

LA ORGANIZACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL ESCOLAR

*Implicancias para el profesorado organizado**

SEBASTIÁN ORTIZ MALLEGAS / CLAUDIA CARRASCO AGUILAR / VERÓNICA LÓPEZ

Resumen:

Las asociaciones docentes han sido un agente clave en los procesos de reforma escolar. Esta investigación se ha 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 chilenas(os), se buscó describir y comprender el papel de las organizaciones y el profesorado organizado en el contexto escolar. Los resultados muestran que este profesorado ocupa un lugar de reconocimiento en la trama micropolítica escolar, que se erige para negociar el poder con los cuerpos directivos y defender a los pares de las regulaciones del Estado. Se discuten las implicancias de la asociación docente en otro nivel de las luchas del profesorado.

Abstract:

Teachers' associations have been a key agent in school reform processes. This research has focused on understanding their role in macro-social negotiation processes with the State, even though teachers' demands also occur within the school sphere and in the field of micro-political relations. Based on a qualitative study with narrative characteristics of 30 interviews with Chilean teachers, we aimed to describe and understand the role of organizations and organized teachers within the school context. The results show that organized teachers are recognized within the school micro-political framework, and that they are involved in negotiating power with the governing bodies and defending their peers from State regulations. The implications of teachers' associationism at another level of teachers' political struggles are discussed.

Palabras clave: sujetos sociales; profesores; sindicalismo; reconocimiento profesional.

Keywords: social subjects; teachers; unionism; professional recognition.

Sebastián Ortiz Mallegas: académico de la Universidad de Playa Ancha, Departamento de Mediaciones y Subjetividades. Playa Ancha, Valparaíso, Chile. CE: sebastian.ortiz@upla.cl / <https://orcid.org/0000-0001-7877-3319>

Claudia Carrasco Aguilar: académica de la Universidad de Playa Ancha, Departamento de Mediaciones y Subjetividades. Playa Ancha, Valparaíso, Chile. CE: claudia.carrasco@upla.cl / <https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>

Verónica López: directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología. Valparaíso, Chile. CE: veronica.lopez@pucv.cl / <https://orcid.org/0000-0001-7405-3859>

*Este estudio contó con el financiamiento de: a) ANID Beca Chile Doctorado en el Extranjero 2022-72220269; b) ANID Beca de Postdoctorado en el extranjero 2022-74220039, c) ANID Fortalecimiento de Programas de Doctorado Convocatoria 2022-Folio 86220041, y d) PIA ANID CIE160009.

Articulación macro y microsocioal en la organización docente: el profesorado como sujeto político

La historia de las organizaciones del profesorado muestra cómo estas han sido uno de los principales actores en denunciar las consecuencias de las políticas de estandarización y descalificación del trabajo docente, son un agente clave en dinamizar las demandas y reivindicaciones del magisterio (Bascia, 2016). Su acción ha estado enmarcada en la relación con los gobiernos y las regulaciones del Estado, participando en los diferentes procesos de implementación de reformas educativas que han caracterizado a cada Estado-nación (Terrón, 2015).

Si bien las demandas docentes se han centrado en las consecuencias de un sistema de estandarización política y rendición de cuentas (Sisto, 2012; Symeonidis y Stromquist, 2020), en el último tiempo, estas han avanzado hacia un sindicalismo de justicia social que incorpora iniciativas en diferentes direcciones para promover la diversidad, la igualdad y la inclusión en las escuelas (Coley y Schachle, 2023; Owens, 2022). Asimismo, la creciente aparición de diferentes organizaciones de carácter reivindicativo ha fortalecido la participación de las protestas ciudadanas en el ámbito de la educación (Kaplan y Riveiro, 2020; Trejo, 2020); aun cuando, paradójicamente, avanza la crisis del asociacionismo en el gremio docente (Cornejo y Inzunza, 2013; Matamoros, 2020). Pese a ello, las organizaciones docentes siguen priorizando una cercana relación con los gobiernos y sus políticas estructurales; siendo cuestionadas muchas veces, no solo por la desconfianza que implica esta cercanía, sino por el papel que podrían desempeñar en la defensa y resistencia del sector docente (Bascia, y Stevenson, 2017; Terrón, 2015). Todo esto confluye en un momento histórico del gremio docente que reclama mayores niveles de autonomía con respecto a la acción cotidiana, a la vez que está siendo deslegitimado el estatus de la organización gremial (Ghosn y Akkary, 2020; Symeonidis y Stromquist, 2020).

En Chile, esta situación controversial ha llevado a una crisis de las organizaciones tradicionales, lo que ha ido configurando nuevas discusiones e interacciones del profesorado de base (Cornejo y Inzunza, 2013). Así, si bien el Colegio de Profesores de Chile congrega la mayor fuerza política organizada de maestros y maestras en el país, operando como un gran sindicato nacional que busca recuperar una identidad pública del

colectivo docente (Matamoros, 2020; Navarrete, 2020; Ortiz-Mallegas, Carrasco-Aguilar y Lamas-Aicón, 2022), paulatinamente han ido surgiendo nuevas organizaciones como el Movimiento por la Unidad Docente, la Federación Nacional de Trabajadores, la Red de Docentes Feministas, entre otras, así como diferentes sindicatos que buscan nuevas formas de asociación docente orientadas a conquistar los espacios de organización tradicional desde una nueva identidad pública (Navarrete, 2020; Sisto, Núñez-Parra, López-Barraza y Ramírez, 2022).

La emergencia de diferentes organizaciones docentes de forma simultánea no es un fenómeno nuevo en la historia del magisterio, ni tampoco la multiplicidad y variedad de demandas que las caracterizan. Si bien históricamente han destacado reivindicaciones sindicales y laborales, siempre ha existido cierta heterogeneidad en sus formas de acción social, apareciendo cuestiones de tipo pedagógicas o profesionales (Vieira, 2008; Trejo, 2020). Por ello, las agrupaciones políticas que colectivizan al cuerpo docente han sido constituidas como sindicatos; movimientos pedagógicos; asociaciones profesionales, gremiales, mutuales, entre otras (Loyo, 2008), y muchas veces el profesorado participa en más de una organización a la vez (Ortiz-Mallegas, Carrasco-Aguilar y Lamas-Aicón, 2022). Estas formas de organización surgen como un espacio posible para repensar la labor docente y compartir los deseos sobre el propio quehacer, a nivel tanto macropolítico o estructural, como micropolítico o microsocial (Dal Rosso, 2009). Por ello, las discusiones y luchas docentes se expresan tanto en las negociaciones con los gobiernos como al interior de las organizaciones que conforman. Pero también se evidencian en la interacción que el profesorado organizado construye individualmente con sus estudiantes, las familias, cuerpos directivos y compañeras y compañeros de trabajo, quienes, a su vez, pueden o no formar parte de una organización reivindicativa. En este marco, la organización docente es más bien un “extraño espacio de autonomía y articulación profesional para construir y reconstruir el carácter político de la profesión docente” (Souza de Andrade, 2016:18).

