández, 2010), pero también puede estar dando cuenta de una construcción del ideal democrático de la organización que se tensiona entre el devenir de las bases sociales y las críticas de una representación gremial que las considere (Saguir, 2011; Aguilera, 2016; Mancini, 2020).

La sensación de soledad que expresan quienes tienen una débil identidad colectiva, puede ser interpretada como un efecto de los relatos del capitalismo, y puede ser expresión de una débil identidad social de profesor crítico, quien requiere constantemente confirmar su pertenencia a esta categoría social a través de la pertenencia concreta a un colectivo específico con el cual consiga identificarse. Lo anterior, puede tratarse de una huella en la memoria histórica del profesorado, ya que se trata de la profesión que más ataques recibió en la dictadura militar respecto de sus formas de organización. Tal vez, existe un miedo implícito a identificarse con la crítica como parte del ejercicio docente, lo que es acogido y protegido al interior de las organizaciones sociales. Esto puede explicar por qué la crisis de legitimidad que diferentes estudios le atribuyen al Colegio de Profesores sería con respecto a su acción dirigencial, pero no hacia la organización misma. Esta última se valora como un espacio de congregación de las mayorías organizadas y se destaca y reconoce su conformación histórica, dando continuidad en la identidad social y colectiva (Gentili y Suárez, 2005; Assaél e Inzunza, 2008; Trejo, 2020).

Las tensiones identitarias que se dan al interior de estos colectivos son bastante comunes en todo proceso de conformación grupal, y en toda identidad colectiva, con la diferencia de que convive la necesidad de diferenciarse de otros (individuos o grupos) con el deseo de una mayor articulación social con otros movimientos sociales. Esto podría ser expresión de que la identidad social de profesor crítico exige la intersección con otras formas identitarias, como ciudadano crítico, más allá de la profesión docente. La manera en que conviven estas identidades sociales resulta interesante, ya que se trataría de una convergencia que no es instrumental, sino que efectivamente busca avanzar en el desarrollo y propuesta de un modelo social más horizontal y democrático (Zeichner, 2020).

Asimismo, es particularmente relevante avanzar en nuevas indagaciones que puedan rescatar la experiencia de organización desde aquellas voces marginilizadas (Langer, 2011) en una cultura escolar que muchas veces individualiza la protesta y acción organizada. Finalmente, es conveniente mencionar algunas limitaciones de este estudio. El número de profesores y profesoras entrevistados es bajo, y las conclusiones a las cuales se llega habrían sido más consistentes si el estudio se hubiera concentrado en un solo colectivo, o tal vez, en un solo colegio, lo que hubiera permitido indagar con mayor profundidad en el poder de la identidad colectiva como mediadora de la identidad social en el profesorado.

Referencias bibliográficas

- AGUILERA, O. *Movidas, movilizaciones y movimientos: Cultura política y políticas de las culturas juveniles en el Chile de hoy*. Santiago de Chile: RIL Editores, 2016.
- ANZIA, S.F. The Backlash Against School Choice and Accountability Policies: The Organizations and Their Politics. *Urban Affairs Review: University of Illinois*; Chicago: SAGE Journals, v. 56, n. 3, p. 981-993, jul. 2019. <https://doi.org/10.1177/1078087419867162>
- ASSAÉL, J.; CORNEJO, R.; GONZÁLEZ, J.; REDONDO, J.; SÁNCHEZ, R.; SOBARZO, M. La empresa educativa chilena. *Educação e Sociedade: Centro de Estudos Educação e Sociedade–Cedes; Campinas*, v. 32, n.115, p. 305-322, abr./jun. 2011 <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- ASSAÉL, J.; INSUNZA, J. *La actuación de los sindicatos docentes: La actuación del Colegio de Profesores en Chile*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.
- ÁVALOS, B.; CAVADA, P.; PARDO, M.; SOTOMAYOR, C. La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos: Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Austral de Chile; Valdivia*, v. 36, n. 1, p. 253-263, 2010. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- BALASCH, M., MONTENEGRO, M. Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social: Facultad de Psicología, Universidad de Málaga, España; Málaga*, v. 1, n. 3, p. 44-48, 2003.
- BALDERAS, I. Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social: Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos CIES; Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora*, v. 6, n. 3, 2014. Disponible en: <<http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/84>>. Consultado en: 04 abr. 2018.
- BARBOSA, A.; DOS SANTOS, A. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. *Educar em Revista: Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná; Curitiba*, n. 48, p.111-129, abr./jun. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200008>
- BISCARRA, C.; GIACONI, C.; ASSAÉL, J. El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad: Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Viña del Mar*, v. 14, n. 3, p. 80-92, oct. 2015. Disponible en:

<https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242015000300008>.

Consultado en: 05 sept. 2018.

BOLÍVAR, A.; SEGOVIA, D. La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*: Freie Universität; Berlín, v. 7, n. 4, p. 1-33, 2006. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>

CARRASCO, C.; LUZÓN, A. Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*: Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Viña del Mar, v. 18, n. 1, p. 64-74, 2019. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>

CARRASCO, C.; LUZÓN, A.; LÓPEZ, V. Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*: Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Austral de Chile; Valdivia, v. 45, n.2, p. 121-139, mar. 2020. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE. Preguntas Frecuentes. *Web Colegio de Profesores de Chile*: Colegio de Profesores de Chile; Santiago de Chile, 2020. Disponible en:

<<https://www.colegiodeprofesores.cl/preguntas-frecuentes/#:~:text=El%20Colegio%20de%20Profesores%20de,con%20m%C3%A1s%20de%2060.000%20afiliados>>. Consultado en: 27 jul. 2020.

CORNEJO, R.; REYES, L. *La cuestión docente Chile*: Experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE, 2008.

CORNEJO, R.; INSUNZA, J. El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*: Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Viña del Mar, v. 12, n. 2, p. 72-82, 2013. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-69242013000200008&lng=es&nm=isoyt&lng=en>. Consultado en: 27 jul. 2020.

CORNEJO, R.; ALBORNOZ, N.; CASTAÑEDA, L.; PALACIOS, D.; ETCHEBERRIGARAY, G.; FERNÁNDEZ, R.; GÓMEZ, S.; HIDALGO, F.; LAGOS, J. I. Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*: Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Viña del Mar, v. 14, n. 2, p. 80-92, 2015. <http://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580>

DA SILVA, E. *De Vocação para Profissão*: Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil. Brasília: Paralelo 15, 2015.

DELFINI, M.; VENTRICALI, P. ¿Qué hay de nuevo en el sindicalismo argentino?: Relaciones laborales y reconfiguración sindical en el kirchnerismo. *Trabajo y sociedad*: Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Santiago del Estero; Santiago del Estero, n. 27, p. 23-41, mar. 2016. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/74937/CONICET_Digital_Nro.4338c277-a51a-4d6d-a266-bc62d3bf356a_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Consultado en: 27 jul. 2020.

DONOSO-DÍAZ, S.; BENAVIDES-MORENO, N. Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação*: Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Río de Janeiro, v. 23, mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230013>

FERRADA, D. Identidad docente frente a la calidad como estandarización en las escuelas de la Región del Biobío. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*: Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Central de Chile; Santiago de Chile, v. 11, n. 1, p. 93-107, 2017. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100007>

FITZGERALD, S.; MCGRATH-CHAMP, S.; STACEY, M.; WILSON, R.; GAVIN, M. Intensification of teachers' work under devolution: A 'tsunami' of paperwork. *Journal of Industrial Relations*: Australian Labour and Employment Relations Association (ALERA); Sydney: SAGE Journals, v. 61, n. 5, p. 613-636, 2019. <https://doi.org/10.1177/0022185618801396>

GALAZ, A.; JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, M.; DÍAZ-BARRIGA, A. Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles educativos*: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Universidad Nacional Autónoma de México; Ciudad de México, v. 41, n. 163, p. 177-199, ene./mar. 2019. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100177&lng=es&tylng=es>. Consultado en: 10 may. 2020.

GENTILI, P.; SUÁREZ, D. *Síntesis comparativa de los informes nacionales del proyecto*. In: Las reformas educativas en los países del Cono Sur: Un balance crítico. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

GENTILI, P.; SUÁREZ, D.; STUBRIN, F.; GINDÍN, J. Reforma Educativa y Luchas Docentes en América Latina. *Educação y Sociedade*: Centro de Estudos Educação e Sociedade-Cedes; Campinas, v. 25, n. 89, p. 1251-1274, sept./dic. 2004. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400009>

GINDÍN, J. Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina: una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada. *Revista mexicana de investigación educativa*: Consejo Mexicano de Investigación Educativa; Ciudad de México, v. 13, n. 37, p. 351-375, abr./jun. 2008. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000200003>. Consultado en: 27 jul. 2020.

GINDÍN, J. La tradición sindical y la explicación de las prácticas sindicales. Conclusiones de una comparación internacional sobre los docentes del sector público. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*: Asociación Latinoamericana de Estudios del Trabajo; Río de Janeiro, n. 26, p. 119-143, 2012. Disponible en: <<https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/?q=node/39>>. Consultado en: 05 jun. 2018.

GONZÁLEZ, E. *Arriba Profes de Chile*. Chile: Editorial Quimantú, 2015.

HAY, C. *Political Analysis: A critical introduction*. New York: Palgrave, 2002.

HUNG, C.Y. From silenced to vocal: Teacher unionists' growing influence on educational development in Taiwan. *International Journal of Educational Development*; Reino Unido: Elsevier, v. 7, p. 102-124, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102124>

ÍNIGUEZ, L. Identidad de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. In: CRESPO, E. (Ed.). *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: Catarata, 2001.

JABBAR, H.; CHANIN, J.; HAYNES, J.; SLAUGHTER, S. Teacher Power and the Politics of Union Organizing in the Charter Sector. *Educational Policy*: Politics of Education Association; EE.UU.: SAGE Journals, v. 34, n. 1, p. 211-238, 2020. <https://doi.org/10.1177/0895904819881776>

JHA, N.K.; BANERJEE, N.; MOLLER, S. Assessing the Role of Teachers' Unions in the Adoption of Accountability Policies in Public Education. *Urban Review*; Países Bajos: Springer Netherlands, v. 52, p. 299–330, 2020. <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00529-y>

LACLAU, E. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LANDIN, M; SÁNCHEZ, S. El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa; *Educación*, Lima, v. 28, n. 54, p. 227-242, 2019. Disponible en <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1019-94032019000100011yln=esynrm=iso>. Consultado en: 5 jun.2021.

LANGER, E. Nuevas aproximaciones teóricas a la noción de “resistencia” y sus contribuciones al análisis de las regulaciones en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI. In: VIII ENCUENTRO DE CÁTEDRAS DE PEDAGOGÍA DE UNIVERSIDADES NACIONALES ARGENTINAS. TEORÍA, FORMACIÓN E INTERVENCIÓN EN PEDAGOGÍA, 2011, La Plata. *Actas...* La Plata: Universidad Nacional de la Plata, 8-10, ago. 2011. p.1-13.

LEGARRALDE, M. *Alta Conflictividad y Baja Gobernabilidad ¿Quién gana en ese escenario?*: Informe sobre conflictividad docente y gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: Centro de Estudios en Política Pública, 2008.

LLIMÓS, G.; PALMERO, M.; PRIETO, A. Entre víctimas y victimarios: la construcción mediática de la crisis en educación. El caso del «conflicto docente» en los medios nacionales. In: DA PORTA, E.; UZÍN, M. (Comps.). *Miradas sobre el presente. El discurso como prácticas, las prácticas como discursos*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, 2019.

MARTÍNEZ, R.; SOTO, E. El Consenso de Washington: La instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura: Unidad Xochimilco Universidad Autónoma Metropolitana*; Ciudad de México, v. 37, p. 35-64, ene. 2012. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0188-77422012000100003yln=esynrm=isoynl=es>. Consultado en: 12 dic. 2017.

MANCINI, C. Austerity, Struggle, and Union Democracy: Bill 115 and the Ontario Secondary School Teachers' Federation, an Insider View. *Labor Studies Journal: United Association for Labor Education (UALE)*; Portland: SAGE Journals, v. 45, n. 1, p. 8-31, feb. 2020. <https://doi.org/10.1177/0160449X20901646>

MCLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy. *Journal of Teacher Education: American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE)*; Washington D.C.: SAGE Journals, v. 52, n. 2, p. 136- 150, mar. 2001. <https://doi.org/10.1177/0022487101052002005>

MERCADO, A.; HERNÁNDEZ, A. El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia: Facultad de Ciencias Políticas y Administración Universidad Autónoma del Estado de México*; Toluca, v. 17, n. 53, p. 229-251, may./ago. 2010. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1405-14352010000200010yln=esytlng=es>. Consultado en: 11 jul. 2018.

MORENO, A.; GAMBOA, R. Dictadura chilena y sistema escolar: A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación. *Educar em Revista: Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná*; Curitiba, n. 51, p. 51-66, 2014. Disponible en: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000100005yscript=sci_abstractylng=es>. Consultado en: 27 jul. 2020.

MOVIMIENTO POR LA UNIDAD DOCENTE (MUD). Ideas para un análisis crítico del Proyecto de Ley “Sistema de Educación Pública”. *Web MUD: Movimiento por la Unidad*

Docente; Santiago de Chile, 2017. Disponible en: <<http://unidaddocente.cl/portfolio-item/2538/>>. Consultado en: 08 may. 2018.

NÚÑEZ, I. *La Identidad de los Docentes, una Mirada Histórica*. Santiago de Chile: PIIIE, 2004.

NÚÑEZ, I. Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*: Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Viña del Mar, v. 14, n. 3, p. 5 – 16, 2015. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-617>

ORELLANA-FERNÁNDEZ, R.; MERELLANO-NAVARRO, E.; BERRÍOS-VILLARROEL, A.; ALMONACID-FIERRO, A. Profesores en dictadura y democracia: perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional. *Revista Brasileira de Educação*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Río de Janeiro, v. 25, p. 1-23, mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250007>

PARCERISA, L.; VILLALOBOS, C. Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE. *Revista Izquierdas*; Santiago de Chile: Ariadna Ediciones, n.49, p. 2427-2455, 2020. <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art115_2427_2455.pdf>. Consultado en: 30 jun. 2020.

PARRONDO, C. Individual and collective identity: Dorothy Allison's literary contribution to demystifying the poor whites/white trash' stigma. *Revista de Estudios Norteamericanos*: Universidad de Sevilla y Asociación Española de Estudios Norteamericanos; Sevilla, v. 21, p. 91-117, 2017. <https://revistascientificas.us.es/index.php/ESTUDIOS_NORTEAMERICANOS/article/view/5381/4739>. Consultado en: 03 mar. 2019.

PRESTON, T.A. Look Back: Teacher unions, quality, and professionalism, as seen in Kappan. *Phi Delta Kappan*: Phi Delta Kappa International; Arlington: SAGE Journals, v. 101, n. 6, p. 5-7, feb. 2020. <https://doi.org/10.1177/0031721720909579>

REYES, L. Educando en tiempos de crisis. El movimiento de escuelas racionalistas de la federación obrera de Chile, 1921-1926. *Cuadernos de Historia*: Departamento de Ciencias Históricas Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile; Santiago de Chile, n. 31, p. 91–122, sept. 2009. Disponible en: <<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/123102>>. Consultado en: 10 oct. 2016.

REYES, L. Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Revista Docencia*: Colegio de Profesores de Chile; Santiago de Chile, n. 40, p. 40-49, may. 2010. Disponible en: <http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_40.pdf>. Consultado en: 27 julio 2020.

REYES, L.; CORNEJO, R.; ARÉVALO, A.; SÁNCHEZ, R. Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: Discursos, prácticas y resistencias. *Polis. Revista Latinoamericana*: Centro de Estudios del Desarrollo Regional y Políticas Públicas de la Universidad de los Lagos; Santiago de Chile, v. 9, n. 27, p. 269-292, dic. 2010. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000300012>

RETAMOZO, M. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. *Cinta de Moebio*: Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile; Santiago de Chile, n. 35, p. 110-127, sep. 2009. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2009000200003>

SANTIBÁÑEZ, L. Reforma educativa: el papel del SNT. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.; Ciudad de México, v. 13, n. 37, p. 419-443, 2008. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1405-66662008000200005ylnq=esynrm=iso>. Consultado en: 03 abr. 2010.

SANTOS, F.; ZANARDINI, J. B.; MARQUES, H. J. Desafíos políticos, económicos y sociales para los docentes en América Latina. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*: Faculdade de Ciências e Letras Departamento de Ciências da Educação Universidade Estadual Paulista; Araraquara, v. 21, n. esp. 1, ago. 2020. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13781>

SOUZA DE ANDRADE, M. Sindicalismo docente, experiência de luta e aprendizagem em duque de caxias. In: XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO. MOVIMIENTOS PEDAGÓGICOS Y TRABAJO DOCENTE EN TIEMPOS DE ESTANDARIZACIÓN, 2016, Ciudad de México. *Actas...* Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 16-18, nov. 2016.

TAJFEL, H.; BILLIG, M. G.; BUNDY, R. P.; FLAMENT, C. Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*: European Association of Social Psychology; Reino Unido: John Wiley y Sons, v. 1, n. 2, p. 149-178, abr./jun. 1971. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420010202>

TAVARES, M. Contribuições para a História do sindicalismo docente, em Portugal: dos Grupos de Estudo, à afirmação e crise do movimento sindical docente. *Education Policy Analysis Archives*: Mary Lou Fulton Teachers College/ Arizona State University; Tempe, v. 22, n. 37, may. 2014. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n37.2014>

TELLO, C. Las políticas docentes y la perspectiva sindical en Argentina, México y Chile: debates y negociaciones. Los casos de CTERA, SNTE y el Colegio de Profesores en los últimos veinte años. *Educar em Revista*: Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná; Curitiba, n. 48, p. 1-18, abr./jun. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200010>

TENTI, E. Consideraciones sociológicas sobre Profesionalización Docente. *Educação y Sociedad*: Centro de Estudos Educação e Sociedade-Cedes; Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, may./ago. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>

TREJO-CATLÁN, J. La participación de las organizaciones educativas en los procesos de reforma educativa en América Latina (1990-2010). *Revista Brasileña de Estudios Latinoamericanos*: Cadernos Prolam/Universidade de São Paulo; São Paulo, v. 19, n. 36, p. 89-114, ene./jun. 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2020.161717>

WILLIS, G. Teachers' unions and industrial action in South African primary schools: Exploring their impacts on learning. *Development Southern Africa*: Banco de Desarrollo de África del Sur; Johannesburgo: Taylor y Francis Online, v. 37, n. 2, p. 328-347, 2020. <https://doi.org/10.1080/0376835X.2019.1682969>

ZÁRATE, J. La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor. *Eidos, Revista de Filosofía*: Departamento de Humanidades y Filosofía Universidad del Norte; Barranquilla, n. 23, p. 117-134, 2015. <https://dx.doi.org/10.14482/eidos.23.189>

ZEICHNER, K. Preparing Teachers as Democratic Professionals. *Action in Teacher Education*: Journal of the Association of Teacher Educators; Manassas: Taylor y Francis Online, v. 42, n. 1, p. 38-48, 2020. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700847>

6.2.2. ARTÍCULO 2: REGULACIÓN DE LA FORMACIÓN Y LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN INGLATERRA: IMPLICACIONES EN LA AUTONOMÍA PROFESIONAL Y LA ACCIÓN SINDICAL.

1. Introducción.

La profesión y formación docente han adquirido una importancia creciente en las reformas educativas en los últimos años, llegando a estar “en primera línea de la agenda mundial de la política educativa” (Tatto, 2007, p. 7) impulsada, además, desde las organizaciones internacionales. En este ámbito, la publicación del informe de la OCDE *Teachers matter* (OECD, 2005) asumía la relación entre la calidad de la educación y la formación del profesorado y establecía tres grandes áreas de trabajo: la atracción, el desarrollo y la retención de los mejores candidatos para la docencia (Letendre y Wiseman, 2015).

Esta relación entre calidad educativa y formación del profesorado ha estado avalada por evaluaciones internacionales del rendimiento de los alumnos, como PISA, PIRLS y TIMSS, y por los sucesivos estudios comparativos que intentaron identificar los "factores de éxito" de los sistemas educativos, entre los que posiciona la eficacia del profesorado como uno de los factores claves para conseguir un alto rendimiento del alumnado, entendido esto como alto desempeño en pruebas estandarizadas y mediciones internacionales (Mourshed, Chijioko y Barber, 2010; OECD, 2004, 2005; Mincu, 2015). Así, las reformas educativas que no tienen en cuenta la formación del profesorado están "condenadas a la ineficacia" (OECD, 2011, p. 12). De esta manera, a nivel internacional se asume, sin discusión, que la calidad del profesorado y de su formación determina la calidad educativa de cualquier país (Normand et al., 2018). Lo que determina que la formación y profesionalización del profesorado pasa a ser un “problema político” que requiere de la acción regulatoria de los gobiernos (Mayer y Reid, 2016, p. 11).

Estos planteamientos globales sobre las reformas educativas y, en concreto, sobre la formación y profesión docente, ha sido estudiadas por diferentes autores bajo el concepto metafórico del Movimiento Global de Reforma Educativa (GERM) que alude a que la mayoría de las reformas educativas que se están adoptando actualmente en todo el mundo responden a problemas y prioridades similares y que siguen una lógica política parecida asociada a la rendición de cuentas, la estandarización, la descentralización y la autonomía escolar (Sahlberg, 2016) o, como se ha desarrollado más reciente (Sahlberg, 2023), al aumento de la competencia entre las escuelas por las matrículas, estandarización de la enseñanza y el aprendizaje, prioridad a la alfabetización básica, rendición de cuentas basada en pruebas y la privatización de la educación pública.

Originalmente, el GERM surgió en países que estaban adoptando el paradigma neoliberal en la prestación de servicios públicos, como Estados Unidos y Reino Unido (Robertson, 2015), pero progresivamente se ha ido ampliando a otros países, a través de un discurso que asocia este paradigma a la mejora y eficacia del rendimiento escolar. Esto ha sido legitimado por

organismos internacionales que, mediante pruebas internacionales, han proveído de evidencias para sustentar los problemas de efectividad y rendimiento de los sistemas escolares (Verger, Fontdevila y Parcerisa, 2019).

En este contexto, el análisis y las reflexiones de este artículo se centran en las reformas sobre la profesión docente en Inglaterra, considerado, como se ha señalado, uno de los países pioneros en la puesta en marcha de este tipo de políticas globales. Este contexto es caracterizado por un modelo de mercado regulado por la ley de oferta y demanda, basado principalmente en la competencia, flexibilidad y movilidad para la regulación de los sistemas escolares y la profesionalización docente (Esper, 2022; Voison y Dumay, 2020), y cuyo Estado es descrito como evaluador (Santori, 2020), que prescribe estándares de desempeño y evalúa su logro, en detrimento de la provisión y garantía regulada de los servicios formativos del profesorado.

En un primer momento, exponemos el marco conceptual para analizar la formación y profesión docente. A continuación, relacionamos los principales debates referidos a la formación inicial, la división social del trabajo y la regulación del trabajo docente. Después analizamos el papel que desempeñan los principales representantes del profesorado en el desarrollo profesional como elemento clave para la promoción de un profesionalismo colegiado y, finalmente, se discuten las consecuencias de este modelo concreto de profesionalización docente.

Para analizar la regulación de la profesión docente nos basamos en la propuesta que, desde la sociología de las profesiones, realizó Freidson (2001) y que ha sido recientemente operacionalizada por Voison y Dumay (2020). Estos autores destacan tres pilares institucionales, relacionados entre ellos: la formación inicial del profesorado, la regulación de los mercados laborales y la división social del trabajo. En cuanto a la formación inicial del profesorado se considera la organización, estructura y alcance de la misma. La regulación de los mercados laborales hace hincapié en el “punto de entrada” a la profesión docente, su estatus y la estructura del desarrollo profesional, así como en los criterios de promoción y ascenso profesional. Finalmente, la división del trabajo se consideró a partir de los esquemas de rendición de cuentas y las formas de autonomía del profesorado¹.

2. La formación inicial del profesorado en Inglaterra: desregulación y estandarización.

La formación inicial del profesorado hace referencia, en este caso, a los "programas de formación" que proporcionan conocimientos, habilidades y disposiciones a los futuros profesores (Tatto, 2008), es decir, qué conocimientos, habilidades y competencias deberían saber el profesorado y cuáles son las instituciones responsables de esta formación inicial. Estos programas formativos han sido considerados durante las últimas décadas un *locus* de conflicto no solo por la diversidad de prioridades, valores o modelos subyacentes en los

¹ Los autores agradecen al profesor Felipe Acuña Ruz, del Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa (CITSE) de la Universidad Católica Silva Henríquez (Santiago, Chile) su valiosa contribución en la aportación de ideas y revisión del manuscrito.

debates escolares o académicos, sino también por el “intenso interés gubernamental” (Barton, Pollard y Whitty, 1994, p. 338) generado especialmente a partir de la profunda reestructuración del sistema educativo inglés iniciada en los años ochenta durante el segundo mandato de Margaret Thatcher. Esta reestructuración, legitimada e impulsada por lo que se conoce en el Reino Unido como “ideologías de la Nueva Derecha”, que defendían tanto planteamientos neoliberales a favor de la libertad de mercado y, por tanto, de la libertad de elección de centro, el cheque escolar y la privatización; como planteamientos neoconservadores a favor de un Estado fuerte capaz de restaurar los viejos valores para resolver la crisis que estaba experimentando la sociedad occidental (De Puelles Benítez, 2005).

En el caso de la formación del profesorado, los liberales entendían que era innecesaria y que había que mejorar la situación a través de la “desregulación” de la profesión para permitir a las escuelas acudir al mercado, reclutar a los mejores candidatos y capacitarlos en la propia aula, de tal manera que el trabajo práctico predominase tanto como fuese posible sobre la formación universitaria. Por el contrario, los neoconservadores entendían que la finalidad de la formación inicial debía ser la educación de los futuros maestros en las disciplinas a impartir frente a los conocimientos pedagógicos y teóricos socialmente relevantes, porque la enseñanza era una actividad eminentemente práctica y el aprendizaje de este oficio se debería aprender a través del ejercicio en las propias escuelas (Furlong et al., 2000). Ambos planteamientos, aunque diferentes, coincidían al señalar que la formación universitaria posee una importancia secundaria, puesto que la experiencia se convierte en el mejor formador y, de hecho, el thatcherismo supo armonizarlos a través de reformas y acciones concretas.

La primera medida del entonces Secretario de Estado de Educación, Sir Keith Joseph fue la publicación del Libro Blanco sobre la *Calidad de la enseñanza* y la aprobación de la Circular 3/84 (DES, 1984) por la que se fundaba el *Council for the Accreditation of Teacher Education* (CATE) con la finalidad de supervisar y acreditar la formación inicial en Inglaterra y País de Gales y otorgar el *Qualified Teacher Status* (QTS) que habilitaba para el ejercicio profesional. Esta medida supuso un cambio radical en un sistema históricamente descentralizado, ya que incorporó un control central en la estructura y contenido de los títulos de maestros y, por tanto, una limitación de la autonomía en la enseñanza universitaria, al mismo tiempo que pretendía acercar la preparación profesional a la realidad de los centros escolares.

En los años sucesivos, las funciones otorgadas al CATE aumentaron y se reforzaron las funciones de control estatal sobre los cursos de formación del profesorado, así como el impulso de una formación más práctica en la iniciación profesional. De hecho, a comienzos de la década de los noventa, durante la administración de Major se aprobaron dos circulares referidas tanto a los cursos para secundaria (DfEE, 1992) como para primaria (DfEE, 1993) que establecían un modelo de *partnership* o asociación entre universidad y centros educativos. Los estudiantes tendrían que realizar, al menos, el 50% de su formación en las universidades a las que se les asignaba, casi en exclusiva, la responsabilidad de que los cursos cumplieran los requisitos para su validez académica. Estas circulares incluyeron una lista de

competencias para la enseñanza que los candidatos a maestro debían adquirir y ser examinados de ellas para conseguir el título. Ambos documentos supusieron una intensificación del control ministerial sobre los planes de estudios, la evaluación y la redefinición de la profesionalidad docente, que comprendió a la enseñanza como un conjunto de habilidades que se pueden describir y obtener a través del entrenamiento en la práctica.

De hecho, esta limitación a la autonomía de las universidades y la intensificación de la práctica se materializa con la creación de la *School Centred Initial Teacher Training* (SCITT), una nueva ruta de acceso a la docencia que permitía a grupos de escuelas reunidas en consorcios recibir financiación directa del gobierno para poner en marcha planes de formación con o sin colaboración de las universidades.

Este control progresivo sobre los contenidos y la acreditación de los cursos de formación culminó con la creación en 1996 de la *Teacher Training Agency* (TTA) que sustituye y asume la mayoría de las funciones del CATE, además de gestionar los presupuestos de la formación inicial en Inglaterra. Asimismo, se estableció un nuevo marco de inspección a cargo de la *Office for Standards in Education* (Ofsted). Como afirma Furlong (2005), las administraciones conservadoras habían desarrollado a final de su mandato un sistema de formación inicial altamente centralizado y receptivo a través del trabajo desarrollado por la TTA y la Ofsted. Es decir, se había logrado una formación inicial basada en un sistema con estándares y procedimientos comunes, dentro de un mercado competitivo entre diferentes proveedores y con una reducción de la autonomía de las universidades.

La llegada al gobierno de Tony Blair, precedida bajo el lema de “educación, educación, educación” supuso, desde los planteamientos del Nuevo Laborismo, la necesidad de una modernización del país a través de un amplio programa de reformas educativas impulsadas centralmente. Desde sus primeros días de gobierno ya puso de manifiesto que, el logro de esas reformas educativas pasaba por la modernización de la profesión docente para convertirla en una “profesión del siglo XXI”. Este reclamo de un “nuevo profesionalismo” se expone en el Libro Verde *Teachers meeting the challenge of change* y se basa en la flexibilidad, la actualización constante para afrontar los retos de sociedades cambiantes, las altas expectativas consigo mismo y con el alumnado, la aceptación de la rendición de cuentas, la adaptación al funcionamiento local de las escuelas, la receptividad hacia las contribuciones que padres, empresarios u otros pudieran hacer en favor de los centros (DfEE, 1998, p. 13-14)

A lo largo de su mando, el Nuevo Laborismo insistió en un mercado competitivo en la formación inicial y ha seguido fomentando la competencia con la universidad. Junto con el SCITT iniciada durante el gobierno conservador, se han desarrollado “nuevas rutas” basadas en el empleo. Todas ellas implicaban una capacitación “en el trabajo” y conducían al *Qualified Teacher Status* y se dividían en tres grupos: *Graduate Teacher Programme* (GTP), *Overseas Trained Teacher Programme* (OTTP) y el *Teach First*.

De manera paralela a esta medida, se avanzó hacia una intervención en el contenido de la formación inicial a través de dos medidas concretas que habían sido diseñadas en el gobierno conservador, pero que se desarrollaron durante el Nuevo Laborismo. Por un lado, el gobierno

conservador aprobó la Circular 10/97 (DfEE, 1997) que transformó las competencias previamente especificadas en “estándares” más elaborados y, por otro, se desarrolló un *National Curriculum* para la formación inicial que especificaba en detalle el contenido que debían cubrir el profesorado tanto en primaria como en secundaria, circunscrito a cuatro asignaturas: inglés, matemáticas, ciencias y tecnología de la información y la comunicación. No obstante, el plan de estudios nacional sería sustituido en 2002 por una lista general de estándares que abarcaban tres áreas principales: valores y prácticas y docencia (planificación y objetivos, seguimiento y evaluación; docencia y gestión de clase). Estos estándares van acompañados de un manual de orientación para asesorar sobre cómo se podrían lograr estos estándares y era actualizado periódicamente en sus sugerencias. Estas dos medidas, establecimiento de estándares y mantenimiento de una variedad de proveedores de la formación inicial ha reforzado una formación docente funcional o basada en una racionalidad técnica, supuestamente objetiva (Furlong, 1991)

En 2010, el nuevo Secretario de Estado de Educación del recién elegido gobierno de coalición, Michael Gove manifestó la necesidad de mejorar los estándares y aprueba, en ese mismo año, el Libro Blanco *The Importance of Teaching* (DfE, 2010) que marcaría, sin duda, un hito en las reformas de la formación inicial del profesorado (Simon, 2019), pues contiene las principales iniciativas con las que se pretende dar respuesta a las críticas globales al profesorado como consecuencia de los resultados de las pruebas internacionales (Maguire, 2014). Este documento recoge las políticas educativas del gobierno de coalición conservador-liberal-demócrata relativas a la calidad de la enseñanza asociada al logro de los estudiantes y a docentes altamente capacitados y motivados; a la atracción y retención de los mejores graduados y profesionales con experiencia en otros campos hacia la enseñanza; el desarrollo profesional continuo y a programas de mentoría, liderazgo educativo y habilidades pedagógicas; estándares profesionales claros que permitan la evaluación del desempeño docente, así como su mejora y reconocimiento de la excelencia (DfE, 2010). En relación con la formación inicial, Menter y Reynolds (2019) han argumentado que una característica distintiva de este documento fue su énfasis en un modelo de aprendizaje (*apprenticeship*) donde se incrementara el tiempo de los futuros profesores en el aula para aprender el “oficio” de la enseñanza.

Una política clave para realizar este cambio fue el programa de *School Direct*, un plan que permitía a las escuelas públicas contratar directamente a los futuros docentes y recibir, al mismo tiempo, la formación necesaria para conseguir su acreditación profesional. Cuando se anunció por primera vez este programa, se limitó a 500 plazas, pero con el tiempo se ha convertido en el principal vehículo para situar a las escuelas como responsables de la formación docente, tal y como afirmó el Secretario de Estado, “las escuelas deben desempeñar un papel más importante en el liderazgo de la contratación, selección y formación de los profesores” (DfE, 2011, p.11).

Este modelo ha tenido varias consecuencias, por un lado, el incremento de la mercantilización debido al incremento considerable del número de vías de acceso a la docencia, así como del número de proveedores de formación inicial centrados en la escuela (Quirk-Marku y Hulme, 2017), donde, además de las universidades y escuelas de formación docente (*colleges*), se

encuentran los consorcios y alianzas entre escuelas y universidades u organizaciones benéficas. Y, por otro lado, la renuncia de algunas universidades a impartir esta formación, debido al incremento de la competitividad con el resto de proveedores acreditados de formación inicial.

En 2015, el gobierno británico encargó a sir Andrew Carter un informe con el objetivo de analizar la calidad y la eficacia de la formación inicial del profesorado en Inglaterra (DfE, 2015) conocido como *Carter Review of Initial Teacher Training*. En él se establecían una serie de recomendaciones para la formación inicial como el establecimiento de estándares nacionales de calidad que aseguraran que todos los programas cumplieran para preparar a los futuros docentes de manera efectiva; aumentar la importancia de la experiencia práctica en la formación inicial, fortalecer la colaboración entre las instituciones de educación superior y las escuelas, mejorar la calidad y el apoyo proporcionado a los mentores que desempeñan un papel clave en el desarrollo profesional de los futuros docentes; establecer un enfoque más personalizado en la formación inicial; promover el desarrollo profesional continuo, asegurando el acceso o y apoyo a lo largo de su carrera y, finalmente, fortalecer el liderazgo docente proporcionando oportunidades para que ejerzan dicho liderazgo en el ámbito escolar.

Este informe fue un documento decisivo para la publicación, al año siguiente, del *Framework of Core Content for Initial Teacher Training* (DfE, 2016), modificado en 2019 por el *Initial Teacher Training Core Content Framework* (DfE, 2019)², vigente en la actualidad. Este documento detalla las ocho áreas de contenido (altas expectativas, cómo aprende el alumnado, asignatura y currículo, práctica en el aula, enseñanza adaptativa, evaluación, gestión del comportamiento y comportamiento profesional) y los estándares asociados a cada una de ellas y necesarios en la formación inicial en términos de lo que debe llegar a saber (“Aprender que...”) y debe ser capaz de hacer (“Aprender cómo...”).

Una de las críticas más recientes a este marco la realizaron Turvey et al. (2019) que afirman que “esta nueva política representa el cambio más significativo en lo que se enseñará al nuevo profesorado en Inglaterra desde 1998” y “presenta riesgos significativos en términos de la calidad de los nuevos profesores”. Su principal preocupación es que demuestra “bajas expectativas o estándares para una profesión de graduados”. Estos autores apuntan que este marco sigue manteniendo un “enfoque tradicional de la formación” que consiste en garantizar que el profesorado sea un “gestor” del aprendizaje del alumnado, centrado en las necesidades inmediatas del aula frente a otro que considere su trabajo como una actividad intelectual, con capacidad para generar investigación e innovación sobre su práctica profesional.

Durante estas últimas décadas de reformas en Inglaterra, la agenda política sobre la formación inicial del profesorado ha centrado su atención en la necesidad de mejorar su calidad a través del fortalecimiento de la experiencia práctica basada en la escuela (relacionada con el “aprendizaje de un oficio”) a través del incremento de programas y proveedores de formación, al mismo tiempo que se establecen, desde el gobierno central, los

2 Para más información, véase: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/974307/ITT_core_content_framework_.pdf

estándares profesionales definidos en términos de lo que debe saber y hacer un docente. Algunos autores han señalado un cambio en la naturaleza del conocimiento profesional (Whitty, 2017), derivado de esta creciente marginación de la educación superior y del énfasis en “lo que funciona”. La investigación y el conocimiento teóricos son importantes, pero parece que solamente relevantes para los diseñadores de políticas y sus asesores expertos, y no para el profesorado de las escuelas.

3. Los estándares profesionales como reguladores del trabajo docente

La regulación del trabajo docente en Inglaterra se enmarca dentro de lo que Voison y Dumay (2020) señalaron como un modelo de mercado. Este modelo se basa en la apertura, flexibilidad y competencia por el empleo. La apertura del mercado laboral permite no solo que personas con distintos niveles de formación accedan a puestos docentes, sino también un modelo abierto de contratación que pretenda maximizar el “ajuste” entre el profesorado y las escuelas. En este modelo, el establecimiento de los estándares profesionales suponen un elemento regulador fundamental para la evaluación del desempeño docente, el establecimiento de las expectativas sobre la práctica profesional y la base para el desarrollo profesional docente.

En Inglaterra, los estándares profesionales se introdujeron por primera vez en 1998 como parte de la “agenda normativa” (Evans, 2011) que introdujeron gran parte de los países desarrollados para gestionar el desempeño de los trabajadores en el sector público. Estos estándares profesionales fueron revisados y modificados en 2002, 2007 y, por último, en 2011 durante el gobierno de coalición liberal conservador. Esta última revisión supuso una reducción considerable o “simplificación” (Helgetun y Dumay, 2020) del número de estándares y, a diferencia de los anteriores, afectaron a todo el profesorado, independientemente de su etapa profesional. Además, se establecieron un nivel mínimo sobre la práctica profesional y sobre el comportamiento que se esperaba del profesorado, incluyendo mecanismos de rendición de cuentas y evaluación del desempeño profesional (Goetel, 2010).