En este sentido, algunas organizaciones docentes han desarrollado propuestas y acciones pedagógico-políticas que van más allá de las reivindicaciones gremiales. Con esto, se ha comenzado a destacar lo que la investigación ha llamado la labor pedagógica del sindicalismo magis-

terial o la dimensión educativa del sindicalismo (González y Aguilera, 2022; Casco, 2022). Así, son muchas las organizaciones docentes que han incorporado en sus reivindicaciones asuntos de refundación de lo pedagógico y la función social de la escuela (Carvajal-Díaz, 2019; Groves, 2012). De todos modos, permanece el señalamiento de justicia en la base de las reivindicaciones, así como la denuncia a las implicancias del ejercicio de opresión por las situaciones de inequidad del contexto social (Honneth, 2006).

Lo anterior da cuenta de una convergencia de dos niveles en la asociación docente: la reactualización de las configuraciones del escenario macropolítico que enmarca el sistema educativo y la profesión docente y la reactualización de aquello que el profesorado sostiene y construye como configuración micropolítica de su quehacer pedagógico (Souza de Andrade, 2019). De este modo, la organización permite un lugar desde el cual significar la labor educativa, confiriendo sentido a lo realizado tanto a nivel individual como colectivo (Rodríguez y Espíndola, 2013). Sin embargo, lo micropolítico no se reduce a los procesos de enseñanza y aprendizaje o a los debates en torno al currículum. Las interacciones sociales, profesionales y laborales del profesorado organizado debe ser considerado como un aspecto del nivel micropolítico porque permite observar al profesorado como un sujeto político alternativo, ya que en estos espacios cotidianos se aprecia cómo puede instalar acciones políticas a partir de la formulación y el desarrollo de proyectos, prácticas y experiencias alternativas (Langer y Orlando, 2019). Concebir al profesorado organizado como un sujeto político alternativo implica analizar su capacidad de intervenir en las decisiones sobre las regulaciones de las políticas educativas, pero en los ámbitos de su interacción inmediata, destacando tanto la institución escolar y el contexto local, como sus acciones de enseñanza (Martínez, 2006).

La experiencia micropolítica en la conformación del profesorado organizado como sujeto político alternativo

Como se ha mostrado previamente, la literatura especializada tiene actualmente un panorama amplio del lugar de lo macropolítico en las formas y procesos de organización social docente (Bascia, 2016). Sin embargo, lo micropolítico ha tenido un lugar más bien secundario en el interés científico, especialmente en lo referido al nivel de las inter-

acciones. Al respecto, en los últimos años han surgido algunos estudios que permiten concluir que, al decidir conformar una organización docente, el profesorado compromete la dimensión personal –e incluso su salud mental– así como la dimensión social de su identidad (Han y García, 2023; Søreide, 2008; Stevenson, 2015). Si bien la investigación internacional ha mostrado cómo el sindicalismo impacta en la realización personal, el reconocimiento y el compromiso emocional del profesorado (Guerrero, 2017; Krantz y Fritzén, 2021; Msila, 2022), la relación entre el lugar que ocupa la organización reivindicativa en la identidad docente con la pertenencia a una institución educativa en particular ha sido débilmente reportada.

¿Cómo se dan las interacciones institucionales que permiten la emergencia de un sujeto político alternativo en el profesorado organizado?, ¿qué tensiones debe enfrentar el profesorado organizado que busca construirse como sujeto político alternativo? El profesorado se desempeña en organizaciones tanto públicas como privadas, por lo que su trabajo e interacciones no únicamente deben convivir con las políticas de regulación del Estado. Muchas formas de organización reivindicativas deben desarrollarse en relación con la imposición del control sobre el trabajo que buscan muchas entidades privadas conservadoras y empresarios que administran centros educativos (Matamoros y Álvarez, 2021; Ortiz-Mallegas, Carrasco-Aguilar y Lamas-Aicón, 2022). En este sentido, y a modo de ejemplo de las dificultades institucionales para la conformación de un sujeto político alternativo, la historia ha mostrado que pertenecer a una organización sindical o gremial podría ser motivo de despido, sobre todo, si el profesorado ha sido identificado con corrientes de izquierda (Matamoros y Álvarez, 2021). Pese a esto, la experiencia de organización gremial y su relación con el ejercicio docente en la escuela y en el aula ha sido débilmente abordada en la literatura, dejando en evidencia que la vinculación entre el nivel micro y macro político de la resistencia y contra-hegemonía docente aún es incipiente (Carrasco-Aguilar y López, 2022).

La escasa producción científica que pone como objeto de estudio al profesorado como sujeto político en sus relaciones micropolíticas escolares aparece como un terreno fecundo para comprender algunos de los sentidos de por qué y para qué organizarse, pues aquello que se cuestiona del ejercicio de las macropolíticas se vive primero como experiencia

situada en la escuela. Esta, como institución social, es el sitio en el cual el profesorado encuentra las condiciones objetivas y subjetivas que permiten levantar una demanda colectiva y, con ello, la oportunidad de agrupación y organización docente (Dal Rosso, 2009). Pero la escuela no es un lugar neutral. En ella se dan diferentes dinámicas y relaciones de poder que la convierten en una zona de tensiones ambiguas (Batallán, 2003; Roos da Silva Ilha y Moreira-Hypolito, 2017), dentro de la cual, el profesorado busca recuperar una valoración, reconocimiento y estatus del que muchas veces ha sido despojado (Carrasco-Aguilar, Luzón y López, 2019; Guerrero, 2017; Romário y Dorziat, 2018). En Chile, el profesorado percibe escaso reconocimiento y confianza desde el Estado sobre su labor, mientras que, por el contrario, percibe una alta valoración de sus estudiantes y comunidad cercana, por lo que muchas veces se desarrolla un alto compromiso afectivo con la institución educativa que explica por qué busca mantenerse trabajando en el mismo centro educativo (Hernández-Silva, Pavez-Lizarraga, González-Donoso y Tecpan-Flores, 2017; Zamora, 2009).