La “agenda normativa” consta de dos partes, la primera, denominada *Teaching*, incluye ocho estándares referidos al saber cómo enseñar: se destaca que el profesor *debe* “establecer expectativas elevadas que inspiren, motiven y supongan un reto para el alumnado”, “promover el progreso y los buenos resultados de los alumnos, demostrar un buen conocimiento de la asignatura y de los planes de estudio”, “planificar e impartir clases bien estructuradas”, “adaptar la enseñanza para responder de los puntos fuerte y las necesidades de todo el alumnado”, “hacer un uso preciso y productivo de la evaluación”, “gestionar eficazmente el comportamiento para garantizar un entorno de aprendizaje bueno y seguro” y “cumplir con responsabilidades profesionales más amplias”. La segunda parte, más breve, denominada *Personal and professional conduct*, establece las normas de conducta personal y profesional exigidas al profesorado. Estos estándares, que son deliberadamente mensurables, suponen una forma de reconfigurar la profesionalidad docente impuesta desde el gobierno y que está mucho más centrada en el comportamiento que en las actitudes e intelectualidad basada en un juicio profesional (Evans, 2011).

Estos estándares profesionales funcionan dentro de un contexto marcado por la devolución del poder de decisión a nivel local promovido desde 2010 por el gobierno de coalición liberal conservador y que tuvo en la aprobación de la *Academies Act* su punto álgido. Esta ley estableció un marco legal y regulatorio para instaurar academias, escuelas independientes, financiadas por el gobierno en lugar de por las autoridades locales y patrocinadas por organizaciones externas como fundaciones, empresas o grupos de expertos. Estos centros cuentan con mayor libertad y autonomía en la toma de decisiones, incluida la evaluación del desempeño docente y las condiciones salariales. Por tanto, el profesorado, además de cumplir con los estándares profesionales a nivel nacional, debe dar respuesta a las condiciones específicas de cada centro. Estas escuelas constituyen en la actualidad la mayoría de todas las escuelas secundaria de Inglaterra y una proporción cada vez mayor de las escuelas primarias (Whitty, 2017).

Con anterioridad, el gobierno de coalición había decidido que las *free schools* no tendrían tampoco que emplear profesorado cualificado y, en su lugar, podrían emplear a quienes los directores consideraran adecuados. Esto implica que los requisitos prescritos oficialmente para ejercer la profesión docente se aplicarán a un número cada vez menor de escuelas. En este ámbito, el último informe de Eurydice (2021) señaló que casi el 50% del profesorado en Inglaterra experimenta “mucho” estrés en el trabajo, lo que duplica el porcentaje de la UE. Algunos de los factores que se indican como causa de ese estrés son la carga de las tareas administrativas, el exceso de calificaciones, la responsabilidad sobre los logros del alumnado, además de la adaptación a las exigencias cambiantes de las autoridades políticas.

Inglaterra tiene, además, una de las tasas más altas de abandono del profesorado de educación secundaria (9,9%) entre los países de su entorno, a pesar de que la proporción de profesores satisfechos o muy satisfechos con su salario es superior al valor de la UE. Para contrarrestarlo se creó una estrategia de contratación y retención que incluye las siguientes medidas: revisión del marco salarial, reducción de la carga de trabajo innecesaria, provisión de apoyo adicional para abordar los comportamientos problemáticos de los alumnos, introducción de un marco de carrera profesional temprana, apoyo a los centros para mejorar la disponibilidad de oportunidades de trabajo a tiempo parcial y flexible, introducción de nuevas calificaciones de desarrollo profesional vinculadas a la enseñanza en el aula, y reforma de las becas de formación del profesorado³.

4. La autonomía del profesorado en un modelo de rendición de cuentas

La autonomía del profesorado es otro aspecto clave de la regulación docente y, aunque ha sido definido de múltiples formas, se refiere, en sentido amplio, a “la capacidad, libertad y/o responsabilidad de tomar decisiones relativas a la propia enseñanza” (Aoki, 2002, p. 111) o a “pensar por uno mismo en situaciones inciertas y complejas en las que el juicio es más importante que la rutina” (Pitt y Phelan, 2008, p. 189-90). Un alto nivel de autonomía se ha asociado a efectos positivos como el bienestar, creatividad y eficacia tanto para profesorado

³ Para más información, véase: <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-recruitment-and-retention-strategy>).

como para los estudiantes (Cribb y Gerwitz, 2007). Si bien no se puede afirmar con rotundidad que la autonomía sea un “fenómeno dependiente del contexto” (Salokangas, Wermke y Harvey, 2020, p. 329), su significado tampoco es general ni universal, sino multidimensional, situado en el contexto e influido por él. En este sentido, el poder y control sobre la toma de decisiones puede variar a nivel de aula, centro o a nivel profesional (Salokangas et al., 2020).

La autonomía del profesorado en Inglaterra hay que comprenderla dentro del modelo de mercado que se ha ido señalando a lo largo del artículo y que comienza a finales de la década de los años 80 como respuesta a la percepción de ineficacia y necesidad de establecer mecanismos de rendición de cuentas (Santori, 2020). Durante la década de los 70, los docentes poseían un alto grado de autonomía justificada por su experiencia. Estaba ampliamente aceptado que su papel incluía la libertad de decidir no solo cómo enseñar, sino también qué enseñar y evaluar al alumnado, además con responsabilidad en el desarrollo e innovación curricular. Sin embargo, en los años sucesivos este panorama cambió abruptamente.

De manera más reciente, durante el gobierno de coalición liberal conservador liderado por David Cameron y Nick Clegg (2010-15), la autonomía del profesorado se ha visto influida por discursos localistas (Quirk-Marku y Hulme, 2017) que apuestan por una mayor descentralización y devolución del control a nivel local para mejorar la autonomía docente y la innovación y mejora de los centros educativos. De hecho, en el influyente Libro Blanco *The Importance of Teaching* (2010) aparecen repetidas referencias a la necesidad de eliminar la "interferencia ministerial" (DfE, 2010, p. 11) y la "prescripción y burocracia innecesarias" (DfE, 2010, p. 28) que supuestamente, han limitado la autonomía.

De hecho, una de las medidas que introduce es la modificación en el proceso de evaluación del desempeño docente a través de la intensificación de los mecanismos de autorregulación a través de la autoevaluación continua, apoyada por la inspección periódica (Quirk-Marku y Hume, 2017) y, reducir así la gestión excesivamente controladora. No obstante, este planteamiento para mejorar la autonomía profesional también ha implicado un incremento del control, ya no externo, sino a través del fortalecimiento de la dirección escolar (Ferguson et al., 2000).

Existen numerosos estudios sobre cómo ha impactado la autonomía docente en su profesionalidad. Algunos de ellos, afirman que estas reformas han reducido (aunque no eliminado) la capacidad del profesorado para ejercer su autonomía (Ozga, 2020; Troman, 2008; Ball, 2012) en un contexto de rendición de cuentas cada vez más complejo, caracterizado no solo por las evaluaciones externas sino también por el incremento del número de proveedores educativos que han otorgado un mayor valor a la necesaria producción de datos sobre el rendimiento de los estudiantes, y que además, se consideran como incuestionables (Ozga, 2020) sobre la verdad o sobre lo que importa realmente en la enseñanza. En una línea similar, Quirk-Marku y Hulme (2017) han señalado que la narrativa política de este localismo conservador se ha convertido en otro medio para responsabilizar e individualizar al profesorado del rendimiento de los estudiantes ante la gran cantidad de

proveedores en educación. El discurso del localismo ha reducido el papel del gobierno local en la supervisión de las escuelas financiadas públicas y ha otorgado mayor responsabilidad en el cambio educativo a las *Multi-Academy Trusts* (MAT), como organizaciones que gestionan las academias, las alianzas de escuelas, los líderes nacionales de educación y la inspección.

En este contexto, el profesorado inglés ha tenido que reinventar las formas en que se vuelve un profesional autónomo, buscando así, resistir una regulación profesional flexibilizada en el mercado y desarrollada externamente, que instalan una racionalidad de imposibilidad sobre el ser un profesional autónomo (Rayner y Gunter, 2020). Frente a ello, algunos otros autores (Sachs, 2003) apelan a una “identidad activista” que contrarreste las fuerzas del gerencialismo, a través de la colegialidad y el colectivismo. Estas identidades apostarían por un profesionalismo transformador, un "llamamiento a la acción" para "... aprovechar los diversos recursos intelectuales, sociales y políticos" del profesorado para "enmarcar las futuras agendas para la escolarización y la educación" (Sachs 2003, p. 154). En este contexto, la colegialidad y la colaboración se han considerado cruciales para el mantenimiento de los valores y las prácticas profesionales fundamentales en las instituciones gerencialistas (Clement y Vandenberghe, 2000).

Ahora bien, dado que la dirección escolar es directamente responsable de elevar el nivel académico de los alumnos, el sistema escolar en Inglaterra se ha inclinado hacia un mayor uso de la autoridad por parte del director, alejándose de la confianza en la capacidad individual del profesorado para tomar decisiones sobre el aprendizaje, el progreso y los logros del alumnado en sus aulas. Esto ha implicado que la capacidad de ejercer la profesionalidad individual depende ahora no solamente de la fuerza relativa de sus propios conocimientos, habilidades y propósito moral, sino también de cómo el director utiliza su autoridad pedagógica para establecer los valores colectivos expresados en las culturas de las escuelas en las que trabajan. Por lo tanto, la forma en que los directores interpretan y gestionan esta autoridad en contextos de reforma neoliberal iniciados externamente puede determinar ahora cómo sus maestros experimentan la autonomía profesional.

Estas lecturas alternativas del futuro de la profesionalidad en la era performativa -el "empoderado", el "incorporado" y el "activista"- son también un reclamo actual y un desafío para el profesorado que pretende mejorar la democracia local y salir del pensamiento de imposibilidad de acción autónoma (Rayner y Gunter, 2020). De esta manera, el concepto de profesionalidad surge como algo dinámico y dependiente del contexto, de tal forma que “puede variar de un profesor a otro, de una escuela a otro y de una jurisdicción a otra...” (Pitt, 2010, p. 1).

5. Los representantes del profesorado y su papel en la profesionalización docente

Durante gran parte del siglo XX, los sindicatos docentes tuvieron un papel importante dentro de la variedad de estructuras tripartitas (Estado, Autoridades Educativas Locales y profesorado) que caracterizaba la gobernanza del sistema educativo británico, especialmente en el Comité Burnham, destinado a la negociación colectiva nacional sobre salarios y condiciones laborales docente, pero también en otros destinados con el currículo y la

evaluación (Lowe, 2007). En 1987, el gobierno de Thatcher abolió los derechos de negociación nacional, además de aprobarse un plan de estudios nacional donde los sindicatos fueron excluidos deliberada y sistemáticamente no solo de la negociación, sino también de la gobernanza del sistema (Stevenson, 2014; Wiborg, 2016).

Esta marginación de los representantes docentes en la gobernanza del sistema educativo se extendió hasta 2003, cuando el gobierno del Nuevo Laborismo inició debates con los sindicatos después de las presiones y huelga que organizaron por el aumento de la carga de trabajo y donde los diferentes sindicatos mostraron una inusual unidad (Wiborg, 2016). A partir de ahí se estableció una “colaboración social” entre gobierno, autoridades locales y sindicatos. Esta colaboración social, diferente a la que existían antes del thatcherismo, se ha denominado “nuevo sindicalismo” (Stevenson y Carter, 2009) y se ha caracterizado por el rechazo de las relaciones conflictivas y la búsqueda de formas más colaborativas entre los empleadores y los sindicatos. Esta nueva formación de colaboración fue abolida en 2010 por el gobierno de coalición. Además, con la entrada en vigencia de Ley de las Academias, que ha desarrollado un mercado altamente competitivo, aparecen nuevos actores con los que negociar las condiciones docentes, lo que ha fragmentado la organización sindical y los desafíos de encontrar puentes de unidad (Stevenson, 2014). En un contexto de innumerables empleadores, es más difícil buscar la forma de participar en la gobernanza del sistema y, por tanto, de afirmar su influencia.

En esta línea se han desarrollado varios trabajos para pensar la renovación sindical, como el de Fairbrother (2000) que abogaba por campañas activas de resistencia frente al gerencialismo agresivo y a conflictos más abiertos sobre el control del proceso laboral de los docentes o bien, como una perspectiva de negociación, pero basada en la escuela como ya señalara Kerchner y Mitchell (1988). Bascia (2009) también ha apuntado que las

Organizaciones de docentes pueden ser sitios para la experimentación e innovación educativa, el liderazgo docente, el aprendizaje docente y el desarrollo profesional y que pueden servir como fuentes de retroalimentación del sistema sobre las condiciones educativas y pueden aumentar la capacidad de los sistemas educativos en términos más amplios (p. 785)

En este ámbito, los nuevos activismos docentes posicionan el trabajo como un espacio de disputa para hacer frente al pensamiento de “colmena” o de inmovilidad al que se ve sometido el profesorado (Rayner y Gunter, 2020). Trabajos recientes sobre activismo docente suponen la necesidad de que su formación adopte un marco de justicia social y compromiso con la igualdad de oportunidades (Mittenfelner, Jones-Layman y Quinn, 2022), motivado por un cambio en la tradición sindical, pasando de un sindicalismo laboral de “pan y mantequilla” a otro “profesional-social” que dispute nuevas formas de profesionalización de la docencia desde amplias demandas sociales (Stevenson, 2003; 2015).

Los nuevos sindicalismos docentes muestran cómo los espacios colectivos contribuyen a amortiguar los efectos de las políticas educativas, en la medida que contrarrestan las limitaciones institucionales, asociada al aislamiento y parcelación de conocimientos (Stevenson, 2014; 2015). Además, las asociaciones docentes activistas refuerzan la idea de

formación sobre justicia social, fomentando la colaboración, el aprendizaje y diálogo sobre los problemas de la práctica.

Una de las principales apuestas de la acción sindical ha sido fomentar un desarrollo profesional de alta calidad a través de la formación continua como un derecho de todo el profesorado (Bangs y MacBeath, 2012) donde la formación continua ocupa un lugar central. En Inglaterra, los sindicatos docentes han comenzado a ofrecer un servicio integral de defensa de los derechos laborales, participando en la oferta de actividades de formación continua que el profesorado puede optar como mérito y rendición de cuentas de su profesionalización (Stevenson, 2003).

Siguiendo a los dos sindicatos mayoritarios con presencia nacional, *National Education Union* -NEU- y *National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers* -NASUWT-, las propuestas formativas que desarrollan son complejas e incluyen actividades tales como cursos, capacitaciones y jornadas de actualización presenciales y virtuales, en temáticas vinculadas con el quehacer del profesorado en la escuela y el activismo en el trabajo. Estas propuestas apuestan por el desarrollo continuo docente asociado a su puesto en el trabajo y se diferencian entre actividades para nuevos afiliados y para el profesorado que asume labores sindicales en los niveles escolares-locales.

En ambos casos, el programa de formación sindical incluye actividades formativas vinculadas a la comprensión de la normativa sindical y laboral, incluyéndose habilidades de negociación en los lugares de trabajo, la construcción de casos de especial interés para la defensa corporativa y derivación, y la visibilización de la exclusión de grupos minoritarios en los espacios laborales. En ambos casos se ofrecen cursos de formación complementaria que podría ser relevante para el desarrollo de la acción sindical. Estos implican habilidades técnicas para el uso de tecnologías y otras temáticas asociadas como la seguridad, el bienestar y casos de buenas prácticas en las escuelas. Esta formación buscaría la inclusión de nuevos afiliados y el desarrollo de la práctica sindical en la escuela. Por ejemplo, el Curso de formación para funcionarios locales (*Local Officer Training Courses*) de NASUWT tiene entre sus propósitos comparar y contrastar los modelos de 'servicio' y 'organización' de los sindicatos, en una suerte de comprensión de la ventaja competitiva que tiene este sindicato, en contraste con otros.

Un aspecto clave en el desarrollo de la acción formativa de los sindicatos son los procesos de negociación en el trabajo y la defensa de quienes son afiliados/as. En ambos casos, los cursos de negociación tienen “mínimos” contenidos y habilidades para quienes tengan un cargo de representación sindical en las escuelas. Estos cursos buscarían el conocimiento de marcos normativos y legales que resguarden el lugar de quien negocia y el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva y dialógica con la autoridad. Adicionalmente, se ofrecerían conocimientos sobre la construcción de una situación como problemática. El desarrollo de estas habilidades se organizan en torno a buenas prácticas de negociación y efectividad en los procesos de intercambio con la autoridad y de representación de los intereses del profesorado.

Entre las diferencias del programa de formación sindical, NASUWT propone cursos de formación que asocian activismo con el lugar específico de trabajo, a diferencia de NEU, cuyo programa de formación militante se asocia con la descripción de roles de representación sindical. Ahora bien, NEU es claro en sostener que el contenido de la formación política de sus dirigentes se asocia con la inclusión, defensa de las minorías y el desarrollo de una acción sindical asociada a la igualdad en el trabajo. En este ámbito, NEU oferta una escuela de verano en formación sindical que no solamente es para sus afiliados sino para el profesorado en general. La escuela de verano sería un espacio de intercambio y discusión que permite la canalización del descontento y malestar del profesorado sobre las situaciones de injusticia y desigualdad del sistema educativo inglés.

Ahora bien, otro camino recorre la formación continua para el profesorado no militante o no afiliado. En general, los contenidos de los cursos se vinculan con normativa legal y educativa asociada a temáticas diversas -inclusión, género y migración, en general-, y a la construcción de estrategias para el abordaje de los contenidos en el lugar de trabajo. En todos los ámbitos se ofrecen buenas prácticas laborales y escolares que permitan servir de ejemplo para el activismo local. En este ámbito, el programa de NEU es más amplio y diverso e incluye actividades asociadas a la gestión de aula y el trabajo con grupos de estudiantes hasta la experiencia de ser docente. La propuesta formativa de NASUWT se articula en módulos que funcionan concatenados, e incluyen, por un lado, algunos que desarrollan habilidades para el trabajo en aula, y otros que intentan determinar o diagnosticar situaciones de injusticia en el trabajo que, eventualmente, pueden ser constitutivas de vulneraciones de derechos laborales.

Las temáticas de formación que estos sindicatos abordan son diversas e incluyen al menos conocimientos sobre metodologías para la enseñanza y el currículum, las características del estudiantado, sus familias y contextos, el uso de las TIC, el análisis de la propia práctica y trabajo con otros docentes. Junto con toda una oferta formativa asociada a la formación sindical y activismo en el trabajo, se articula una defensa de situaciones de injusticias de grupos minoritarios. Así, los talleres de educación antirracista, empoderamiento femenino, justicia ambiental y condiciones de precariedad en el trabajo de NEU o el curso *Tackling Under-Representation* de NASUWT para la inclusión del profesorado infra-representados -trans, afrodescendientes, LGTBIQ+, con discapacidad, jóvenes y mujeres- son espacios para la canalización de demandas y subjetividades invisibilizadas en el espacio escolar, entendiendo las disputas que se generan en torno a la construcción ideológica de la discriminación.

En este mismo aspecto, el conocimiento de las normativas para la defensa institucional del profesorado y la formación sobre posibles vulneraciones de derechos laborales es otra arista de la formación política y una práctica reivindicativa desde los propios espacios escolares. Esto implicaría que el profesorado organizado busque formas de poner en diálogo los desafíos de las discrepancias escolares, en tanto suponen diferencias ideológicas sobre la profesión docente.

Estos ejemplos muestran cómo los sindicatos ingleses, siendo parte de un mercado de formación continua, construyen una opción de profesionalización que mezclan contenidos

relevantes de la formación docente y otros contenidos auxiliares del quehacer político del profesorado. La formación política, que se articula alrededor de elementos de agitación con otros de negociación, mixtura la militancia o activismo en el trabajo con la formación docente.

6. Conclusiones.

En este artículo hemos analizado la regulación de la profesión docente en Inglaterra siguiendo el marco de análisis propuesto por Voison y Dumay (2020). Para ello, se han considerado las reformas más importantes en las últimas décadas referidas a la formación inicial del profesorado, a la regulación del mercado de trabajo, a la autonomía del profesional y su relación con el modelo de mercado propio, no solo de Inglaterra, sino también de Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda o Chile. Se ha prestado especial interés al papel que desempeñan los dos sindicatos mayoritarios, el NASUWT y el NEU en el desarrollo profesional docente, como parte de una acción organizada y colectiva del profesorado para responder a las implicancias de las regulaciones profesionales basada el mercado.

En relación con la formación inicial del profesorado, las reformas actuales apuntan a una a un incremento en la regulación por parte del gobierno central, al mismo tiempo que se multiplican las vías de acceso a la profesión docente y los programas y el tipo de proveedores que imparten formación inicial. En este sentido, la regulación del gobierno se basa en el establecimiento de lo que debe ser un “buen profesor” a través de un marco de contenidos básicos para la formación inicial vinculado a estándares profesionales, así como en la inspección realizada por Ofsted. Estos contenidos básicos establecidos para la formación inicial priorizan un conocimiento práctico (“saber qué” y “saber cómo”) sobre las técnicas de gestión del comportamiento, a la sabiduría práctica o al conocimiento del contenido de las asignaturas. De ahí que se haya producido un giro hacia la práctica (Zeichner, 2012) en el conocimiento profesional y una valoración de la formación basada en la escuela frente a la importancia del papel desempeñado por las universidades y una formación investigativa.

Asimismo, los estándares profesionales no solo regulan y conforman la profesión docente a través de los contenidos de la formación inicial, sino que son la piedra angular para la evaluación del desempeño docente, el establecimiento de las expectativas sobre la práctica profesional o la base para el desarrollo profesional docente. En este sentido, la reforma del gobierno de coalición del 2011 supuso un cambio importante en cuanto que aleja la idea de la enseñanza como una profesión basada en la investigación y se acerca a otra como “construcción de la enseñanza como un oficio”(Beauchamp et al., 2015) influida por planteamientos basados en rendición de cuentas desde la nueva gestión pública (Santori, 2020).

Esta reforma también promovió la defensa de la autonomía profesional a través de la devolución del poder de decisión a nivel local. En este sentido, se redujeron los controles externos, pero aumentó el papel del director para conseguir mejores e innovaciones desde las escuelas dentro de un entorno cada vez más competitivo facilitado por la expansión de las académicas. En este caso, la promoción de una autonomía colegiada y una autonomía individual ha generado conflictos en varios centros educativos (Day, 2023), además ha

contribuido a aumentar la responsabilización del profesorado sobre el rendimiento de los estudiantes (Menter, 2023).

A lo largo del artículo nos hemos centrado en el caso de Inglaterra debido a la tradición descentralizada del Reino Unido, donde cada demarcación territorial tiene competencias en materia educativa y, por tanto, diferencias en el desarrollo de sus políticas. No obstante, las tendencias que hemos ido mencionando sobre la regulación de la profesión docente basada en la estandarización, en la eficiencia y en la rendición de cuentas, además de una autonomía limitada son similares a otros países como Estados Unidos, Australia o Chile que han adoptado políticas relacionadas con la Nueva Gestión Pública y que están siendo promovidas como ortodoxia dominante descrita al comienzo del artículo bajo el denominado movimiento global de reforma educativa (GERM) y que se basa, como se ha señalado en: estándares básicos y mensurables, descentralización y devolución de responsabilidades organizativas y/o pedagógicas a las escuelas, y rendición de cuentas que implica vincular el logro del aprendizaje a incentivos y mejores (Verger, Fontdevila y Fontdevila, 2019). No obstante, los mismos autores (Verger, Parcerisa y Fontdevila, 2018) ya indicaron previamente sobre la importancia de los legados institucionales y administrativos en la adopción de estas reformas globales y convergentes. Lo que implica la necesidad de considerar los contextos locales y situados en la interpretación y modulación de las políticas educativas.

7. Referencias bibliográficas

- Aoki, N. (2002). Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom, and responsibility. En P. Benson y S. Toogood (Eds.), *Learner autonomy 7: Challenges to research and practice* (pp. 110-124). Authentik.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*. Routledge.
- Bangs, J. y MacBeath, J. (2012). Collective leadership: the role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy. *Professional Development in Education*, 38(2), 331-343. <http://doi.org/10.1080/19415257.2012.657879>
- Barton, L.; Pollard, A. y Whitty, G. (1994). Cambio en la formación del profesorado: el caso de Inglaterra. En T. Popkewitz (Comp.), *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía* (pp.338–373). Ediciones Pomares-Corredor.
- Bascia, N. (2009). Pushing on the paradigm: research on teacher's organisations as policy actors. En G. Sykes, B. Schneider y D. N. Plank (Eds.), *Handbook of educational policy research* (pp. 785-792). Routledge.
- Beauchamp, G.; Clarke, L.; Hulme, M. y Murray, J. (2015). Teacher Education in the UK Post Devolution: Convergences and Divergences. *Oxford Review of Education*, 41(2), 154–170 <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017403>

- Clement, M., y Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81–101. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(99)00051-7)
- Cribb, A., y Gewirtz, S. (2007). Unpacking Autonomy and Control in Education: Some Conceptual and Normative Groundwork for a Comparative Analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203–213. <https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.3.203>
- Day, S. P. (2023). Teacher Education as a complex professional practice: Reflecting on the contributions and the way forward. En D. Mifsud y S. Day (Eds.), *Teacher Education as an ongoing professional trajectory* (pp. 202-225). Springer.
- De Puelles Benítez, M. (2005). La influencia de la Nueva Derecha inglesa en la política educativa española (1996-2004). *Historia de la Educación*, 24, 229-253.
- DES (1984). *Initial Teacher Training: Approval of Courses* (Circular 3/84). Department of Education and Science.
- DfEE (1992). *Initial Teacher Training (secondary phase)* (Circular 9/92). Department of Education.
- DfEE (1993). *The Initial Training of Primary School Teachers. New criteria for courses* (Circular 14/93).
- DfEE (1997). *Teaching: High Status, High Standards* (Circular 10/97). Department for Education and Employment.
- DfEE (1998). *Teachers: Meeting the Challenge of Change*. Stationery Office.
- DfE (2010). *The Importance of Teaching*. Department of Education.
- DfE (2011). *Training our next generation of outstanding teachers*. Department of Education.
- DfE (2015). *Carter Review of Initial Teacher Training*. Department of Education.
- DfE (2016). *A framework of core content for Initial Teacher Training* Department of Education.
- DfE (2019). *Initial Teacher Training Core Content Framework*. Department of Education.
- Esper, T. (2022). Quasi-markets, accountability, and innovation: analyzing the case of Free Schools in England through teachers' perspectives. *Revista Española De Educación Comparada*, (42), 193–220. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34408>.
- Eurydice (2021). *El profesorado en Europa. Carreras, desarrollo y bienestar*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/98926>
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper, *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870, <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.607231>

- Fairbrother, P. (2000). *Trade unions at the crossroads*. Mansell.
- Ferguson, N.; Early, P.; Fidler, B. y Outson, J. (2000). *Improving schools and inspection: The self-inspecting school*. Sage Publications Ltd.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. University of Chicago press.
- Furlong, J. (1991). Reconstructing professionalism: ideological struggle in initial teacher education. En M. Arnot y L. Barton (Eds.), *Voicing concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms*. Wallingford Triangle Books.
- Furlong, J.; Barton, L.; Miles, S.; Whiting, C. y Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: re-forming professionalism?* Open University Press.
- Furlong, J. (2005). New Labour and teacher education: the end of an era. *Oxford Review of Education*, 31(1), 119-134. <https://doi.org/10.1080/0305498042000337228>.
- Helgetun, J. B., y Dumay, X. (2021). From scholar to craftsperson? Constructing an accountable teacher education environment in England 1976–2019. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 80–95. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1832986>
- Kerchner, C. y Mitchell, D. (1988). *The changing idea of a teachers's union*. Falmer Press.
- Letendre, G., y Wiseman, A. (2015). *Promoting and sustaining a quality teacher*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-3679201527>
- Lowe, R. (2007). *The death of progressive education: how teachers lost control of the classroom*. Routledge.
- Maguire, M. (2014). Reforming teacher education in England: ‘an economy of discourses of truth’. *Journal of Education Policy*, 29(6), 774-784. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.887784>
- Mayer, D., y Reid, J. A. (2016). Professionalising teacher education: Evolution of a changing knowledge and policy landscape. En J. Loughran y M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 453–486). Springer.
- Menter, I. (2023). Teacher Education Research in the Twenty-First Century. En I. Menter (Ed.), *The Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 4-27). Palgrave Macmillan.
- Menter, I. y Reynolds, K. (2019). Diversity in teacher education: Afterword. En N. Sorensen (Eds), *Diversity in Teacher Education Perspectives on a school-led system* (pp.147-160). UCL IOE Press.
- Mincu, M. E. (2015). Teacher quality and school improvement: What is the role of research? *Oxford Review of Education*, 41(2), 253–269.

- Mittenfelner, N., Jones-Layman, A. y Quinn, R. (2022). Taking Back Teaching: The Professionalization Work of Teacher Activist Organizations, *Journal of Teacher Education* 73(3), 314-327. <https://doi.org/10.1177/002248712111070778>
- Mourshed, M., Chijioke, C., y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey y Company.
- Normand, R.; Liu, M; Carvalho, L.; Oliveira, D. y LeVasseur, L. (2018). *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession Global and Comparative Perspectives*. Springer
- OECD (2004). *The quality of the teaching workforce* (OECD policy brief). OECD.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD.
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States: Strong performers and successful reformers in education*. OECD.
- Ozga, J. (2020). Elites and expertise: The changing material production of knowledge for policy. In: G. Fan y T. Popkewitz (Eds), *Values, Governance, Globalization, and Methodology* (pp.53-69). Springer Open.
- Pitt, A. y Phelan, A. (2008). Paradoxes of Autonomy in Professional Life: a Research Problem. *Changing English*, 15(2), 189-197. <https://doi.org/10.1080/13586840802052393>
- Pitt, A. (2010). On having one's chance: autonomy as education's limit. *Educational Theory*, 60(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00342.x>
- Quirk-Marku, C. y Hulme, M. (2017). Re-making teacher professionalism in England: Localism and social responsibility. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(3), 347-362. <https://doi.org/10.7203/rase.10.3.9909>
- Rayner, S. y Gunter, H. (2020). Resistance, professional agency and the reform of education in England. *London Review of Education* 18(1). <https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.09>
- Robertson, S.L. (2015). What teachers need to know about the “global education reform movement”. En G. Little (Ed.), *Global education “reform”. Building resistance and solidarity* (pp. 10-17). Manifesto Press.
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 175–186.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard y A. Verger (Eds.), *The handbook of global education policy* (pp. 128-144). Wiley-Blackwell.
- Sahlberg, P. (2023). Trends in global education reform since the 1990s: Looking for the right way. *International Journal of Educational Development*, 98, 102748. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102748>

Santori, D. (2020, November 19). Test-Based Accountability in England. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1454>.

Simon, C. (2019). Diversity in Teacher Education: Policy Contexts. En N. Sorensen (ed.), *Diversity in Teacher Education: Perspectives on a School-led System* (pp.10-28). UCL IOE Press.

Stevenson, H. (2003). On the Shopfloor: Exploring the impact of teacher trade unions on school-based industrial relations. *School Leadership y Management*, 23(3), 341–356. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112829>

Stevenson, H. (2014). New unionism? Teacher Unions, social partnership and school governance in England and Wales. *Local Government Studies*, 40(6), 954-971. <https://doi.org/10.1080/03003930.2012.726142>

Stevenson, H. (2015). Teacher Unionism in Changing Times: Is This the Real “New Unionism”? *Journal of School Choice*, 9(4),604-625. <https://doi.org/10.1080/15582159.2015.1080054>

Stevenson, H. y Carter, B. (2009). Teachers and the state: forming and re-forming “partnership”. *Journal of educational administration and history*, 41(4), 311-326. <https://doi.org/10.1080/00220620903211547>

Tatto, M. T. (2007). *Reforming teaching globally*. Cambridge University Press.

Tatto, M. T. (2008). Teacher policy: A framework for comparative analysis. *Prospects*, 38 (4), 487-508.

Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34(5), 619-633. <https://doi.org/10.1080/01411920802223925>

Turvey at al. (9 de diciembre 2019). “Total Recall? the ITE Content Framework, Research and Teachers’ Understandings of Learning.” *BERA Blog*. <https://www.bera.ac.uk/blog/total-recall-the-ite-content-framework-research-and-teachers-understandings-of-learning>.

Verger, A., Parcerisa, L. y Fontdevila, C. (2018). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms. *Educational Review* 71(1), 5-30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>

Verger, A., Fontdevila, C. y Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: how and to what extend standars, test and accountabiliy in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 248-270. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>

Voisin, A., y Dumay, X. (2020). How do educational systems regulate the teaching profession and teachers’ work? A typological approach to institutional foundations and

models of regulation. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103144>

Whitty, G. (2017). The marketization of teacher education: Threat or Opportunity? En M. Peters, B. Cowie y I. Menter (Eds.), *A companion to research in teacher education* (373-383). Springer.

Wiborg, S. (2016). Teacher Unions in England: The End is Nigh? En T. Moe y S. Wiborg (Eds.), *The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems around the World* (pp. 56-86). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316717653.003>

Zeichner, K. (2012). The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376–382. <https://doi.org/10.1177/0022487112445789>

6.2.3. ARTÍCULO 3: PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y MILITANCIA DOCENTE: TENSIONES DESDE NUEVOS ASOCIACIONISMOS DEL PROFESORADO CHILENO.

Introducción

Este artículo presenta los resultados finales del proyecto doctoral en educación que explora la experiencia de participación del profesorado en el marco de una asociación política chilena que, al igual que otras, ha evidenciado las transformaciones derivadas de las políticas neoliberales en el trabajo docente y en sus asociaciones.

Los últimos vaivenes que han tomado las políticas internacionales no sólo han repercutido en la identidad de los maestros y en la re-configuración de su trabajo, sino también en cómo se han entendido las asociaciones políticas que los congregan. En la actualidad, las asociaciones docentes han tenido que enfrentar diversos desafíos, no sólo por los cambios de la fuerza de trabajo y la clase asalariada (DELFINI; VENTRICI, 2016), sino también por una crisis de participación generalizada en los espacios institucionales. Esta crisis se articula también, con la necesidad de revitalizar las formas tradicionales de sindicalismo laboral y que han sido las que han agrupado mayoritariamente al profesorado (STEVENSON, 2015). Siguiendo a Lipman y Haines (2007), los sindicatos tradicionales no han podido construir nuevos discursos de unicidad del profesorado; conflictuándose en la integración de otras demandas asociadas a una comprensión profesional del trabajo y a una acción política vinculada con movimientos sociales (CASCO, 2022; OWENS, 2022).

Sin embargo, esta situación no ha disminuido la protesta docente en Latinoamérica. Por el contrario, en las diferentes naciones el profesorado ha ido buscando nuevas formas de asociarse para reivindicar el activismo laboral (KAPLÁN, SANTOS, 2020). En este sentido,

estudios recientes reflexionan cómo el profesorado busca revertir el asociacionismo tradicional por otro de justicia social que implique rearticular el componente pedagógico de los gremios y/o sindicatos (CASCO, 2022; MATAMOROS Y ÁLVAREZ, 2022). Esto muestra que la crisis de las asociaciones tradicionales más que el fin del sindicalismo laborista, es una expresión de la complejidad que atraviesa el asociacionismo docente sujeto a las nuevas configuraciones del trabajo asalariado, las disputas sobre la profesionalización docente y las reorganizaciones de la escuela.

Particularmente, en Chile encontramos diversas formas de asociacionismo docente, algunas más ligadas a lo sindical, otras a movimientos sociales y/o colectivos de maestros y algunas vinculadas al gremio profesional mayoritario, Colegio de Profesores -en adelante COPROCHI-. Estas organizaciones conviven y disputan las reivindicaciones del profesorado, las cuales rondan en fuertes críticas a los modelos manageriales de regulación del trabajo docente. En este aspecto, estas políticas han buscado definir el trabajo docente como una labor posible de objetivar, para ello, se han establecido estándares e incentivos para la evaluación del desempeño docente. Este modelo ha impactado en la vida cotidiana del profesorado que enfrentan la tensión entre el individualismo y la competencia, la continua exigencia frente a un discurso de eficacia laboral (FALLABELLA, 2020) y las dificultades para colectivizar y politizar su trabajo (ORTIZ ET AL, 2022).

En este contexto, Chile ha sido un caso paradigmático en las regulaciones docentes. No solo porque las políticas manageriales se han introducido como respuesta a los procesos de privatización educativa (FALLABELLA, 2020), sino también, porque las regulaciones del trabajo han surgido a pesar del rechazo del profesorado organizado, quienes vieron truncado sus deseos a raíz de las dificultades de sus asociaciones para negociar otras alternativas a las propuestas por el gobierno (MIZALA; SCHNEIDER, 2019; SISTO et al., 2022).

De hecho, el papel que tuvieron las asociaciones tradicionales en las últimas legislaciones, como su cercanía con los intereses del gobierno, revitalizó una suerte de *sospecha histórica* que ha sostenido el profesorado sobre la conducción de su gremio. Tal como reportan Ávalo y Assaél (2008) sobre las regulaciones docentes de la década del 2000, el profesorado de base cuestionaba la complicidad que tenían los dirigentes con los partidos de gobierno, lo que reforzaba los bajos niveles de adhesión y la crisis del gremialismo tradicional. Los estudios recientes de Muñoz-Tamayo (2018) y Muñoz-Tamayo y Durán-Migliardi (2019) muestran cuestiones similares, agregando que, las crisis de las asociaciones tradicionales visibilizan una nueva fuerza o alternativa docente que, precisamente, busca cuestionar desde dentro su gestión y organización. Para los autores, esta nueva fuerza política estaría vinculada con nuevos matices del sindicalismo tradicional y a una nueva generación de profesorado que comienza a conquistar los espacios tradicionales de organización para revertir su proceder histórico y la imagen de *sospecha* que se ha construido de ellos.

En este sentido, la historia de las asociaciones laborales reflejan tensiones, contradicciones, formas de participación para congregar o canalizar las demandas docentes (DELFINE;

VENTRICI, 2016; GINDÍN, 2012; TREJO, 2020) que, junto con las dinámicas políticas, sociales y educativas, configuran una diversidad asociativa que articula la lucha docente (LOYO, 2017). Un ejemplo ilustrativo de esta realidad se aprecia en los movimientos de renovación pedagógica que surgieron en paralelo y/o al alero de los espacios de participación tradicional con el fin de disputar las lógicas autoritarias de colegiatura o sindicalismo obligatorio que imperaron en la historia política de las asociaciones docentes (BASCIA; STEVENSON, 2017; CARBAJAL-DIAZ, 2019). Adicionalmente, la confluencia de los movimientos de renovación pedagógicos se posibilitó por las coyunturas políticas que atravesaban las sociedades y la legítima expectativa del cuerpo docente de democratizar su gremio (SCHERPING, 2004). En este aspecto, en la actualidad las asociaciones docentes se han visto desafiadas a encontrar puentes de comprensión con demandas de equidad de género y justicia laboral que han puesto las profesoras y los movimientos sociales (FERREIRA, 2020; DAL ROSSO; VIEIRA, 2015) y que reclaman una militancia feminista que integre el activismo con la vida personal (VIEIRA, 2021).