Pese a este compromiso afectivo, el profesorado organizado protagoniza diferentes enfrentamientos entre sí al interior de los establecimientos educativos, en relación con grupos que son significados como opresores, así como con compañeras y compañeros de trabajo que no participan de su misma organización. Esto ha sido reportado en la literatura como la configuración de un nuevo tipo de relación social al interior de la escuela: profesorado organizado *versus* no organizado (Ortiz-Mallegas, Carrasco-Aguilar y Lamas-Aicón, 2022). A esta relación social se le suma la dualidad confianza/desconfianza en las relaciones interpersonales entre el profesorado y los cargos de dirección, que muchas veces lleva a las y los docentes a realizar contra-conductas, es decir, responder ante el ejercicio arbitrario de poder mediante la confrontación (Langer, 2016; Razeto, 2017). Por ello, si bien la evidencia es aún incipiente, es posible hipotetizar que las formas en que es concebido el profesorado organizado en las escuelas, así como en las que se posiciona, se encuentran condicionadas por factores sociohistóricos, estructurales-laborales e institucionales. Entre estos últimos, la micropolítica escolar se vuelve central, ya que los establecimientos educativos funcionan como verdaderos microcosmos de la sociedad, tratándose de instituciones políticas responsables de muchos

de los cambios que se dan en el sistema social (López, Lagos y Zagal, 2022). Por ello, muchas de las formas de interacción que han tenido las organizaciones docentes con los gobiernos nacionales son replicadas –y resistidas– en la micropolítica escolar.

En términos históricos, durante la dictadura chilena el profesorado organizado fue perseguido y atacado de forma directa, no solo a nivel global, sino dentro de sus centros educativos. Esto fue especialmente dramático al interior de aquellos administrados por el empresariado, dando origen a la creación de diferentes formas de lucha sindical cuyo origen se encuentra en las arbitrariedades dentro de las interacciones institucionales (Matamoros y Álvarez, 2021). En la actualidad, a más de 30 años del término de la dictadura, ¿qué lugar simbólico ocupa el profesorado organizado en sus establecimientos educativos?, ¿cuáles son los significados que construye respecto de su posición en las dinámicas de poder que se dan en la escuela? El presente artículo buscó responder estas preguntas a partir de las voces de profesoras y profesores organizados que se desempeñan en establecimientos educativos de diferentes dependencias administrativas en Chile.

Metodología

Esta investigación se inscribe en un paradigma cualitativo que buscó analizar el lugar simbólico que ocupa el profesorado organizado en sus establecimientos educativos, así como los significados que construye respecto de su posición en las dinámicas de poder que se dan en la escuela. Para ello, se realizó un estudio de características narrativas (González-Alba, Cortés-González y Rivas-Flores, 2020) a través de entrevistas individuales en profundidad con un enfoque activo-reflexivo (Vargas, 2012). Estas fueron en torno a la experiencia histórica de agrupación política docente y la experiencia de agrupación política docente en la escuela. Este tipo de entrevista asume la interacción entre entrevistado(a) y entrevistador(a) como un proceso de construcción de significados, y reconoce la imposibilidad de la neutralidad en la indagación dialógica del proceso de producción de información.

Para la elección de las y los participantes se realizó un muestreo en tres fases: conveniencia, avalancha y teórico-intencionado (Pérez-Luco, Lagos, Mardones y Sáez, 2017). Los únicos criterios de inclusión fueron estar

participando en asociaciones políticas y trabajando en establecimientos educativos. En un primer momento se invitó a participar a docentes con quienes se mantenía un vínculo previo, pidiéndoles que refirieran a una o dos personas que pudiesen participar en este estudio. A medida que avanzó la investigación, se fueron incorporando nuevos criterios de inclusión que permitieron ofrecer mayor variabilidad a las posiciones sociales de las personas participantes, con el fin de saturar mejor la información: cargos de gestión o responsabilidad en el establecimiento educativo, rol de liderazgo en asociaciones nacionales y diversidad tanto sexo-genérica como de dependencia administrativa de los colegios (pública, semiprivada y privada).

El grupo se compuso por 30 docentes que participaban en sindicatos, federaciones de trabajadores, gremios profesionales, asociaciones de representación nacional, regional, comunal y/o escolares. Del total, 16 son mujeres y 14 son hombres. Con la excepción de cuatro docentes, todas(os) participaban en más de una asociación. La tabla 1 resume las principales características del grupo de estudio.

El análisis de la información se realizó siguiendo las recomendaciones del correspondiente al contenido categorial temático a través de un primer momento de pre-análisis, transformando el material en códigos manejables, incluyendo la descripción e integración de contenidos. A partir de la construcción de significados, se agruparon los códigos en subcategorías, y luego en categorías que dieran cuenta del análisis interpretativo categorial del material (Cáceres, 2003). Para este análisis se utilizó el programa MaxQDA V2020 PLUS. El proceso de codificación se realizó con las primeras entrevistas, con el fin de ir obteniendo información que permitiera tomar decisiones sobre los criterios necesarios de incluir para las siguientes personas del grupo de estudio, así como la focalización de temas en las entrevistas subsiguientes. Así, las entrevistas se detuvieron cuando los objetivos del estudio se fueron alcanzando a través de la saturación de la información. Con el fin de resguardar el rigor científico, se aseguró la triangulación de informantes, investigadoras(es) y teorías.

Respecto de los aspectos éticos, esta investigación respetó en todo momento la participación voluntaria, así como la posibilidad de retirarse en cualquier momento. Se resguardó la confidencialidad de la información y para ello se firmaron consentimientos informados.

TABLA 1

Características del grupo de estudio

	Sexo	Edad	Dependencia administrativa	Cargo en la organización*	Otra asociación
1	M	33	Público	Presidente sindicato	No
2**	F	35	Part-subvencionado	Representante filial regional	Sí
3	M	40	Part-subvencionado	Secretario de federación	Sí
4	F	32	Público	Representante filial regional	Sí
5	F	46	Público	Ninguno	Sí
6	F	49	Público	Dirigente comunal	Sí
7	M	36	Privado	Dirigente	Sí
8	F	56	Público	Representante consejo gremial	Sí
9	M	45	Público	Dirigente nacional	Sí
10**	F	37	Público	Ninguno	Sí
11**	M	39	Público	Ninguno	Sí
12	F	38	Part-subvencionado	Ninguno	Sí
13	M	40	Público	Representante filial regional	Sí
14	F	36	Part-subvencionado	Representante filiar regional	Sí
15	M	29	Público	Ninguno	Sí
16	M	31	Público	Ninguno	Sí
17**	M	38	Público	Dirigente comunal	Sí
18	M	36	Público	Representante nacional	Sí
19	F	33	Part-subvencionado	Dirigente nacional	Sí
20	F	34	Part-subvencionado	Dirigente comunal	Sí
21	F	28	Público	Representante filial regional	Sí
22	M	40	Público	Exdirigente regional	Sí
23	M	39	Público	Dirigente provincial	Sí
24	F	33	Público	Dirigente comunal	Sí
25	F	37	Público	Representante consejo gremial	Sí
26	F	40	Part-subvencionado	Presidenta de federación	Sí
27	M	41	Privado	Secretario de federación	No
28**	M	34	Privado	Presidente de sindicato	Sí
29	F	52	Privado	Presidenta de federación	No
30	F	42	Privado	Tesorera de sindicato	No

* Se decidió respetar la nomenclatura utilizada por el participante para referir a su vínculo con la organización.

** Docentes con cargos directivos o apoyo pedagógico (Programa de Integración Escolar o encargado de departamento).

Fuente: elaboración propia.

Resultados

El análisis de contenido arrojó tres categorías: *a)* reconocimiento y valía profesional, *b)* profesorado y defensa de sus pares y *c)* relaciones micro-políticas con directivos. A continuación se presenta el análisis al interior de cada categoría, respaldado con algunas citas textuales de las entrevistas que permiten ofrecer evidencia de las interpretaciones realizadas.

Categoría 1. Reconocimiento y valía profesional

Los sentidos atribuidos a la organización en el nivel escolar le permitirían al profesorado organizado posicionarse como un agente social reconocido por su labor como docente-dirigente. Este reconocimiento parte de la visión que tienen de ellas(os) tanto sus pares como la comunidad con respecto a su labor política y educativa. En este sentido, el profesorado organizado no solo es reconocido por la pertenencia a un grupo, sino también, por su desempeño como docente asociado a la lucha y reivindicación:

Ellos te valoran, te reconocen. Hay un reconocimiento de tu labor política y educativa, y esperan que lo haga bien en todo. Aunque yo no he cedido, yo soy bien honesta, no todas las cosas te van a resultar, pero por lo menos notan que uno está tratando de hacer cosas [...]. Hay un reconocimiento acá, y comunalmente también. O sea, por eso te decía que la gente te dice: “oh no, la profesora tanto, ella es una buena profe” (profesora 6, 49 años, establecimiento educativo público, dirigente comunal).

El respaldo y reconocimiento de la comunidad se ratifica en los periodos de votaciones. En este sentido, obtener el respaldo de sus pares se asocia con la valoración de las competencias profesionales demostradas como docente y como dirigente. Este reconocimiento que se transforma en un voto, no solo se construye en las relaciones en la escuela, sino también en los espacios territoriales:

Me acuerdo que cada uno ahí adentro de su escuela fue organizando, y llevando esto del Colegio [de Profesores de Chile] a la propia escuela [...]. Ahí llegó un momento en que dijimos: “tenemos que avanzar más y volver a postularnos al Colegio comunal, y ganar”. Y lo bueno es que nuestro compañero que estaba adentro es un excelente dirigente, muy reconocido por toda la comuna, excelente

profesor además. Entonces, nosotros sabíamos que si él estaba en la lista con nosotros, íbamos a ganar [...]. Y salimos porque veían que hacíamos nuestro trabajo [...]. Me acuerdo que hartos profes de mi escuela me decían que habían votado por nosotros. Igual fue bonito ver el respaldo de tus pares (profesora 25, 37 años, establecimiento educativo público, representante consejo gremial).

He tenido tres votaciones con más de un 90% del “apruebo” por así decirlo [...]. Es un espaldarazo súper potente, porque ahora nos tocó a nosotros lidiar con la pandemia y con un modelo híbrido que se instaló en los sistemas particulares [privados]. Entonces, en términos laborales, fue súper complejo y súper difícil. Entonces, hay un reconocimiento ahí al trabajo, y a la seriedad, y al profesionalismo que le pone uno a esto (profesor 27, 41 años, establecimiento educativo privado, secretario de federación).

La pertenencia a una organización política configura una autoimagen positiva para el profesorado que se organiza. Esta autoimagen concede una identidad tanto individual como colectiva que permite poner en práctica sus ideales pedagógicos. De esta forma, el profesorado organizado guiaría sus prácticas con base en los aprendizajes que construye en los espacios de organización, y en la conciencia de coherencia entre los ideales políticos y sociales que los llevó a ser maestras y maestros:

Bueno, soy mamá y quizás el fin último de mi lucha es que mis tataranietos o mis tatataranietos tengan un mundo mejor que el que vivimos nosotros hoy en día. Que haya más justicia, que haya más igualdad, que los seres humanos nos respetemos. Eso es ser un profe organizado, y para mí, un buen docente, consecuente. Por eso decidí educar (profesora 8, 56 años, establecimiento educativo público, representante de consejo gremial).

Lo digo porque he aprendido muchas cosas en el camino de participar en organizaciones y que te van conformando como tu ser. No solo tu ser profesional, tu ser docente, tu ser como persona, de ser una persona más consciente, más empática [...]. Desde que yo empecé a participar en organizaciones, desde ese tiempo hasta ahora, aprendí a ser un mejor docente: más coherente con lo que pienso y lo que hago (profesora 20, 34 años, establecimiento educativo particular subvencionado, dirigente comunal).

En este aspecto, aquellos que ocupan este lugar vivirían una doble presión por ser “docentes de altas competencias profesionales” y “dirigentes responsables de la defensa colectiva”. Para las personas entrevistadas, el lugar simbólico que implica estar organizado(a) y ser reconocido(a) se asocia a una responsabilidad profesional que se sostiene en las relaciones con los pares y el estudiantado. Esta responsabilidad se asociaría con informarse continuamente sobre el acontecer nacional, evitar abusar de los permisos que confiere el estatus de estar organizado, demostrar un desempeño irreprochable y mostrarse como aliado o aliada en la defensa de los derechos humanos, tanto de sus pares como de sus estudiantes:

Siempre soy de los que está opinando, ayudando a los demás en distintas cosas. Como te dije, siempre he tenido eso de informarme con las demás cosas e informar a mis pares [...]. No sé si hay directamente una presión del grupo, pero sí tú, personalmente, tienes una presión o una responsabilidad. Bueno, tengo que empoderarme un poquito con lo que sé y ayudar a mis colegas (profesor 3, 40 años, establecimiento particular subvencionado, secretario de federación).

Yo creo que eso, siendo buen profesional. O sea, yo te digo, en mi colegio ningún colega va a decir: “esta es floja, esta vive en reuniones”. No. Que tus niños te quieran, que tú vas a poder estar con ellos a pesar de tu pega [trabajo] en el Colegio [de Profesores de Chile]. Que te respeten, te reconozcan. Que tu director también, incluso te dé responsabilidad. Eso para mí es fundamental. O sea, no, “no es un flojo que, además, se aprovecha de los permisos porque tiene un cargo gremial”. Eso ya te da un piso súper importante al final en la escuela, y una responsabilidad súper grande porque haces tu pega como profe y dirigente (profesora 24, 33 años, establecimiento educativo público, dirigente comunal).