Ahora bien, la canalización de la conflictividad y reivindicaciones docentes no se dan únicamente en el marco de la relación entre dirigencias y afiliados/as, sino también en la amplia comunidad docente que participa episódicamente de acciones de protesta tanto a nivel nacional como local-escolar (ORTIZ et al., 2022). Algunos autores señalan que incluso el conflicto docente ha emergido en otras esferas sociales como es el caso de la micropolítica escolar o las redes sociales (SAURA et al., 2017) siendo necesaria una aproximación amplia al fenómeno de organización política a partir de las relaciones que en ella se generan (HERNÁNDEZ, 2018).

En este sentido, el estudio etnográfico de Navarrete (2020), realizado en el marco de las últimas regulaciones de la profesión docente, sostiene que al interior de la asociación tradicional chilena está surgiendo una nueva base de docentes que critican las formas clásicas de participación política y busca reinventar las relaciones que se construyen entre colegas - organizados y no organizados- y con otros agentes educativos de la escuela y de otras instituciones educativas. Estas nuevas formas de participación no sólo buscan ser institucionalizadas en las formas de acción del COPROCHI, sino también en la acción política de los docentes, que se habrían conformado al peticionismo crónico y a una acción dirigencial amoldada, en algunos momentos de su historia, a los intereses gubernamentales (CORNEJO; INZUNZA, 2013).

En este contexto, la asociación estudiada surge como una fuerza alternativa frente a la acción dirigencial del COPROCHI, y se constituye en una época de álgidos cuestionamientos y cambios de la labor de sus dirigentes históricos, que permitieron no sólo la emergencia de nuevos liderazgos en su interior (MUÑOZ-TAMAYO; DURÁN-MIGLIARDI, 2019), sino también la resignificación de la experiencia de participación de las bases sociales (NAVARRETE, 2020). Por otro lado, esta organización busca acercarse a otras formas de asociacionismo docente cercana a los movimientos sociales (TERRÓN, 2014), sin dejar en ello las formas clásicas de protesta social vinculada con el sindicalismo de clases y que ha

caracterizado el papel de las asociaciones de maestros chilena (MATAMOROS, 2020). En este contexto de complejidad de las formas del asociacionismo docente, nos proponemos analizar las implicancias de la experiencia de participación del profesorado en el marco de una asociación docente diferente a la que históricamente los ha agrupado y que surge como una opción para su participación política.

1. Fundamentación Teórica

1.1 Organizaciones docentes: Entre el sindicalismo y el asociacionismo.

La investigación sobre las asociaciones docentes van mostrando en la historia del profesorado diversos tipos de asociacionismo político, a pesar de que su mayoría son sindicatos (BASCIA; STEVENSON, 2017). En el mundo, las asociaciones docentes han mostrado ser un actor en movimiento (LOYO, 2017), atentos a los vaivenes que han tomado las reformas estatales (OLDHAM, 2020). En algunos contextos como Estados Unidos y Canadá, estos han encontrado un lugar en el gobierno educativo y desde el cual han podido manejar recursos y contribuir con los indicadores de eficacia escolar (MANCINI, 2020; OLDHAM, 2020), en otros, como Brasil y Argentina, han liderado importantes transformaciones de las sociedades y el trabajo, constituyéndose como uno de los gremios de mayor fuerza política en estos territorios (DAL ROSSO; VIEIRA, 2015, DELFINI; VENTRICI, 2016).

Particularmente, Chile ha sido considerado un caso paradigmático en Latinoamérica, tanto por las luchas diversas del profesorado (CARBAJAL DIAZ, 2019), como por los matices que ha tomado las negociaciones del COPROCHI con los gobiernos (ÁVALO; ASSAÉL, 2008; MIZALA; SCHNEIDER, 2019). El COPROCHI ha sido una figura disputada políticamente, tanto por grupos e intereses conservadores, como por otros progresistas (MEDEL, 2021). Cualquiera sea el caso, ha sido un bastión para la lucha institucionalizada (MATAMOROS, 2020) y, a pesar del descontento por su gestión (NAVARRETE, 2020), sigue siendo un emblema de colectivo y fuerza mayoritaria para el profesorado de base (VILLALOBOS; PEREIRA; LAGOS, 2021).

En este marco, este estudio entiende el fenómeno de asociacionismo docente a propósito de las multiplicidades de formas de luchas, sentidos y contradicciones que toman las organizaciones que congregan al profesorado. Para Terrón (2014) las perspectivas asociacionistas emergen desde la visibilización de un proyecto educativo de renovación de la escuela que incluye no sólo lo profesional-laboral, sino también el ámbito político y social del trabajo docente. Por lo que el asociacionismo no es contrario al sindicalismo, sino que los preceptos que este sostienen se erigen entorno a la idea de vinculación política del cuerpo docente, distinguiendo los sindicatos, gremios y otras formas, como las múltiples expresiones e intentos del profesorado por organizarse. De hecho, las pedagogías críticas ya han problematizado y analizado ampliamente el lugar de los colectivos políticos y la integración de lo laboral, político y profesional en el trabajo docente (ANDERSON; COHEN, 2015),

mostrando la necesidad de derribar los dogmatismos que sostienen que lo laboral es sindical y lo profesional asociativo, en tanto la lucha docente conjuga estos aspectos (LOYO, 2017).

En Chile, la participación política del profesorado no sólo ha estado asociada a la crisis de las asociaciones tradicionales, sino también, a las oportunidades que se van gestando en la política institucional para participar. En este marco, se ha descrito que la participación docente se encuentra hiperburacratizada en lo individual, desagenciando las oportunidades de lo colectivo (ACUÑA; CONTRERAS; ASSAÉL, 2019). En el sistema chileno, el profesorado perciben que la sobrecarga de respuesta en lo laboral impide una participación activa (NAVARRETE, 2020), quedando restringida la creatividad de la protesta a los espacios posibilitados por la estructura política de gobernanza escolar (VILLALOBOS et al., 2020). En este marco la posibilidad de participación en asociaciones docentes dependen, en su gran mayoría, del tipo de institución en la que los maestros trabajen, aunque el tipo de contrato laboral no restringe otras formas de participación fuera de la escuela. Así, al interior de una escuela, los profesores suelen conformar sindicatos si su lugar de trabajo corresponde a una institución privada o con financiamiento mixto o consejos gremiales escolares, si es una institución pública.

La asociación estudiada posee una característica especial relacionada con esto, pues agrupa a docentes de diversas instituciones educativas bajo el supuesto de que la diferenciación en la gestión de las escuelas municipales, privadas y particulares subvencionadas, ha fracturado la posibilidad de construir una asociación docente más amplia y con presencia a nivel nacional. Particularmente, este estudio toma el caso de una de estas nuevas asociaciones que, con presencia nacional, ha logrado llegar a tener un lugar en la trama política de las asociaciones docentes chilenas e incluso al interior del gremio tradicional.

1.2 La asociación docente en Chile

En Chile, la asociación docente comenzó a fines del siglo XIX, primero vinculada con movimientos obreros (MATAMOROS, 2020) y posteriormente asociada a asociaciones magisteriales. Reyes (2015) señala del primer periodo, el lugar del profesorado en la consolidación de un Estado capaz de generar políticas educativas para toda la ciudadanía. En las décadas posteriores, el profesorado tomaría formas sindicales en su agrupamiento, fundándose el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) el que convivió con otras asociaciones pedagógicas que buscaban avanzar hacia perspectivas pedagógicas de la fuerza gremial asociada a movimientos pedagógicos (CARBAJAL-DIAZ, 2019). El apogeo de la convivencia de distintas formas de organización y el papel del profesorado en la colaboración de un Estado docente cambió drásticamente durante la Dictadura militar. El SUTE fue disuelto en 1973, fundando al año siguiente, el Colegio de Profesores de Chile; el que se impone como colegiatura obligatoria y se traspasan todos los bienes que habían pertenecido al SUTE.

Los primeros intentos más sistemáticos de re-agrupamiento docente por fuera del COPROCHI se iniciaron en 1977 bajo el nombre de coordinadoras de docentes y grupos de estudios. Luego, en 1981 los docentes de base se articularon a escala nacional, constituyendo la Asociación Gremial de Profesores de Chile (AGECH), organización alternativa al COPROCHI y que logró posicionarse como un espacio de resistencia a las políticas privatizadoras de la Dictadura (MUÑOZ-TAMAYO; 2018; SALINAS-URREJOLA, 2022). Cuatro años más tarde, las presiones al interior del COPROCHI lograron generar elecciones representativas para sus dirigencias, siendo la AGECH disuelta por sus afiliados en pro de la unidad del profesorado en una única asociación. A partir de 1990, el COPROCHI se va fortaleciendo como asociación gremial, logrando importantes transformaciones en las condiciones de regulación del trabajo docente y en la participación del profesorado organizado en las reformas del retorno democrático chileno (ÁVALOS; ASSAÉL, 2008; MUÑOZ-TAMAYO; DURÁN-MIGLIARDI, 2019).

En este contexto, el COPROCHI ha sido un agente clave en la negociación de las condiciones que regulan el quehacer docente, aunque en ello, ha sido criticado por su cercanía con lo gubernamental y su ausencia en movimientos sociales, por ejemplo, el del año 2011 (CORNEJO; INZUNZA, 2013). Esto ha generado una serie de movidas al interior del magisterio, que buscan reivindicar la labor del profesorado en el escenario político desde otros marcos de participación docente (MUÑOZ-TAMAYO; 2018), en una fuerza política alternativa o de *rebelión de las bases* entorno a la asociación tradicional (SISTO et al, 2022). En este marco, nos preguntamos por la experiencia de participación que se construye en una organización alternativa, y a propósito de las disputas y tensiones alrededor de la crisis de las asociaciones.

2. Metodología

Esta investigación cualitativa se ha basado en un diseño interno etnográfico focalizado o cuasi etnográfico (SILVA; BURGOS, 2011) que buscó comprender la experiencia de participación en el marco de una nueva asociación docente. Para ello, el ejercicio etnográfico se posicionó desde un paradigma comprensivo que percibió la experiencia del docente organizado desde la matriz de sentidos, contenidos, perspectivas e interpretaciones que se realizan de un significado simbólico y cultural que denominaremos asociacionismo docente. Lo que implicó la integración de los puntos de vista de los miembros del grupo y aquellos que derivan de la interpretación de los investigadores (LEÓN; MONTERO, 2020) en un proceso de documentar lo no documentado, y aquello que parece natural para sus participantes.

La etnografía fue focalizada y de inmersión progresiva en el campo durante un período de 8 meses (junio-enero 2022). Se partió realizando primeros contactos con miembros de la asociación y participando en actividades de difusión académica en la que se era invitado, para luego avanzar a reuniones de presentación del proyecto y de sus objetivos. A propósito de este intercambio, se solicita un primer resumen de la investigación con el objetivo de

presentar la iniciativa al Comité Ejecutivo de la organización para posteriormente, aprobar el estudio por el colectivo. Luego de esta aprobación, se comienza a asistir periódicamente a Comité Ejecutivo, instancia que congrega a los voceros nacionales, representantes de áreas, de secciones y otros de responsabilidad técnica. A su vez, se pudo participar en otras instancias de encuentro y trabajo interno y con otras organizaciones, en una modalidad virtual y presencial.

Por otro lado, lo inmersivo implicó una diversificación de técnicas de producción de información. En un primer momento, se comenzó con un análisis documental de textos de la organización, junto con observaciones pasivas en los diferentes actos organizados. En un segundo momento, se desarrollaron observaciones activas y persistentes de espacios de organización, así como entrevistas individuales y grupales para la confrontación de significado.

2.1 Participantes

La selección de esta asociación sigue los principios del muestreo por conveniencia, a propósito de los vínculos previos con algunos miembros de la asociación. Es una asociación de tipo social con presencia en diferentes regiones de Chile, que nace en el año 2012 por el interés de algunos docentes de la V región del país por construir una fuerza política capaz de revertir la lógica de responsabilización de las reformas educativas del período. En la actualidad presenta filiales en 6 regiones del país, las que, si bien funcionan al alero de las líneas programáticas nacionales, son autónomas en su despliegue territorial. Entre sus principios orientadores se encuentra la unidad del profesorado dado que la organización histórica tendría una preponderancia por el profesorado del sector público; convocando así, a docentes en formación, en servicio, fuera del sistema y de distintas dependencias administrativas.

Durante el proceso etnográfico, los miembros de esta asociación deciden participar activamente en el Congreso Nacional por la Educación propuesto por el COPROCHI, instancia que buscaba levantar la postura del profesorado sobre la educación deseada en el marco del proceso constitucional chileno⁴. Asimismo, deciden participar en la construcción y levantamiento de una iniciativa popular de norma, instancia de propuesta ciudadana para participar en el proceso constitucional.

2.2 Técnicas de Producción y Análisis de Información.

Para el abordaje comprensivo de la asociación se desarrolló un proceso de investigación que partió con un análisis documental, de textos claves para el quehacer de la agrupación. Los textos fueron recomendados por los representantes de la asociación y se

⁴ El proceso constituyente 2011-2012 fue una instancia democrática que surgió en respuesta al estallido social y el despertar ciudadano chileno y buscó cambiar la Carta Magna constitucional del país que databa de la época dictatorial chilena. Este proceso implicó una serie de instancias de vinculación con la ciudadanía para la determinación de los principios, derechos y resguardos que debía propender el Chile democrático.

analizaron un total de cuatro registros relacionados con: análisis de coyuntura política, propuesta de iniciativa de norma constitucional, documento sobre las definiciones de la organización y actualización orgánica de estatutos. Se continuó con observaciones persistentes de la asociación, a través del acompañamiento a diversas instancias de despliegue territorial y político. Algunas de estas actividades fueron propias de la asociación y otras de vinculación, a saber: Comité ejecutivo de la asociación, reuniones con otras asociaciones docentes simpatizantes políticamente, instancia comunal y regional del congreso nacional de educación en dos filiales comunales, reuniones con una filial, actividades de formación, asambleas nacionales, escuela de formación política y acciones de protesta social.

Estas observaciones se fueron acompañando de 10 entrevistas en profundidad. Estos espacios permitieron contrar los significados que los investigadores iban construyendo en su involucramiento en la asociación. Finalmente, y con miras al resguardo de los criterios de rigor científico se invitó a los voceros nacionales a la discusión de los resultados producidos. Las observaciones fueron registradas en cuaderno de campo, mientras que las entrevistas se grabaron y, posterior, se transcribieron. Estos datos fueron analizados siguiendo los aportes del análisis de contenido emergente mediante el software MAXQDA versión 2020. Las técnicas realizadas se resumen en la tabla N°1.

Tabla 1. Técnicas de producción de información, cantidad y características metodológicas

Técnica de Producción de Información	Cantidad	Método de Registro
Análisis Documental	4 documentos facilitados por los voceros nacionales: <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de coyuntura política. - Propuesta de iniciativa de norma constitucional. - Documento sobre la organización. - Actualización orgánica de estatutos. 	-
Observación participante de Espacio de la agrupación	10 comité ejecutivos. 3 instancias de formación política. 1 taller de memoria. 1 asamblea anual de actualización de estatutos. 3 acciones de convocatoria y protesta docente: marcha, recolección de firmas y punto político.	Cuaderno de Campo.
Observación no participante de espacio con otras asociaciones	1 asamblea con agrupaciones asociadas a “Arriba profes de Chile”. 2 instancias comunales San Felipe y Santiago del Congreso Educación del COPROCHI.	Cuaderno de Campo y Acta de acuerdos.

Entrevistas individuales en profundidad	10 entrevistas con docentes participantes (6 mujeres/4 hombres): 2 a voceros nacionales, 3 a encargados de sección, 4 a profesores de base y 1 entrevista a miembro fundador. 1 entrevista grupal con voceros.	Audio y transcripciones.
---	---	--------------------------

Fuente de elaboración propia.

2.3 Resguardos éticos

Esta investigación cumplió con la normativa nacional como internacional sobre protección y tratamiento de datos personales, así como de garantía de los derechos digitales. Se solicitó autorización a los voceros nacionales para el proceso de investigación y se utiliza consentimiento informado para cada estrategia de producción de información.

3. Resultados:

3.1 Asociación como sujeto colectivo: responsabilidades individuales y militancia política.

La asociación docente estudiada está compuesta por un total aproximado de 60 profesores, docentes activos en su militancia, aunque en la percepción de sus miembros es una agrupación de una mayor envergadura. En este sentido, la construcción de mayoría se asocia a cómo se percibe la militancia, diferenciando aquellos docentes *activos* o con funciones de responsabilidad en la organización de aquellos que solo están *afiliados*. La gran mayoría de estos participantes tiene una doble militancia, gremial y/o sindical. Los principios estratégicos se asocian a la construcción de un frente amplio de trabajadores capaz de movilizar el descontento por la vida que se vive en lo social (Documento Orgánica, 2022). En este interés buscan desarrollar estrategias de asociación con otras para crear una fuerza política mayor, posicionando al maestro como un ente articulador de la conciencia del pueblo sobre las condiciones de opresión en la que vive.

En lo organizativo presenta una estructura con componentes verticales, asociado a jerarquías de responsabilidades, y componentes horizontales, vinculado con la toma de decisiones de las líneas programáticas y despliegue territorial de la asociación. En la cúpula de esta estructura se encuentran los voceros nacionales, elegidos por un período de dos años tras elección popular. El vocero reflexiona sobre su elección: *Tú llegas a la asamblea nacional como un miembro de la organización y sales como su representante, y es bonito ese momento, porque tú no sabes que están pensando en ti para representarlos y en la discusión que se da, te proponen y tú asumes una responsabilidad, que es individual pero también colectiva* (Entrevista Vocero nacional). Por debajo de los voceros, se encuentran los encargados de áreas -sindical y gremial- y los encargados de secciones o filiales, y los afiliados sin responsabilidades permanentes.

Aquellos docentes que asumen responsabilidades son llamados miembros activos (en contraposición a otras que aluden a una participación sin responsabilización: miembro

congelado, interesados, simpatizantes o amigos de la organización). Los miembros activos son reconocidos por su compromiso e interés en participar en la asociación, ya que manifiestan un interés más allá de lo individual. En la cita se menciona que es una particularidad de la asociación que, al poco tiempo de actividad, se asumen responsabilidades de representación y gestión de actividades; lo que no sólo es un desafío sino una oportunidad para involucrar los propios intereses en las líneas estratégicas de la asociación.

Entonces, yo creo cuando hablo de la flexibilidad, es porque existen los espacios para que las y los compañeros que quieran construir puedan llegar y empezar a construir. No nos encontramos con esas resistencias de núcleos centrales que no van a soltar, sino que es como: “compañero usted quiere trabajar, venga ¿qué necesita?” Y eso para mí fue muy evidente el primer año. Particularmente a nosotras que veníamos entrando, rápidamente se nos asignaron algunas responsabilidades, que es algo que también es bien característico, como que alguien entra y de repente ¡pum! tienes que ir a hacer una escuela de formación a las dos semanas de haber entrado (Entrevista Vocera Nacional).

Así, participar implica asumir responsabilidades en la estructura organizativa de la asociación, liderar actividades e involucrar los propios intereses en estas responsabilidades. Sin embargo, si el docente no puede asumir actividades, sigue siendo parte de la asociación porque se comprende que las causas de congelamiento de su militancia son circunstanciales. Por ejemplo, se alude a situaciones familiares (cuidado de hijos y embarazo), nuevos desafíos laborales (asumir cargos en la escuela) y cambio a otra ciudad donde no hay representación de la organización. En la asamblea orgánica, uno de los grupos de trabajo discutía si era o no relevante institucionalizar esta figura, con el objetivo de nombrar a aquellos que congelan su militancia, pero que, en algún momento, pueden regresar y asumir responsabilidades.

En este marco, la asociación construye una experiencia individual de participación vinculada al compromiso con ciertas acciones y/o tareas a nivel gremial, sindical y político; tanto en la propia organización como en otras. Para éstos, asumir esta responsabilidad es un compromiso con otros/as, con su trabajo y sus ideales, en tanto la labor desplegada por un/a compañero/a debía apoyarse, tal como indica:

Chiquillos recordemos que aquí nosotros tenemos una responsabilidad política con el cumpa-hermano. Y sabemos que lo quieren sacar de la escuela porque nos ha representado, porque está metido (...) Y lo que le pasó, nos puede pasar a nosotros, y lo sabemos. Yo creo que deberíamos hablar sobre esto, porque se viene un período de harto trabajo de apañe a los cumpas que trabajan y nos tenemos que activar a pesar de la pega (Observación Taller de memoria).

3.2 Implicancias de la militancia desde una perspectiva feminista.

En términos de significado, la experiencia de participación está vinculada con la militancia política, en tanto participar significa militar. Una de las entrevistadas nos indica que la

decisión de militar se vinculó con un compromiso personal y político por la transformación de la educación, ofreciendo esta asociación una oportunidad para debatir abierta y continuamente sobre aquello que se quiere ser y hacer como docente.

Bueno, yo cuando llegué, no llegué convencida de que esta era una organización para militar [risas] no me voy a preguntar por qué. Hubo un momento en que dije me quiero organizar, volvamos a la militancia, militar no es algo común, la mayoría de la gente no le gusta (...) Entonces para mí ha sido un proceso de enriquecimiento por estar debatiendo abierta y constantemente, tanto con la sección, como conmigo misma, lo que quiero, lo que no quiero y donde está el límite de mi participación como docente (Entrevista Profesora 5).

En este marco, la propuesta de militancia en la asociación ha cambiado a lo largo del tiempo, pues al principio estaba marcada por relaciones jerárquicas y de mucha confrontación; e incluso violentas. Para muchos, precisamente la dificultad de esta experiencia colectiva de militancia posibilitaba el abandono en la asociación. *Me acuerdo de que era súper violento, los compas te decían, a pucha ella no puede participar, entonces no tiene compromiso. Y no, yo no podía porque era mamá y tenía otras funciones* (Taller de Memoria).

Lo anterior desencadenaría una crisis interna en la asociación puesto que algunos invisibilizaban en su militancia las condiciones de privilegio que ostentaban por ser hombres y no cuidadores. Frente a esta tensión, algunas profesoras vieron la necesidad de introducir perspectivas feministas para comprender la asociación y con ello, reorientar el sentido de la militancia desde perspectivas del cuidado. Este cambio, que constituyó un punto de inflexión, contribuyó a problematizar por qué algunas integrantes de la organización no podían asumir nuevas responsabilidades o responder a las ya asumidas, en tanto tenían doble roles.

La vocera menciona que la crisis de la militancia llevó no sólo a revisar sus prácticas, sino a reconocer que militar no es solo una decisión individual, sino una experiencia colectiva que requería posicionarse -desde los roles de género- para comprender las implicancias de la participación; en este caso a favor de una perspectiva feminista que cuestiona las condiciones de inequidad de militancia para hombres-padres y no cuidadores y mujeres-madres cuidadora. Así en la actualidad, para cualquier actividad de convocatoria nacional, buscan cuidar que todos puedan participar, por ejemplo, ofreciendo espacios de militancia que incluyesen a las infancias.

La opción de militancia política desde las perspectivas feministas permitiría una experiencia diferente a la que históricamente han vivido vinculada con estructuras autoritarias-jerárquicas validadas por el patriarcado. Esta asociación se convierte, por tanto, en una alternativa para *las profesoras combativas*, tal como indica la consigna de lucha de una de las últimas marchas de profesores, en la que las profesoras asistieron como parte de esta organización: Esta *asociación*, esta *asociación*, es la alternativa, para la profe combativa (Registro Observación de Marcha).

Por otro lado, en las observaciones de espacios nacionales, los participantes indican que militar es más que una opción política, es un estilo de vida, que se construye a propósito de relaciones horizontales de cuidado, tal como propenden las perspectivas feministas. De ahí la referencia al “cumpa-hermano” utilizada en varias referencias antes mencionadas para indicar al otro militante, no solo como un/a compañero/a militante de izquierda, sino también, en el plano de la familiaridad de una comunidad de hermanos (Observación de Comité Ejecutivo).

Me he quedado militando, principalmente por los afectos, son la familia que están ahí, mi compañera de vida es parte de *la asociación*, mis mejores amigos podría yo decir, o parte de ellos están en *la asociación*, los cumpas y... no sé, yo a veces lo resumo que *la asociación* le da sentido a todo lo otro que estoy haciendo, le da sentido a ser profe, a participar fuera de la docencia en organizaciones o en esfuerzos sociales, y a esta rabia que uno tiene, la canalización (Entrevista Profesora 3).

La asociación deja de ser solamente algo que yo hago en mi tiempo libre, que lo hago por ocio, sino que lo hago como una forma de trabajo que yo me autoimpongo y que comprendo a cabalidad su importancia, ¿me entiendes? Yo sé que si hemos avanzado todo lo que hemos avanzado es porque, no yo, sino que muchos otros compañeros, han comprendido esa forma de organización y han hecho parte de su vida a la organización,(...) Por eso tú no puedes estar nominalmente, bueno sí, pero para mí es una decisión de vida por compromiso político y por el compromiso con mis compas (Entrevista profesor 2).

3.3 Asociación como sujeto político: oportunidades coyunturales

La asociación se abre a las posibilidades que coyunturalmente se van tejiendo en el escenario político nacional, particularmente vinculado con el proceso constituyente y las votaciones de cargos de elección popular del año 2021. En esto los principios estratégicos de la asociación se ponen en diálogo con las oportunidades de participación que se abren en estas coyunturas y así la construcción de un sujeto político.

El proceso constituyente implicó la participación del profesorado militante en el Congreso Nacional de Educación, iniciativa liderada por el COPROCHI que buscaba construir la propuesta de texto constitucional en materia educativa. En este marco, la asociación estudiada buscó la activa participación de sus militantes en los espacios generados, tanto a nivel comunal, regional y nacional; pese a que se sospechaba sobre los intereses que tenía la asociación gremial en esta apertura. Un participante cuestiona en el Comité Ejecutivo, los sentidos y expectativas que se tenían, aludiendo que esta coyuntura no debería ser el centro del debate de la organización. A lo que otros docentes mencionan la importancia de conquistar los espacios gremiales para visibilizar el trabajo político que se venía realizando, a pesar de que se compartía la sospecha de una falsa participación.

Independiente de esto, la discusión mostró la necesidad de aglutinar otras fuerzas políticas al interior del gremio, con el fin de generar presiones internas que obligaban a las dirigencias nacionales a transparentar cómo se procesaría la información que emanaba de las bases docentes. Para ello, esta asociación cita a otras asociaciones docentes para plantear los vicios del proceso y discutir los mecanismos de presión para su transparencia. Luego de una extensa discusión, se decide enviar una carta a las dirigencias del COPROCHI para solicitar respuesta frente a la sospecha de estas asociaciones.

Por otro lado, los espacios políticos que se generarían en el marco de estas actividades permitiría la visibilización de militantes de esta asociación, que eventualmente podrían perfilarse en cargos de representación gremial futura. Esto es coherente con los principios estratégicos de la asociación que buscan disputar otros espacios de agrupamiento político. Ante ello, un entrevistado se cuestiona el papel de la asociación en otras organizaciones, reflexionando que ocupar los espacios institucionales de cargos permitiría la visibilización del trabajo político del colectivo de referencia, y no a los individuos portadores de estos mensajes.

Acá no somos individuos, nadie busca nada. Es la organización que debe fortalecer un movimiento de construcción histórica, y en eso la organización juega un rol en otras organizaciones, y uno está en función de un proceso mayor (...) Entonces, nosotros no construimos solamente buscando que *la asociación* sea más grande, que *la organización* sea más reconocida, no, porque es una lógica de construcción política pensar solamente en organización; nosotros queremos pensar en una organización fortaleciendo los objetivos que se deben fortalecer, el objetivo es el movimiento de trabajadores. Si eso avanza, incluso a costa de *la asociación*, eso es lo que hay que hacer (Entrevista profesor 10).

En este marco, la participación en otras organizaciones y sus iniciativas son una oportunidad coyuntural para socializar los cimientos del proyecto político que los congregan; siendo el interés la convergencia del profesorado y los trabajadores de la educación en temáticas comunes. En la siguiente cita, un profesor reflexiona sobre el ser una asociación de cantidad numérica versus ser una fuerza política. Se indica que la fuerza cualitativa contribuiría a debatir en los distintos espacios coyunturales el proyecto político deseado, lo que sin duda sería más relevante para la creación de fuerza numérica.

Por ejemplo, si como organización decimos, ya vamos a sacar adelante una marcha cuando queramos, ¡imposible! Sin embargo, tenemos la potencia cualitativa para decir: bueno, estos son los puntos fundamentales que hoy debemos debatir, y quizás con eso armamos la marcha (Entrevista profesor 2).

Por otro lado, y en el marco del proceso constituyente, la organización buscó crear una iniciativa popular de norma (IPN) sobre derechos fundamentales en educación. Las IPN eran una opción de participación de la sociedad civil durante el actual proceso constituyente para

introducir texto normativo. Para que las iniciativas ingresaran al pleno de convencionales, estas debían alcanzar el apoyo ciudadano con más de 15 mil firmas de tres regiones diferentes del país y ser construidas en lenguaje jurídico. El levantamiento de la IPN implicó para sus voceros la oportunidad de llevar al ámbito de lo institucional un deseo de años de trabajo reflexivo y político de la asociación. *“Yo veo lo de la IPN, lo que estamos haciendo y pienso es como soñar con todo lo que hemos pensado en todo este tiempo”* (Entrevista Vocera Nacional).

Para otros fue una oportunidad también, para salir a las calles y convencer a la ciudadanía sobre un proyecto político que se encontraba disputado en el debate educativo, y que eventualmente debía ser ajustado para involucrar a otros. Para ello algunos miembros sostienen la importancia de una formación política permanente que sea capaz de discutir y sustentar los ideales políticos de sus iniciativas en distintos espacios. Para ello desarrollan instancias de formación política, que buscaban informar sobre los fundamentos de las iniciativas en discusión, y visualizar la ideología contraria a la presentada. Esta capacidad de argumentación política para algunos miembros de la asociación se asociaría a la claridad política y conceptual que cualquier docente debería tener y, en el caso de estos docentes, se construye en y desde el intercambio informal entre los miembros de la asociación.

Esta visibilización de quiénes son “los otros” frente al discurso imperante se articula también con el posicionamiento que realizan algunos docentes sobre el papel de la asociación en las últimas elecciones populares del país, otra de las coyunturas evidenciadas. Algunos ven necesario el distanciamiento de canales institucionales de participación política, como, por ejemplo, los de elección popular o de adscripción partidaria, tras considerar que estas estructuras y coaliciones políticas no son parte de ellos. En los ejecutivos se discutía el papel del Frente Amplio y su candidato Gabriel Boric -izquierda política- frente a la coyuntura de una eventual presidencial, argumentando que su candidato y sector político no los representaba (Registro de Observación Comité Ejecutivo). Lo que se ve tensionado en una segunda vuelta presencial en la que eventualmente podría ganar un presidente de extrema derecha.

A ver, hay que votar si la campaña va a ser por Boric o va a ser antifascista entonces nosotros decíamos campaña antifascista porque nosotros somos en oposición a Boric, porque Boric en su propuesta no tiene nada que ver con los lineamientos de la *asociación* (Entrevista profesora 1).

Por ejemplo, apoyar a Boric, en mi sección decían que no, que al Boric no, o lo mismo a la convención, participar de la convención, ¿cómo vamos a participar?, ¿integrantes *de la organización* como candidatos? En la asamblea del verano se había planteado que no íbamos a ser parte activa de la convención ni nada y al final en el proceso eso también se cambió (Entrevista profesora 4).

La crítica sostenida se vincularía con la desconfianza de los espacios institucionales de participación política, representado en los partidos políticos, los cuales contaminan una asociación que busca estar cercana a los movimientos sociales, tal como definen sus principios estratégicos, y desde donde se posiciona para construir una IPN. El problema radica en que la IPN y las elecciones partidistas son parte de una estructura institucional que encauza algunas de las críticas que sostienen sobre el sistema político y educativo; lo que tensiona incluso el deseo individual de seguir militando en la organización.

Yo sí de hecho solo en un momento dije: ya me voy a salir de esta asociación, amenazando. En una de estas reuniones nacionales en la que uno habla ahí como persona, no como representante de X sección, yo dije “si nosotros, si la asociación empieza a parecer campañas de partidos políticos yo me salgo de la asociación” porque esta asociación yo lo entiendo como un espacio de participación que es apartidista, no apolítico sino que es apartidista entonces a mí no me interesa que la asociación se relacione con X o con Juanito Pérez, a mí me gusta que la asociación no tenga un partido político detrás (...) No le digamos a nadie, pero si entonces cuando querían cambiar eso y yo me puse *re-choriza* porque no, a mí me gusta que la asociación sea una organización política de profes sin partidos políticos, es que siento que lo contamina todo, entonces como que lo va arruinar todo, va a tener un partido político y ya nadie va a creer en la asociación (Entrevista profesora 5).

4. Discusiones

Los resultados muestran cómo la experiencia de participación del profesorado se articula en asumir responsabilidades al interior y en otras asociaciones, en la medida que se milita políticamente como “mujeres, trabajadoras y profesoras”. En esta línea, se aprovecha de las coyunturas para lograr instalar los propósitos de la asociación vinculada con la creación de un proyecto educativo asociado al control comunitario. Vale decir, la experiencia de militancia que implica la responsabilidad con otros *cumpitas* en un proyecto social, que encuentra lugar en el proceso constituyente que vive el país y en las elecciones populares de gobierno en Chile. Este proyecto ha sido resignificado en la inclusión de perspectivas feministas y de otras formas de militancia al igual que en otros contextos geográficos (FERREIRA; 2020; VIEIRA, 2021). En esto, la organización construye una trama de significados que vinculan la experiencia de asociación con la participación política e institucional (MEDEL, 2021).

Las oportunidades de participación vinculada con la responsabilidad no sólo posibilitan una subjetividad docente activa (SISTO et al., 2022), sino que también muestran un profesional capaz de impactar en las discusiones que se generan en la trama cotidiana entre los profesores organizados y aquellos que no (ORTIZ ET AL, 2020). Esto es coherente con la imagen del docente como profesional crítico (ANDERSON; COHEN, 2015), que entiende su labor no solo en el aula sino también en el marco de la sociedad política (MANCINI, 2020; CASCO, 2022). La decisión de asumir responsabilidades implica la oportunidad para ser un docente

vinculado con un proyecto político y/o social que busca transformar las condiciones de vida en la que ellos y otros están inmersos. Esto es coherente con las nuevas configuraciones que toma el sindicalismo de justicia social y el activismo laboral en las sociedades posindustriales (STEVENSON, 2015; MATAMOROS; ÁLVAREZ, 2022).

Sin embargo, esta responsabilidad no se da sólo al interior de la asociación como ha sido descrito mayormente por la literatura (BASCIA; STEVENSON, 2017), sino también con otros colectivos y personas, lo que muestra una asociación capaz de mutar en función de los fines políticos que persigue y la discusión en torno a cómo se está construyendo lo educativo (OWENS, 2022). En este marco, las oportunidades de un sujeto educativo alternativo surgen en cuanto se discuten los marcos de pensamientos de cómo se están articulando las iniciativas, cuáles son los propósitos que guían la acción y de qué forma es posible revertirlos por una vida cualitativamente mejor. Esto no ocurriría únicamente por el tipo de agrupamiento al que se encuentra afiliado el docente, sino por, sobre todo, por las discusiones que se generan entre pares y a propósito de distintos tipos de agrupamientos políticos (HERNÁNDEZ, 2018), que encuentran oportunidades coyunturales para repensar la vida que se quiere vivir.

Por otro lado, la experiencia de participación docente en la asociación estudiada refleja la tensión de lo institucional y lo político y que ha sido parte del quehacer histórico de las asociaciones sindicales (MEDEL, 2021). Los participantes encuentran en la coyuntura política formal una posibilidad para institucionalizar las demandas que provienen de su asociación. Esta oportunidad se vive en tensión, pues es el gobierno y la institucionalidad política neoliberal quien la ofrece, figura que históricamente ha sido leída en oposición a los intereses de las organizaciones (ANDERSON; COHEN, 2015). Para los participantes, el gobierno y su institucionalidad ha sido el foco de su malestar, en tanto ha sido el impulsor de las regulaciones que han tecnificado y desagenciado su labor política-social, y la vez ha sido el artífice de la relación de complicidad con las asociaciones tradicionales nacionales (NAVARRETE, 2020). Por lo que la identidad que han construido como agrupación choca con la respuesta institucional gubernamental, haciendo difícil su inclusión en los debates políticos-institucionales. En este sentido, la asociación se enfrenta a sus ideales y críticas, y a las instituciones que podrían dar una respuesta a estas inquietudes. Esto reedita una matriz histórica asociada a las asociaciones tradicionales que parece ser rechazada en el discurso de esta asociación.

Ahora bien, un elemento relevante para seguir profundizando se vincula con los matices que se muestran para pensar los nuevos sindicalismos (CASCO, 2022; OWENS, 2022; STEVENSON, 2015), y particularmente, aquellos que provienen de los movimientos sociales (KAPLÁN; SANTOS, 2020). Por un lado, los entrevistados parecen encontrar respuestas a sus inquietudes en la institucionalidad política y, por tanto, deciden enfrentar la batalla de recuperar el Colegio de Profesores y/o construir poder constituyente pero a la vez encuentran, en los movimientos sociales contemporáneos, una oportunidad para repensar su

acción política, por ejemplo, cercano a las perspectivas feministas. Esto articula un asociacionismo de tránsito entre lo político y lo social, mostrando el movimiento del profesorado organizado (LOYO, 2017) en los complejos escenarios de fuerza que se generan en los espacios sociales emergentes (MEDEL, 2021).

En este marco, atender a la feminización de la pedagogía y la lucha feminista al interior de las asociaciones docentes es un tema relevante, no sólo porque permite revertir la experiencia de militancia sino porque visibiliza la necesidad de profundizar en estos elementos para pensar las condiciones de posibilidad de la experiencia de participación política docente. Así, las perspectivas feministas invitan a repensar las opciones de participación política y ofrecen alternativas ante la crisis de las organizaciones tradicionales, en tanto muestra otro tipo de asociacionismo, con características horizontales en las relaciones construidas (TERRÓN, 2014), de reflexión sobre la práctica y de cuestionamiento *amoroso* sobre la labor desempeñada.

Lo anterior es coincidente con estudios recientes en Inglaterra (FERREIRA, 2020) y Brasil (Vieira, 2021) que muestran cómo, históricamente, han sido las profesoras quienes han buscado revertir los modos de asociacionismo tradicionales, a pesar de ser una categoría *velada* en el quehacer de las asociaciones y la investigación especializada (DAL ROSSO; VIEIRA, 2015). En este marco, si bien la evidencia en Chile es aún incipiente (SALINAS-URREJOLA, 2022; REYES, 2015), se muestra que las perspectivas de género han sido relevantes para comprender la unidad magisterial. En efecto, estos resultados sugieren que los abordajes feministas no solo son una posible respuesta ante un conflicto interno, sino que cuestionan las comprensiones de la militancia política y la traída mujer, docente y madre desde una perspectiva de cuidado y de cuestionamiento de las condiciones de precariedad de la vida para hombres y mujeres docentes.