Eso es lo que uno tiene que ir construyendo, las estrategias para ganarse el respeto de tus pares, de tus estudiantes. Y una de esas es, por ejemplo, que ellos te vean preocupado que se defiendan sus derechos. Y eso, en el fondo, ellos lo reconocen, y yo creo que lo saben, porque saben que me organizo también por ellos (profesor 17, 38 años, establecimiento educativo público, dirigente comunal, puesto directivo o de apoyo escolar).

Categoría 2. Profesorado y defensa de sus pares

En el discurso de las personas entrevistadas, la organización docente se posiciona como parte de la estructura organizativa y cultural de la escuela, en tanto confiere un estatus a quienes se organizan. Este lugar diferenciado se construiría a propósito de la protección laboral que le otorga la ley a quienes forman parte de organizaciones docentes, lo que dificultaría su despido en procesos de negociación con quienes los emplean. Sin embargo, también se aprecia que este lugar diferenciado se relaciona con la valía que les asignan quienes no pertenecen a organizaciones, lo que se sustenta en el hecho de que este grupo defiende sus demandas en el espacio escolar. Este lugar es usado micropolíticamente para demandar y negociar a quien ostentaría el poder en la trama escolar:

Claro, que te da ciertos estatus el sindicato. El estatus te lo confieren cuando estás en negociación colectiva y te dan fuero. Ahí te da un estatus de protección que es indiscutible porque no te pueden despedir [...]. Y cuando no estamos en negociación, eres reconocido como el que estará pendiente de defender a tus colegas. De hecho, el dirigente es, por lo general, el “francotirador” más pesado, y otros profes confían en que ocuparás ese lugar [...]. ¿Te puedo confesar un secreto? Cuando era presidente, me había organizado con un colega para que él fuera el “francotirador”. Él no estaba ni siquiera en la directiva, pero estaba blindado por nosotros, ya que ya había tenido un problema con el director [del establecimiento educativo]. Con esto hacíamos que el sindicato no fuera tan confrontacional (profesor 7, 36 años, establecimiento educativo privado, dirigente).

En este sentido, el estatus de estar organizado les permitiría tener voz al interior de sus establecimientos educativos, y en los niveles de negociación del sistema escolar, lo que indudablemente implica la recuperación de la palabra con respecto al ejercicio cotidiano del ser docente y las regulaciones que se realizan del espacio educativo. En la primera referencia, una profesora dirigente gremial comunal muestra cómo tiene autonomía para contraargumentar las decisiones del administrador del colegio, ya sea en la gestión de recursos humanos y pago de remuneraciones o en los eventuales cierres de escuelas. En la segunda cita, el profesor –dirigente sindical– reconoce el papel del sindicato en la gobernanza escolar, alu-

diendo a que, en el imaginario escolar, muchas decisiones ocurren por sus gestiones, incluso en los derechos laborales básicos como los permisos y ausencias del trabajo.

Sí, porque tus jefes te ven: “ya viene esta otra a defender”. Lo mismo el alcalde, la jefa DAEM [Departamento de Administración Municipal], que sabe que uno la va a estar llamando, diciendo: “oye, ¿qué pasó con tal cosa?, esto no es así, esto no corresponde”. Entonces, vas a pelear con argumentos, si puede o no, o “ustedes están incumpliendo esto”. Decía que por ejemplo cierran una escuela. Yo voy a decir que no me parece, no me parece, no más, si en el fondo tú como docente debes opinar. O “¿sabe qué?, ustedes no pagaron, ¿por qué no pagaron?”. Entonces, vas a llamar. Ellos saben que es mi obligación. O al colega lo quieren denunciar de no sé qué, entonces, tú vas para allá y asumes el rol del sindicato, y obviamente puedes opinar con respecto a lo que le pasa (profesora 8, 56 años, establecimiento educativo público, representante consejo gremial).

En el imaginario escolar, culturalmente hablando, el sindicato hoy día tiene mucho poder en el sentido del valor que tiene para los trabajadores, pero también para los directivos [escolares], porque también es una amenaza [...]. De hecho, hubo un momento como que todas las discusiones terminan pasando por el sindicato. Y después, todo el mundo pensaba que yo tenía que hablar por ellos, y a veces, ellos tenían que hablar directamente con los jefes, no sé, pedir sus permisos. Como que entendían que todo se resolvía con el sindicato, y no siempre era así (profesor 28, 34 años, establecimiento educativo privado, presidente del sindicato, puesto directivo o de apoyo escolar).

Ahora bien, el papel desempeñado en las escuelas por este profesorado, no se reduce al interés o deseo individual de trascendencia en el sistema escolar, sino a la construcción de un interés colectivo a partir de sus organizaciones. Para las personas entrevistadas, los intereses individuales por ser reconocido o reconocida en el espacio escolar como docente que realiza acciones de reivindicación para todas y todos no puede superar los intereses colectivos de la agrupación política de la que participa, ya que, desde sus relatos, los intereses colectivos son los que permiten la acción en la escuela:

No quiero trascender, o sea, no. Estoy cumpliendo un rol como individuo en la escuela, y ese es mi rol porque estoy organizado (profesor 9, 45 años, establecimiento educativo público, dirigente nacional).

Antes de entrar a estudiar Pedagogía, yo quería ser cineasta, pero me parecía que ser como entrecuilladas artista era como algo muy de ego, muy como de querer buscar un reconocimiento por una obra y siempre postergué eso por lo mismo. Siempre me ha generado ciertas dudas como eso de querer ser artista y vivir del aplauso, y por lo mismo, preferí dedicarme a una cuestión más política, más colectiva que es como en el fondo entregar tu vida a un proyecto colectivo (profesor 17, 38 años, establecimiento educativo público, dirigente comunal, puesto directivo o de apoyo escolar).