Finalmente, conviene precisar algunas limitaciones del estudio. Dado el contexto de confinamiento algunas de las indagaciones se realizaron en una modalidad virtual. El contexto virtual, si bien permite el acercamiento con participantes de zonas extremas, también modifica las interacciones que construyen los participantes al interior de la asociación, limitando el acercamiento etno-comprensivo de la realidad sociocultural que se construye. Sin embargo, este estudio es un acercamiento para comprender las dinámicas interactivas en otro tipo de asociaciones docentes que, junto con las tradicionales, también conviven en el escenario político social, ofreciendo oportunidades de participación docente.

5. Referencias bibliográficas

ACUÑA, F.; CONTRERAS, P.; ASSAÉL, J. Monólogo y silencio en los consejos de profesores: Posiciones subjetivas que la política educativa configura en directivos y docentes de dos escuelas públicas no selectivas de Chile. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v.27, n.78, jul. 2019. DOI: 10.14507/epaa.27.3842. Disponible en: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3842>>. Acceso: 24 oct. 2022.

ANDERSON, G.; COHEN, M. Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 23, p. 85, 2015. DOI: 10.14507/epaa.v23.2086. Disponible en: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2086>>. Acceso: 24 oct. 2022.

AVALOS, B. Y ASSAÉL, J. Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. **International Journal of Educational Research** [online] vol.45, n.4-5, p. 254-266, 2006 DOI:10.1016/j.ijer.2007.02.004. Disponible en: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035507000183?via%3Dihub>> Acceso: 24 oct. 2022.

BASCIA N.; STEVENSON, H. Organising teaching: Developing the power of the profesión, 2017. Disponible en: <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Research_institute_mobilising_final.pdf> Consultado: 21 oct. 2022

CARBAJAL DIAZ, L. Sindicalismo docente y Movimientos de Renovación Pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile. **Foro de Educación [online]**, v. 17, n. 26, p. 115-134, ene. 2019. DOI: 10.14516/fde.584. Disponible en: <<https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/584>>. Acceso: 24 oct. 2022.

CASCO, M. La dimensión educativa de los sindicatos docentes. El caso de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de Oaxaca (México) contra la Reforma Educativa (2012-2018). **Pensam. palabra obra**, Bogotá, n. 28, e200, Dec. 2022. Disponible en <<https://doi.org/10.17227/ppo.num28-17314>>. Acceso: 25 Apr. 2023.

CORNEJO, R.; INSUNZA, J. El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 12, n. 2, p. 72-82, sept. 2013. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstractypid=S0718-69242013000200008yln=esynrm=isoytln=en>. Acceso: 24 oct. 2022.

DAL ROSSO, S.; VIEIRA, M. **Sindicalismo na educação e nas relações de trabalho: um visto internacional**. Brasil: Paralelo 15, 2015.

DELFINI, M.; VENTRICI, P. ¿Qué hay de nuevo en el sindicalismo argentino?: Relaciones laborales y reconfiguración sindical en el kirchnerismo. **Trabajo y sociedad**: Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Santiago del Estero; Santiago del Estero, n. 27, p. 23-41, mar. 2016. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/74937/CONICET_Digital_Nro.4338c277-a51a-4d6d-a266-bc62d3bf356a_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acceso: 27 jul. 2022.

FALABELLA, A. The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. **Journal of Education Policy** [online], v.35, p. 23-45. 2020. DOI: 10.1080/02680939.2019.1635272 Disponible: <

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2019.1635272>>. Acceso: 25.mar.2023

FERREIRA, A. A luta do national union of women teachers pela igualdade de gênero. **Educação y Sociedad** [online], v. 41, e231015, 2020. Disponible: <<https://doi.org/10.1590/ES.231015>>. Acceso: 24 oct. 2022.

GINDÍN, J. La tradición sindical y la explicación de las prácticas sindicales. Conclusiones de una comparación internacional sobre los docentes del sector público. **Revista Latino-Americana de Estudos do Trabalho**, S.l./Río de Janeiro, v. 26, p. 119-143, oct 2012. Disponible: <http://relet.iesp.uerj.br/Relet_26/Artigo%20de%20Juli%C3%A1n%20Gindin.pdf>. Acceso: 24 oct.2022

HERNÁNDEZ, J. Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). **Historia de la Educación**, [S. l.], v. 37, p. 257–284, 2019. DOI: 10.14201/hedu201837257284. Disponible en: <<https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/hedu201837257284>>. Acceso: 24 oct. 2022.

KAPLÁN, C. V.; SANTOS, J. R. dos. Imagens e narrativas de movimentos docentes no Rio de Janeiro e Argentina e a necessidade de pensarmos enquanto latino-americanos. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 107–126, 2020. DOI: 10.14295/rema.v0i0.11346. Disponible en: <https://periodicos.furg.br/rema/article/view/11346>. Acceso en: 25 abr. 2023.

LEÓN, O.; MONTERO, I. **Método de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa**. 4.ºed. Madrid: Mc Graw Hill, 2020.

LIPMAN, P.; HAINES, N. From Accountability to Privatization and African American Exclusion: Chicago’s “Renaissance 2010”, **Educational Policy** [online], v.21, n.3, p. 471–502, 2007. Disponible: < <https://doi.org/10.1177/0895904806297734>>. Acceso: 24 oct. 2022.

LOYO, A. Maestros en movimiento: ¿un desafío para la gobernabilidad del sistema educativo? (México, 1956-2016). **Revista IRICE**, [S. l.], v. 29, n. 29, p. 45-70, 2017. Disponible: <<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/698>> Acceso: 24 oct. 2022.

MANCINI, C. Austerity, struggle, and union democracy: Bill 115 and the Ontario Secondary School Teachers’ Federation, an Insider View. **Labor Studies Journal**, v. 45, n.1, p. 8-31, 2020. Disponible: <<https://doi.org/10.1177/0160449X20901646>>. Acceso: 24 oct. 2022.

MATAMOROS, C. La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: avances y vacíos en su consolidación. **Divergencia: Revista de historia y ciencias sociales**, v.14, n.9, p. 83-

114, en/jun 2020. Disponible: <https://www.revistadivergencia.cl/wp-content/uploads/2020/09/Div_14-09_Christian_Matamoros.pdf> Acceso: 24 oct. 2022.

MATAMOROS FERNÁNDEZ, C. ; ÁLVAREZ VALLEJOS , R. . Organizaciones sindicales en liceos técnicos profesionales. Entre la renovación y la postergación. Chile, 1983-1993. **Revista Paginas**, [S. l.], v. 14, n. 34, 2021. DOI: 10.35305/rp.v14i34.589. Disponible em: <https://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/589>. Acceso em: 25 apr. 2023.

MEDEL, R. La CUT y los clivajes sindicales en Chile. Entre la pretensión transformadora y la estrategia defensiva. **CUHSO (Temuco)**, v. 31, n.1, p. 176-199, jul. 2021 . Disponible en <<http://dx.doi.org/10.7770/cuhs0.v31i1.2450>> Acceso: 25 abr.2023.

MIZALA, A.; SCHNEIDER, B. Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers. **Journal of Education Policy** [S. l.] v.35, n.4, p. 529-555, 2019. Disponible: < <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1585577>> Acceso: 24 oct. 2022.

MUNOZ-TAMAYO, Víctor; DURAN-MIGLIARDI, Carlos. Young people, politics and student movements in recent Chile. Sociopolitical cycles between 1967 and 2017. **Izquierdas (Santiago)**, n. 45, p. 129-159, Feb. 2019. DOI: 10.4067/S0718-50492019000100129. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50492019000100129&lng=en&nrm=iso>. Acceso: 25 abr. 2023.

MUÑOZ-TAMAYO, V. La cuestión generacional en el discurso del gremialismo y la Unión Demócrata Independiente durante la dictadura de Pinochet. **Revista de Historia y Geografía**, vol°39, p. 99-119. 2018. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7369097> Acceso: 24 abr.2023

NAVARRETE, A. **La primavera docente: profesores y profesoras, un actor en movimiento. Chile 2014-2016**. Chile: Ediciones Escapate, 2020.

OLDHAM, S. Teaching labor unionism in schools: Towards economic and social justice. **Critical Education** [online], v. 11, n. 6, p. 1–16, jun 2020. DOI: 10.14288/ce.v11i6.186477. Disponible: < <https://ices.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186477>> Acceso: 24 oct. 2022.

OWENS, L. (Re)forming unions for social justice: a critical autoethnographic inquiry into racism, democracy, and teacher leadership. **Critical education**, v. 13, n.3, p. 63-79. Disponible en: <<https://doi.org/10.14288/ce.v13i3.186607>> Acceso: 25 abr. 2022.

REYES, L. **La escuela en nuestras manos**. Chile: Editorial Quimantú, 2015.

SAURA, G. et al. Protestando en Twitter: Ciudadanía y empoderamiento desde la educación pública. **Comunicar** [online], v.53, n.2, p. 39-48, 2017. DOI:10.3916/C53-2017-04 Disponible en:

<<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detallesnumero=53yarticulo=53-2017-04>> Acceso: 24 oct. 2022.

SALINAS-URREJOLA, I. POLÍTICA GREMIAL Y FEMINISMO POPULAR: LA POLITIZACIÓN DE LAS MAESTRAS DE LA ASOCIACIÓN GENERAL DE PROFESORES (CHILE, 1923-1934). **Historia (Santiago)**, v. 55, n. 1, p. 195-229, jun. 2022. Disponible en <<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942022000100195>> accedido 25 abr. 2023.

SCHERPING V., G. Movimiento pedagógico nacional y reforma educacional. **Revista Némesis**, [S. l.], n. 4, p. 81–86, 2004. Disponible em: <https://revistas.uchile.cl/index.php/RN/article/view/66740>. Acceso em: 25 abr. 2023.

SILVA, C.; BURGOS, C. Tiempo Mínimo-Conocimiento Suficiente: La Cuasi-Etnografía Sociotécnica en Psicología Social. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 10, n. 2, p. 87-108, 2011. Disponible en: <<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-146>>. Acceso: 24 oct. 2022.

SISTO, V. et al. The rebellion of the bases against the standardization of pedagogical work: The case of the mobilization against the Teaching Career Law in Chile. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 30, p. (138), 2022. DOI: 10.14507/epaa.30.6460. Disponible em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6460>. Acceso em: 25 apr. 2023.

STEVENSON, H. Teacher Unionism in Changing Times: Is This the Real “New Unionism”? **Journal of School Choice**, vol9, n.4, p. 604-625. 2015. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/15582159.2015.1080054>> Acceso: 24 apr. 2023.

SYMEONIDIS, V.; STROMQUIST, N. Teacher Status and the Role of teacher unions in the context of new professionalism. **Studia Paedagogica**, Instituto de Ciencias Pedagógicas Universidad de Masaryk [S.l.], vol 25, n.25, p. 23-24, 2020. DOI:10.5817/SP2020-2-2. Disponible en: <<https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19174>> Acceso: 24 oct. 2022.

TERRÓN, A. Milestones in the affiliation to professional teachers’ associations. The situation in Spain. **Historia y Memoria de la Educación**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 93–130, 2015. DOI: 10.5944/hme.1.2015.13281. Disponible en: <<https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/13281>> Acceso: 24 oct. 2022.

TREJO, J. La participación de las organizaciones educativas en los procesos de reforma educativa en América Latina (1990-2010). **Revista Brasileña de Estudios Latinoamericanos**, Cadernos Prolam/Universidade de São Paulo; São Paulo, v. 19, n. 36, p. 89-114, ene/jun 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2020.161717>

VILLALOBOS, C. et al. Protesta docente en el Chile postdictadura (1990-2019). **Revista Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales**, v. 6, n. 1, p. 33-56, 27 dez. 2021.

Disponibile en:
<<http://www.revistamovimientos.mx/ojs/index.php/movimientos/article/view/281>> Acceso:
25 abr.2023.

VIEIRA, M. Falar sobre gênero é falar lá no oito de março: trajetórias de mulheres sindicalistas e seus posicionamentos sobre a importância do gênero no sindicato e na escola. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 335-360, jan./abr. 2021. Disponível en:
<<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n1.17>>.

6.2.4. CAPITULO DE LIBRO 1: *TENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN MILITANTE: APRENDIZAJES DESDE LOS MOVIMIENTOS DOCENTES CHILENOS.*

Comúnmente, la academia interesada en analizar los movimientos sociales y organizaciones políticas presenta dificultades en el desarrollo de sus planes de investigación, debido a la naturaleza cambiante de los conflictos y acciones de protesta social. Además, la necesidad de establecer condiciones de acceso al campo antes de que comiencen los ciclos de manifestación política hace que los procesos de producción de conocimientos en estas temáticas sea un desafío (Ortega, 2020). Sin embargo, ¿cómo construir estas condiciones y de qué forma nos comprometemos con la transformación sociopolítica? En este ámbito, este capítulo toma el marco de la investigación militante para analizar la relación entre una academia comprometida con las transformaciones sociales y los movimientos docentes y aquellos docentes que se organizan.

La investigación militante se ha convertido en un enfoque innovador dentro de la academia latinoamericana (Botero, 2012), donde los investigadores adoptan un compromiso activo con los movimientos sociales y las luchas populares (Fernández y Carenzo, 2014). Este ensayo analiza los obstáculos inherentes a la investigación militante en América Latina, analizando las dificultades éticas, epistemológicas y metodológicas que los investigadores enfrentan en su lucha por la libertad y la justicia social.

En este ámbito, se piensa que la investigación militante no se produce únicamente desde aquellos que participan en las asociaciones, sino que, se construye en la sinergia respetuosa, políticamente comprometida y articulada en la transformación social, que se establece entre la academia y las asociaciones de profesores. Esto no niega la larga tradición de una investigación militante desde una posición interna de los grupos y sectores políticos (Bard, Barrionuevo y Echavarría, 2012), sino que la expande a la academia interesada por la transformación social y la producción de conocimiento al fulgor de la lucha organizada. De esta manera, construimos este capítulo asumiendo que el principal desafío de una investigación militante radica en los supuestos éticos, epistemológicos y metodológicos que guían un proceso de investigación, sin importar el lugar desde donde se enuncian.

1. Movimientos sociales, organizaciones políticas e investigación militante.

El estudio militante sobre movimientos sociales muestra las dificultades que se construyen alrededor de su desarrollo (Ortega, 2020). No solo debido a la naturaleza cambiante de los conflictos y acciones de protesta, sino que las condiciones para la entrada al campo deben ser construidas con frecuencia antes de iniciar los ciclos de manifestaciones. En general, la literatura presenta los períodos históricos que generaron estas reacciones, incluyendo el análisis de fuentes primarias a través del registro vivencial de sus protagonistas, así como las fuentes secundarias, mediante el análisis de la prensa, los debates legislativos y otros medios que pudieran presentar las condiciones objetivas y subjetivas para la construcción de una contrahegemonía que respaldan otros sentidos de lo social (Garcés-Durán, 2010). No así, las implicancias y desafíos que se construyen para la investigación sobre la acción política en el marco de coyunturas sociales.

No obstante, una posible forma de acceder a estas condiciones y coyunturas es a través de las organizaciones políticas, quienes expresan las ideologías de los movimientos sociales (Aiziczon, 2019). Para Íñiguez (2003), las organizaciones políticas, en sus diferentes formas, no poseen un sentido de pertenencia que excede los límites de un grupo u organización, ya que en sus fases de formación y consolidación prevalecen los vínculos de solidaridad y lealtad entre individuos, lo que lo diferencia de un movimiento social que pasa a ser un colectivo de fronteras borrosas, sin una clara ideología y abierto al debate coyuntural.

En este contexto, las asociaciones políticas en América Latina representan y generan un cierto grado de subjetividad colectiva (Zemelman, 2010), que, bajo la comprensión de una conexión dialógica entre individuos y sociedad, generan los procesos por los cuales se generan los cambios y las opciones de construcción de contrahegemonías. En este contexto, la investigación militante nos invita a reflexionar sobre estas posibilidades a propósito de procesos participativos de construcción de conocimiento, que, en parte, se impulsan por el auge de los vaivenes que toman las asociaciones políticas y las configuraciones que se construyen alrededor de los procesos de dislocación del presente coyuntural en torno a sentidos compartidos de por qué y para qué movilizarse.

No obstante, ¿Cómo podemos investigar estas oportunidades? ¿De qué maneras vamos adquiriendo conocimiento en el interior de las organizaciones políticas y acciones de protesta? ¿Qué vivencias hemos adquirido en el trabajo con y desde las asociaciones de profesores?

1.1 La investigación militante, educación y el profesorado organizado

La investigación militante en Latinoamérica ha experimentado un incremento significativo en las últimas décadas, en respuesta a las enormes disparidades y las disputas políticas y sociales en la región (Jaumon y Versiani, 2016). A diferencia de los enfoques tradicionales de investigación, la investigación militante se caracteriza por la participación directa de los investigadores en los movimientos y organizaciones sociales, con el objetivo

de generar información relevante y útil para la transformación social (Torrego y Martínez, 2018).

La investigación militante se compromete con el cambio y la transformación de la realidad que investigan y, en consecuencia, pretende establecer una conexión entre la formación de conocimiento con los procesos transformacionales que se experimentan en los contextos locales (Botero, 2012). Lo cual no es una cuestión sencilla, más si comprendemos que el proceso de construcción de saber se produce a medida que la acción política -en sus diversas formas- se va desplegando y los procesos participativos se van desarrollando en un diálogo de saberes entre quienes investigan y las asociaciones políticas.

Para diversos autores, existen vínculos estrechos entre la investigación militante y la investigación acción participativa o colaborativa (Cladera, 2020; Jaramillo, 2020). Dentro de estos vínculos, ambas perspectivas conceptualizan la necesidad de involucrar a las comunidades con las que se investiga en la producción de saber, como una mirada compleja del contexto político, cultural y económico en el que se articulan las comunidades y con ello su transformación. En dicho aspecto, la tradición de investigación acción en educación propone que la investigación debe solucionar problemas de la práctica y contribuir con la transformación de los espacios escolares a partir de procesos de toma de consciencia de la experiencia de ser sujeto histórico en un mundo social (Torres, 2015). En tanto, la investigación debe tributar a los procesos de concientización de los agentes escolares.

En estos procesos el profesorado se reconoce como un agente sociocultural de enunciación y sus luchas sociales y cotidianas, como una posibilidad para rastrear nuevos sentidos para la vida que se desea vivir y construir (Botero, 2012). En este sentido, la investigación militante puede aportar a la transformación, según sea el caso, de la organización misma (Aiziczon, 2019), su práctica política, el desarrollo de demandas, análisis de la realidad y sentidos e incluso su diálogo con los movimientos sociales.

1.2 Desafíos de la investigación militante en educación.

La literatura especializada ha demostrado que la investigación militante en educación tiene un gran reto. Algunos de ellos, son éticos y otros epistemológicos y metodológicos. En relación con los desafíos éticos, se señala el equilibrio que debe existir entre el compromiso político, la objetividad del investigador/a y la representación de la voz de las comunidades escolares u organizaciones políticas participantes (Garcés-Durán, 2010; Jaramillo, 2020). Los investigadores-militantes en general se involucran en aquello que estudian y no siempre les es fácil poder reconocer y abordar las influencias subjetivas en los procesos de investigación. Por eso, revisar los propios deseos sobre por qué y para qué se investiga, y cuáles son los posicionamientos propios y de la organización son relevantes para abordar el desafío ético de la apropiación indebida del conocimiento de aquellos que participan en las comunidades organizadas y balancear el conocimiento construido y las subjetividades políticas (Cladera, 2020).

Con respecto a los desafíos metodológicos, la conexión entre el conocimiento situado y el académico dificulta las identidades de los seres que generan conocimiento e invita a reflexionar sobre la diversidad de voces y perspectivas con las que se abordan esta cuestión en los procesos de generación de conocimiento (Ortega, 2020). Para ello, la generación de estrategias de producción de conocimiento flexibles y abiertas, que involucren, respalden y posibiliten la co-construcción de conocimientos; y que, a la vez, sean eficaces para el acceso a las comunidades y el tiempo invertido en la generación de confianza y participación, son tareas de quienes procuren incluir estas metodologías en sus líneas de investigación. En esta perspectiva, se plantean alternativas para la inclusión de técnicas de investigación-acción participativa, la sistematización de experiencias que están profundamente relacionadas con el ámbito educativo y la generación de información en las escuelas (Carrasco, 2010).

No obstante, en general los mayores retos que presenta la literatura sobre la investigación militante están relacionados con la posición del investigador/a y los aspectos epistemológicos de la producción de saber (Fernández y Carengo, 2014). No solo por la objetividad y los criterios de rigor que pueden implicar estudiar acciones de transformación social, sino también por las barreras epistémicas entre investigador y sujeto de estudio que podrían ser "prejuiciosas" sobre lo que se va investigando. Además, la proximidad con los procesos políticos y sociales puede hacer dudar su papel como productor de conocimiento. En este sentido, la revisión constante de las propias conceptualizaciones en un proceso constante de vigilancia epistémica o la inclusión de técnicas autoetnográficas o reflexivas de la práctica (Carrasco, 2010) podría ser un camino para combatir los nudos críticos que implican procesos de investigación militante.

En el campo educativo, encontramos algunas producciones que conceptualizan la investigación militante; y aunque la mayoría de ellas son ensayos teóricos, otros muestran hallazgos del trabajo de campo en esta materia. En particular, el estudio de Torrego y Martínez (2018) presenta las evaluaciones que una profesora militante en movimientos de renovación pedagógica realiza sobre los métodos de proyecto en la investigación educativa. Los resultados delinean cómo la entrevistada conceptualiza su militancia como una de *tipo pedagógica*, y la vincula con su trayectoria docente, y se construye desde la universidad y los espacios de libertad política que percibía en las agrupaciones del profesorado que participaba. Sostiene que las asociaciones docentes le permitieron reflexionar sobre su práctica y canalizar su accionar político y deseo de transformación social.

Asimismo, la investigación militante pedagógica tendría que ver con la experiencia del cuerpo estudiantil, vale decir, no es una acción transformadora para sí y sus condiciones, sino para otros que encargan los ideales de justicia que el propio docente tiene para la educación y sociedad (Torrego y Martínez, 2018). También, implica asumir el desafío de errar, experimentar e innovar en la práctica educativa como poner en diálogo con otros los sentidos políticos de porqué y para qué educar. Siguiendo a Torres (2015) la investigación

militante en educación o pedagógica asume que la realidad es compleja, trazada por la intercepción de saberes, de relaciones de poder y sujetos que intenta entender su mundo y transformarse en ello. Al analizar estos reportes vemos cómo cuando la colectividad docente aparece en las narraciones del profesorado, estos comienzan a involucrarse en un proyecto colectivo de cambio y transformación, volcando su propio interés y los contenidos con los que narra su historia en un continente asociativo que acoge y expanda su acción política (Ortiz et al., 2023).

En este ámbito, las organizaciones de profesorado no experimentan su mejor momento en el despliegue político social (Villalobos, Pereira y Lagos, 2021). No solo por una nueva base social de profesores organizados (Sisto et al., 2022), sino por la imagen de ineficacia y descrédito que se ha construido en torno a sus asociaciones tradicionales (Symeonidis y Stromquist, 2020). Esta situación coyuntural ha posibilitado la emergencia de otras asociaciones y un nuevo tipo de sindicalismo, que plantea nuevas demandas y la apertura a amplios movimientos de trabajadores (Morales, 2021; Sisto et al., 2022). Por otra parte, las asociaciones de profesores deben acarrear las consecuencias de la crisis de legitimidad y participación en las asociaciones mayoritarias, que no solo sedimentan desconfianza sino una falta de sentido sobre el lugar que podrían liderar para la transformación social.

A pesar de lo mencionado, las asociaciones de profesores son un elemento fundamental para la consolidación de la identidad del profesorado y la difusión de sus reivindicaciones (Morales, 2022). En otros territorios, las asociaciones perfilan la participación política del profesorado y con ello, el reconocimiento del lugar del profesorado en la trama política. Además, la participación en ellas genera una serie de aprendizajes para el profesorado afiliados, que contribuyen a un aula diferente, abierta a lo grupal y al diálogo político. Siguiendo a Reichert et al. (2020), el profesorado organizado encuentra en sus asociaciones un espacio para reivindicar el carácter político de la educación y de su disciplina, junto con canalizar aquellas demandas relevantes para el cambio y la transformación social. En este ámbito, investigar y aprender sobre las organizaciones de profesores implica un compromiso militante con la transformación social, no solo de las condiciones del profesorado, sino también con el cambio y transformación de cómo se gestionan las escuelas.

2. Lecciones y aprendizajes del trabajo investigativo con organizaciones de profesores.

En el trabajo con asociaciones de profesores hemos tenido la oportunidad de desarrollar diversas estrategias de investigación. Algunas más tradicionales y otras con mayores niveles de involucramiento. En este sentido, una de las primeras lecciones que hemos aprendido es que lo participativo se da de manera progresiva y en ciertos momentos

del proceso de investigación; articulado con las oportunidades que se ofrecen al interior de las asociaciones para poder participar.

En general, la intensidad de lo participativo se asociaría con el interés de las asociaciones por tener claridad de los diseños de investigación, así como con los procesos de análisis y construcción de resultados vinculados con los reportes de aquello que se investigó, en donde se espera poder participar sobre cómo se desarrollará la investigación y qué se encontrará. En algunos casos, las asociaciones han sospechado sobre la coherencia que se construye en torno a los preceptos de la asociación y los resultados obtenidos, y en otros, poder entender las implicancias de los resultados para los procesos políticos que se tienen en cuenta. Conviene precisar, que esta tensión no estaría vinculada con el involucramiento de los investigadores en los espacios asociativos, sino más bien con presiones externas que impiden una participación en los espacios institucionales. En cualquiera de los casos, el desarrollo de un proceso de investigación militante con asociaciones docentes ha estado cargado de dificultades que desafían las implicancias de una construcción de conocimientos a partir del diálogo de saberes.

(a) La confianza política entre investigadores y organización

En el análisis de algunos de los conflictos que se han planteado, se ha observado una gran falta de confianza política en la persona investigada, que se asocia, al menos dos cuestiones, la primera, vinculada al propio posicionamiento político del investigador/a, quien es enfrentado una y otra vez en relación con su actividad política; y la segunda, relacionada con cómo las organizaciones se basan en comprender el rol político de quien investiga, que no implica su adhesión a lo asociativo, sino a la generación de conocimientos en torno a la experiencia situada.

La relación entre confiar/desconfiar está asociada también a ciertos momentos políticos, exacerbados o matizados por las relaciones que se han construido con el profesorado organizado. En ocasiones de alta agitación política o en momentos de gran confrontación política entre grupos y sectores sociales, la participación en los procesos de despliegue político se convierte en un desafío para todos. No solo por la evidente sospecha de por qué ahora, sino también porque los momentos políticos también se relacionan con las relaciones de confianza entre los investigadores y los profesores organizados. Así, participar en una marcha sin previo aviso del profesorado o no declarar los sentidos políticos de por qué investigar este espacio, por ejemplo, podrían ser errores y generar tensiones en el desarrollo de la investigación y los procesos de construcción de confianza con el profesorado organizado.

Una de las pistas que hemos hallado en ello es que el fenómeno que se despliega y que se desea investigar (marcha, manifestación, asociacionismo u otro) no debe estar por delante de las relaciones sociales que se construyen entre el grupo de investigadores y el profesorado organizado. De esta manera, la inclusión en el proceso de investigación - militante- se realiza a través de relaciones de confianza y declarativas sobre los lugares

políticos que nos representan. Por otro lado, los procesos de construcción de resultados deben realizarse de modo conjunto, pues las organizaciones pueden disentir -o desconfiar- de aquello que la investigación produce, en tanto, los marcos comprensivos de quienes investigan pueden alejarse en algunos aspectos de los ejes troncales de la organización. En dicho ámbito, entender que la confianza política es una cuestión relacional se vuelve relevante para entender que la “desconfianza” es, por tanto, una cuestión que se problematiza en torno a las relaciones; y que cuando no se tiene, es natural desconfiar. Así, puede surgir la interrogante sobre si acaso es el mejor momento relacional para investigar.

(b) Las metodologías de producción de conocimiento y su contribución al registro de memoria.

Las metodologías de producción de conocimiento deben contribuir con el registro de memoria y sistematización de experiencias, como la comprensión de los elementos de la cultura y la política de la organización. Así, entender qué ocurre, quiénes son aliados y enemigos, de qué forma esta investigación contribuirá con dejar registro de las memorias, y las experiencias son algunas de las cuestiones que deben resguardarse de la propuesta de investigación.

Los diseños de investigación deben ser amplios, propositivos en lo técnico y abiertos a las coyunturas políticas y sociales. La investigación militante con organización nunca ocurre de la misma manera que lo planificamos, por el contrario, se ajusta a los retos que se experimentan en el despliegue de la acción política. Pues, sabemos cómo iniciamos, más no dónde acabará. Por eso las metodologías deben ser propositivas de espacios de reflexión y aprendizaje de la acción política. La investigación-acción, el análisis participativo de datos, los talleres de reconstrucción de memoria, los registros narrativos y autobiográficos, la autoetnografía y actividades de sistematización de experiencias son una serie de herramientas que contribuyen con este propósito. Estas actividades pueden combinarse con otras más clásicas, sin perder de vista: ¿De qué manera el desarrollo de la investigación -y las técnicas sugeridas- contribuye al registro de memoria política de la organización?

Esto es un reto para el profesorado organizado. Toda vez que la tradición participativa de investigación supone el deseo de que los propios miembros de las asociaciones de profesores investiguen, lo que no siempre es una prioridad. Además, es difícil encontrar una fuente de tiempo y rigurosidad científica para registrar los aprendizajes de la acción política o la generación de memoria histórica de lucha, ya que otras labores son más relevantes y cruciales. No obstante, consideramos que es fundamental que los grupos políticos y asociativos se involucren con los espacios académicos y discutan en las oportunidades que se generan en esta interacción. De igual manera, se podría considerar la posibilidad de retomar los trabajos de formación de posgrados que los propios afiliados llevan adelante en relación con el fenómeno del asociacionismo como una opción para alcanzar este objetivo.

(c) Las oportunidades metodológicas para la reconstrucción de un presente coyuntural

Vinculada con lo anterior, el registro del tiempo es relevante, no solo en su cronología, sino en la comprensión de la historia de las organizaciones, sus agentes y aquello que han vivido. Investigar en este sentido nos ayuda a entender las coyunturas, que siempre son inconclusas, de los sentidos con cómo comprendemos nuestro presente, y las proyecciones de cómo vamos trazando el camino al andar.

Esto desafía a la academia, que debe estar continuamente cerca de las organizaciones políticas si quiere comprender y profundizar en el cambio y las transformaciones sociales, y no solo considerarla como un objeto de conocimiento en ciertos momentos de la historia. Pues no es que deje de existir el fenómeno de asociacionismo cuando este se encuentra sin manifestaciones públicas. Por el contrario, cuando esto ocurre se están gestando dinámicas, tensiones y equilibrios en el intento de construir una contrahegemonía. Ya nos decía Freire (2016), que la lucha no cesa, no acaba, se reinventa, en la medida que vamos construyendo deseos y sentidos sobre la situación que vivimos y que no queremos seguir viviendo. De ahí que una investigación militante debe contribuir con la lectura del presente y relevar las lecturas sobre los procesos sociales que se levantan desde los movimientos sociales y organizaciones políticas (Cladera, 2020).

Por otro lado, el fenómeno del tiempo nos invita a pensar que aquello que se encuentra siempre es contextual al momento en el que se desarrolla, y, por tanto, puede cambiar. De ahí que las condiciones de emergencia son relevantes para comprender los resultados de un proceso de investigación militante. Estas condiciones se construyen en un corte de tiempo, y siempre mantienen resabios del pasado y de la proyección del ideario de un deseo de futuro. Las preguntas que nos formulamos ¿Qué momentos se han conjugado en el despliegue de esta acción?, ¿de qué forma la investigación contribuye a entender el presente?

(d) La lucha contra el extractivismo académico

A pesar de que pueda haber una relación de confianza entre el equipo de investigación y el profesorado organizado y existan opciones metodológicas que permitan comprender el tiempo y el registro de las experiencias, los investigadores que se propongan realizar una investigación desde los principios de la militancia, deben enfrentar las vicisitudes que implica el extractivismo académico, que muchas veces las organizaciones políticas se ven sometidas, y que es una constante en los procesos vinculares entre el profesorado organizado y el equipo de investigación. Por lo que este fenómeno puede estar presente si no se resguardan las condiciones de diálogo de saberes entre quienes investigan y las asociaciones.

Para el profesorado organizado, el extractivismo académico está corporeizado y es experiencia histórica. Continúa apareciendo el recuerdo de otras investigaciones y las implicancias de estar reflexionando en torno a las grietas y particulares de la experiencia política. Estas experiencias están construidas en la relación con otros/as investigadores/as y tesis, y desafían los procesos de negociación y acuerdo de la investigación. En este ámbito, estar abierto a ser parte y contribuir con la asociación, puede ser un camino para lidiar con las consecuencias de este fenómeno académico que se ha instalado en este tipo de organizaciones.

Ahora bien, es necesario comprender las tensiones previas que se generaron con investigaciones financiadas, procesos de tesis de pre y posgrado que no tuvieron el camino de lo esperado; y bajo ningún punto de vista negar el papel histórico de otros, predecesores de quienes deseamos desarrollar una academia militante. Aprender de estos errores y analizar sus implicancias en las organizaciones son sin duda otras de las pistas que hemos tenido que construir para desafiarnos en torno al extractivismo académico, siempre presente en los procesos de investigación militante. En esto volvemos a una pregunta fundamental de los estudios en investigación militante ¿Cómo contribuye lo que investigamos a la organización política del profesorado?

(e) La pertinencia de la investigación para la organización política.

Finalmente, y aunque parece obvio luego de las tensiones anteriormente enunciadas, es relevante mostrar la pertinencia que debe tener la investigación con organizaciones políticas. A veces, conviene construir una propuesta sencilla que haga sentido a los miembros de las organizaciones que simplemente desarrollar sofisticados procesos de investigación; toda vez que, aquello que las asociaciones construyen responden al momento que viven, sus necesidades y aquello que desean aprender. En dos oportunidades, las propuestas de investigación por más respaldo científico que tenía no fueron respaldadas por las asociaciones dado que, no contribuían con lo que vivía la organización política. Independiente de la frustración que puede implicar, creemos necesario que una investigación militante debe ser pertinente para aquellos que están en la lucha, pues entendemos políticamente, que, la resistencia y reivindicación son los caminos para el cambio y transformación social.

El apremio del tiempo durante la agudización de los procesos sociales y, la alta demanda que significa el trabajo de las y los partícipes de las asociaciones y organizaciones de trabajadores de la educación, disminuye la posibilidad de compartir sistematizadamente la producción de conocimiento y análisis de la realidad que es propio de su trabajo político, en este sentido, el diálogo con quienes son protagonistas y liderar estos espacios para identificar qué es aquello que es relevante para la praxis, continuidad, proyección y despliegue del trabajo docente es fundamental para la pertinencia del trabajo investigativo. Frente a ello, diversas investigaciones indican la necesidad de lidiar con los procesos de superioridad moral que pueden implicar un proceso de saber (Botero, 2012; Torres, 2015), y problematizar, junto con ello, el poder que implica saber y la relevancia de saberlo en un momento político particular. En dicho ámbito, ¿Qué sabemos sobre el fenómeno investigado, que no saben quiénes lo viven?

3. Palabras al cierre.

La investigación militante en Latinoamérica enfrenta desafíos éticos, epistemológicos y metodológicos que requieren una reflexión crítica y un compromiso constante con la justicia social (Jaumon y Versiani, 2016). A pesar de estas dificultades, la investigación militante ofrece un enfoque valioso para la producción de conocimiento comprometido y

relevante. Al abordar estos desafíos, los investigadores pueden contribuir a la construcción de un conocimiento emancipador y a la transformación social en la región latinoamericana (Torres, 2015). La investigación militante se presenta como una forma poderosa de combinar la academia y la lucha social en pos de una sociedad más justa y equitativa.

Sin embargo, no es fácil generar un proceso de investigación militante, no solo por los desafíos éticos, metodológicos y epistemológicos, sino porque se enfrentan tensiones cuando se busca construir una relación de colaboración para la transformación social. La experiencia nos muestra múltiples aprendizajes que aparecen cuando, desde una perspectiva respetuosa y comprometida, se pone en diálogo aquello que sabemos. En este ejercicio cuestionar los saberes, las posiciones, y el poder desde aquello que somos se vuelven un camino para la transformación y la investigación militante. Pues, “*no basta con comprender las lógicas relacionales y simbólicas del grupo, se hace preciso formarse en los asuntos que más les preocupa y sobre los que gira la mayor parte de su actividad militante* (Torrego y Martínez, 2018, p. 9).

En este ámbito, la investigación militante pedagógica implica sustentar las militancias epistémicas en la educación, las escuelas y fuera de ellas, la discusión sobre el campo del conocimiento educativo y pedagógico y hacer una crítica a la subordinación que se ha establecido históricamente entre el saber, los conocimientos prácticos y aquello que aprendimos en la lucha organizada. Para ello, cuestionar las estructuras de poder sobre los conocimientos válidos, quienes ganan con estas subordinaciones y de qué lado nos encontramos en la disyuntiva subjetiva de la subordinación (Zemelman, 2010). Pues no es posible negar el componente político del quehacer investigativo o la adherencia de ciertos marcos comprensivos, al contrario, debemos realizarlo a la luz de las relaciones sociales que construimos en la esperanza del cambio y transformación social -y educativa-.

4. Referencias.

Aiziczon, F. (2019). Generaciones y configuraciones militantes en un sindicato docente: ATEN, 1997-2007. *Astrolabio Nueva Época: Revista digital del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad* 23(1), 198-222.

Bard, G., Barrionuevo, L. y Echavarría, C. (2012). Investigación militante como praxis emancipadora. Reflexiones desde el trabajo social. *Plaza Pública, Revista de Trabajo Social*, 4(7), 1-12.

Botero, P., (2012). Investigación y acción colectiva "IAC". Una experiencia de investigación militante. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(57), 31-47.

Carrasco, C., (2010). La práctica de la investigación educativa desde la psicología: Intereses implícitos y finalidad social. *Revista de Psicología*, 19(1), 154-178

Cladera, J. (2020). Epistemología recíproca. Aportes para un diálogo entre la antropología social y la investigación acción participativa. *Revista Latinoamericana De Metodología De Las Ciencias Sociales*, 10(1), e065. <https://doi.org/10.24215/18537863e065>

- Fernández, M. I. y Carenzo, S. (2014). *Del “otro” como sujeto de investigación al “otro” como productor de conocimiento: (re)pensando la práctica de investigación etnográfica con organizaciones sociales*. Encuentro de Saberes, 5. Buenos Aires: Ediciones FFyL, UBA. Descargado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/45930>
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante*. [Edición traducida]. Editorial Siglo XXI.
- Garcés-Durán, M., (2010). ECO, las ONGs y la lucha contra la dictadura militar en Chile. Entre lo académico y lo militante. *Revista Izquierdas*, 3(7),1-8
- Íñiguez, L. (2003). Movimientos sociales: conflicto, acción colectiva y cambio social. En F. Vázquez (ed.). *Psicología de la acción colectiva*. Barcelona: EDIUOC.
- Hurtado, S. (2016). Investigación y militancia: una propuesta de antropología enraizada. *Quehaceres: ANT Antropología*, 3(2), 82-95
- Jaramillo, V., (2020). El diseño flexible en la investigación militante. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(48), 39-66. <https://doi.org/10.5944/empiria.48.2020.28070>
- Jaumont, J. y Versiani, R. (2016) Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades, *Revista Direito y Praxis*, 7, (3), 414-464.
- Morales, J.M. (2021). Teachers' Strikes in 2015 and 2019 and the Debate Surrounding the Education System in Chile. *The Latin Americanist* 65(2), 264-285. <https://dx.doi.org/10.1353/tla.2021.0018>
- Ortega, J. (2020). Revisión y limitaciones de la Investigación Militante en el estudio de los movimientos sociales. *Tendencias Sociales. Revista De Sociología*, (6), 133–158. <https://doi.org/10.5944/ts.6.2020.29162>
- Ortiz-Mallegas, S., Sepúlveda, R., Carrasco, C., Verdejo, T. y Vergara, L. (2023). Colectividad docente y trayectorias profesionales en el contexto chileno de rendición de cuentas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52943>
- Reichert, F., Torney-Purta, J. y Liang, W. (2020). Teachers’ organizational participation: Profiles in 12 countries and correlates in teaching-related practices. *Theory y Research in Social Education*, 48(4), 552-582. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1795764>

- Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Barraza, A., y Ramírez-Casas del Valle, L. (2022). The rebellion of the bases against the standardization of pedagogical work: The case of the mobilization against the Teaching Career Law in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (138). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>
- Symeonidis, V. y Stromquist, N. (2020). Teacher Status and the Role of teacher unions in the context of new professionalism. *Studia Paedagogica*, 25 (5), 23-24. <https://doi.org/10.5817/SP2020-2-2>.
- Torres, A. (2015). La investigación militante en el contexto educativo y social. Universidad Bicentenario de Aragua. Disponible en: <http://calameo.download/005414989a4aa5d24e96c>
- Torrego, L. y Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1–12. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>
- Villalobos, C., Pereira, S., y Lagos, T. (2021). Protesta docente en el Chile postdictadura (1990-2019). *Revista Mexicana De Estudios De Los Movimientos Sociales*, 6(1), 33-56. <http://www.revistamovimientos.mx/ojs/index.php/movimientos/article/view/281>
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis (Santiago)*, 9(27), 355-366. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000300016>

7.- CONCLUSIONES Y DISCUSIONES DEL COMPENDIO

Los resultados de estas producciones muestran las implicaciones del fenómeno asociativo desde la experiencia de los sujetos docentes y la necesidad de avanzar en nuevas comprensiones de la participación docente. En todos los casos, participar implica un compromiso con la transformación del ordenamiento político imperante y encuentra en los espacios asociativos institucionales y en los nuevos asociacionismos, una oportunidad para canalizar la discusión sobre aquellos sueños de otros mundos y otras configuraciones del trabajo educativo. En este sentido, un ámbito relevante que se sostiene en estos resultados es que, a pesar de los intentos de cooptación de las políticas gerenciales y las formas de rendición de cuentas, el profesorado sigue construyendo opciones para canalizar su descontento y reconstruir la fuerza asociativa fracturada y tensionada en la distribución de la representación (Ball, 2013).

En este aspecto, la trama asociativa docente en ambos contextos muestra complejidades, nuevas relaciones y formas de hacer política, institucionalizadas en las propias políticas educativas y en los sistemas de gobernanza educativa. En ello, los límites entre el Estado, el mercado y la sociedad civil son cada vez más imprecisos y confusos para el profesorado (Marey, 2021), de ahí el requerimiento de formación política en ambos contextos desde los docentes participantes en las asociaciones con el fin de construir una voz que permita intervenir el diálogo en torno a “la política y los nuevos conductos que toman el discurso y las regulaciones” (Ball, 2013, p.114) y que requieren relaciones complejas de interdependencia asociativa entre organizaciones, colectivos y docentes organizados.

Tanto en Chile como en Inglaterra, el profesorado organizado busca instalarse en la institucionalización con el fin de ofrecer una experiencia formativa al profesorado de base y politizar, así, la acción sindical. Dado el contexto centralizado de Chile, la asociación investigada debe avanzar para incluirse en la instancia de representación mayoritaria del país -Colegio de Profesores-, buscando construir una “fuerza mayoritaria” (Artículo 1), a pesar de no ser el espacio que les representa o les agrupa. En el caso inglés, los sindicatos ofrecen instancias formativas a sus afiliados que propenden la agitación en los lugares de trabajo (Artículo 2), con ello se permite no solo asegurar un lugar en la trama política escolar, sino también lograr construir fuerza en los espacios cotidianos escolares que, al igual que el profesorado chileno, busca construir fuerza desde los ámbitos institucionales de participación regulada (Artículo 3). Así, el profesorado inglés usa la opción de profesionalización para el desarrollo de agitación e instancia de manifestación del malestar mientras que el profesorado chileno busca conquistar el espacio del Colegio de Profesores por ser la orgánica que, institucionalmente, goza de la representación del profesorado.

En ambos casos, los intentos por regular el papel del sindicalismo en un contexto de profesionalización de mercado (Maroy, 2009; Voison y Dumay, 2022) se enfrentan a estrategias asociativas de formación de los cuadros políticos de bases a través del uso del espacio institucional como uno para canalizar una representación docente más amplia del profesorado de base. Esto es coherente con los avances que toma el sindicalismo en el marco de nuevos espacios de activismo profesional y social, que usan los espacios tradicionales como plataforma para conectar demandas (Thapliyal, 2018) a docentes -organizados, militantes y no organizados- y para poner de manifiesto nuevas formas de participación política (Dean, 2016; Trejo, 2020). Esto tiene que ver, tal y como se refleja en los resultados de los artículos del compendio, con la renovación de las asociaciones que tradicionalmente

agrupan al profesorado y una participación más compleja y amplia que avance a la politización del lugar de trabajo (Collao y Rotiman, 2015; Seidmann 2015; Stacey et al., 2022). Esto sería posible por la construcción de mayorías, como se muestra en el primer artículo; por el encuentro de espacios de hermandad y afectividad en el segundo, o por la institucionalización de un lugar que permita el acompañamiento del profesorado, tal como refiere en el tercer artículo.

Ahora bien, esta forma de participación en el marco de lo institucional puede ser compleja frente a la *sospecha histórica* que se problematiza en el segundo artículo, pues recrea lo que algunos autores definen como subjetividad minimizada (Acuña, 2023) en el marco de una participación regulada que reifica una relación social de desconfianza entre dirigente y gobierno (Bascia y Osmond, 2013; Weinstein, 2020), y que se ve limitada en su acción política a los marcos del pensamiento posible de la acción sindical tradicional (Zemelman, 2015).

Siguiendo la metáfora del bonsái sobre la subjetividad minimizada, el profesorado, al igual que esta planta crece en esplendor cuando alcanza lo esperado -estándares de desempeño-. No obstante, si sus raíces son cooptadas, reguladas o constreñidas a través de una forma de control solapada, pueden permitir el crecimiento o el desarrollo, pero mantienen a rayas las posibilidades de creatividad, innovación y autonomía del profesorado (Parcerisa et al., 2022), todas ellas necesarias no solo para la profesionalización docente (Anderson y Cohen, 2015), sino también para la inclusión del componente político-transformador del quehacer educativo (McLaren, 2015; Tapia et al., 2023). Entonces, el profesorado organizado, al igual que un bonsái puede crear florecer en el marco de la agitación política en los espacios institucionales, más esta forma ya ha sido regulada por quien ostenta el poder, en la medida que la institucionalización también surge y se constituye como una operación ideológica del pensamiento (Lopes, 2016; Retamozo, 2011).

Sin embargo, la realidad de las asociaciones no puede ser del todo instituida, pues siempre habrá la fuerza de lo instituyente para hacer circular otras maneras de comprender este ordenamiento e imaginar formas de asociacionismos que permitan el surgimiento de un sujeto político (Retamozo, 2009a; Zemelman, 2012). En este marco, estos artículos nos invitan a pensar sobre lo que implica ser fuerza colectiva en contextos de profesionalización de mercado y de fractura asociativa (Stevenson, 2014; 2015). De esta manera, se busca construir estrategia de colectivización más allá de la afiliación, de luchar por lo colectivo, mediante modos de discutir el poder en los espacios escolares, o mediante la creación de una comunidad fraterna y familiar del “cumpa” o hermano, o a través de instancias de acompañamiento frente a las situaciones de injusticia y malestar en el trabajo, que implicaría la Representación escolar [*Local Officer* o *School Officer*].

En estas estrategias, la construcción colectiva aparece como un desafío, en término de otra afectividad y formas de vínculo social, que incluya la diversidad y el respeto de los lugares de enunciación de los sujetos docentes. Esto muestra cómo el profesorado va avanzando en el marco de sus asociaciones en la discusión de las implicancias de reconfigurar los espacios colectivos a propósito también de otras formas de militancia y activismo docente, enmarcados, particularmente, en las luchas feministas de las docentes organizadas (Vieira, 2021). Esto porque hacerlo no solo permite transformar la fuerza asociativa docente en torno a amplias categorías, sino porque reconstruye el lugar de trabajo a propósito de la interseccionalidad de la experiencia de la opresión.

La inclusión de una perspectiva feminista en las luchas del profesorado no solo le sirvió al profesorado chileno para superar formas colectivas, llamemos “obsoletas y

anquilosadas en modos de sindicalismo tradicional”, sino también para ampliar sus repertorios de protesta social y avanzar en una articulación mayor con movimientos sociales contemporáneos, y que ya se reporta en el caso inglés asociado a un nuevo sindicalismo, de justicia social (Phelps, 2021). Ferreira (2020) y Salinas-Urrejola (2022), describen como en Chile e Inglaterra, históricamente, las luchas de las profesoras por transformar sus asociaciones, no se ha reducido solo en la inclusión de “nuevas” demandas de resguardo y justicia sobre la experiencia de ser mujer-docente-madre, sino también sobre otras formas de colectivización a partir de la problematización de las relaciones sociales en los espacios de asociacionismo político.

En este sentido, hablar de la experiencia de exclusión de las profesoras en los espacios de participación y asociacionismo docente da un pequeño paso en la configuración de nuevas conceptualizaciones del trabajo docente y otras formas de problematizar la experiencia de explotación y precariedad laboral, asociadas, no tanto a la “clase social” trabajadora, histórica y comúnmente sostenidas por los sindicatos, sino a otras condiciones de la experiencia subjetiva del profesorado militante. Si la fuerza de trabajo ha cambiado a partir de una profesionalización basadas en lógicas neoliberales (Jiménez-Jaén, 2005; Anderson y Cohen, 2015), las profesoras siguen evidenciando situaciones de precariedad que le han permitido fortalecer sus luchas, abrir nuevas formas de comprensión del asociacionismo y activismo laboral y avanzar hacia la articulación de un sindicalismo que desdibuje sus límites con los de movimientos sociales contemporáneos (Grote y Wagemann, 2019).

Este tipo de relación social, basada en el cuidado, en la consideración del otro y en sus particularidades está presente en los discursos del profesorado chileno y permiten que las asociaciones docentes puedan abrazar nuevas categorías de articulación del trabajo, más allá de lo profesional y de la tendencia corporativa-gremial propia de las asociaciones sindicales tradicionales (Causarano, 2012; Guerrero-Serón, 2015), y asociadas más bien a la apertura de formas interseccionales de exclusión (Vieira, 2021). Con ello, se delinean otras formas de participación del profesorado a partir de las nuevas lecturas de las situaciones de injusticias que se evidencia en el lugar de trabajo (Artículo 2), otras comprensiones para la identidad colectiva del profesorado (Artículo 1), la experiencia de luchar siendo docente-madre-militante (Artículo 3) y de construir conocimiento científico en torno a la investigación militante (artículo 4).

Por otro lado, las tramas asociativas docentes se fracturan no solo por la adherencia de principios de libertad sindical, que permite la construcción de asociaciones, más también por la privatización de los sistemas escolares. La afiliación sindical del caso inglés sería coherente con otros estudios que muestran las dificultades de unidad entre territorios y sus sindicatos diversos (Stevenson, 2014; Thapliyal 2018). En el caso chileno esta fractura se asocia a cómo se organiza el trabajo y la diferenciación jurídica entre ser un docente del sector público y uno del privado. De ahí que la doble militancia del nuevo asociacionismo chileno sea una estrategia que permita, por un lado, instalarse en los mecanismos de representación institucional y participación regulada, y por otro, ser una opción para resistir a un modelo político que fractura e individualiza la acción política docente.

Lo anterior podría ser coherente con nuevas formas de democratización (Luzón y González-Faraco, 2019) de los espacios asociativos, ya no vinculado a si se es o no miembro -con cuota filial activa-, sino a propósito de ser sujeto político activo, que piensa en la importancia de lo democrático más allá del ámbito posible de lo institucionalizado (Owens, 2022). En este ámbito, la construcción de una fuerza colectiva mayoritaria, dialogante entre el profesorado militante y no organizado, se sostiene no solo en torno a la doble militancia,

sino que se relaciona también con los intentos del profesorado chileno de ser una colectividad más allá del lugar de trabajo y de su estatus administrativo. Esto supone una reconfiguración de lo político más allá de la subalteridad que implica la estructura y que condiciona la experiencia docente en lo asociativo (Ramírez y Ávila-Carreto, 2022).

Por otro lado, estos resultados avanzan hacia la vinculación del asociacionismo y las formas de profesionalización de la docencia, no solo por el lugar histórico y la agencia de los sindicatos como actor legitimado de los profesores organizados en los procesos de negociación con el gobierno, sino también, asociado a una propuesta de formación política que contribuye con el avance hacia un profesional reflexivo y democrático. Sin embargo, en este conviene seguir profundizando en las implicancias de lo profesional y la participación de los sindicatos y asociaciones en la formación docente (Ramírez y Ávila-Carreto, 2022). Esto debido a que lo profesional tensiona los avances que podrían permitir la transformación del sindicalismo tradicional y sostienen miradas corporativas que fracturan las asociaciones y reducen sus posibilidades de vinculación (Causarano, 2012). Más, también, permiten el avance del profesorado en su labor como representante puesto que sostiene un discurso de eficiencia y participación colaborativa en las gobernanzas escolares, que es relevante también para dislocar el discurso de ineficacia y de contrariedad con el que se narra la crisis de las asociaciones en los contextos neoliberales (Symeonidis y Stromquist, 2020).

Desde estas aportaciones, la profesionalización de la acción sindical es aún una tarea pendiente para los nuevos asociacionismos y para los resultados de este compendio. Esto no solo por la paradoja de un sindicalismo profesional, sino porque las asociaciones- sindicales y profesionales- aparecen como agentes críticos en la discusión sobre qué implica ser docente, organizando la voz del profesorado (Santori y Holloway, 2023), mejorando las condiciones de su ejercicio y articulando la posibilidad de una profesionalización ocupacional que surjan desde la propia práctica (Adlerstein y Pardo, 2023) desde la resignificación de la crisis de las asociaciones tradicional que, como indica Lipman y Haines (2007), requiere avanzar de un sindicalismo laboral a uno profesional.

Asimismo, es una tarea pendiente para las ciencias sociales y educativas reconocer la participación del profesorado como un sujeto político en la producción de conocimientos (capítulo 4). Tener la opción de abrir este espacio de producción con el profesorado militante fue una oportunidad no solo para la validación de los resultados, sino para construir un diálogo de saberes entre sujetos que piensan y que imaginan juntos una investigación, militante, transformadora y comprometida con la dislocación de los ordenamientos sociales. De esta manera, recuperar la agencia del docente como constructor de conocimientos (Giroux et al., 2020) permite aportar a su profesionalismo (Evetts, 2014; Popkewitz, 1997; Pereyra, 1988), y dejar las posibles complicidades del extractivismo académico de investigar sobre los docentes, pero sin su voz y aporte en los procesos de producción científica que se realizan de ellos/as.

De esta manera si la pregunta por lo profesional es relevante para el quehacer de las asociaciones docentes (Adlerstein y Pardo, 2023; Gavin, 2021; Santori y Holloway, 2023), también lo es la consideración de su saber en la investigación producida desde las ciencias sociales y educativas que no siempre validan el conocimiento profesional y la experiencia de la participación política. De esta manera, el cuarto artículo buscó comprender la experiencia de participación desde otro registro, que incluyera al sujeto docente, su experiencia en las diferentes asociaciones docentes en los contextos sociopolíticos de alta mercantilización, los cuales no siempre ayudan y permiten *pensar, imaginar* sociológicamente (Popkewitz, 2010), y mucho menos *construir* conocimientos y diálogos en torno a la experiencia de ser un

condensador de historias (Zemelman, 1986) de lo que implica ser docente, *políticamente hablando*.

7.1. Limitaciones generales.

Si bien en todos los artículos se alude a las limitaciones metodológicas de cada una de las propuestas, conviene precisar algunos elementos generales asociados a esta tesis, tanto las limitaciones metodológicas como aquellas relacionadas con los supuestos teóricos que han guiado el proyecto de investigación y las producciones que se compendian.

En primer lugar, un estudio de educación comparada no siempre es una tarea fácil, no solo por la dificultad sustancial que implica comparar realidades diversas, sino también porque es conveniente encontrar lugares de enunciación comunes que permitan una comparación más viable, en este caso asociados al tipo de asociacionismo de cada uno de los contextos. Particularmente, el asociacionismo docente del caso chileno corresponde a una asociación de izquierda que se reporta como un nuevo asociacionismo de la trama política docente (Muñoz-Tamayo, 2018), que no es la asociación mayoritaria de representación del profesorado, sino una fuerza alternativa a ella. Mientras que la observación del caso inglés se hizo a propósito de los sindicalismos tradicionales mayoritarios que, en algunos casos, se describen bajo tendencias corporativas (Ferreira, 2019) y no vinculados a espacios de novedad del profesorado inglés (Thapliyal, 2018).

Sin embargo, esta investigación buscó conjugar técnicas de producción de información donde se incluyeran el registro de las entrevistas a docentes de distintos tipos de asociacionismo para el caso chileno, y más de un sindicato para el caso inglés, para comprender el fenómeno del asociacionismo en estos contextos. Con esto se buscó maximizar las oportunidades de contraste en torno a las viabilidades que iba arrojando el campo de investigación en cada realidad. De esta forma, si el sindicato mayoritario chileno se incluye de un modo diferente, vinculado con entrevistas a sus diversos miembros (artículo 1) y, en el caso inglés, se complementó la observación virtual con la propuesta formativa de profesionalización de más de un sindicato.

Ahora bien, es necesario problematizar la idea de que las luchas del profesorado se configuran en torno a las asociaciones institucionales porque la lucha política se configura y articula en diferentes frentes que proyectan la acción organizada. De ahí que esta tesis deje fuera otros registros del movimiento asociativo docente, que diversos reportes de investigación han mostrado como relevantes para la acción organizada y el activismo laboral (Free-Ramos, 2023; Oldhman, 2020), y que se asocian a movimientos amplios por la educación (Stacey et al., 2022; Parcerisa y Collet-Sabé, 2021), a otros dominios de la acción organizada y la protesta virtual, como el activismo digital (Greijdanus et al., 2020; Saura et al., 2017; Tarlau, 2023); y a la vinculación con movimientos estudiantiles y otros agentes escolares (Groves, 2020).

A pesar de ello, esta tesis avanza en comprender un ámbito de la lucha organizada docente y la agencia del sujeto político en los espacios de representación asociativa relevantes para comprender las implicancias de los procesos de fractura de las organizaciones políticas y la crisis con las que se narra este tipo de asociaciones, con el fin de mirar los avances que construyen y sostienen los docentes organizados frente a reformas globales que también han influido en cómo se comprende la participación y en cómo se conjuga la lucha política institucional (Ranson, 2006).

Finalmente, conviene precisar algunas limitaciones asociadas al tipo de tesis desarrollada. La realización de un compendio hace que el reporte de resultados se organice en función de los artículos y producciones aceptadas, que no solo reducen los posibles resultados de la tesis, sino también, impiden incluir otros resultados -no publicados o en evaluación-. Esta tesis hace un esfuerzo por ofrecer una lectura coherente en torno a los cuatro artículos incluidos, integrando de un modo diferentes estos “otros resultados”, que forman parte de un plan de investigación mayor y que son también parte de este proceso doctoral. En cualquiera de los casos, la carrera académica se construye de este modo, con pequeños pasos, con profundizaciones parciales sobre fenómenos complejos y avanzando en la medida que se cumplen etapas.

7.2. Implicancias educativas de los resultados.

Incluir el estudio sobre el sujeto docente y los asociacionismos políticos en la organización de las áreas de la investigación en educación no siempre es tarea fácil, no solo por la cercanía de las reflexiones teóricas a elementos de la sociología de la educación y las ciencias sociales, sino también, porque no siempre está clara la vinculación entre la protesta y la lucha organizada con las prácticas que se desarrollan en las escuelas y las aulas. De hecho, incluso para algunos de los docentes entrevistados, cuesta ver el vínculo posible entre la acción sindical u asociativa y el quehacer pedagógico.

Esta tesis ha defendido la idea de que un ámbito relevante para la profesionalización docente es la politización de la acción educativa y el trabajo, existiendo evidencias de que las asociaciones son espacios de canalización del aprendizaje sobre lo político (González, 2023; Reichert et al., 2020) y referente de identidad para el profesorado que construye su hacer profesional (Doncel, 2013; López-Pismante, 2019; Seidmann, 2015) en la medida que canaliza un espacio de participación horizontal y abierto a las configuraciones de la profesionalización docente (Gavin, 2021).

En este sentido, los resultados de esta indagación permiten revisar las implicancias educativas del fenómeno asociativo. En primer lugar, el asociacionismo docente se configura en el marco de la cultura escolar de las escuelas, porque se han prescrito y regulado roles y espacios dentro de la estructura organizativa de las escuelas y porque establecen una diferenciación en el profesorado, que comúnmente se han entendido asociado como un estamento o diferenciado por especialidades (Ball, 2013). Para estos resultados, la relación social entre docentes es también política asociativa e implica docentes que se organizan en centrales sindicales, definiendo sus colores y preceptos y docentes que no adscriben a comprender su rol y trabajo desde estas categorías o incluso desde la militancia política.

Asimismo, y aunque de un modo aún preliminar, estos resultados muestran la incidencia directa que pueden llegar a tener los sindicatos y asociaciones profesionales en la profesionalización docente, a través de la oferta de cursos y estrategias de formación continua, como vemos en el artículo 2, a través de la formación sobre normativas, como lo enunciada el profesorado entrevistado del artículo 3, todo a raíz de un contexto político cambiante (Weinstein, 2020) que no podrá avanzar sin el compromiso del profesorado en adecuar o reeditar las regulaciones en sus vidas cotidianas, y mediante el ejercicio propio de construcción de conocimientos (artículo 4). De esta forma, estas evidencias nos muestran cómo las asociaciones están usando el lenguaje de la profesionalización para avanzar en la acción asociativa, tanto en la lectura de la normativa, en la formación de la práctica como en la reflexión sobre la investigación.

Sin embargo, esto no es una tarea fácil para el profesorado, ya que el discurso de la profesionalización no siempre es del todo aceptado por el profesorado, por la tendencia corporativa-gremial que puede implicar y por la reducción de la lucha a este ámbito y, además, porque la acción docente supera la articulación de lo profesional (Causarano, 2012). En este ámbito, es relevante seguir avanzando a la inclusión del componente político en la acción profesional, tanto como operación del pensamiento complejo del profesorado (Giroux, 2015; McLaren, 2015), como una forma de articular el trabajo en torno a la democracia al interior de las instituciones educativas y de las aulas (Luzón y González-Faraco, 2019) o incluso en los procesos creativos de producción de conocimiento (Santamaría-Cárdaba et al., 2018). Esto es relevante en el contexto actual que vive profundos cambios en sus modos de construir la democracia y la participación de las ciudadanías (Marey, 2021), y de los que la escuela no puede estar ajenos (Laval y Sorondo, 2023; McLaren y Jandrić, 2020).

7.3. Sendas investigativas futuras.

Estos resultados muestran la experiencia de un fenómeno global en dos contextos particulares, Chile e Inglaterra, y asociado a las luchas del profesorado en el ámbito institucional. Lo que inevitablemente deja abierta la pregunta por otros espacios no institucionales, donde el profesorado también va construyendo acción asociativa. En este ámbito, si bien esta tesis reconoce la influencia de los movimientos sociales en las asociaciones políticas de trabajadores, no indaga en los repertorios y estrategias que se trazan y traman en la configuración de espacios abiertos de luchas por la educación. Esto es coherente con el imput que están teniendo nuevas formas de canalización de la protesta docente, más allá de lo sindical y profesional, vinculado con el influjo de un “sindicalismo” de movimiento social (Apple, 2023; Oldham, 2020), y que requiere seguir siendo investigado desde la evolución del fenómeno asociativo.

En esta misma línea, la apertura a otros movimientos por la educación invita a avanzar hacia el trabajo en torno a nuevos movimientos de trabajadores que, luchan al igual que el profesorado, por encontrar respuestas a sus demandas por condiciones de dignidad laboral. En este sentido, el nuevo asociacionismo chileno del artículo 3 permite pensar dos caminos sobre la idea de movimientos de trabajadores. Por un lado, la construcción de un frente amplio de trabajadores y por otro, la resignificación del componente profesional que, pudiendo ser una categoría excluyente de la consideración de sindicalismo laboral, permite también asumir que la profesionalización del trabajo en épocas de una nueva forma de producción capital.

En este ámbito, seguir profundizando sobre las comprensiones del trabajo a propósito de una profesionalización de la ciudadanía, revisitando los cuadros políticos que configura el profesorado y otros trabajadores de la educación podría ser una tarea pendiente y podría ser una alternativa para seguir profundizando. Ello a propósito del análisis de cómo se conceptualiza el trabajo en la opinión pública, en las centrales de trabajadores y los movimientos sociales de ciudadanos, asumiendo con ello, la idea de que el trabajo ha cambiado en las lógicas del capitalismo cognitivo (Mejía, 2018) y de las políticas de gerenciamiento neoliberal y que han sido ejemplificadoras en los contextos observados (Oyarzun y Cornejo, 2020; Normand et al., 2018).

Por otro lado, un ámbito de relevancia que se abre desde las estrategias narrativas utilizadas en esta investigación en el caso chileno, se asocian con el papel de las instituciones de formación docente en la politización del quehacer educativo y el lugar de trabajo como

uno de luchas y resistencias. Muchos/as de los docentes entrevistados/as en Chile mencionan que su activismo comienza a construirse como una opción integrada en su hacer pedagógico, en la educación superior. Lo que podría deducirse de los cursos de formación propuestos por los sindicatos observados en Inglaterra que mencionan y buscan la formación en el lugar de trabajo, sosteniendo con ello, el supuesto de que es necesario avanzar hacia un modelo integrado de acción política-docente. Sin embargo, pareciera que estos aprendizajes se configuran en una relación informal fuera de los ámbitos institucionales, los que nos plantean la pregunta por las formas en que las propuestas de formación docente, concurrente y consecutiva, facilitan o contribuyen con la politización de la formación y la integración de este ámbito en la profesionalización de la docencia.

Siguiendo el contexto inglés, la propuesta de formativa de activismo en el trabajo muestra la relevancia de articular la defensa de las condiciones laborales con aquello que sucede en los espacios escolares en términos de relaciones inter-estamentales y formas de gestión educativa, lo que podrían ser un indicador de mejora y efectividad del espacio escolar en términos institucionales. Toda vez que la experiencia de participar, ser escuchado e intentar negociar mejores condiciones para el ejercicio docente, debiese tener efectos positivos sobre indicadores de desempeño institucional. Más para ello, es necesario tener sindicatos fuertes y validados políticamente, como muestran los contextos alemanes y estadounidense, vale decir con altas tasas de afiliación sindical y una percepción positiva de la gestión de ellos en los espacios educativos (Brown y Nikolai, 2022; Coley y Schachle, 2023).

De ahí que considerar la magnitud de docentes organizados puede ser un indicador que medie o modere el efecto en la mejora continua de indicadores de desempeño institucional, asociado a clima escolar, laboral, satisfacción con el trabajo y percepción de autonomía. La hipótesis para sustentar esto, es que inevitablemente la mejora de las condiciones del trabajo contribuirán con un mayor desempeño, lo cual se consigue bajo el involucramiento del profesorado en los procesos de presión y negociación política (Han y Keefe, 2023; Han y García, 2023; Hung, 2019).

Lo que no permite también abrir el estudio sobre las estrategias de cómo la acción política asociativa del profesorado se articula con los diferentes ámbitos de gestión institucional, revisando las sinergias que podrían construirse de la articulación de las asociaciones con el liderazgo y gestión institucional. Esto podría ser lo que Casco (2022) reflexiona como el componente pedagógico de la acción organizada, y que estudios recientes muestran como avances en las formas de profesionalización del quehacer educativo (Santori y Holloway, 2023), y que, desde esta investigación por la articulación de diferentes ámbitos del asociacionismo docente, en los niveles macroestructural y escolar. De esta manera, investigar y seguir profundizando en cómo la participación política en diferentes asociaciones se transforma en un factor de mejora para las instituciones educativas y bajo qué condiciones es una virtud que el profesorado se organice políticamente.

Lamentablemente en Chile, las cifras de magnitud de la fuerza organizada docente no se encuentra disponibles dado los niveles de fractura asociativa de la trama política de representación docente. Así cada asociación tiene registros de quienes son sus afiliados, simpatizantes y miembros oscilantes, más no existe un registro oficial que agrupe estos registros. Por lo que la construcción de un registro a nivel nacional que incluya la diversidad de asociaciones podría permitir el avance hacia estudios cuantitativos que analicen el efecto de mayores o menores tasas de docentes organizados y las percepciones favorables hacia la

participación política sobre indicadores de efectividad institucional y por qué no pensar, de resultados académicos.

Ahora bien, los resultados del comparado entre estos países puede ser discutidos a la luz de otras formas asociativas, por ejemplo, a propósito de asociaciones descritas como maquinarias políticas (Ross-Schneider, 2022), o a partir, de otras formas de comprender la profesionalización docente (Voisin y Dumay, 2022), basada en sistemas de reglas o profesionales -capacitación y formación-. De esta manera, apostar por nuevas investigaciones que permitan replicar el estudio de educación comparada presentado, podría ser un camino para seguir profundizando en los dinamismos que toma el asociacionismo docente y la configuración de un sujeto político que haga frente a las configuraciones neoliberales globales. De esta manera, el análisis en otros contextos podrían ser una oportunidad para avanzar también, en comprender los modelos de formación docente propuesto desde la sociología de las profesiones, ahora desde la relevancia de las diferentes formas de participación de los grupos legitimados y portadores de la representación docente, y que no son incluidos en esta propuesta.

7. CONCLUSION

The results of these products show the implications of the associative phenomenon from the teachers' experience and the need to advance new understandings of teacher participation. In all cases, participation implies a commitment to the transformation of the prevailing political order, finding in institutional associative spaces and new associations an opportunity to channel the discussion on those dreams of other worlds and other configurations of educational work. In this sense, a relevant area supported by these results is that despite attempts to co-opt managerial policies and forms of accountability, teachers continue to build options to channel their discontent and rebuild the fractured and strained associative force in the distribution of representation (Ball, 2013).

In this respect, the network of teachers' associations in both contexts shows complexities, new relationships, and new ways of doing politics, institutionalised in educational policies and systems of educational governance. In this, the boundaries between the state, market, and civil society are increasingly imprecise and confusing for teachers (Marey, 2021). This emphasises the need for political training in both contexts from teachers participating in associations to build a voice that allows them to intervene in the dialogue around "politics and the new conduits that take discourse and regulations" (Ball, 2013) and which require complex relationships of associative interdependence among organisations, collectives, and organised teachers.

In both Chile and England, organised teachers seek to become institutionalised to offer a formative experience to grassroots teachers that can politicise union action. Given the centralised context in Chile, the ethnographic association must move toward inclusion in the country's majority representation body—the Teachers' College (Colegio de Profesores)—in seeking to build "majority strength" (Article 1), even though it is not the space that represents or groups them. In the English case, the unions offer training opportunities to their members that promote agitation in the workplace (Article 2), thereby not only allowing them to secure a place in the school political fabric—and why not hypothesise nationally—but also to build strength in everyday school spaces, like the Chilean teachers, from the institutional spheres of regulated participation (Article 3). Thus, English teachers use the option of

professionalisation for the development of agitation and manifestation of unrest, whereas Chilean teachers seek to conquer the space of the Colegio de Profesores as the organisation that institutionally represents the teaching profession.

In both cases, attempts to regulate the role of trade unionism in a context of market professionalisation (Maroy, 2009; Voisin and Dumay, 2022) are confronted with associative strategies of training grassroots political cadres through institutional space for channelling broader teacher representation of grassroots teachers. This is consistent with the advances taken by trade unionism in the framework of new spaces of professional and social activism, which use traditional spaces as a platform to connect demands (Thapliyal, 2018), to teachers—organised, militant, and unorganised—who seek to evidence new forms of political participation (Dal Rosso, 2009; Dean, 2016; Carbajal-Díaz, 2019; Trejo, 2020). Particularly in the results of the articles in the compendium, this has to do with renewing the associations that traditionally bring together teachers and a more complex and broad participation that advances the politicisation of the workplace (Collao and Rotiman, 2015; Seidmann, 2015; Stacey et al., 2022). This would be possible by building majorities, as shown in the first article; finding spaces of brotherhood and affectivity, discussed in the second; or institutionalising a place that allows for the accompaniment of teachers, as referred to in the third article.

However, this form of participation in the institutional framework can be complex in the face of the historical suspicion that is problematised in the second article, because it recreates what some authors define as minimised subjectivity (Acuña, 2023) in the framework of a regulated participation that reifies a social relationship of distrust between leader and government (Bascia and Osmond, 2013; Weinstein, 2020) and is limited in its political action to the frameworks of possible thought of traditional trade union action (Zemelman, 2015).

Following the bonsai metaphor of minimised subjectivity, teachers, like the bonsai plant, grow in splendour when they reach the expected performance standards, but their roots are being co-opted, regulated, and constrained by a form of overlapping control that although allowing for teacher growth and development and, therefore, a form of professionalisation, keeps the possibilities of creativity, innovation, and autonomy of teachers in check (Parcerisa et al., 2022). This is not only necessary for teacher professionalisation (Anderson and Cohen, 2015), but also for the inclusion of the political–transformative component of educational work (McLaren, 2015). Thus, the organised teaching profession, like a bonsai tree, may believe that it can flourish in the framework of political agitation in institutional spaces, but this form has already been regulated by those who hold power, insofar as institutionalisation also emerges and is constituted as an ideological operation of thought (Lópes, 2016; Retamozo, 2011).

However, the reality of associations cannot be entirely instituted, because there will always be the force of the instituting to circulate other ways of understanding this ordering and imagine forms of associationism that allow the emergence of a political subject (Retamozo, 2009a; Zemelman, 2012). In this framework, these articles invite us to think about what it means to be a collective force in contexts of market professionalisation and associative fracture (Stevenson, 2014, 2015). In this way, we seek to build a collectivisation strategy beyond affiliation, to fight for the collective through ways of discussing power in school spaces, the creation of a fraternal and familiar community of the “cumpa” or brother, or instances of accompaniment in situations of injustice and discomfort at work, which would imply school representation (local officer or school officer).

In these strategies, collective construction appears as a challenge, in terms of another affectivity and forms of social bonding, which includes diversity and respect for the places of enunciation of the teaching subjects. This shows how the teaching profession is advancing in the framework of its associations in the discussion of the implications of reconfiguring collective spaces in relation to other forms of militancy and teacher activism, particularly framed by feminist struggles and organised teachers (Vieira, 2021). This is not only because doing so allows for the transformation of teachers' associative strength around broad categories, but also because it reconstructs the workplace in terms of the intersectionality of the experience of oppression.

The inclusion of a feminist perspective in teachers' struggles has not only helped Chilean teachers overcome collective forms of what we would call "obsolete and stagnant traditional trade unionism," but also broaden their repertoires of social protest and advance in a greater articulation with contemporary social movements, which has already been reported in the English case associated with a new trade unionism for social justice (Phelps, 2021). In this sense, Ferreira (2020) and Salinas-Urrejola (2022) described how in Chile and England, historically, the struggles of women teachers to transform their associations have not only been reduced to the inclusion of "new" demands for protection and justice in the experience of being a woman-teacher-mother, but also to other forms of collectivisation, based on the problematisation of social relations in the spaces of political associationism.

In this sense, talking about the experience of exclusion of female teachers in the spaces of participation and teacher associationism takes a small step in the configuration of new conceptualisations of teaching work and other ways of problematising the experience of exploitation and labour precariousness. No longer is it much associated with the working "social class," as historically and commonly held about union conformation, but rather regarding other conditions intercepted in the subjective experience of militant teachers. For if the workforce has changed, professionalising in neoliberal logics (Anderson and Cohen, 2015; Jiménez-Jaén, 2005), female teachers continue to evidence situations of precariousness, which have allowed them to strengthen their struggles, open up new ways of understanding labour associationism and activism, and move toward the articulation of a trade unionism that blurs its boundaries with those of contemporary social movements (Grote and Wagemann, 2019).

This type of social relationship, based on care in the discourses of Chilean teachers and on the consideration of the other and their particularities in English training proposals, also allow teaching associations to embrace new categories of work articulation, beyond the professional and corporate-union tendency that has been criticised in traditional trade union associations (Causarano, 2012; Guerrero-Serón, 2015), and associated with opening intersectional forms of exclusion (Vieira, 2021). In doing so, it outlines other forms of participation for teachers that take account of new readings of the situations of injustice evident in the workplace (Article 2), other understandings of teachers' collective identity (Article 1), and the experience of struggling as a teacher-mother-militant (Article 3).

On the other hand, teacher associations are fractured not only by adherence to the principles of freedom of association, which allows for the construction of associations, but also by the privatisation of school systems. The union affiliation of the English case is consistent with other studies showing the difficulties of unity between territories and their diverse unions. In the Chilean case, this fracture is associated with how work is organised and the legal differentiation between being a public- or private-sector teacher. Hence, the double militancy of the new Chilean associationism is a strategy that allows, on the one hand,

to install itself in the mechanisms of institutional representation and regulated participation, and on the other, to be an option for resisting a political model that fractures and individualises teachers' political action.