Categoría 3. Relaciones micropolíticas con directivos

Para las personas entrevistadas, el estatus de la organización en la escuela es utilizado como una estrategia para luchar micropolíticamente contra quienes tendrían el poder para regular el quehacer docente. Para ello, el profesorado organizado construye una cadena de significados que identifica al directivo escolar como la figura de poder, aludiendo a que dicho poder se basa en el control y regulaciones de la política educativa. Con ello, ocurre una disputa del poder sobre las prescripciones de lo educativo y de una contra-conducta de desacuerdo y oposición sobre estas regulaciones. En este aspecto, las relaciones de confrontación entre dirigentes y directivos(os) escolares se erigen en el conflicto en torno a las condiciones laborales del profesorado:

De los 700 profes que teníamos, por así decirlo, pelear por ellos y defender sus condiciones, el puesto que tenía parecía psicólogo del teléfono. Paraba todo el tiempo atendiendo casos que eran como..., era complejo, de conflictos con sus directores. Me acuerdo de que me llamaban de la escuela, y tenía que ir para allá, y cuando llegaba a cada escuela, como que los directivos siempre me miraban como con una sensación de: "hay que tener todo en orden porque viene el profe del comunal" (profesora 26, 40 años, establecimiento educativo particular subvencionado, presidenta de federación).

En este sentido, las personas entrevistadas aseguran que la dirección escolar debe participar de forma marginal en las asociaciones del profesorado,

aun cuando se le reconoce identidad como docente de base. A juicio de las personas entrevistadas, las y los directores escolares buscarían intereses diferentes al profesorado de aula organizado y, por tanto, deberían ser excluidos o apartados de los espacios de decisión generados por el profesorado organizado:

Yo creo que el consejo gremial valida más a un par. Por eso los directivos no postulamos ya. Porque claro, yo soy director, tengo mi cargo, soy profesor igual de base y estoy colegiado, pero no van a tener la misma perspectiva porque a lo mejor los demás colegas van a pensar: “ah, pero él está tomando estas decisiones porque le convienen de acuerdo a lo que está administrando”. Entonces, igual sería como un poco hacer roce con los demás colegas (profesora 10, 37 años, establecimiento educativo público, puesto directivo o de apoyo escolar).

Frente a la exclusión de los espacios de participación reivindicativa, y con el fin de sostener un relato coherente internamente, el profesorado organizado que ocupa puestos directivos en la escuela construye argumentos para ello, vinculados con la precarización laboral. En Chile, los establecimientos educativos son administrados por fundaciones o municipalidades y muchas veces estas toman decisiones autónomas que impactan en la estabilidad laboral de las y los docentes con o sin cargos directivos en las escuelas. Por ello, el profesorado directivo escolar organizado se siente más cerca del aula que de los intereses de la administración escolar:

No me cabía que los profes cambiaran por tener un cargo. Si tú los viste luchando en la calle, no cabe en mi cabeza que eso suceda y yo no podría ser así, porque yo primero soy profe, estudié para eso y ser UTP [Jefe de la Unidad Técnico Profesional –jefe de estudios] es solo un cargo, un cargo que hoy día lo tengo y mañana no, porque yo no sé lo que va a pasar mañana. A lo mejor me van a cambiar de escuela, y si me voy a otra escuela, yo voy a ser profe, no voy a ser jefa técnica. Entonces, es un cargo no más, es un papel escrito. Por eso, yo participo (profesor 11, 39 años, establecimiento educativo público, sin cargo en la organización, puesto directivo o de apoyo escolar).

La figura del directivo(a) escolar muchas veces es asociada a la del empleador(a). Esto implica una asociación hacia esta figura como un agente de poder que representa la prescripción de las políticas de gestión

neoliberal, tanto en la distribución de funciones como en la continuidad del o la docente como trabajador(a) de la escuela:

Cuando tú, por ejemplo, te enfrentas a la gestión de un director o empleador, que en definitiva está acostumbrado a ser un patrón de fundo, a hacer a su antojo dentro de la escuela sin ninguna justificación; en donde los profesores son vulnerados en sus derechos, en su dignidad y por eso no pueden participar, sino no permitirían que los profes opinaran con respecto a lo que quieren de la escuela [...] Entonces, las personas que están en cargos directivos en las escuelas son los principales represores de las organizaciones dentro de la escuela. ¡Si son los que tienen que implementar el neoliberalismo de las políticas! (profesor 1, 33 años, establecimiento educativo público, presidente de sindicato).

Frente a la percepción de un poder encapsulado del directivo escolar, la estrategia del profesorado organizado sería la construcción de una contra-conducta que busca responder ante el poder mediante la discusión y confrontación hacia el poder directivo, esperando que esta estrategia de confrontación se oponga, en alguna medida, a las prescripciones del trabajo. Pero incluso cuando la dirección escolar busca una relación de colaboración, se mira con sospecha, y se realiza una acción diferente de la esperada:

Cuando fui dirigente y tenía fuero, yo usaba el fuero solo para contradecirla pública o privadamente [a la directora escolar]. Era mi labor (profesor 3, 40 años, establecimiento educativo particular subvencionado, secretario de federación).

El director, por ejemplo, conmigo, me llama cuando a veces: “oiga, venga, quiero hablar con usted primero”. Poco menos, para que yo suavice un posible despido. Y yo, en vez de eso, voy y le cuento a los demás. Cuando son cosas conflictivas, lo conversamos. Entonces, yo voy después y hago público lo que él quiere. Si igual hay relaciones de poder, él tiene poder, y nosotros igual lo tenemos (profesora 6, 49 años, establecimiento educativo público, dirigente comunal).

Siempre me tocó arriba de todo, ese, cada vez que había una problemática como que todos me quedan mirando, y “danos tu opinión”. Y eso me valió tener que estar conflictuado mucho con los directivos, pero yo sabía que tenía

que hacerlo, que tenía que alertar sobre lo que los directivos buscaban hacer (profesor 22, 40 años, establecimiento educativo público, exdirigente regional).

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que el profesorado entrevistado encuentra en el espacio escolar un lugar de reconocimiento y valía tanto por su quehacer en la defensa de sus pares como por su trabajo docente, lo que genera una autoimagen positiva de sí mismo y contribuye a su identidad profesional individual y colectiva (Sisto, 2012). De este modo, el espacio escolar estaría operando como un lugar de recuperación de reconocimiento social (Romário y Dorziat, 2018; Hernández-Silva *et al.*, 2017). Sin embargo, al mismo tiempo que confiere reconocimiento, esta autoimagen sería de una gran tensión al tener una doble exigencia para el profesorado organizado: no solo debe ser consecuente con sus prácticas fuera de la escuela, sino que, además, debe demostrar un correcto desempeño profesional en lo escolar. Esta tensión moral puede ser interpretada como una consecuencia de la construcción del profesorado como sujeto político alternativo, ya que, siguiendo a Martínez (2006), el ámbito de la interacción inmediata –para intervenir en las decisiones sobre las regulaciones de las políticas educativas en la institución escolar– estaría siendo vivido como exigido en las acciones docentes hacia adentro y hacia afuera de la organización escolar. Siguiendo a Batallán (2003), es posible concluir que la construcción del profesorado como un sujeto político alternativo requiere de un contexto cargado de tensiones ambiguas; que ocurre cuando no existe total claridad entre los límites de la delegación y asunción de derechos y obligaciones; en este sentido, la entrega y búsqueda de reconocimiento del profesorado organizado pareciera estar dotando a la institución escolar del derecho a exigir la asunción de obligaciones extraescolares que, en estricto rigor, escapan a las competencias de las comunidades educativas. En términos simples, la comunidad educativa se arroga el derecho a exigir coherencia al profesorado organizado respecto de sus acciones fuera de la escuela, y eso genera tensiones ambiguas respecto del rol de la comunidad. Probablemente, la tensión ambigua subyacente guarda relación con la delimitación en y de las relaciones escuela-familia-territorio y el papel del profesorado organizado en esas delimitaciones.