This could be coherent with new ways of democratising associative spaces, no longer linked to membership—with an active subsidiary quota—but regarding being an active political subject who thinks about the importance of democracy beyond the possible sphere of the institutionalised. In this area, the construction of a majority collective force, in dialogue between militant and nonorganised teachers and particularly sustained by dual militancy, also speaks to the attempts of Chilean teachers to be a collective beyond the workplace and administrative status that brings them together.

On the other hand, these results point to the link between associationism and the forms of professionalisation of teaching, not only because of the historical place and agency of unions as a legitimised actor of organised teachers in the processes of negotiation with the government, but also associated with a proposal for political training that contributes to the advance toward a reflective and democratic professional. However, in this paper, it is important to further explore the implications of professionalism and the participation of unions and associations in teacher training. This is because professionalism puts a strain on the advances that could allow for the transformation of traditional unionism and sustain corporatist views that fracture associations and reduce their possibilities of linkage (Causarano, 2012). However, they also allow teachers to advance in their work as representatives, insofar as they sustain a discourse of efficiency and collaborative participation in school governance, which is also relevant to dislocating the discourse of inefficiency and contrariness with which the crisis of associations is narrated in neoliberal contexts (Symeonidis and Stromquist, 2020).

From these contributions, the professionalisation of trade union action is still a pending task for the new associations and the results of this compendium. This is not only because of the paradox of a professional trade unionism, but also because the associations—union and professional—appear as critical agents in the discussion about what it means to be a teacher, organising the voice of teachers (Santori and Holloway, 2023), improving the conditions of their exercise, and articulating the possibility of an occupational professionalisation, which arises from the practice (Adlerstein and Pardo, 2023) and in the resignification of the crisis of traditional associations, which as Lipman and Haines (2007) indicated, requires moving from a labour unionism to a professional one.

Likewise, it is a pending task for the social and educational sciences to recognise the participation of teachers as political subjects in the production of knowledge (Chapter 4). Having the option of opening this production space with militant teachers was an opportunity not only to validate the results but also to build a dialogue of knowledge between subjects who think and imagine together a research that is militant, transformative, and committed to the dislocation of social orders. In this way, recovering the agency of teachers as knowledge builders (Giroux et al., 2020) allows us not only to contribute to their professionalism ((Evetts, 2014; Popkewitz, 1997; Pereyra, 1988), but also to leave behind the possible complicities of academic extractivism of doing research on teachers without their voice and contribution in the processes of scientific production carried out on them.

Thus, if the question of professionalism is relevant to the work of teaching associations (Adlerstein and Pardo, 2023; Gavin, 2021; Santori and Holloway, 2023), it is also relevant to the consideration of their knowledge in the research produced, in the social and educational sciences and the academy, which do not always validate professional

knowledge and the experience of the meaning of political participation. In this way, the fourth article seeks to understand the experience of participation from another register, which included teaching subjects, and their experience in different teaching associations, in sociopolitical contexts of high commercialisation, which do not always help and allow us to think and *imagine sociologically* (Popkewitz, 2010), much less *construct knowledge* and dialogue around the experience of being a condenser of stories (Zemelman, 1986) of what it means to be a teacher, politically speaking.

7.1. Limitations

However, all articles refer to limitations associated with the methodological particularities of each proposal. It is worth specifying some general elements associated with this thesis and thus, methodological limitations and others inscribed in the theoretical assumptions that guided the research project that underpinned the productions that are summarised.

First, a comparative education study is not always an easy task, not only because of the substantial difficulty involved in comparing diverse realities, but also because it is always convenient to find common places of enunciation that allow for a more viable comparison—in this case, associated with the type of associationism in each context. In particular, the teachers' associationism in the Chilean case corresponds to a left-wing association that is reported as a new associationism of the teachers' political fabric (Muñoz-Tamayo, 2018), not the majority association representing teachers but rather an alternative force. Meanwhile, the observation of the English case occurred in the context of the traditional majority trade unionism, which in some cases is described as having corporatist tendencies (Ferreira, 2019) and not linked to spaces of novelty for English teachers (Thapliyal, 2018).

However, this research sought to mix information production techniques, including recording interviews with teachers from different types of associations for the Chilean case and more than one union for the English case, to understand the phenomenon of associationism in these contexts. The aim was to maximise opportunities for contrast in terms of the viability of the research field in each reality. Thus, if the majority Chilean union decided not to participate in this research, it was included in a different way, linked to interviews with its various members (Article 1); in the English case, the virtual observation was complemented with the formative proposal of professionalisation of more than one union.

However, the idea that teachers' struggles are shaped by institutional associations is an assumption worth problematising. This is not only because the political struggle does not take place in a single sphere, but also because it is articulated in different fronts that project organised action. Hence, this thesis leaves out other registers of the teachers' associative movement that various research reports have shown as relevant to organised action and labour activism (Free-Ramos, 2023; Oldhman, 2020) and are associated with broad movements for education (Parcerisa and Collet-Sabé, 2021; Stacey et al., 2022) to other domains of organised action and virtual protest, such as the realms of digital activism (Saura, et al., 2011; Tarlau, 2023), student movements, and other school actors (Groves, 2020).

Despite this, this thesis advances understanding of organised teacher struggle and the agency of the political subject in the spaces of associative representation, which is relevant to understanding the implications of the processes of fracture of political organisations and the crisis with which these types of associations are narrated, to look at the advances that

organised teachers build and sustain in the face of global reforms that have also touched the ways of understanding participation and the conjugation of institutional political struggle (Ranson, 2006).

Finally, it is worth pointing out some limitations associated with the type of thesis. The creation of a compendium means that the report of results must be organised according to accepted articles and productions, which not only reduces the possible results of the thesis but also prevents the inclusion of other reports—unpublished or under evaluation. This thesis attempted to offer a coherent reading regarding the four articles included, integrating in a different way these “other results” that are part of a larger research plan and also part of this doctoral process. In any case, the academic career is built in this way, with small steps, with partial deepening of complex phenomena and advancing as stages are completed.

7.2. Educational Implications

The study of teaching subjects and political associations is not always an easy task to include in the organisation of areas of educational research, not only because of the proximity of theoretical reflections to elements of the sociology of education and the social sciences, but also because the link between protest and organised struggle and the practices that take place in schools and classrooms is not always clear. In fact, even for some teachers interviewed, it is difficult to see the possible link between trade union or associative action and pedagogical work.

This thesis has defended the idea that a relevant area for teacher professionalisation is the politicisation of educational action and work, with evidence that associations are spaces for channelling learning about politics (González, 2023; Reichert et al., 2020) and an identity reference for teachers who construct their professional activity (Doncel, 2013; López-Pismante, 2019; Seidmann, 2015) insofar as they channel a space for horizontal participation that is open to the configurations of teacher professionalisation (Gavin, 2021).

In this sense, the results of this research allow us to review the educational implications of the associative phenomenon. First, teacher associationism is configured in the framework of the school culture of schools, both because roles and spaces in the organisational structure of schools have been prescribed and regulated and because it establishes a differentiation among teaching staff members, who are commonly understood to be associated as a class or differentiated by specialities (Ball, 2013). For these results, the social relationship between teachers is also political associative and involves teachers who organise themselves in trade union centres, defending their colours and precepts, and teachers who do not ascribe to understanding their role and work from these categories or even political militancy.

Likewise and although still in a preliminary way, these results show the direct impact that unions and professional associations can have on teacher professionalisation, through the provision of courses and in-service training strategies, as we see in Article 2, through training on regulations, as stated by the teacher interviewed in Article 3, all as a result of a changing political context (Weinstein, 2020) that cannot move forward without the commitment of teachers to adapt or edit regulations in their daily lives and through the exercise of knowledge construction (Article 4). In this way, this evidence shows us how associations are using the language of professionalisation to advance associative action in the reading of regulations, formation of practice, and reflection on research.

However, this is not an easy task for teachers, because the discourse of professionalisation is not always fully accepted by teachers due to the corporatist–union tendency that it may imply, the reduction of the struggle to this area, and because teaching action goes beyond the articulation of the professional (Causarano, 2012). In this area, it is relevant to continue advancing toward the inclusion of the political component in professional action, both as an operation of teachers’ complex thinking (Giroux, 2015; McLaren, 2015) and as a way of articulating the work on democracy in educational institutions and classrooms (Apple et al., 2022; Mejía, 2018) or even in processes of knowledge production. This is relevant in the current context, which is undergoing profound changes in how democracy and citizen participation are constructed (Marey, 2021) and from which schools cannot be excluded (Laval and Sorondo, 2023).

7.3. Future Research Paths

These results show the experience of a global phenomenon in two contexts, Chile and England, and associated with teachers’ struggles in the institutional sphere. This inevitably leaves open the question of other noninstitutional spaces where teachers are also building associative action. In this area, although this thesis recognises the influence of social movements on workers’ political associations, it did not investigate repertoires and strategies traced and plotted in the configuration of open spaces of struggles for education. This is consistent with the impact of new forms of channelling teacher protest, beyond the union and professional spheres, linked to the influence of a social movement unionism (Apple, 2022; Oldham, 2020), and which requires further research into the evolution of the associative phenomenon.

Along the same lines, opening to other movements for education invites us to move toward work on new movements of workers who, like teachers, are struggling to find answers to their demands for conditions of working dignity. In this sense, the new Chilean associationism noted in Article 3 prompts us to think of two ways of thinking about the idea of workers’ movements—on the one hand, the construction of a broad front of workers and on the other, the resignification of the professional component that may be a category that excludes the consideration of labour unionism, but also allows us to assume that the professionalisation of labour in times of a new form of capital production.

In this area, further deepening the understanding of labour in terms of the professionalisation of citizenship, revisiting the political cadres that make up the teaching profession and other education workers, could be a pending task and alternative for further deepening. This is in relation to the analysis of how work is conceptualised in public opinion, workers’ centres, and social movements of citizens, also assuming the idea that work has changed in the logics of cognitive capitalism (Mejía, 2018) and neoliberal management policies and that they have been exemplary in the contexts observed (Normand et al., 2018; Oyarzun and Cornejo, 2020).

On the other hand, an area of relevance emerging from the narrative strategies used in this research in the Chilean case is associated with the role of teacher training institutions in the politicisation of educational work and the workplace as one of struggle and resistance. Many teachers interviewed in Chile mentioned that their activism is beginning to be constructed as an integrated option in their pedagogical work in higher education. This could be deduced from the training courses proposed by the unions observed in England, which mentioned and sought on-the-job training, thereby supporting the assumption that it is

necessary to move toward an integrated model of political–teaching action. However, it seems that this learning takes place in an informal relationship outside institutional settings, which raises the question of how concurrent and consecutive teacher training proposals facilitate or contribute to the politicisation of training and the integration of this area in the professionalisation of teaching.

Following the English context, the training proposal of activism at work shows the relevance of articulating the defence of working conditions with what happens in school spaces in terms of interschool relations and forms of educational management, which could be an indicator of improvement and effectiveness of the school space in institutional terms. The experience of participating, being heard, and trying to negotiate better conditions for teachers should have positive effects on institutional performance indicators. But for this to happen, it is necessary to have strong and politically validated unions, as shown in the German and American contexts—i.e., with high rates of union membership and a positive perception of their management in educational spaces (Brown and Nikolai, 2022; Coley and Schachle, 2023).

Hence, considering the magnitude of organised teachers may be an indicator that mediates or moderates the effect on continuous improvement of institutional performance indicators associated with school climate, work climate, job satisfaction, and perceived autonomy. The hypothesis to support this is that improved working conditions will inevitably contribute to higher performance, achieved through teacher involvement in lobbying and political bargaining processes (Han and Keefe, 2023; Han and Garcia, 2023; Hung, 2019).

This does not also allow us to study strategies of how teachers' associative political action is articulated with the different spheres of institutional management, reviewing the synergies that could be built from the articulation of associations with institutional leadership and management. This could be what Casco (2022) reflected on as the pedagogical component of organised action, which recent studies showed as advances in the forms of professionalisation of the educational task (Santori and Holloway, 2023), and which this research showed is based on the articulation of different areas of teacher associationism at the macrostructural and school levels. In this way, research and further investigation into how political participation in different associations become a factor of improvement for educational institutions and under what conditions it is a virtue for teachers to organise politically.

Unfortunately, in Chile, figures on the magnitude of the organised teaching force are not available, given the levels of associative fracture in the political fabric of teacher representation. Thus, each association has records of its affiliates, sympathisers, and oscillating members, but there is no official register of these records. Therefore, the construction of a national register that includes the diversity of associations could allow progress toward quantitative studies that analyse the effect of higher or lower rates of organised teachers and favourable perceptions of political participation on indicators of institutional effectiveness and—why not—academic results.

However, the results of comparison between these countries can be discussed in light of other forms of association—for example, regarding associations described as political machines (Ross-Schneider, 2022) or based on other ways of understanding teacher professionalisation (Voisin and Dumay, 2022) regarding systems of rules or professionals, such as training and education. In this way, the focus on new research that would make it possible to replicate the comparative education study presented here could be a way to further deepen the dynamics of teacher associationism and configuration of a political subject to

confront global neoliberal configurations. In this way, analysis in other contexts could be an opportunity to advance understanding of models of teacher training proposed from the sociology of the professions, now from the relevance of different forms of participation of the legitimised groups and bearers of teacher representation, which were not included in this proposal.



8. OTROS RESULTADOS DE LA TESIS ASOCIADOS A PUBLICACIONES ENVIADAS Y EN ESTADO DE REVISIÓN

Si bien esta tesis compila cuatro publicaciones, el trabajo de investigación doctoral estuvo articulado en una investigación mayor, que incluyó el trabajo y envío de más contribuciones, que al igual que los presentados, contribuyeron a responder a los objetivos específicos de esta investigación doctoral (Ver anexo Tabla 2, que condensa los resúmenes de estas publicaciones). Este apartado se construye para mostrar, de modo sintético, otros resultados no evidenciados en la compilación de los artículos presentados, pero que también dan cuenta de los objetivos asociados a esta tesis.

En una profundización mayor del contexto asociativo chileno, para el profesorado entrevistado organizarse trae consigo reconocimiento por parte de sus pares y la comunidad educativa en general. Este respaldo que se transforma en una percepción de reconocimiento se manifiesta en distintos momentos del ciclo educativo, pero de forma más clara cuando se está en periodos de negociación colectiva o elecciones sindicales o gremiales, y cuando se cuenta con un cargo de representación. Este reconocimiento se basa en una percepción positiva de su labor política y educativa, no solo por su afiliación a un grupo de referencia, sino también por su compromiso y desempeño como docentes implicados en la lucha y reivindicación de la educación.

Sin embargo, esta posición de docente-organizado también conlleva una doble presión. Por un lado, se espera que demuestren ser "docentes de altas competencias profesionales" y, por otro, "dirigentes responsables de la defensa colectiva". Esto implica un compromiso constante con la lectura crítica de la coyuntura nacional y sobre el quehacer técnico-administrativo con el que podrían defender a sus pares, a la vez, con la demostración de un desempeño ejemplar coherente con la defensa de los derechos humanos de sus colegas y de los estudiantes. Precisamente esta doble exigencia es evidenciada por quienes se organizan como una mayor presión, un costo por desear representar al profesorado.

Ahora bien, este reconocimiento se construiría circunscrito en los contextos escolares y territoriales, toda vez que, la asociación de representación mayoritaria se encuentra deslegitimada en su acción política nacional. En el ámbito cotidiano, ser reconocido les permite a estos docentes asociar sus ideales político-educativos con las prácticas pedagógica-curriculares que desarrolla. Vale decir, poder organizarse permitiría también desarrollar una práctica pedagógica diferente, que no se cuestionará por la protección simbólica que podría implicar ser miembro de una asociación y porque además se espera que sea innovadora y coherente con el ideal transformador en las aulas.

Por otro lado, la asociación docente aparece como una parte integral de la estructura organizacional y cultural de las instituciones educativas, y a juicio del profesorado organizado, este lugar no dependería de la cantidad de docentes afiliados, sino a propósito de una identidad gremial que entiende que la labor pedagógica se construye en diálogo con las configuraciones de lo educativo y la continua negociación de las políticas educativas en lo macro y microsocioal. Quienes participan de estas asociaciones tienen, en este último nivel, un estatus social diferente que permite poder negociar simbólicamente el poder que las políticas gerenciales les otorgan a los directivos. Sostenemos que es simbólico, ya que jurídicamente la normativa nacional no resguarda la participación de los representantes del profesorado en algún nivel de la gubernamentalidad educativa. Así este lugar simbólico, permite que quienes lo ocupen puedan alzar la voz ante las posibles irregularidades de

implementación de las normativas y regulaciones y construir estrategias de presión/resistencia que busca responder a este poder mediante la discusión y confrontación en la toma de decisiones escolares, incluso cuando los directores buscan una relación de colaboración. De esta forma, el continuo cuestionamiento es una opción para enfrentar el poder de las regulaciones en una gubernamentalidad que institucionalmente no lo asegura.

Precisamente, tener esta posibilidad de negociar el poder implicaría una responsabilidad colectiva no solo con los pares y sus condiciones, sino con el mantenimiento de un lugar en la gobernanza escolar que escasamente reconoce la dimensión política de la acción educativa del profesorado en su hacer profesional. No obstante, para sostener esta responsabilidad colectiva, el profesorado entrevistado menciona la necesidad de avanzar hacia la politización de la acción docente, en diálogo con la exigencia de una acción profesional y política ejemplar.

En este sentido, la politización del quehacer se experimentaría en gran medida en la participación en las asociaciones docentes. En estos espacios, el profesorado podría aprender cómo otros docentes son capaces de instalar lo político en el quehacer educativo, lo que asocian a la capacidad del profesorado más experimentado de analizar lo coyuntural y con ello de instalar ciertas temáticas en las escuelas; y con sus habilidades de negociación que se sustentan en el análisis crítico de la normativa que regula el trabajo del profesorado, de las escuelas y la acción directiva (representante del poder gerencial en sus relatos). Asimismo, los docentes podrían aprender a lidiar y encauzar las diferencias políticas, ideológicas y humanas -de personalidad-, que inevitablemente les ayuda a ser más tolerantes con las ideas del otro, aprender de las propias y ampliar los marcos de referencia desde los que se analizan los los problemas educativos y sus soluciones.

Estos aprendizajes se darían de manera informal a través de la interacción en la asociación y con otras asociaciones de docentes y trabajadores. De ahí que lo político no se adscribe a la afiliación, sino a la experiencia de construir una comunidad que permita: (a) compartir ideas, (b) aprender de los errores y (c) confiar en lo colectivo. Inevitablemente estas experiencias de ser una comunidad docente permitirían una relectura de la práctica pedagógica y su profesionalización, a partir de los momentos coyunturales que atraviesa la sociedad y las opciones de transformación que se podrían construir en los espacios educativos. Es una pedagogía que se conecta con el momento político como con las opciones de transformación que podrían sostenerse desde la ciudadana.

Sin embargo, la politización de la práctica docente no siempre tiene cabida en las escuelas, especialmente cuando existen barreras institucionales para hacerlo, como cuando existe un grupo de docente que comprender lo político asociado a los partidos políticos. Este grupo de profesorado sostiene así discursos de “apoliticidad” y “tecnicidad” para comprender la profesión docente y alejarse de una posible vinculación con los partidos políticos. Así, en un contexto de alta presión burocrática y dificultad para la construcción de la colectividad reflexiva docente, además de un profesorado que reduce lo político a lo partidista favorece o contribuye a la despolitización de la acción educativa, sostenida, además, por una cultura profesional que valora la gestión eficiente antes que la confrontación política. De ahí que quizás los aprendizajes de lo político se asocien con una cultura inclusiva de las diferencias.

En este contexto, el profesorado entrevistado construye una mirada “diferente” de lo político, asociado al cuestionamiento de la neutralidad política y la pasividad frente a la acción transformadora. Pues si no hay tiempo o necesitamos tiempo para pensar, debemos también buscar la forma de tenerlo y conquistarlo, dejando de ver las implicancias, en término de eficiencia, de los espacios de reflexión y confrontación de idea. Para este grupo

de docentes, lo político no se asocia con la dicotomía de izquierda-derecha, ni con la neutralidad técnica, sino con la construcción de puntos en común sobre temas de interés colectivo en un marco de la diversidad ideológica. Este punto en común se organizaría en torno al componente transformador de la acción cotidiana, el cual permitiría pensar el ámbito político de la acción educativa a la vez. Tal como indican algunos entrevistados: *Mis colegas saben que yo milito en un partido, pero saben que yo quiero transformar las cosas, y que sabré construir caminos para que lograrlo, en la medida que no les habla del partido, aunque suene raro* (Entrevista N°24, Institución pública, Asociación Gremial y Nuevo asociacionismo).

Ahora bien, este interés colectivo por la transformación no siempre se construye en la reflexión de las asociaciones de representación (aunque también se permite). Para los entrevistados la apuesta colectiva y de construcción para la transformación se ha ido construyendo inscritas en las trayectorias personales, familiares y formativas (universitaria), y no tanto en su adherencia a un grupo. Inclusive, los entrevistados mencionan que la práctica política al interior de las asociaciones puede alejar algunos docentes, especialmente aquellos que temen no poder enfrentar el diálogo político o creen que serán juzgados por no saber. De ahí que la politización debe ser construida como una experiencia colectiva inclusiva de los diferentes de puntos de vistas, de trayectorias personales y profesionales, y de los deseos de transformar la escuela; no tanto de una experiencia de reproducción de un conocimiento experto, técnicamente incuestionable y de facto, asociado a una racionalidad de superioridad política partidista.

Precisamente estas formas anquilosadas de acción política han permitido el surgimiento de nuevas configuraciones asociativas. Es decir, no solo la crisis de las asociaciones tradicionales se debe a la complicidad con los partidos en el contexto chileno, sino a una lectura de lo político que restringe, excluye y jerarquiza ciertos saberes, delimitando la experiencia de aprendizaje relacional que sustenta la politización de la práctica educativa. En este marco, los aportes etnográficos de un nuevo asociacionismo permiten mostrar algunas cuestiones de cómo es posible sostener la politización de la práctica.

En la asociación estudiada, lo político no se sostiene en la orgánica de representación, sino en la estrategia de construcción de fuerza mayoritaria. En el caso de Chile, esta situación se consigue con un doble enfoque: sindical y gremial. Vale decir, la conquista y legitimación del Colegio de Profesores y la unidad gremial en un contexto de división administrativa entre docentes de los sectores públicos y privados. Para ello, el profesorado asociado a esta organización debe asumir una “doble militancia” (sindical y gremial), que resulta ser agotador, a pesar de que entienda el desafío de construcción colectiva y los desafíos del asociacionismo magisterial.

En la doble militancia, la acción asociativa no debe disputarse únicamente en lo político institucional, sino en la combinación de diferentes niveles de regulación laboral. De esta manera, los docentes buscan disputar lo político en los macroestructural, desafiando las condiciones que perpetúa el sistema gerencial, a la vez que se oponen a los ámbitos cotidianos de quienes ostentan el poder y el discurso del gerenciamiento de la educación. Para ello, es necesaria la formación política de las bases docentes y el aprendizaje sobre las implicancias del sistema político en las regulaciones estructurales y en las relaciones escolares. En este ámbito, si se realiza una capacitación o curso sobre la “carrera profesional docente”, este no deberá ser solo de normativa, sino sobre las implicancias que tiene este modelo en su matriz ideológica para la regulación escolar y con ello, para la transformación de las escuelas.

De esta manera, formar a otros sobre normativas y regulaciones es un desafío de la acción magisterial -sindical y gremial-, pero no puede ser solo para apoyar al otro en lidiar con la burocracia que podría implicar este sistema de rendición de cuentas, sino también, aprender a mirar, políticamente, la realidad escolar, sus configuraciones dominantes y las regulaciones hacia la profesionalización del profesorado. Esto implica una reconfiguración la posición profesional del docente representante sindical-gremial, frente a un contexto que parece tecnificar incluso la labor del profesorado organizado. Para ello, la integración del componente político en la acción profesional requiere disputar el poder en la escuela y formar a otros que no saben cómo abordar estos temas.

Este rol cambiante y en continua construcción para el profesorado organizado chileno se asocia también a un contexto político particular de una participación no regulada de la representación docente. En Chile existe voluntariedad de la construcción de los espacios de representación docente, tanto en la escuela, como con los sostenedores -públicos y privados- e incluso con el gobierno central. Así, una escuela no está obligada a tener una asociación gremial o un sindicato, ni el profesorado es instruido sobre esta figura en su formación profesional, ya que la gobernanza educativa funciona en paralelo al asociacionismo político docente. Asimismo, dependerá de la voluntariedad del gobierno de turno para incluir o no, a las asociaciones docentes en los procesos de negociación de las políticas educativas, a pesar de una tendencia creciente del enfoque gerencial para hacerlo. Por lo que nos preguntamos cómo opera el asociacionismo docente en contextos que han regulado la participación del profesorado, institucionalizando con ello, la acción asociativa.

En este aspecto, se avanzó con un estudio etnográfico y con características narrativas en torno al sindicalismo docente en España. Este asociacionismo no solo es diametralmente opuesto al caso chileno (casos de constaste), sino, además, su modelo de formación docente es descrito como de normas burocráticas, vale decir, existen diversas regulaciones para la formación, el acceso al mercado de trabajo y la organización del trabajo docente. A pesar de ello, existen ciertos elementos que permiten sostener la comparación, tales como: (a) la fractura de sus asociaciones, tanto debido a la diversidad de organizaciones como por una negociación parcializada en diversos niveles y agentes de negociación, (b) la proximidad a los partidos políticos tradicionales y (c) una imagen de descrédito que afecta la adherencia del profesorado. Asimismo, ambos contextos comparten características socioculturales e históricas que posibilitan su conexión, vinculadas con tradiciones postdictatoriales (Carbajal-Díaz, 2019; Feria-Vázquez, 2019) y regulaciones transfronterizas del trabajo docente alrededor de una comunidad epistémica común -Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)- que también ha impactado en la deslegitimación de la colectivización docente.

El sindicalismo docente español presenta una larga tradición partidista (Bonal, 2000; Terrón, 2014) conviviendo sindicatos de orientación conservadora; con otros de clase, cercanos a partidos de izquierdas, además de algunos otros que han intentado instalarse en la trama política sindical alejándose del vínculo político partidario (Jiménez, 2005; Terrón y Hernández-Viñao, 2019). Esto ha generado un desinterés por parte de las nuevas generaciones de unirse a los sindicatos tradicionales (Jodar et al., 2009; Guerrero-Serón, 2015). De ahí que Luque y González (2017) muestren un cambio en los repertorios de acción política de los sindicatos tradicionales como una respuesta frente a la disminución de nuevos afiliados y la crisis con la que se les narra. Asimismo, los sindicatos corporativos de orientación conservadora han ido posicionándose con fuerza en el ámbito educativo, como

una respuesta “apolítica y profesional” entorno a la narrativa de intervencionismo político que se acusa a las centrales sindicales (Bonaf, 2000; Guerrero-Serón, 2015).

La historia del sindicalismo español lo muestran como agente relevante en las políticas educativas y de los procesos de democratización que se fraguaron en el país luego de la dictadura (Terrón, 2014). De esta manera, se construye un lugar en las gobernanzas escolares para el profesorado organizado como una forma de mantener el ejercicio democrático de los sistemas escolares. Este papel permite la liberación sindical para el trabajo de representación en la acción gubernamental autónoma, es decir, el profesorado que decide participar en el gobierno abandona sus funciones escolares para desempeñarse en algún sindicato. De ahí que la acción sindical se asocie a un trabajo y una trayectoria profesional para quienes participan en ellos.

La investigación pone de manifiesto que la crisis del asociacionismo sindical en España no está necesariamente relacionada con una disminución en la afiliación, ya que los sindicatos siguen brindando servicios. Más bien, se vincula con la desconfianza en la participación política de los profesores de base en las acciones desarrolladas por los sindicatos. Esto debido a las complicidades e irregularidades en la gestión económica de los sindicatos históricos. Esta desconfianza a menudo se traduce en un cuestionamiento de la labor de los profesores liberados, considerándolos privilegiados y desconectados de las realidades del aula. El profesorado liberado se enfrenta a estereotipos negativos, como "desertores de la tiza" o "come gambas", que denotan una falta de compromiso de su labor con aquello que sucede en las instituciones educativas. Se le critica por salir del aula y cuestiona su compromiso con las condiciones laborales y educativas cuando sus condiciones serían diferentes, no tanto en términos de remuneraciones, sino en sobrecarga.

Esta situación no es comprendida por el profesorado liberado, pues valoran el papel de la acción sindical al interior de las gobernanzas escolares. Asimismo, considera que su apoyo al profesorado es fundamental para lidiar con un sistema altamente burocrático y con normas y regulaciones cambiantes según quien comande la administración central y autónoma. En este ámbito, la labor del profesor liberado es descrita asociada a un asesoramiento al profesorado en torno a la normativa, particularmente aquella que permiten el acceso a un puesto de trabajo, describiendo al sindicato como un “call center” de dudas sobre los procedimientos que regulan la profesión docente.

El estudio realizado muestra que hay períodos de mayor afluencia de consultas, como durante los procesos selectivos o estabilización de la planta docente, lo que se convierte también, en una oportunidad para fidelizar a nuevos afiliados. Los sindicatos aprovechan estos momentos para ofrecer actividades formativas que sirven como mérito en los procesos de estabilización o promoción laboral, incentivando la afiliación, promoviendo descuentos por quienes tomen los cursos de formación continua o reciban algún aporte en la preparación. Así también, una respuesta efectiva es vista como una oportunidad de fidelizar a nuevos integrantes, quienes valorarían la eficacia de la respuesta, más que la orientación política del sindicato.

En este marco, la labor del profesorado liberado se percibe despolitizada y enfocada en cuestiones técnicas que incluye: (a) la asistencia sobre la interpretación de la normativa, (b) la construcción de información compilatoria de la política educativa (c) socialización de nuevas informaciones emanadas por las entidades gubernamentales -central y autónoma-, (d) derivación a la delegación central o autonómica del sindicato cuando no se puede dar respuesta a ciertas preguntas y (e) la visita a centros escolares para pesquisar y dar respuesta

a las dudas del profesorado como advertir sobre procesos normativos que se comienza a desarrollar en el periodo escolar.

El Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) actuaría como instrumento organizador de la labor de los docentes liberados, no solo porque establece los procedimientos administrativos que rigen el trabajo docente, sino porque facilita la interacción del docente liberado y los docentes de base. A través del contenido del BOJA se permiten discusiones en las escuelas en las visitas realizadas, la actualización de los documentos y actividades sindicales ofrecidas, y la comunicación con los grupos de trabajo internos del sindicato. Precisamente, esto muestra que gran parte de la labor sindical se asocia con la difusión de la normativa y no necesariamente, con su transformación.

Cuando se les consulta a los docentes liberados por los cambios en las normativas se alude a una serie de tensiones o dificultades de hacerlo en un sistema altamente cambiante y burocratizados en sus procedimientos, instalándose el sentimiento de imposibilidad de la acción sindical sobre la transformación educativa. En este marco, los entrevistados destacan que la limitada capacidad de los sindicatos se debe a que las autoridades de gobierno solamente les informan sobre las normativas y nos les incluyen en los procesos de construcción de las regulaciones, aun cuando existe un espacio de consultas y toma de acuerdo sobre las normativas. Además, la diversidad de sindicatos impediría la construcción de una voz unificada que presione el cambio de normativas; continuamente se enjuicia la acción autónoma de los sindicatos por la complicidad política con los timoneles de gobierno y se alude a que ciertos sindicatos solamente podrían luchar por ciertas cuestiones, ya que sus agendas están intervenidas por terceros. Estas justificaciones impedirían la transformación de la normativa en lo institucional, ya que dispersa los esfuerzos y disminuye la capacidad de influencia en la toma de decisiones y en los procesos de negociación regulada. A la vez, que sostendrían las explicaciones de los profesores entrevistados sobre porqué surgen iniciativas como las “mareas verdes” u otras (15M, STOP desahucio -en el relato de los entrevistados-, etc.), que permiten nuevas formas de participación ciudadana alejada de lo institucional.

Ahora bien, aquellos docentes que validan otras formas de lucha y protesta más allá de lo institucional, mencionan que la propia organización del sindicalismo genera las tensiones entre los diferentes sindicatos, en la medida que se les hace competir por la cuota de los afiliados, impidiendo con ello, la articulación en torno a propuestas comunes. Esta situación hace que continuamente los sindicatos deban diferenciarse del otro, con el fin de indicar implícitamente que esta central sindical es una mejor opción que las demás. De esta manera, continuamente en el discurso del profesorado liberado aparece que hizo este sindicato, qué no hizo el otro sindicato, o qué situación valida el otro cuadro sindical y éste rechaza. Como indica un entrevistado, entre ellos deben buscar diferenciarse y generar una ventaja competitiva o un sello de contraste, que les haga diferenciarse entre sí, dado que todos los sindicatos pueden asesorar en la normativa y entregar la información que el profesorado consulta continuamente.

En ello, los profesores entrevistados aluden a matices que los diferencian entre sí, según la especialización de la respuesta que ofrecen, o su eficiencia, como también el matriz ideológico que los configura. De esta manera, algunos, por ejemplo, respaldan al profesorado del sistema público y dicen especializarse en su defensa, otros aluden a la clase trabajadora y, por tanto, sostiene un sindicalismo de clase-tradicional no vinculado con quienes administran y gozan del poder capital. Al contrario de otros, que aluden a la independencia de los gobiernos y por tanto se posiciona autónomamente, aludiendo a un sindicalismo

asambleario cercano a los movimientos sociales. Otros se perciben como profesionales docentes, y, por tanto, deciden rescatar el ámbito profesional del sindicalismo docente, independiente de lo ideológico y político. Estos discursos que se van mixturando en el relato del profesorado son una opción de diferenciación entre ellos, pero también, son una respuesta ante la crisis de los sindicatos tradicionales y el intervencionismo político de los partidos en las centrales sindicales.

En este mismo sentido, el sindicato analizado profundiza que la respuesta sobre la normativa no debe ser solo una efectiva y profesional, sino también afectiva; pues el profesorado buscaría que se les respaldara en torno a lo administrativo, ya que la información está disponible y es conocida por todos. Sin embargo, el docente necesitaría que alguien confirme esta información y esté allí en el caso de una interpretación errada, así el sindicato se transforma y sostiene la práctica de asesoramiento. Esto indudablemente permite y genera la fidelización con el sindicato, a propósito de una respuesta efectiva y afectiva (Entrevista Docente liberado Institución Pública, sindicato corporativo). En tiempos de elecciones sindicales, los profesores liberados comentan sobre algunos docentes que votarán por el sindicato, pues ellos lo ayudaron, supieron estar ahí cuando lo necesitaban e incluso cuando consiguieron aprobar las oposiciones (Registro de Observación Etnográfica Sindicato Corporativo).

En este ejercicio de diferenciación, un tema crítico que se abordó en la profundización al contexto español fue la inclusión del profesorado de instituciones concertadas y privadas en las reivindicaciones sindicales. En la gran mayoría de los sindicatos existen tensiones sobre la integración de este agente, toda vez que se presentan diferencias partidistas e ideológicas sobre la educación privada y, por tanto, el apoyo al docente de estas instituciones. Algunos sindicatos, por ejemplo, menciona que defender al profesorado de estos establecimientos valida la educación de mercado y, por tanto, atenta contra de la educación pública. Otros organizan la representación docente de instituciones privadas fuera del sector educativo, más inscrito en el sector de las patronales (que asesora a cualquier trabajador del sector privado). Asimismo, algunos sindicatos sostienen que ellos poco puede hacer frente a la relación entre privados y, por tanto, su representación no debiese ser canalizada en las centrales sindicales educativas. Lo que es preocupante no solo por la posición de indefensión de los docentes de estos establecimientos, sino también, por una tendencia hacia al alza en distintas comunidades autónomas, de este tipo de establecimientos, los cuales aparece como una opción laboral en un mercado laboral que forma más docentes de las plazas laborales disponibles.

Ahora bien, la desconfianza con la que se narran las acciones sindicales también aparece en otros contextos, como, por ejemplo, el portugués. El sindicalismo docente en Portugal funciona de modo diferente al contexto español, toda vez que la representación sindical se mantiene en el ámbito educativo y la participación del profesorado en los sindicatos no “debe ser liberada” de sus funciones escolares. Asimismo, la organización del sindicalismo no está vinculada a los cuadros políticos, a pesar de la obvia tendencia política de ellos, sino se organiza en función de los territorios y la distribución geográfica del país. Por lo que la fractura asociativa que, en España se asocia a la trama política del país, en Portugal se debe a la distribución territorial del profesorado.

En Portugal existen alrededor de 23 sindicatos que, en su gran mayoría, están vinculados y organizados en dos federaciones sindicales -Federación Nacional do Professores (FENPROF) y la Federación Nacional da Educacao (FNE).- , las que con mayor o menor fuerza política compiten por la representación docente y la negociación de las

condiciones laborales del profesorado con el gobierno central. La complicidad de estas federaciones con los gobiernos y la pasividad con la que se describen frente a las últimas regulaciones del Estado configura, la crisis del asociacionismo tradicional. En este marco, el profesorado entrevistado sostiene que la lucha política del docente ya no pasa o se canaliza por los grandes sindicatos o federaciones, sino que ocurre en otros ámbitos, vinculado con nuevos asociacionismos y amplios movimientos asociativos en la que el profesorado participa: movimientos feministas y de trabajadores.

En este ámbito el fenómeno de STOP (Sindicato de Todos os Professores) nos ayuda a ilustrar el momento que atraviesa el sindicalismo en Portugal. Frente a la crisis de legitimidad de los sindicatos tradicionales, que se describen como “acomodado y en pasividad”, el profesorado comienza a organizar en torno a amplias categorías identitaria, en este caso trabajadores de la educación. Esta referencia identitaria no es menor, ya que tradicionalmente se realizan diferenciación entre quienes son miembros del sindicato de educación.

STOP ha conseguido ser un agente legitimado en la trama política de representación docente, toda vez que consiguió usar el espacio de la escuela como uno de resistencia y protesta asociativa. La estrategia de este sindicato consistió en realizar huelgas y manifestaciones breves, inesperadas, pero recurrentes, en horarios álgidos, que hacían que toda la ciudadanía estuviera pendiente de lo que sucedía con los trabajadores de la educación, y con la complicidad de todos los trabajadores de la escuela organizados estratégicamente para generar presión desde la propia entrega del servicio educativo. Además, este nuevo asociacionismo construye la idea de que la lucha construida no se da únicamente desde el ámbito estructural y , sino desde la agencia del profesorado organizado en las escuelas.