A pesar de las consecuencias psicosociales que pudiera tener esta tensión para el profesorado, el estatus de “organizado” le permitiría alzar la voz en

los niveles escolares, cuestionando con ello el quehacer individualizador de la acción docente y la lucha por una identidad colectiva (Dal Rosso, 2009), que busca posicionarlo como un agente clave en la gestión y las relaciones micropolíticas que se construyen en la escuela (López, Lagos y Zagal, 2022) y se enmarcan en la relación que el profesorado organizado tiene con el cuerpo directivo escolar y a propósito de las regulaciones del quehacer docente y el espacio escolar.

En respuesta al poder conferido por las políticas educativas al cuerpo directivo, el profesorado organizado construye una serie de contra-conductas para poner en negociación este poder. Estas superan la confrontación como estrategia (Langer, 2016), desarrollando mecanismos de supervisión de la gestión directiva y/o colectivizando las decisiones que se buscan negociar a puertas cerradas. Sin embargo, las contra-conductas en estas relaciones micropolíticas también se ven tensionadas. La construcción de una autoridad arbitraria a la cual es necesario confrontar, se ve cuestionada con la existencia de directivos escolares que también se encuentran organizados. Más allá de la dualidad confianza/desconfianza entre el profesorado y los cargos de dirección, a la que refiere Razeto (2017), las regulaciones docentes en Chile, orientadas hacia un contexto de precariedad laboral, relativizan la posición eventualmente opresiva de quienes ostentan puestos de gestión escolar. De algún modo, esto vendría a complejizar la micropolítica escolar, instalando la pregunta por la identidad del profesorado organizado y si esta depende más de la adherencia a una organización o de la posición formal que se ocupa en la escuela o la efectividad que implica la relación entre el cuerpo directivo, la dirigencia y el profesorado (Msila, 2022).

En consonancia con lo anterior, este estudio muestra que los significados que el profesorado organizado construye respecto de su posición en las dinámicas de poder en la escuela se dan en torno a una postura diferenciadora. El lugar de la organización actuaría como una posición simbólica desde la cual, quienes están agrupados son reconocidas(os) con un lugar profesional asociado a la participación política y la defensa de intereses colectivos. El reconocimiento profesional que trae consigo esta posición simbólica busca la recuperación de una identidad pública del profesorado (Navarrete, 2020) a partir de un escenario local. Identidad pública y colectiva se convierten en expresiones del reconocimiento social.

Estos resultados visualizan cómo las organizaciones docentes son un espacio de dislocación de la necesidad del cuerpo docente de articular nuevos

significados con respecto a lo profesional, que van más allá del aula y que posicionan discursos asociados a transformar, desde lo cotidiano, la realidad circundante de sí y la de los otros(as) (Rodríguez y Espíndola, 2013; Langer y Osvaldo, 2019). El reconocimiento aparece como una categoría necesaria, toda vez que permite refundar la demanda por reconocimiento profesional que articula el profesorado organizado a nivel macrosocial, así como reivindicar el lugar del docente en la propia escuela. Así, a la vez que se llama a disputar nuevos sentidos de la organización, el señalamiento de justicia y la denuncia al ejercicio de opresión del contexto social (Honneth, 2006), se responde desde una cotidianidad que es tanto colectiva como subjetiva (Guerrero, 2017).

Diversas investigaciones mencionan que el reconocimiento no es únicamente un fenómeno individual, sino también colectivo (Guerrero, 2017), siendo una categoría amplia para reivindicar un ideal del ser profesional-docente; en este caso, con capacidad de agencia y voz. Así, la demanda de reconocimiento confluye en un momento histórico del gremio docente que hace necesarias estas interacciones cotidianas para reposicionar su lucha (Ghosn y Akkary, 2020; Symeonidis y Stromquist, 2020).

Finalmente, estos resultados contribuyen con nuevos elementos para pensar la crisis de las asociaciones de profesores (Bascia, y Stevenson, 2017; Cornejo y Inzunza, 2013; Matamoros, 2020), sumando antecedentes de cómo los espacios formales de organización en el nivel escolar contribuyen con una nueva forma de posicionamiento de la organización gremial. De todos modos, habría sido interesante contar con más entrevistas de docentes organizadas con puestos directivos, así como con la visión de las y los administradores educativos.

Agradecimientos

Esta investigación fue desarrollada gracias a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Beca Chile Doctorado en el Extranjero 2022-72220269, Beca de Postdoctorado en el extranjero 2022-74220039 y SCIA ANID CIE160009.

Referencias

- Bascia, Nina (2016). *Teacher unions in public education: Politics, history, and the future*, Londres: Palgrave Macmillan.
- Bascia Nina y Stevenson, Howard (2017). *Organising teaching: Developing the power of the profession*, Londres: Education International Research. Disponible en: <https://>