Los representantes de otros sindicatos sostiene que la presencia de STOP revitalizó las bases sociales de docentes en los espacios escolares, exigiéndose movilidad a los representantes de los sindicalismos tradicionales, que hasta ese momento estaba acostumbrado a una protesta por calendario que, solo servía para liberar le cansancio del profesorado frente a un sistema altamente burocrático. Es importante aquí hacer notar, las lecturas a la flexibilización de las condiciones laborales que está realizando el profesorado organizado, sosteniendo que es crítico avanzar hacia un sindicalismo propósitos sobre las desregulaciones que se están sosteniendo en el país a partir de los últimos gobiernos, las cuales puedan poner en diálogo una memoria histórica de organización sindical y la amplitud de nuevas referencias para comprender el trabajo docente.

Es interesante notar, la estrategia de STOP no estuvo sustentada por la institucionalidad, sino se fue fraguando en la conducta al propio sindicalismo tradicional. Las entrevistadas de este sindicato nos menciona que se fueron organizando en grupo de WhatsApp que primero era entre los trabajadores de la educación de escuelas de un territorio, y luego de un mismo territorio. Estas redes sociales eran libres y permitían la discusión sobre temas de preocupación del profesorado, permitiendo por un lado informarse sobre aquello que ocurría y por otro, organizar acciones de confrontación política que partían en las escuelas de un sector, que luego escalaban a escuelas de un territorio y que posterior permitían instalarse en las grandes manifestaciones de la capital. Así era una fuerza asociativa que se iba conectando, sin la adherencia particular a un sindicato, sino a propósito de una organización horizontal que permitía la reflexión de aquello que ocurría, y recuperaba una memoria política sobre los sentidos de por qué el profesorado debe movilizarse.

En este ámbito, en un ejercicio auto-etnográfico de participación en marcha y acciones de protesta ciudadana en Lisboa, Portugal, una profesora ya jubilada menciona con

preocupación que “los problemas educativos no cambien”, y que la situación de las profesoras se vuelven aún más relevante en un contexto cada vez más precario. En este ámbito, la pancarta que cargaba en la marcha indicaba: “Mil razones para luchar, los derechos de las mujeres no pueden esperar” (Traducción propia). Esta pancarta se acompaña de un clavel rojo, que al preguntarle por su uso me refiere a la historia de la “revolución de los claveles rojos en Portugal”. Este símbolo significa para ella, la historia de que cuando el pueblo decide transformar las cosas, hasta una dictadura puede acabar. Me indica que siempre lo ha utilizado en sus protestas, y que ahora más que nunca necesitamos una revolución frente a un gobierno que paulatinamente, restringe los derechos de los trabajadores y el profesorado.

Otro elemento identificado en esta marcha es un cartel de un sindicato del norte de Portugal que indicaba: No somos números, exigimos respeto. Ellos buscaban identificar cómo estaban siendo tratados por la política oficial y sus regulaciones y la exigencia sobre la rendición de cuentas. Frente a ello, una de las docentes entrevistadas menciona que la política de rendición de cuenta del Estado solo le importa que se entreguen indicadores, sin importante si esos indicadores son o no efectivos para la práctica docente. Para ello, el trabajo docente buscaba el desarrollo de consciencia, lo cual no es posible de evaluar, ni mucho menos estandarizar. Esta situación la llenaba de desesperanzas, en tanto entendía que nada se podía hacer, sin salirse de los marcos de pensamiento de un sistema que no les considera como profesional, sino un número al interior de las escuelas.

8.1. Discusiones comparadas, más allá del compendio, una senda de investigaciones.

En la actualidad, los sindicatos tradicionales están viviendo momentos de profundo cambio, no solo como consecuencia del neoliberalismo y el enfoque gerencial, sino derivado de las nuevas demandas y acciones de protesta del profesorado que se van configurando, a veces, al fulgor de la acción de los sindicatos, y en otros, al margen y alejada de ellos. En Chile, el profesorado se ve impulsado a construir una nueva fuerza social, buscando revertir la imagen de ineficacia moral y política de las asociaciones tradicionales; mientras que, en España, el profesorado decide construir nuevas formas de asociacionismo asociados a movimientos sociales amplios que le permiten alejarse de la institucionalidad captada por las fuerzas políticas. En el caso portugués, el profesorado construye una forma de sindicalismo diferente, desde una categoría de agrupamiento que incluya a los agentes de la escuela y con un repertorio de protesta que asocia las nuevas reivindicaciones con la experiencia histórica de organización democrática en el país. Lo que es un elemento relevante para los docentes ingleses quienes deciden avanzar hacia un sindicalismo de movimiento social.

Un ámbito crítico en estos contextos es la presencia del profesorado organizado en las escuelas. La presencia de representantes sindicales en Chile y Portugal, y las oportunidades del activismo en el trabajo sindical en Inglaterra, permiten que el profesorado pueda ir construyendo espacios de diálogo e intercambio con sus pares, los que inevitablemente les hace profundizar en las implicancias de los modelos de regulación de la profesión docente, que parecen coincidir en la tecnificación de la labor docente, tanto por su arrojamiento hacia el mercado, como por la burocratización del quehacer que, termina precarizando el ejercicio de trabajo. Además, ofrece opciones para pensar un profesionalismo político que se construye en diálogo con los cambios sociales y las experiencias de activismo en el trabajo.

En este marco, las asociaciones docentes actúan como un espacio de experimentación de lo político, en la medida que entrega información actualizada, permite el diálogo entre

sujetos diversos y ofrece un camino para la acción organizada docente. Esto es vivido de modo distinto entre el profesorado que mantiene algún cargo de representación en la escuela, y aquellos que están afiliados. En todos los casos de representación, el profesorado sostiene la necesidad de acompañar al profesorado en la toma de postura sobre una realidad que parece ajena en la reflexión política cotidiana, pero que se vive como una experiencia de precarización, ya no tanto asociada a la clase social de origen del profesorado, sino a la articulación de distintas dimensiones de la exclusión.

La presencia del profesorado organizado en las escuelas contribuye y permite revertir la crisis asociativa con la que se narra a las asociaciones tradicionales. Para ello, el profesorado entrevistado diferencia la acción política estructural y de negociación histórica con los gobiernos del ámbito de la macroestructura, y la acción que realizan en los contextos cotidianos, micropolíticos, entre docentes organizados y no organizados. La liberación sindical española dificultaría este proceso, reproduciéndose la crítica que se realiza a los sindicatos tradicionales en la figura de los docentes liberados, los cuales siendo tildados como “desertores de la tiza” o “come gambas”, se les acusa del mismo privilegio que tendrían quienes están en la cúpula del poder y en otros niveles de representación docente. En este ámbito, el reconocimiento que consiguen los profesores organizados en Chile muestra una imagen diferente, de convicción política y autonomía profesional, que podríamos indicar desea el profesorado español en su práctica de asesoría, pero que dice no poder conseguir con facilidad dada la mala imagen de los sindicatos tradicionales y una acción sindical que ocurre al margen de su labor en el *call center*.

A pesar de las distintas formas de asociacionismo -sindicales, gremiales y nuevos sindicalismos-, es común en todos los casos el distanciamiento de la acción sindical y asociativa de los partidos políticos. Para ello, quienes participan en las asociaciones deben construir nuevos discursos que les permitan hacer frente a estas configuraciones. En algunos casos, alejándose de lo político, apolitizándose, como podría verse en el asesoramiento técnico sindical español, o en la comodidad con la que se narran los sindicatos tradicionales portugueses. En otros, buscando nuevos puntos en común para las luchas docentes como podrían ser las luchas feministas, como muestran los casos de Chile, Inglaterra y el mismo Portugal con sus propuestas de nuevos sindicalismos, militancias y cuadros formativos para sus bases sociales, respectivamente.

Este intento por encontrar nuevos puntos en común, el profesorado organizado entrevistado indica la necesidad de la formación política de las bases sociales docentes, en la medida que no es posible la creación de sentido sobre porque luchar sin el involucramiento y percepción del profesorado de una situación de precariedad, que parece está narrada en la interseccionalidad de condiciones de exclusión. En este sentido, es interesante la propuesta formativa del contexto inglés, en tanto, desde dentro de los procesos de profesionalización docente, se arma un activismo en el lugar de trabajo que mantiene las formas tradicionales de representación docente, pero también avanza hacia la integración de la afectividad, el cuidado y el quehacer político en las escuelas; a propósito, también de una campaña de los mismos sindicatos por la lucha feminista.

En este marco, la politización del trabajo docente representa un desafío para estos contextos, independientemente de las propuestas de lucha que consigan armar las asociaciones. Los docentes organizados deben rescatar el componente político de su trabajo para avanzar en nuevos activismos y asociacionismos. Sin embargo, esto no es una tarea fácil, ya que no todas las asociaciones comparten la misma fuerza de enunciación de lo político o le asignan nuevos sentidos a la acción política en tiempos sociales donde parece

que la participación política se reduce a la pérdida de derechos individuales o a la votación en las elecciones de representantes gubernamentales (Marey, 2021). En España, la larga tradición partidista en el sindicalismo y la desconfianza hacia los partidos políticos hacen que la politización del trabajo docente sea aún más compleja. Pues no solo aparecen elementos de apoliticidad, sino de indiferencia de lo político. Precisamente el sindicato que representaba estas ideas en Andalucía congregó la mayoría de votantes, duplicando la segunda opción, también de corriente conservadora y triplicando a los sindicatos de clase tradicional. Sin embargo, el alejamiento de una política partidista no reduce lo político, sino que, por el contrario, la ausencia de este componente muestra un sindicalismo conservador y resistente a cambios estructurales de las reivindicaciones docentes (Bonafant, 2000).

Ahora bien, en los cuatro contextos vemos una tendencia hacia el avance de la acción sindical y del profesorado hacia los movimientos sociales. La profundización en instancias de manifestación y protesta muestran como la acción sindical aparece imbricada en el acontecer político ciudadano. El uso de banderas de los sindicatos y estrategia que visualizan la lucha por condiciones laborales justas parece ser la tónica de la acción de protesta de los sindicatos en estos espacios. Sin embargo, las estéticas y los repertorios que se plantean diferencian los casos que pudieron observarse, en la medida que, en algunos contextos, el profesorado integra una memoria política asociada a momentos de álgida confrontación como pudieron ser dictaduras y otras. Además, la articulación de la acción sindical sostiene tensiones en los movimientos sociales a propósito de que los espacios asociativos son parte de un entramado institucional, altamente denostado y criticado en las sociedades modernas. Aquellos docentes que intentan integrar este espacio se ven altamente exigidos a participar en más de un ámbito de acción política, con una doble militancia organizativa y perdiendo fuerza en la asociación que les agrupa y representa, como podría evidenciarse con el nuevo asociacionismo chileno.

En cualquiera de los casos, es un desafío común en todos los contextos trabajados la fragmentación de la acción asociativa y el desafío de unidad gremial. En algunos casos, la fractura asociativa se debió a la conjugación de diferentes niveles de privatización que permiten nuevas figuras con las que negociar las condiciones laborales, como son los sostenedores en el contexto chileno, y en otro producto de la organización territorial -Inglaterra y Portugal- y la diversidad de cuadros políticos y opciones sindicales -España-. Asimismo, la propia descentralización del Estado y la regulación de la participación docente contribuye con esta fragmentación, en la medida que se permite la libertad sindical y con ello, se influye a un mercado de opciones asociativa. En estos casos, el desafío es doble, pues la lucha también es contra un modelo de financiamiento de la acción sindical que se asocia a la competencia por nuevos afiliados, lo que no solo sirve para el sustento económico de las centrales sindicales y los cuadros políticos de representación de los trabajadores, sino también, frente a un sindicalismo que debe buscar la diferenciación política en un contexto de libre elección sindical, como podría estar representado en España e Inglaterra; y en alguna medida en Portugal.

Finalmente, los entrevistados van mostrando que la unidad gremial es un deseo del profesorado organizado y no, quienes esperan superar las diferencias contractuales, políticas e ideológicas como geográfica de distribución territorial, para construir un sindicalismo de mayorías que pueda hacer frente a las regulaciones que se están sosteniendo para el trabajo docente, y que en algunos contextos, utilizan incluso la acción asociativa para lograr sus fines; sobre todo en aquellos contextos altamente burocrático y de normas, donde los ámbitos legales impiden que el profesorado avance hacia la politización de su profesión. En este sentido,

Chile e Inglaterra en sus modelos de mercado, parecen mostrar una mayor claridad del enemigo común y sobre el cuál organizarse y levantar la lucha política docente en los ámbitos institucionales. Claro está que estas últimas reflexiones conviene seguir profundizándose a partir de, las nuevas configuraciones de las izquierdas y derechas políticas que afloran en una sociedad política democrática que también, cambia.

9.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, F., Contreras, P. & Assaél, J. (2019). Monólogo y silencio en los consejos de profesores: Posiciones subjetivas que la política educativa configura en directivos y docentes de dos escuelas públicas no selectivas de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, (78). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3842>
- Acuña, F. (2021). An autonomous teacher subject as a force of pedagogical renewal: two historical moments of activation of the teacher 's movement in Chile. *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(2), 105-124. <https://doi.org/10.14516/ete.458>
- Acuña, F. (2022a). The emergence of a political-pedagogical teacher subjectivity: Chilean teachers' struggle to bring pedagogy back into the political sphere. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (106). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6161>
- Acuña, F. (2022b). Una vida de disidencia docente: la historia de la profesora Yorma Alcaraz Narváez. En L. F. De la Vega (ed.). *Profes Rebeldes*. RIL editores.
- Acuña, F. & Corbalán, F. (2023). Giving space to the subject's potential present: Zemelman's contributions to Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education*, <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2219853>
- Acuña, F. (2023). Governing teachers' subjectivity in neoliberal times: the fabrication of the bonsai teacher. *Journal of Education Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2196954>
- Adlerstein, C. & Pardo, M. (2023). Chilean Early Childhood Teachers' Discourses on Professional Associations Building Professionalism: Cohesions and Tensions of an Ecosystem. *SAGE Open*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/21582440231164283>
- Aiziczon, F. (2009). La Revuelta de los corpiños: Performance, activismo feminista y lucha sindical docente en Neuquén, abril de 2007. *Mora*, 15(1). <http://www.scielo.org.ar/pdf/mora/v15n1/v15n1a02.pdf>
- Almeida, P. (2020). *Movimientos sociales: la estructura de la acción colectiva*. CLACSO. Disponible: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/08/Paul-Almeida.pdf>
- Almonacid, C., Luzón, A. & Torres, M. (2008). Cuasi Mercado Educativo en Chile: El Discurso de los Tomadores de Decisión. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16(2), 1-47. <https://doi.org/10.14507/epaa.v16n8.2008>
- Álvarez- Benavides A. & Toscano E. (2021). Nuevas articulaciones de la extrema derecha global: actores, discursos, prácticas, identidades y los retos de la democracia. *Política y Sociedad*, 58(2), e74471. <https://doi.org/10.5209/poso.74471>
- Alvarado, S., Botero, P. & Ospina, H. (2010). Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(50), 39-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27915750004>

- Anderson, G. & Cohen, M. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85). <http://doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>
- Andrade, L. & Bedacarratx, V. (2013). La construcción del objeto de estudio en la obra de Hugo Zemelman: apuntes introductorios. *Revista Folios*, (38), 15-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932041002>
- Añorga, J., Valcárcel-Izquierdo, N. & de Toro-González, A. (2006). La educación comparada. método esencial de la educación avanzada. *Varona*, (43), 14-16.
- Apple, M. (2015). El docente/activista: una introducción al conocimiento, poder y educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 4(2), 67-85. <http://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Apple, M., Gert Biesta, D., Giroux, H., Heffernan, A., McLaren, P., Riddle, S. y Yeatman, A. (2022). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education. *Journal of Educational Administration and History*, 54(3), 245-262, <http://doi.org/10.1080/00220620.2022.2052029>
- Apple, M. (2023). On the Role of Teacher Unions in Social Justice. *Educational Policy*, 37(4), 1179-1188. <https://doi.org/10.1177/08959048211049418>
- Assaél, J. & Inzunza, J. (2008). *La actuación de los sindicatos docentes. La actuación del Colegio de Profesores en Chile*. Serie Ensayos e Investigaciones N° 33. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade* 32(115), 305-322. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- Assaél, J., Albornoz, N. & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Ávalos, B. & Assaél, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research* 145, (4-5), 254-266. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>.
- Ball, S. (1988). Staff Relations During the Teachers' Industrial Action: context, conflict and proletarianisation. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 289-306. <https://doi.org/10.1080/0142569880090303>
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*. Routledge.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 7(38), 103-113. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113>

- Ball, S. (2015). Subjectivity as a Site of Struggle: Refusing Neoliberalism?. *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129–1146. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
- Bangs, J. & MacBeath, J. (2012). Collective leadership: the role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy, *Professional Development in Education*, 38(2), 331-343. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657879>
- Barbosa, A. & Dos Santos, M. (2020). A valorização do magistério como uma dimensão da qualidade da educação: uma mirada sobre o debate sindical, *En aberto* 33 (109). <https://doi.org/10.24109/emaberto.v34i109.4505>
- Bartlett, L. & Vavrus, F. (2017). *Rethinking case study research: A comparative approach*. Routledge.
- Barnier, L., Canu, J., Laval, C. & Vergne, F. (2016). *Demain le syndicalisme, repenser l'action colective à l'époque néolibérale*. Syllepse.
- Barroso, J. (2011). De las políticas basadas en conocimiento a prácticas basadas en evidencias. Consecuencias para las regulaciones del trabajo docente. Em D., Andrade, A. Duarte (eds.). *Políticas públicas y educación: regulaciones y conocimientos* (p. 91-116). Portugal Fine Traco.
- Bascia, N. & Osmond, P. (2013). *Teacher union governmental relations in the context of educational reform*. Brussels: Education International. https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Teacher_Union_Study.pdf
- Bascia, N. (2016). *Teacher Unions in Public Education: Politics, History, and the Future*. Palgrave Macmillan.
- Bascia N. & Stevenson, H (2017). *Organising teaching: Developing the power of the profession*. EIR. https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Research_institute_mobilising_final.pdf
- Bedoya, M. (2009). El derecho de asociación sindical frente a la globalización. *Estudios de Derecho* LXVI(147). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/2407/1960>
- Beliera, A. (2020). La vida social de los sindicatos. *Revista de Antropología Social*, 29(2), 315-317. <https://doi.org/10.5209/raso.71673>
- Bellido de Luna, D. (2021). Despolitización del movimiento laboral chileno: análisis desde la perspectiva de acción política como estrategia de revitalización sindical. *Sociología del Trabajo*, 98(1), 85-96. <https://doi.org/10.5209/stra.70000>
- Benitez, S. & Luzón, A. (2020). Los sentidos discursivos de la ciencia y la educación en la acción política: los informes de desarrollo. *Revista iberoamericana de Estudios em Educação*, 15(1), 319-331. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.13076>
- Betancor, G. & Razquin, A. (2021). *Diez años construyendo ciudadanía en movimiento(s): el 15M y otras luchas hermanas*. Bellaterra.

- Biscarra, C., Giaconi, C. & Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80-92. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-600>
- Bocking, P. (2020). *Public Education, Neoliberalism, and Teachers: New York, Mexico City, Toronto*. University of Toronto Press.
- Bonal, X. (2000). Interest groups and the State in contemporary Spanish education policy. *Journal of Education Policy*, 15(2), 201-216. <http://doi.org/10.1080/026809300285908>
- Bringel, B. & Pleyeres, G. (2017). *Protesta e indignación global: los movimientos sociales en el nuevo orden mundial*. FAPERJ. CLACSO. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/contador/sumar_pdf.php?id_libro=1321
- Brooks, C. (2021). Research capacity in initial teacher education: trends in joining the ‘village’. *Teaching Education*, 32(1), 7-26. <http://doi.org/10.1080/10476210.2020.1862077>
- Brown, B. & Nikolai, R. (2022). The contestation of policies for schools during the Covid-19 crisis: a comparison of teacher unions’ positions in Germany and Australia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <http://doi.org/10.1080/03057925.2022.2124846>
- Campos, D. & Costa, E. (2023). O papel do conhecimento na construção e na promulgação de uma política pública: o caso da avaliação externa das escolas em Portugal. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 31(119), e0233347. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103347>
- Campos-García, I. (2022). ¿Por qué somos diferentes? Directores y profesores en el epicentro de la reforma educativa española. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 275-302. <http://doi.org/10.6018/rie.464421>
- Canales, A. (2006). La participación social en educación: un dilema por resolver. *Perfiles educativos*, 28(113), 64-80.
- Carbajal-Díaz, L. (2019). Sindicalismo docente y Movimientos de Renovación Pedagógica frente al neoliberalismo educativo: Los casos de España, Argentina y Chile. *Foro de Educación*, 17(26), 115-134. <https://doi.org/10.14516/fde.584>
- Carrasco-Aguilar, C., Luzón, A. & López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Carrasco-Aguilar, C. & Ortiz-Mallegas, S. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno. *Revista de estudios teóricos y epistemológicos en Políticas Educativas*, 5, e2015322, 1-17. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15322.017>

- Carrasco-Aguilar, C. & López, V. (2022). Contrahegemonía en el profesorado chileno: estudio de casos en los niveles escolar y de la organización reivindicativa. *Izquierdas*, 51, 1-23 <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2022/51/art13.pdf>
- Carvalho, L. & Costa, E. (2016). Comparações internacionais do desempenho escolar e políticas educativas: Síntese de uma investigação. In C. Cunha, J. V. Sousa, & M. A. Silva (Orgs.). *Internacionalização da educação: Discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas* (pp.173-196). Fino Traço Editora.
- Carvalho, L. M., Costa, E. & Gonçalves, C. (2017). Fifteen years looking at the mirror: On the presence of PISA in education policy processes (Portugal, 2000-2016). *European journal of education; research, development and policy* 52(2), 154-166. <https://doi.org/10.1111/ejed.12210>
- Casco, M. (2022). La dimensión educativa de los sindicatos docentes. El caso de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de Oaxaca (México) contra la Reforma Educativa (2012-2018). *Pensamiento palabra y obra*, 28. <https://doi.org/10.17227/ppo.num28-17314>
- Causarano, P. (2012). Teachers and trade unions: between corporate tradition, professional associations and collective representation. *Etui Transfer* 18(2), 157-170. <https://doi.org/10.1177/1024258912439143>
- Centurión, B. (2021). *De la escuela al sindicato: género y militancias docentes en el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires, 1986-2020*. [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Repositorio institucional. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2515/te.2515.pdf>
- Cheng, A., Maranto, R. & Shakeel, M.D. (2021). Unionization, public school reform, and teacher professionalism. *J Educ Change* 22, 85–102. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09391-2>
- Coley, J. & Schachle, J. (2023). Occupational activism and the new labor activism: illustrations from the education sector and an agenda for future research. *Work and Occupations*, 50(3), 420–427. <https://doi.org/10.1177/07308884231162935>
- Collao, P. & Nieto, A. (2017). Sindicalismo, sindicatos, movimientos, acciones y organizaciones de los trabajadores. En A., Collado, J., Bonifacio ,y G. Vommaro (eds.). *Estudios sobre ciudadanía, movilización y conflicto social en la Argentina Contemporánea* (pp. 45-131). CLACSO.
- Collao, P. & Rotiman, S. (2015). Más allá de la revitalización sindical: la subjetivación política de los trabajadores. En M. Delfini & J. Montes (Comps.) *Recomposición del capital y respuestas sindicales en Argentina* (pp.145-176). Ediciones UNGS.
- Cornejo, R. & Reyes, L. (2008). La cuestión docente. Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores. Disponible: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32396192/23_Chile_Docente-libre.pdf.

- Cornejo, R. & Insunza, J. (2013). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas* 12(2), 72-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-282>
- Cornejo, R., Albornoz, N. & Palacios, D. (2016). Subjectivity, reality and discourse, beyond structuralist determinism and social constructionism. *Cinta de moebio*, (56), 121-135. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000200001>
- Costa, E. & Carvalho, L. M. (2023). Framing School Governance and Teacher Professional Development Using Global Standardized School Assessments. *Education Sciences* 13, (9). 873. <https://doi.org/10.3390/educsci13090873>
- Cowen, R. (2009). Then and Now: Unit Ideas and Comparative Education. In R. Cowen & A.M., Kazamias (eds) *International Handbook of Comparative Education Vol 22*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_79
- Cuervo, H. (2020). Rethinking teachers' production of social justice in rural schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(13), 1357-1371. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1526338>
- Dal Rosso, S. (2009). *Contribuição para a teoria do sindicalismo no sector da educação*. Paralelo 15. Disponible en: <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/Rosso.pdf>
- Dal Rosso, S., Hélvia L. & Da Silva, H. (2011). Condições de emergência do sindicalismo docente. *Pro-Posições*, 22(2), 111-113. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200009>
- Dal Rosso, S. & Vieira, M. (2015). *Sindicalismo na educação e nas relações de trabalho: um visto internacional*. Paralelo 15.
- Delgado, P., Ojeda, M. & Núñez, C. (2011). La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias, experiencias y 'huellas' en profesores de escuela media. *RIIE, Revista del Instituto de Investigación en Educación*, 2 (2), 17-28. <http://doi.org/10.30972/riie.023698>
- Dardot, P. (2017). Le management néolibéral. Em J. Boutonnier (Ed.) *Managements associatifs: innovations et risques* (pp. 53-57). Éditeur Érès
- Dean, M. (2016). Political acclamation, social media and the public mood. *European Journal of Social Theory*, 20(3), 417-434. <https://doi.org/10.1177/1368431016645589>
- De la Vega, L.F. (2022). *Profes Rebeldes*. RIL editores
- Delfini, M. & Ventrici, P. (2016). ¿Qué hay de nuevo en el sindicalismo argentino?, Relaciones laborales y reconfiguración sindical en el kirchnerismo. *Trabajo y sociedad*, (27), 23-41.
- Díaz-Bazo, C. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 159-182. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.iaeb>

- Dobbins, M., & Nikolai, R. (2019). The Influence of Teachers' Unions on Output-and Competition-Oriented School Governance: Germany and France in comparison. *Zeitschrift Fur Padagogik*, 65(4), 564-583.
- Doncel, D. (2013). Magister doloroso, la identidad colectiva del docente no universitario desde la perspectiva de las organizaciones sindicales. *RASE. Revista de Sociología de la Educación* 5 (3), 489- 502. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8340>
- Duarte, B. & Brewer, C. (2022). We're in compliance": Reconciling teachers' work as resistance to neoliberal policies. *Education Policy Analysis Archives*, 30(105). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6173T>
- Evetts, J. (2009). New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences. *Comparative Sociology*, 8(2), 247-266. <https://doi.org/10.1163/156913309X421655>
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Journal Current Sociology*, 61(5-6), 88-96. <https://doi.org/10.1177/001139211347931>
- Evetts, J. (2014). The Concept of Professionalism: Professional Work, Professional Practice and Learning. In Billett, S., Harteis, C., Gruber, H. (eds) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning. Springer International Handbooks of Education*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_2
- Falabella, A. & 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. (2020). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy* 35, 23- <https://doi.org/4510.1080/02680939.2019.1635272>
- Feria-Vázquez, A. (2019). Del Mediterráneo al cono sur: las transiciones a la democracia de Chile, Portugal y España en perspectiva comparada. *Revista De Historia Social Y De Las Mentalidades*, 22(2), 103-135. <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/view/3644>
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 14(3), 17-32. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20680>
- Fernández-Marfil, L. (2023). Condiciones para la transformación democrática del sindicato magisterial en México: el caso de la sección 30 de Tamaulipas. *Revista De Ciencias Sociales*, (177), 135–152. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i177.54045>
- Ferreira, Jr. (2019). The British National Union of Teachers (NUT) against the background of the Cold War: An International Peace Conference between teachers in Western and Eastern Europe. *Espacio, Tiempo y Educación*, 6(1), 161-180. <http://doi.org/10.14516/ete.175>

- Ferreira, A. (2020). A luta do national union of women teachers pela igualdade de gênero. *Educação ,y Sociedade* 41 (e231015). <https://doi.org/10.1590/ES.231015>.
- Finger, L. & Gindin, J. (2015). From proposal to policy: Social movements and teachers' unions in Latin America. *Prospects* 45(1), 365–378. <https://doi.org/10.1007/s11125-015-9355-0>
- Free Ramos, F. (2023). Teacher activists' praxis in the movement against privatization and school closures in Oakland. *Critical Studies in Education*, 64(2), 118-133. <https://doi.org/10.1080/17508487.2022.2039737>
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesionales. Estado del arte. *Perfiles educativos*, XXVIII(93), 28-43.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI
- Freire, P. (2010). *El grito manso*. Editorial Siglo XXI
- Freire, P. (2013). *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo XXI
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. AKAL.
- García-Espín P. (2016). Etnografía y Ciencia Política: la excepcionalidad del caso español. *Política y Sociedad*, 54(1), 249-269. <https://doi.org/10.5209/POSO.48938>
- Gavin, M. (2019). Working industrially or professionally? What strategies should teacher unions use to improve teacher salaries in neoliberal times?. *Labour and Industry*, 29(1), 19-33. <https://doi.org/10.1080/10301763.2018.1548068>
- Gavin, M. (2022). Raising Teachers' Voices: How Teacher Unions Build Grassroots Intellectualism to Resist Neoliberal Education Reform. In, Heggart, K., Kolber, S. (eds) *Empowering Teachers and Democratizing Schooling*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-4464-2_11
- Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F. & Gindin, J. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação ,y Sociedade*, 25(89), 1251–1274. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400009>
- Ghosn, E. & Akkary, R. (2020). The Struggle of Lebanese Teacher Unions in a Neoliberal Period. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(1), 275-322. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1253131.pdf>
- Gindin, J. (2012). La tradición sindical y la explicación de las prácticas sindicales. Conclusiones de una comparación internacional sobre los docentes del sector público. *Revista Latinoamericana de Estudios do Trabalho, S.L./Río de Janeiro*, 26(1), 119-143. http://relet.iesp.uerj.br/Relet_26/Artigo%20de%20Juli%C3%A1n%20Gindin.pdf
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53 (3), 257-93. <https://doi.org/10.17763/haer.53.3.a67x4u33g7682734>

- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* [2da edición]. Paidós.
- Giroux, H. (2015). Cambiando el Guión: Repensando la Resistencia de la Clase Obrera. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 4(2). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/2386>
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P. & Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-7. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199>
- Gómez-Muñoz, M. (2022). Descentralización educativa. Competencias y función supervisora en países europeos altamente descentralizados. *Avances En Supervisión Educativa*, (37). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i37.753>
- González, M. & Aguilera, A. (2022). ASOINCA: un sindicato docente con propuesta pedagógica. *Folios*, 55(1), 45-64. <https://doi.org/10.17227/folios.55-11493>
- González-Castro, C. (2023). Profesorado chileno en dictadura: entre militancia política y búsqueda de reconocimiento. *Educação y Sociedade*, 44, e261883. <https://doi.org/10.1590/ES.261883>
- Gorostiaga, J. (2017). Perspectivism and Social Cartography: contributions to comparative education. *Educação & Realidade*, 42(3), 877-898. <https://doi.org/10.1590/2175-623665366>
- Gouveia, A. (2019). A organização sindical de professores das redes municipais de ensino do Paraná: Um mapa da relação entre representação sindical e a remuneração docente. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(92). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4239>
- Gracia M. & Santos-Jaén J. (2021). Nuevas formas de participación política como elemento central en la construcción de nuevos modelos de ciudadanía: las postconvencionales. *Política y Sociedad*, 58(2), e68745. <https://doi.org/10.5209/poso.68745>
- Greijdanus, H., Matos-Fernandez, C., Turner-Zwinkels, F., Honari, A., Roos, C., Rosenbusch, H. & Postmes, T. (2020). The psychology of online activism and social movements: relations between online and offline collective action. *Current Opinion in Psychology* 35 (3), 49-54. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.03.003>
- Grek, S., Maroy, C. & Verger, A. (2021). *World Yearbook of Education 2021: Accountability and Datafication in the Governance of Education*. Routledge.
- Grote, J. y Wagemann, C. (2019). *Social Movements and Organized Labour: Passions and Interests*. Routledge.
- Groves, T. (2012). Everyday Struggles against Franco's Authoritarian Legacy: Pedagogical Social Movements and Democracy in Spain. *Journal of Social History*, 46 (2), 305–334. <https://doi.org/10.1093/jsh/shs094>
- Groves, T. (2020). Professional Advocacy in Education. The Legacy of the 1960s Students' Protest and the Forging of a Social-Professional Identity among Teachers (Spain,

- 1970-1982). *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 163-180. <https://doi.org/10.14516/ete.334>
- Guerrero-Serón, A. (2015). ¿Por qué el profesorado no se sindicaliza? En S. Dal Rosso, y M. Vieira (eds.). *Sindicalismo em educação e relações de trabalho. Uma visão internacional* (pp. 17-44). Paralelo 15.
- Gutstein, E. & Lipman, P. (2013). The Rebirth of the Chicago Teachers Union and Possibilities for a Counter-Hegemonic Education Movement. *Monthly Review*, 65, 1-10. https://doi.org/10.14452/MR-065-02-2013-06_1
- Han, E. & Keefe, J. (2023). What Teachers' Unions Do for Teachers When Collective Bargaining is Prohibited. *Labor Studies Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/0160449X231164188>
- Han, E. & García, E. (2023). The Effect of Teachers' Unions on Teacher Stress: Evidence from District-Teacher Matched Data. *Labour Studies Journal*, 48(1), 35–69. <https://doi.org/10.1177/0160449X221134549>
- Hargreaves, L. (2009). The Status and Prestige of Teachers and Teaching. In book: *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_13
- Hélvia, C. (2008). Condições de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica. *Sociedade e Estado*, 23(1), 194-203.
- Hernández-Díaz, J. M. (2014). Asociacionismo y sindicalismo docente durante la transición en España (1970-1983). *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 20(1), 135–158. <https://doi.org/10.14201/12566>
- Hernández-Viñao, JM. (2018). Los movimientos de renovación pedagógica en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la educación* 37(1), 257-284
- Hevia, R. & Ramírez, J. (2011). Acompañando la inserción de profesores nóveles en establecimientos municipales de Valparaíso: La experiencia de los Talleres de Educación Democrática (TED). *Revista de Psicología*, 20 (2), 173-198. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2011.17938>
- Hijano, M. & Ruiz, M. (2019). Descentralización y democracia: los inicios de las políticas educativas regionales en España durante la Transición (1978-1985). *Historia Caribe*, 14(34), 151-186. <https://doi.org/10.15648/hc.34.2019.5>
- Hung, C. (2019). From silenced to vocal: Teacher unionists' growing influence on educational development in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 7(1), 102-124. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102124>
- International Labour Organization [OIT] (2019). *Trade union density rate (%)*. Base de datos disponible en: <https://ilostat.ilo.org/>
- Iñiguez, L. (2003). Movimientos sociales: conflicto, acción colectiva y cambio social. En F. Vázquez (ed.). *Psicología de la acción colectiva* (pp. 83-92). Barcelona: EDIUOC.

- Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. *OECD Education Working Papers*, 23, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>
- Jarpa-Arriagada, C. & Castañeda, M. (2018). Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: análisis estructural del discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230075>
- Jiménez-Jaen, M (2004). Reformas educativas y profesionalización del profesorado. *Papers*, 93(1). <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v72n0.1131>
- Jiménez-Jaen, M. (2005). El tránsito hacia el sindicalismo de clase en la enseñanza: comisiones obreras. *Anales de la Facultad de Derecho*, 22, 213-234. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/18159>
- Jodar, P., Martín, A. & Alós-Moner, R. (2009). El sindicato hacia dentro. La relación entre la organización y los trabajadores desde el análisis de la afiliación. *Papers: Revistas de sociología*, 93 (2), 113-144 . <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v72n0.1128>
- Junca, C. (2012). *Comprensiones de educadores populares sobre participación política y desarrollo comunitario* [Tesis de maestría de investigación. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia]. Repositorio institucional: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11482>
- Kallo, J. (2021). The epistemic culture of the OECD and its agenda for higher education, *Journal of Education Policy*, 36(6), 779-800. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1745897>
- Kaplán, C. & Santos, J. (2020). Imagens e narrativas de movimentos docentes no Rio de Janeiro e Argentina e a necessidade de pensarmos enquanto latino-americanos. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 37(2), 107-126. <https://doi.org/10.14295/rema.v0i0.11346>
- Kim, T. (2014). The intellect, mobility and epistemic positioning in doing comparisons and comparative education. *Comparative Education*, 50(1), 58-72. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.874237>
- Kim, J. (2018). School accountability and standard-based education reform: The recall of social efficiency movement and scientific management. *International Journal of Educational Development*, 60, 80-87. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.003>
- Krantz, J. & Fritzén, L. (2022). Changes in the identity of the teaching profession: A study of a teacher union in Sweden from 1990 to 2017. *J Educ Change*, 23(2), 451–471. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09425-3>
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E & Mouffe, C. (1987/2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo Veintiuno.
- Langer, E. (2016). La noción de «contraconductas» de Foucault y su centralidad para caracterizar los procesos de escolarización en el siglo XXI. *Universidad Nacional de*

- San Martín I (1), 265-286.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/109213/CONICET_Digital_Nro.d4d6b548-f97a-44a0-980d-ae5ad584b6ff_D.pdf?sequence=5
- Langer, E. & Orlando, G. (2019). Docencia, trabajo y disputas cotidianas en escuelas secundarias de las sociedades del gerenciamiento. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 14(2), 51-60. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i14.449>
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675464>
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Paidós.
- Laval, C. (2021). El destino de las instituciones en las ciencias sociales. *Mauss internacional*, 1, 233-249. <https://www.cairn-int.info/journal--2021-1-page-233.htm>.
- Laval, C. & Sorondo, J. (2023). Educación, neoliberalismo y ultraderecha: Nuevas preguntas para la investigación educativa. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 8(2), 11–23. <https://doi.org/10.15366/rep2023.8.2.001>
- Lipman, P. y Haines, N. (2007). From Accountability to Privatization and African American Exclusion: Chicago’s “Renaissance 2010”. *Educational Policy* 21(3), 471–502. <https://doi.org/10.1177/0895904806297734>.
- Lipman, P. (2011). Neoliberal education restructuring: Dangers and opportunities of the present crisis. *Monthly Review* 6 (3), 114-27. <https://monthlyreview.org/2011/07/01/neoliberal-education-restructuring/>
- López, J. (2016). Movilización y acción colectiva por los derechos humanos en la paradoja de la institucionalización. *Estudios Políticos* 51(1), 57-78. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n51a04>
- López, C., Lagos, N. & Zagal, E. (2022). Micropolítica escolar y aprendizaje socioemocional como catalizadores de la cohesión social. *Foro de Educación*, 20(1), 335-350. <http://doi.org/10.14516/fde.886>
- López-Pismante, P. (2019). *Identidades docentes y otros fenómenos identitarios docentes en profesores militantes: construcciones biográficas medidas por la experiencia en participantes de agrupaciones docentes tras 2015 en Chile*. [Tesis grado de Doctor en Psicología Universidad de Chile]. Repositorio Institucional Universidad de Chile.
- Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en américa latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación* 25 (1), 65-81. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a03.htm>
- Loyo, A. (2008). Sindicalismo magisterial. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(37), 345-349. http://www.humanindex.unam.mx/humanindex/consultas/detalle_articulos.php?id=27595,yrfc=TE9CQTQ5MDkwNg==,yidi=3

- Loyo, A. (2017). Maestros en movimiento: ¿un desafío para la gobernabilidad del sistema educativo? (México, 1956-2016). *Revista IRICE* 29(1) 45-70. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/698>
- Luque, D. & González, S. (2017). Declive de las huelgas y cambios en el repertorio de protesta en España. *ARXIVS* 36-37, 97-110 <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/66751/6431787.pdf?sequence=1,yisAllowed=y>
- Luzón, A. & Torres, M. (2013). Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of Supranational Policies of Education* 1, 53-66. <https://doi.org/10.15366/jospoe2013.1.003>
- Luzón, A. & González-Faraco, J. C. (2019). Reactivar la democracia, un desafío ético y educativo: reflexiones urgentes a partir de la obra de John Dewey. *Arbor*, 195 (792), a512. <https://doi.org/10.3989/arbor.2019.792n2013>
- Maguire, M., Braun, A. & Ball, S. (2018). Discomforts, opposition and resistance in schools: the perspectives of union representatives. *British Journal of Sociology of Education*, 39(7), 1060-1073. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1443431>
- Mancini, C (2020). Austerity, struggle, and union democracy: Bill 115 and the Ontario Secondary School Teachers' Federation, an Insider View. *Labor Studies Journal*, 45(1), 8-31. <https://doi.org/10.1177/0160449X20901646>.
- Marey, M. (2021). Problemas de la participación política en contextos desdemocratización, en Las Torres de Lucca. *Revista internacional de filosofía política*, 11(2), 1-11. <https://doi.org/10.5209/itdl.79868>
- Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around 'post?bureaucratic' models of regulation. *Compare*, 39(1), 71-84. <https://doi.org/10.1080/03057920801903472>
- Martens, K., Niemann, D. & Kaasch, A. (2021). International organizations and the architecture of arguments in global social governance. In K. Martens, D., Niemann, A. Kaasch, (eds.). *International Organizations in Global Social Governance, Global Dynamics of Social Policy* (pp. 325-339). Palgrave Macmillan https://doi.org/10.1007/978-3-030-65439-9_14
- Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243-250. <https://doi.org/10.17227/01224328.1263>
- Matamoras, C. (2017a). Profesores comunistas y sindicalismo docente en la lucha antidictatorial, Chile 1981-1987. *Izquierdas*, (32), 203-234. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492017000100203>
- Matamoras, C. (2017b). Tensiones en el sindicalismo chileno docente durante el gobierno de Lagos, 2000-2005. J. Ponce, C. Santibañez ,y Pinto, J (comp.). *Trabajadores y*

- trabajadoras. Procesos y acción sindical en el neoliberalismo chileno 1979-2017* (pp. 203-242). Editorial América en Movimiento.
- Matamoras, C. (2020). La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: avances y vacíos en su consolidación. *Revista Divergencia*, 14 (9), 83 – 114. <https://www.revistadivergencia.cl/articulos/la-investigacion-sobre-sindicalismo-docente-en-chile-avances-y-vacios-en-su-consolidacion/>
- Matamoras, C. & Álvarez, R. (2021). Organizaciones sindicales en liceos técnicos profesionales. Entre la renovación y la postergación. Chile, 1983-1993. *Revista Páginas*, 14(34), 1-18. <https://doi.org/10.35305/rp.v14i34.589>
- Martínez, M.C. (2012). Redes, experiencias y movimientos pedagógicos. *Revista de Ciencia y Tecnología*, (18), 5-11. <http://www.scielo.org.ar/pdf/recyt/n18/n18a01.pdf>
- McCollow, J. (2017). *Teacher unions. Education*. Oxford Research Encyclopedias <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.201>
- McIntyre, J., Youens, B. & Stevenson, H. (2017). Silenced voices: the disappearance of the university and the student teacher in teacher education policy discourse in England, *Research Papers in Education* 34(2). <https://doi.org/10.1093/10.1080/02671522.2017.1402084>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós, España.
- McLaren, P. (2015). Pedagogía crítica y lucha de clases en la era del terror neoliberal. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 4(2). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/2369>
- McLaren, P. & Jandrić, P. (2020). *Postdigital dialogues on critical pedagogy, liberation theology and information technology*. Bloomsbury.
- Mejía, M.R. (2015). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa. *Nodos y Nudos*, 2 (18). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1251>
- Mejía, M.R. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Ponencia presentada en el encuentro Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias. *Revista Aletheia*, 2, (2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7854491>
- Mejía, M.R. (2018). *Pedagogía y transformación social: Otras formas de pensar la educación*. Oberta UOC.
- Mejía, M.R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde nuestra América* (Tomo 3). Ediciones desde Abajo.
- Méndez-Núñez, Á. & Murillo, F. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 6(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>

- Merchán, F. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (32). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1059>
- Migliavacca, A., Gindín, J. & Ascolani, A. (2017). Sindicalismo y trabajo docente. Temas en debate. *Polifonías Revista de Educación* VI(10), 15-28. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/10%20Migliavacca%20introducción%20dossier.pdf>
- Mizala, A. & Schneider, B. (2019). Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers. *Journal of Education Policy* 35(4), 529-555. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1585577>
- Monarca, H. & Sánchez-Urán, L. (2022). Procesos selectivos para el acceso al trabajo docente en España: revisión crítica. *Quaestio: revista de estudos em educação*, 24, 1-18. <http://doi.org/10.22483/2177-5796.2022v24id4801>
- Morales-Valdés, J. (2021). Teachers' Strikes in 2015 and 2019 and the Debate Surrounding the Education System in Chile. *The Latin Americanist* 65(2), 264-285. <https://doi.org/10.1353/tla.2021.0018>.
- Moral-Martín, D. & Brunet, I. (2021). La necesidad de la revitalización sindical: una oportunidad para otras propuestas organizativas, CIRIEC-España. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 101, 227-254. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.101.16542>.
- Msila, V. (2022). Teacher Unions, Schools and Success: Opportunities and Contradictions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(3), 263-280. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.3.14>
- Muñoz-Tamayo, V. & Duran-Migliardi, C. (2019). Young people, politics and student movements in recent Chile. Sociopolitical cycles between 1967 and 2017. *Izquierdas (Santiago)*, 45, 129-159. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492019000100129>.
- Muñoz-Tamayo, V. (2018). La cuestión generacional en el discurso del gremialismo y la Unión Demócrata Independiente durante la dictadura de Pinochet. *Revista de Historia y Geografía*, 39, 99-119. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7369097>
- Navarrete, A. (2020). *La primavera docente: profesores y profesoras, un actor en movimiento. Chile 2014-2016*. Ediciones Escaparate.
- Neto, M. & Monteiro, N. (2019). Experiencias del sindicalismo docente en Brasil y en Portugal en contextos de transición política y social. En Talamo, F., Rosado, M. (Comps). *Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora* (pp.279-292) AGMER Editora. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iie-agmer/20191128095146/Politica-Educativa.pdf>

- Normand, R., Liu, R., Carvalho, L., Oliveira, D. & LeVasseur, L. (2018). *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession Global and Comparative Perspectives*. Springer.
- Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia (1900-1970)*. PIIE Ediciones.
- Núñez, I. (2001). *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación: estado del arte*. UNESCO.
- Oldham, S. (2020). Teaching labor unionism in schools towards economic and social justice. *Critical Education* 11(6), 1-17. <https://doi.org/10.14288/ce.v11i6.186477>
- Oliveira, D.A., Gonçalves, G.B. & Melo, S.D. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 183-197 <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/840/840>
- Orellana-Fernández, R., Merellano-Navarro, E., Berríos-Villaruel, A. & Almonacid-Fierro, A. (2020). Profesores en dictadura y democracia: perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional. *Revista Brasileira De Educação*, 25(e250007). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250007>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2011). Lessons from PISA for the United States: Strong performers and successful reformers in education. OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2015). Education at a Glance 2015. *OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (2018). The role of collective bargaining systems for good labour market performance. In *OECD Employment Outlook 2018*, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/empl_outlook-2018-7-en.
- Ortega-Rodríguez, P. (2022). La autonomía escolar en Europa: aportaciones para la innovación educativa. *Revista Española De Educación Comparada*, (41), 10–27. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.32391>
- Ortiz-Mallegas, S., Sepúlveda, R., Carrasco, C., Verdejo, T. & Vergara, L. (2023). Colectividad docente y trayectorias profesionales en el contexto chileno de rendición de cuentas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52943>
- Osorio, S. & Campusano K. (2020). El Impacto de la huelga en los procesos de politización sindical en Chile. *Política y Sociedad*, 57(3), 843-864. <https://doi.org/10.5209/poso.65308>

- Owens, L. (2022). (Re)forming unions for social justice: a critical autoethnographic inquiry into racism, democracy, and teacher leadership. *Critical education*, 13(3), 63-79. <https://doi.org/10.14288/ce.v13i3.186607>
- Oyarzun, C. & Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educ Soc*, 41(e219509). <https://doi.org/10.1590/ES.219509>
- Parcerisa, L. & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 20(3), 15-51. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54589>
- Parcerisa, L. & Falabella, A. (2017). The consolidation of the evaluative state through accountability policies: Trajectory, enactment and tensions in the Chilean education system. *Education Policy Analysis Archives*, 25(2), 89-107. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Parcerisa, L. & Collet-Sabé, J. (2021). Privatización educativa y nuevas formas de acción colectiva: Un análisis de la Marea Verde y el ciclo de luchas por la educación pública (2011-2021). En G., Betancor & A., Razquin (eds.). *Diez años construyendo ciudadanía en movimiento(s): el 15M y otras luchas hermanas* (pp. 93-103). Bellaterra.
- Parcerisa, L. & Villalobos, C. (2021). Social movements and resistance to accountability in Chile: discursive strategies, identity and actions of the Stop the SIMCE campaign. *Izquierdas (Santiago)*, Santiago, 50(16). <http://doi.org/10.4067/s0718-50492021000100216>.
- Parcerisa, L., Villalobos, C., Santa Cruz, E. & Saura, G. (2022). Movimientos Anti-Estandarización en Educación: Un Análisis Comparado de Chile, España y México. *Revista Izquierdas* 51, 1-22. <https://www.izquierdas.cl/images/pdf/2022/51/art12.pdf>
- Parcerisa, L., Verger, A., Pagès, M. & Browes, N. (2022). Teacher autonomy in the age of performance-based accountability: A review based on teaching profession regulatory models (2017-2020). *Education Policy Analysis Archives*, 30, (100). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6204>
- Parra, M. (2005). La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América Latina. *Revista Athenea Digital*, (8), 72-94. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n8.220>
- Pereyra-García, M. (1988). El profesionalismo a debate. *Cuadernos de pedagogía* 161, 12-16.
- Pereyra, M., Luzón, A., Torres, M. & Torres-Salinas, M. (2018). PISA as a social media event: Powering the ‘Logics of Competition’. In S., Lindbald, D., Pettersson & T., Popkewitz (eds.). *Education by the Numbers and the Making of Society*. Routledge.
- Phelps, C. (2021). Why Did Teachers Organize? Feminism and Socialism in the Making of New York City Teacher Unionism. *Modern American History*, 4(2), 131-158. <https://doi.org/10.1017/mah.2021.11>

- Phillips, D. (2006). Comparative Education: Method. *Research in Comparative and International Education*, 1(4), 304-319. <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.4.304>
- Pericacho, F. (2013). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309
- Popkewitz, T. S., (1994). Política, conocimiento y poder : algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación*, 305, 103-137. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/1994/re305/re305-04.html>
- Popkewitz, T. S., (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: Algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 29, 89-109. https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1507076655.pdf
- Popkewitz, T. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Ediciones Morata.
- Popkewitz, T. S. (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. *Propuesta Educativa*, (33), 11-27.
- Porto, O. & Hassenteufel, P. (2021). *Sociologia política da ação pública: teorias, abordagens e conceitos* [2 edición en portugués]. Escola Nacional de Administração Pública.
- Ramírez, E. & Ávila-Carreto, A. (2022). Los docentes: ¿representación de lo político o subalternos de una superestructura? *Revista Enfoques Educativos*, 19(2), 1–18. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.67949>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E. & Sisto, V. (2022). Experiencias y resistencias de los y las profesores sobre el sistema de evaluación docente. *Revista Izquierda* 51(1), 1-16. <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2022/51/art14.pdf>
- Rayner, S. & Gunter, H. (2020). Resistance, professional agency and the reform of education in England. *London Review of Education* 18(1). <https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.09>
- Reichert, F., Torney-Purta, J. & Liang, W. (2020). Teachers' organizational participation: Profiles in 12 countries and correlates in teaching-related practices. *Theory y Research in Social Education*, 48(4), 552-582. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1795764>
- Retamozo, M. (2009a). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 51(206), 69-91. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2009.206.41034>
- Retamozo, M. (2009b). Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales. *Athenea Digital* 16(1), 95-135. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n16.560>

- Retamozo, M. (2009c). Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. *Cinta de Moebio*, (35), 110-127. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2009000200003>
- Retamozo, M. (2011). Sujetos políticos: decisión y subjetividad en perspectiva posfundacional. *Ideas y Valores*, 60(147), 51-64. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36772>
- Retamozo, M. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios políticos (México)*, (36), 35-61. <https://doi.org/10.1016/j.espol.2015.08.001>
- Retamozo, M. y Morris, M.B. (2015). Sindicalismo y política. La Central de Trabajadores de la Argentina en tiempos kirchneristas. *Estudios sociológicos*, 33(97), 63-87. <https://doi.org/10.24201/es.2015v33n97.17>
- Reyes, L. (2009). Educando en tiempos de crisis. El movimiento de escuelas racionalistas de la federación obrera de Chile, 1921-1926. *Cuadernos De Historia*, (31), 91-122. <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/30818>
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. & Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(2), 269-292. <http://doi.org/10.4067/S0718-65682010000300012>
- Reyes, L. (2015). *La escuela en nuestras manos*. Editorial Quimantú.
- Riveras-Vargas, P., Miño-Puigcercís, R., Passeron, E. & Jacovkis, J. (2022). Movimientos sociales, activismos y resistencias desde la escuela. *Izquierdas* 51, 1-12. <http://www.izquierdas.cl/ediciones/2022/numero-51/120-numero-52>
- Roca, B. & Sánchez, R. (2017). Adversarios del sindicalismo. un análisis del discurso antisindical en el diario español La razón. *Athenea Digital* 17(3), <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1506>
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, (44), 13-39. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200002>
- Rodríguez, G. (2023). "I'm Not Wanting to be a Martyr": Learning from Latina Educator Activists in Chicago Public Schools During COVID-19. *Urban Rev* 6, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s11256-023-00662-9>
- Rodríguez, R. (2010). Nosotros, los profesores de educación física. *Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas*, 28(1), 131-144. <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338527009.pdf>
- Rodríguez, M. & Espíndola, M. (2013). Os professores e os sindicatos: associativismo empresarial e organização autónoma. *Educar em Revista*, 48 (1), 131-147. <https://www.scielo.br/j/er/a/cPzKGMPXDSKnPct4qtNqMJM/?lang=pt,yformat=pdf>
- Roggeband, C. & Klandermans, B. (2017). *Handbook of social movements across disciplines* (2 edition). Springer.

- Roos da Silva Ilha, F. & Moreira Hypolito, A. (2017). Linhas de força de um dispositivo: os professores de educação física iniciantes e as relações de poder na escola. *Revista Movimento*, 23(4), 1421-1434. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115354182021.pdf>
- Ross-Schneider, B. (2022). Teacher Unions, Political Machines, and the Thorny Politics of Education Reform in Latin America. *Politics & Society*, 50(1), 84–116. <https://doi.org/10.1177/00323292211002788>
- Sádaba, Í. (2012). Acción colectiva y movimientos sociales en las redes digitales: Aspectos históricos y metodológicos. *ARBOR*, 188(1), 781-794. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.756n4011>
- Sádaba, Í. & Barranquero, A. (2019). Las redes sociales del ciberfeminismo en España: identidad y repertorios de acción. *Athenea Digital*, 19(1), e2058. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2058>
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (Eds.) *The handbook of global education policy* (pp. 128-144). Wiley-Blackwell.
- Sahlberg, P. (2023). Trends in global education reform since the 1990s: Looking for the right way. *International Journal of Educational Development*, 98, 102748. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102748>
- Salinas-Urrejola, I. (2022). Política gremial y feminismo popular: la politización de las maestras de la asociación general de profesores (Chile, 1923-1934). *Historia (Santiago)*, 55(1), 195-229. <http://doi.org/10.4067/S0717-71942022000100195>
- Santamaría-Cárdaba, N., Torrego, L. & Ortiz, R. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.013>
- Santana, E. (2020). Activismo sindical en la profesión docente. *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa*, 7(2), 60–73. <https://doi.org/10.47554/revie2020.7.5>
- Santori, D. (2016). The privatisation of education: a political economy of global education reform, *Journal of Education Policy*, 33(2), 322-323. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1389557>
- Santori, D. (2020, November 19). Test-Based Accountability in England. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1454>.
- Santori, D. & Holloway, J. (2023). Knowledge-based resistance: the role of professional organisations in the struggle against statutory assessments in England. *Pedagogy, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2254782>
- Saura, G. & Fernández-González, N. (2017). Profesionalización docente deseada, neoliberalización lograda: discursos, tecnologías políticas neoliberales y

- subjetivación. En H. Monarca; B. Thoilliez (coords.) *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 65-78). Editorial Síntesis.
- Saura, G., Muñoz, J., Luengo, J. & Martos, J. (2017). Protestando en Twitter: Ciudadanía y empoderamiento desde la educación pública. *Comunicar*, 53, 39-48. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-04>
- Seidmann S. (2015). Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. *Cadernos de Pesquisa* 45(156), 344–57. <https://doi.org/10.1590/198053143204>
- Schradie, J. (2021). Context, class, and community: a methodological framework for studying labor organizing and digital unionizing, *Information, Communication & Society*, 24(5), 700-716. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.1874477>
- Siebricht, E., Jansen, P., Helms, M. & Van de Grift, W. (2014). Student teachers' beliefs about learning and teaching and their participation in career-long learning activities. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 344-358. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.924647>
- Silova, I. (2019). Toward a Wonderland of comparative education. *Comparative Education*, 55(4), 444-472. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1657699>
- Silva, C. & Burgos, C. (2011). Tiempo Mínimo-Conocimiento Suficiente: La Cuasi-Etnografía Sociotécnica en Psicología Social. *Psicoperspectivas*, 10(2), 87-108. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-146>.
- Sim, J., Chua, S. & Krishnasamy, M. (2017). Riding the citizenship wagon: Citizenship conceptions of social studies teachers in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 63 (1), 92–102. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.002>
- Sisto, V. (2004). Teoría(s) organizacional(es) postmoderna(s) y la gest(ac)ión del sujeto postmoderno. [Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología Social Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Sisto, V. & Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudos Universitários - REU, Sorocaba*, 37(1). <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/595>.
- Sisto, V. (2012). Nuevo profesionalismo y profesores: Una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile. *Revista Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-59.nppr>
- Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Barraza, A. & Ramírez-Casas del Valle, L. (2022). The rebellion of the bases against the standardization of pedagogical work: The case of the mobilization against the Teaching Career Law in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 138-144. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>

- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Iberica.
- Søreide, G. (2008). Teacher union and teacher identity. *Nordisk Pedagogik*, 28(3), 193-203. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-03>
- Soria, L. (2019). La participación política a través de dos perspectivas teóricas: el realismo-liberal y la democracia deliberativa. *Foro Interno. Anuario de Teoría Política*, 19 (1), 29-51. <https://doi.org/10.5209/foin.65816>
- Souza de Andrade, M. (2019). Ações formativas no espaço sindical: influência sobre as relações estabelecidas na escola. *Educação Em Foco*, 22(38), 44–65. <https://doi.org/10.24934/eef.v22i38.2913>
- Souza de Andrade, M. (2016). Sindicalismo docente, experiência de luta e aprendizagem em duque de caxias. Ponencia presentada en XI Seminario Internacional de la Red ESTRADO: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización, Ciudad de México, México, 16, 17 y 18 de noviembre.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. The Guilford Press.
- Stacey, M., Gavin, M., Gerrard, J., Hogan, A. & Holloway, J. (2022). Teachers and educational policy: Markets, populism, and im/possibilities for resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (93). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7407>
- Stevenson, H. (2003). On the Shopfloor: Exploring the impact of teacher trade unions on school-based industrial relations. *School Leadership y Management*, 23(3), 341–356. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112829>
- Stevenson H. (2007). Restructuring teachers’ work and trade union responses in England: Bargaining for change? *American Educational Research Journal* 44(2), 224–251. <https://doi.org/10.3102/0002831207302194>
- Stevenson, H. & Carter, B. (2009). Teachers and the state: forming and re-forming “partnership”. *Journal of educational administration and history*, 41(4), 311-326. <https://doi.org/10.1080/00220620903211547>
- Stevenson, H. (2014). New unionism? Teacher Unions, social partnership and school governance in England and Wales. *Local Government Studies*, 40(6), 954-971. <https://doi.org/10.1080/03003930.2012.726142>
- Stevenson, H. (2015). Teacher Unionism in Changing Times: Is This the Real “New Unionism”? *Journal of School Choice*, 9(4),604-625. <https://doi.org/10.1080/15582159.2015.1080054>
- Stevenson, H. & Gilliland, Y. (2016). The teachers’ voice: Teacher unions at the heart of a new democratic professionalism. In J. Evers & R. Kneyber (Eds.) *Flip the system: Changing education from the ground up* (pp.). Abingdon, Oxon, U.K.: Routledge.
- Stevenson, H. y Guiland, A. (2015). The Teachers' Voice Teacher Unions at the Heart of a New Democratic Professionalism. En J. Evers & Kneyber, R. (eds). *Flip the system:*

- Changing Education from the Ground Up*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315678573>
- Stoessel, S., & Retamozo, M. (2020). Neoliberalismo, democracia y subjetividad: El pueblo como fundamento, estrategia y proyecto. *RevCom*, (10), e026.
<https://doi.org/10.24215/24517836e026>
- Stromquist, N. (Septiembre, 2018). La situación del personal y la profesión docente en el mundo. *Investigaciones Internacional de la Educación*. Disponible: <https://www.ei-ie.org/es/item/25722:la-situacion-del-personal-y-la-profesion-docente-en-el-mundo>
- Symeonidis, V. & Stromquist, N. (2020). Teacher Status and the Role of Teacher Unions in the Context of New Professionalism. *Studia Paedagogica* 25(2).
<https://doi.org/10.5817/SP2020-2-2>
- Štech, S. Šed'ová, K. & Lefstein, A. (2020). Editorial: What is happening to the teaching profession today? *Studia paedagogica*, 25(2), 1-6.
<https://hdl.handle.net/11222.digilib/142784>
- Tapia, C., Singh, P., Whatman, S. & Bargallie, D. (2023). Teacher activism: struggles over public education in Chile. *British Journal of Sociology of Education*.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2219404>
- Tarlau, R. (2023). Networked Movements and Bureaucratic Unions: The Structure of the 2018 #RedForEd Teachers' Strikes. *ILR Review*, 76(5), 833–863. <https://doi.org/10.1177/00197939231189200>
- Tavares, M. (2014). Contribuições para a História do sindicalismo docente, em Portugal: dos Grupos de Estudo, à afirmação e crise do movimento sindical docente. *Education Policy Analysis Archives*, 22(2), 1-24. <http://doi.org/10.14507/epaa.v22n37.2014>
- Tello, C. (2013). Las políticas docentes y la perspectiva sindical en Argentina, México y Chile: debates y negociaciones. Los casos de CTERA, SNTE y el Colegio de Profesores en los últimos veinte años. *Educ. Rev, Curitiba*, 48, 1-18.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200010>
- Tello, C. & de Almeida, M.L. (2014). Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina, *Revista Lusófona de Educação*, 26(26), 161-174.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4702>
- Tenti, E. (2010). Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educar em Revista*, (número especial 01), 37-76.
<https://www.scielo.br/j/er/a/HtFM9px8DqYjvngkTbsnZcf/?format=pdf&lang=es>
- Terrón, A. (2014). Coordinadas del asociacionismo profesional de los docentes. Estado de la cuestión en España. *Historia y Memoria de la Educación*, 1(1), 93-130.
<https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.13281>
- Terrón, A. & Hernández-Viñao, A. (2018). Educación, movimiento obrero y sindicalismo (España, siglo XX). *Historia De La Educación*, 37(1), 69–114.
<https://doi.org/10.14201/hedu20183769114>

- Thapliyal, N. (2018). #Eduresistance: a critical analysis of the role of digital media in collective struggles for public education in the USA. *Globalisation, Societies and Education*, 16(1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1356701>
- Tillin, J. (2023). The university role in new teacher learning – why it matters: Teach First trainee perspectives. *London Review of Education*, 21 (1). <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.03>
- Torrego, L. & Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1–12. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>
- Towers, E., Gewirtz, S., Maguire, M. & Neumann, E. (2022). A profession in crisis? Teachers' responses to England's high-stakes accountability reforms in secondary education. *Teaching and Teacher Education* 117, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103778>
- Trejo, J. (2020). La participación de las organizaciones educativas en los procesos de reforma educativa en América Latina (1990-2010). *Revista Brasileña de Estudios Latinoamericanos*, 19(36), 89-114. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2020.161717>
- Thrupp, M. & Willmott, R. (2003). *Education Management in Managerialist Times*. Maidenhead, Open University Press.
- Turvey et al. (9 de diciembre 2019). Total Recall? the ITE Content Framework, Research and Teachers' Understandings of Learning. *BERA Blog*. <https://www.bera.ac.uk/blog/total-recall-the-ite-content-framework-research-and-teachers-understandings-of-learning>
- Vargas-Bejarano, J. (2009). El concepto de acción política en el pensamiento de Hannah Arendt. *Eidos*, (11), 82-107. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext,ypid=S1692-88572009000200004,ylng=en,ytlng=es.
- Verger, A. & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação y Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Verger, A. Fontdevila, C. & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. New York: Teachers College Press.
- Verger, A. & Parcerisa, L. (2017). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE*, 33(3), 663–684. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79301>
- Verger, A., Parcerisa, L. & Fontdevila, C. (2019). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education

- reforms. *Educational Review*, 71(1), 5-30.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Verger, A., Fontdevila, C. & Parcerisa, L. (2020). El papel de la OCDE en la difusión internacional de políticas educativas: el caso de la autonomía escolar con rendición de cuentas. *Journal of Supranational Policies of Education*, (11), 28–46.
<https://doi.org/10.15366/jospoe2020.11.002>
- Vieira, M. (2008a). Desconforto e invisibilidade: representações de relações de gênero entre sindicalistas docentes. *Educação em Revista*, 47(1), 15-40.
<https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100002>
- Vieira, M. (2008b). Importancia y significados de la cualificación docente para una central de trabajadores de la educación. El caso de la CTRA (Argentina). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 505-527.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n37/v13n37a10.pdf>
- Vieira, M. (2021). Falar sobre gênero é falar lá no oitavo de março: trajetórias de mulheres sindicalistas e seus posicionamentos sobre a importância do gênero no sindicato e na escola. *Currículo sem Fronteiras*, 21(1), 335-360. <http://doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n1.17>
- Villalobos, C., Pereira, S. y Lagos, T. (2021). Protesta docente en el Chile postdictadura (1990-2019). *Revista Mexicana De Estudios De Los Movimientos Sociales*, 6(1), 33-56. <http://www.revistamovimientos.mx/ojs/index.php/movimientos/article/view/281>
- Voisin, A. & Dumay, X. (2022). How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. *Teaching and Teacher Education* 96(103144).
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103144>
- Weiner, L. (2013). Sindicalismo docente renascido. *Educação*, 38(3),469-482.
<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117128364002.pdf>
- Weiner, L. & Asselin, C. (2020). Learning from Lacunae in Research: Making Sense of Teachers' Labor Activism. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 226–270. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5090>
- Weinstein, J. (2020). Syndicats enseignants et réformes éducatives: une relation vouée à l'échec?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 1-22.
<https://doi.org/10.4000/ries.9308>
- Weinstein, M. & Zettelmeier, W. (2022). Les syndicats d'enseignants: ¿In acteur éducatif et sociopolitique en recul ou en renouveau? *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 91, 45–54. <https://doi.org/10.4000/ries.13311>
- Wiborg, S. (2016). Teacher Unions in England: The End is Nigh? En T. Moe y S. Wiborg (Eds.), *The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems around the World* (pp. 56-86). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316717653.003>

- Zemelman, H. (1986). *Estado, poder y lucha política*. Editorial Villicaña.
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política, la experiencia de América Latina*. Siglo XXI.
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En H. Zemelman y E. León (comps.) *Subjetividad. Umbrales del pensamiento social* (pp. 47-60). Anthropos.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.
- Zemelmán, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, 9 (27), 353-366.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf>
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico*. Anthropos
- Zengele, T. (2014). Teacher Trade Unionism as a Political Ideological State Apparatus within the South African Education System: A Structural Marxist Perspective. *Mediterranean Journal Of Social Sciences*, 5(9), 470.
<http://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n9p470>

10.ANEXOS

Tabla 1 Traducción Modelos de regulaciones de la profesión y trabajo docente de Voison y Dumay (2021)

	Modelo de Mercado	de	Modelo de Normas o Reglas (burocrático)	o	Modelo de Formación Capacitación	de	Modelo de Competencias Profesionales
Patrones Dominantes	Regulaciones basadas en el mercado y en estándares	en	Regulaciones burocráticas basadas en la experiencia		Regulaciones basadas en conocimientos profesionales y autonomía	en	Regulaciones burocráticas basadas en competencias profesionales
Estructura de la Formación Inicial Docente (FID)	Diversidad de vías de accesos, proveedores y planes de estudios de FID		FID centrada en las universidades (modelo consecutivo) y centrado en el dominio de la disciplina académica		Alta selectividad FID (modelo concurrente) y altos niveles de exigencia académica		Formación y preparación del profesorado en y fuera del puesto de trabajo. Énfasis en el conocimiento práctico.
Regulaciones del Mercado de Trabajo asociado a:	Abiertas, flexibles y de competencia		Normas burocráticas y criterios individuales		Autonomía y cualificación docente		Normas burocráticas y criterios profesionales estandarizados
División del Trabajo	Rendición de cuentas basada en el rendimiento, la gestión y el mercado. Escasa autonomía del profesorado.		Control externo/jerárquico y autonomía del profesorado		Expertiz y autonomía profesional en lo práctico y reflexivo crítico.		Rendición de cuentas profesionales y competencias profesionales. El desarrollo continuo es siempre.
Países	Inglaterra, Australia, USA, Nueva Zelanda, Chile		Francia, Portugal, España		Italia, Finlandia, Dinamarca, Noruega		Japón, Singapur, Shanghái, Corea

Tabla 2 de artículos enviados, en evaluación y resúmenes, organizados por fecha de envío.

Nombre propuesto	Enviado a:	Resumen enviado
La organización docente en el nivel escolar: implicancias para el profesorado organizado	Revista Mexicana de Investigación Educativa.	Las asociaciones docentes han sido un agente clave en los procesos de reformas escolar. La investigación se han enfocado en comprender su papel en los procesos de negociación macrosocial con el Estado, aun cuando las reivindicaciones docentes ocurren también, en el espacio escolar y en el terreno de las relaciones micropolíticas. Desde un estudio cualitativo con características narrativas de 30 entrevistas a docentes chilenos, se busca describir el papel de las organizaciones y el profesorado organizado en el contexto escolar. Los resultados muestran que el profesorado organizado ocupa un lugar de reconocimiento en la trama micropolítica escolar, que se erige para negociar el poder con los directivos y defender a los pares de las regulaciones del Estado. Se discuten las implicancias del asociacionismo docente en otro nivel de las luchas del profesorado.

<p>#ArribaprofesdeChile: Nuevo asociacionismo docente y participación política en redes digitales</p>	<p>Revista Athenea Digital</p>	<p>La globalización neoliberal desafía a las asociaciones que históricamente agrupan al profesorado a construir otras formas de participación política de sus militantes en el dominio virtual. Sin embargo, son escasos los estudios que incluyan este registro en la comprensión de la protesta docente y otras formas de asociacionismo docente. A partir de un estudio etnográfico con características digital que incluyó análisis de la actividad en redes, conversacionales, entrevistas a usuarios y análisis de redes virtuales buscamos describir el papel y la acción de una asociación de docentes chilenos en lo virtual. Los resultados muestran que las redes sociales permiten comprender otras formas de participación política del profesorado, que se tensiona en la construcción de fuerza mayoritaria y la aparición de una subjetividad política. Estos resultados discuten las oportunidades que ofrece lo virtual para la acción organizada, y con ello, respuestas a la crisis de las asociaciones docentes</p>
<p>Participación política y social del profesorado: distinciones conceptuales en la literatura académica sobre asociacionismo docente</p>	<p>Revista Electrónica Educare</p>	<p>Las sociedades actuales exigen a sus ciudadanías un involucramiento activo en los escenarios sociopolíticos. En este contexto, la educación aparece como espacio fecundo para aprender de participación política, y en ello, el profesorado como un agente clave en esta dinamización. No obstante, al igual que otros ciudadanos, el profesorado vive los desafíos de aprender a participar. Particularmente, este aprendizaje ocurriría en el marco de las asociaciones que son desafíos a pensar otras formas de colectivización del profesorado. En este desafío, este artículo tiene como objetivo comprender las relaciones que se establecen en el cuerpo científico entre la participación política y el asociacionismo del profesorado. A partir de una revisión sistemática de la literatura en bases científicas WoS y Scopus se analizaron 46 artículos empíricos sobre participación política y social del profesorado y asociacionismo docente. Los resultados muestran un cúmulo importante de artículos que refieren a la participación como una competencia del profesorado, exigiéndose su desempeño en contextos y sobre temáticas diversas; aun cuando participar es un aprendizaje continuo que no se reduce a las instancias universitarias, y que más bien se canaliza en las asociaciones profesionales. Se discuten las implicancias de este modo de participación para el profesorado y el vínculo con el asociacionismo docente en un contexto global que ha construido un discurso de ineficacia y fractura asociativa.</p>
<p>Complicidades del sindicalismo corporativo en las regulaciones del trabajo docente en España: el caso de Andalucía</p>	<p>Política y Sociedad</p>	<p>La descentralización educativa requiere que los agentes escolares participen activamente en las regulaciones del Estado. Un agente clave de estas regulaciones son las asociaciones docentes, quienes en la actualidad experimentan una crisis de afiliación y legitimidad por parte del profesorado. En el contexto de esta crisis, los sindicatos tradicionales han perdido apoyo y otras formas de sindicalismo con reivindicaciones profesionales y de independientes políticamente se han instalado en la trama política de representación del profesorado. Sin embargo, existen escasas investigaciones que analicen el papel de estos sindicatos en la regulación de los procesos de trabajo docente. A través de un estudio etnográfico con el sindicato corporativo mayoritario de Andalucía y entrevistas en profundidad con docentes liberados de sindicatos corporativos de la provincia se buscó comprender las implicancias este sindicalismo en la regulación de los procesos de trabajo docente. Los resultados muestra que la función de estos sindicatos se centra en los dispositivos de regulación del trabajo</p>

docente, mediante el establecimiento de la figura del call center sindical. En este espacio, el profesorado se narra como un asesor experto de las normativas, en la medida que estas son técnicas y sin una carga política. Se discute las implicancias políticas de este modelo sindical y el papel político que juega en las regulaciones del trabajo docente.

New teacher associations: Comparative analysis of teachers' political participation in Chile and Spain

Journal Critical Studies in Education

Teachers' associations have been important agents of teacher advocacy but are now facing challenges due to the crisis of traditional associations. This has allowed the emergence of new teacher associations that seek other forms of participation in educational governance. From a qualitative analysis of comparative education between Chile and Spain, we examine the repercussions of associationism in two forms of regulating teacher participation in educational governance - regulated and de facto. The results show how in Chile, a new social force is created to overcome the political ineffectiveness of associations, while in Spain, independence from political parties is sought through the technification of trade unionism. The consequences of the phenomenon of associationism in a context of labour force change and new teaching assets are discussed.

Repertorios de protesta docente en tres países OCDE: un estudio de educación comparada

Revista Portuguesa de Educação

En todo el mundo, las asociaciones docentes han desempeñado un papel fundamental en la participación política del profesorado. No obstante, en la actualidad se presentan diversos retos para impulsar la acción política del docente organizado, debido a la propia crisis de los asociacionismos tradicionales, el impacto de nuevos movimientos sociales y un contexto neoliberal que privilegia la acción individual. En este contexto, se lleva a cabo un análisis de casos comparados mediante un enfoque autoetnográfico con el propósito de rescatar los repertorios de protesta creados por el profesorado organizado en Chile, España y Portugal. Los resultados evidencian elementos comunes que se vinculan a la identificación de una agenda neoliberal que ha permeado las manifestaciones educativas. En consecuencia, el discurso basado en datos constituye un punto crítico para el malestar y la resistencia docente. Además, existen diferencias entre estos contextos, relacionados con la historia asociativa y otros movimientos sociales. En Chile, la estética de los movimientos feministas y Portugal, el símbolo de un clavel rojo representa nuevos rasgos para la participación del docente en sus asociaciones. Por el contrario, en España se aprecia una mayor influencia sindical y, por lo tanto, una cuadratura de su acción hacia la visibilización del sindicalismo en las manifestaciones. Se discuten las repercusiones de estos repertorios en los desafíos de la unidad gremial asociativa, que han marcado la historia y el presente de las asociaciones docentes.

Aprendizajes sobre la politización de la práctica docente: lecciones de docentes activistas

Revista Internacional Educación para la Justicia Social

El profesorado y sus asociaciones han desempeñado un papel fundamental en las reformas educativas. En Chile, su participación ha permitido establecer principios de democracia y equidad, que datan del inicio de los sistemas educativos. En este contexto, las asociaciones han sido instrumento de propagación de la participación política del profesorado, siendo un agente esencial para negociar un papel transformador en la docencia. No obstante, actualmente las asociaciones docentes experimentan un momento de crisis que ha tenido un impacto en la referencia que el profesorado tiene para politizar su trabajo. Desde un estudio cualitativo de 30 entrevistas en profundidad con docentes organizados/as y activos en su trabajo en

aula, se describe el papel de las asociaciones docentes en la politización de la práctica docente en Chile. Los resultados evidencian la adquisición de conocimientos del docente en el marco de sus asociaciones, lo que le permitiría una práctica docente diferente. No obstante, la asistencia a una asociación docente no garantiza estos aprendizajes, sino más bien el compromiso del profesorado con sus pares y la politización de una perspectiva de las diferencias. Se debaten los desafíos de la politización del trabajo como un marco de sentido para la resistencia y el activismo docente.

*Este camino, al igual que otros muchos.
Exige la lucha, no excluye el dolor
Cabén mis rodeos -locuras- y mis pies cansados
También esas voces que me hacen dudar
Pero en mis noches me aferro a ti.*