- download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Research_institute_mobilising_final.pdf (consulta: 1 de abril de 2023).
- Batallán, Graciela (2003). “El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 679-704.
- Cáceres, Pablo (2003). “Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable”, *Psicoperspectivas*, vol. 2, núm. 1, pp. 53-81. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Carrasco Aguilar, Claudia; Luzón, Antonio y López, Verónica (2019). “Identidad docente y políticas de *accountability*: el caso de Chile”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 45, núm. 2, pp. 121-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Carrasco-Aguilar, Claudia y López, Verónica (2022). “Contrahegemonía en el profesorado chileno: estudio de casos en los niveles escolar y de la organización reivindicativa”, *Revista Izquierdas*, núm. 51, pp. 1-23. Disponible en: <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2022/51/art13.pdf>
- Carvajal-Díaz, Luis (2019). “Sindicalismo docente y movimientos de renovación pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile”, *Foro de Educación*, vol. 17, núm. 26, pp. 115-134. <https://doi.org/10.14516/fde.584>
- Casco, Mariano (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*, vol. 28. <https://doi.org/10.17227/ppo.num28-17314>
- Coley, Jonathan y Schachle, Jessica (2023). “Occupational activism and the new labor activism: Illustrations from the education sector and an agenda for future research”, *Work and Occupations*, vol. 50, núm. 3. <https://doi.org/10.1177/07308884231162935>
- Cornejo, Rodrigo e Insunza, Javier (2013). “El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: un análisis del discurso docente”, *Psicoperspectivas*, vol. 12, núm. 2, pp. 72-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-282>
- Dal Rosso, Silvia (2009). “Contribuição para a teoria do sindicalismo no sector da educação”, s.d.e. Disponible en: <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/Rosso.pdf>
- Ghosh, Emma y Akkary, Rima (2020). “The struggle of Lebanese teacher unions in a neoliberal period”, *Research in Educational Administration & Leadership*, vol. 5, núm. 1, pp. 275-322. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1253131.pdf>
- González-Alba, Blas; Cortés-González, Pablo y Rivas-Flores, José (2020). “Experiencia escolar, diversidad y ciudadanía justa. un estudio biográfico-narrativo”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 1, pp. 41-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.002>
- González, María y Aguilera, Alcira (2022). “ASOINCA: un sindicato docente con propuesta pedagógica”, *Folios*, vol. 55, núm. 1, pp. 45-64. <https://doi.org/10.17227/folios.55-11493>
- Groves, Tamar (2012). “Everyday struggles against Franco’s authoritarian legacy: pedagogical social movements and democracy in Spain”, *Journal of Social History*, vol. 46, núm. 2, pp. 305-334. <https://doi.org/10.1093/jsh/shs094>

- Guerrero, Patricia (2017). “Equidad, justicia y reconocimiento en el trabajo de los profesores/as de las escuelas vulnerables chilenas”, *Trabalho (En)Cena*, vol. 2, núm. 2, pp. 98-113. <https://doi.org/10.20873/2526-1487V2N2P98>
- Han, Eurice y García, Emma (2023). “The effect of teachers’ unions on teacher stress: Evidence from district-teacher matched data”, *Labour Studies Journal*, vol. 48, núm. 1, pp. 35-69. <https://doi.org/10.1177/0160449X221134549>
- Hernández-Silva, Carla; Pavez-Lizarraga, Amaya; González-Donoso, Alexis y Tecpan-Flores, Silvia (2017). “¿Se sienten valorados los profesores en Chile?”, *Educación y Educadores*, vol. 20, núm. 3, pp. 434-447. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.6>
- Honneth, Axel (2006). “El reconocimiento como ideología”, *Isegoría*, vol. 35, núm. 1, pp. 129-150. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33>
- Kaplan, Carina y Riveiro, Joao (2020). “Imagens e narrativas de movimentos docentes no Rio de Janeiro e Argentina e a necessidade de pensarmos enquanto latino-americanos”, *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, vol. 37, núm. 2, pp.107-126. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/126503/Imagens_e_narrativas_de_movimentos_docentes_no_Rio_de_Janeiro_e_Argentina_e_a_necessidade_de_pensarmos_enquanto_latino-americanos.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Krantz, Joakim y Fritzén, Lena (2022). “Changes in the identity of the teaching profession: A study of a teacher union in Sweden from 1990 to 2017”, *Journal of Educational Change*, vol. 23, núm. 2, pp. 451-471. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09425-3>
- Langer, Eduardo (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*; vol. 1, pp. 265-286. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/109213/CONICET_Digital_Nro.d4d6b548-f97a-44a0-980d-ae5ad584b6ff_D.pdf?sequence=5
- Langer, Eduardo y Orlando, Gabriela (2019). “Docencia, trabajo y disputas cotidianas en escuelas secundarias de las sociedades del gerenciamiento”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 14, núm. 2, pp. 51-60. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492019000200006&lng=es&nrm=iso
- López, Carmen; Lagos, Nelly y Zagal, Evelyn (2022). “Micropolítica escolar y aprendizaje socioemocional como catalizadores de la cohesión social”, *Foro de Educación*, vol. 20, núm. 1, pp. 335-350. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.886>
- Loyo, Aurora (2008). “Sindicalismo magisterial”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 37, pp. 345-349. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n37/v13n37a2.pdf>
- Martínez, María (2006). “La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento”, *Educere*, vol. 10, núm. 33, pp. 243-250. <https://doi.org/10.17227/01224328.1263>
- Matamoros, Christian (2020). “La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: avances y vacíos en su consolidación”, *Revista Divergencia*, vol. 14, núm. 9, pp. 83-114. Disponible en: <https://www.revistadivergencia.cl/articulos/la-investigacion-sobre-sindicalismo-docente-en-chile-avances-y-vacios-en-su-consolidacion/>

- Matamoras, Christian y Álvarez, Rolando (2021). "Organizaciones sindicales en liceos técnicos profesionales. Entre la renovación y la postergación. Chile, 1983-1993", *Revista Páginas*, vol. 14, núm. 34, pp. 1-18. <https://doi.org/10.35305/rp.v14i34.589>
- Msila, Vuyisile (2022). "Teacher unions, schools and success: Opportunities and contradictions", *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol. 21, núm. 3, pp. 263-280. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.3.14>
- Navarrete, Aníbal (2020). *La primavera docente: profesores y profesoras, un actor en movimiento. Chile 2014-2016*, Santiago de Chile: Ediciones Escaparate.
- Ortiz-Mallegas, Sebastián; Carrasco-Aguilar, Claudia y Lamas-Aicón, Macarena (2022). "Luchando por lo colectivo: significados de profesores organizados", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 27, pp. 1-27. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270040>
- Owens, Leah (2022). "(Re)Forming unions for social justice: A critical autoethnographic inquiry into racism, democracy, and teacher leadership", *Critical Education*, vol. 13, núm. 3, pp. 63-79. Disponible en: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186607>
- Pérez-Luco, Ricardo; Lagos, Leonardo; Mardones, Rodolfo y Sáez, Felipe (2017). "Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente", *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, núm. 39, pp. 1-13. Disponible en: <https://institucionales.us.es/ambitos/taxonomia-disenos-muestreo-investigacion-cualitativa-intento-sintesis-las-aproximaciones-teorica-emergente/>
- Razeto, Alicia (2017). "Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director", *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, pp. 61-76. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2639>
- Rodriguez, Margarita y Espíndola, Maria (2013). "Professores e sindicatos: do associativismo corporativo à organização autônoma", *Educar Em Revista*, vol. 48, núm. 1, pp.131-147. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200009>
- Romário, Lucas y Dorziat, Ana (2018). "Diferença surda e relações de poder na prática docente", *Práxis Educativa*, vol. 13, núm. 3, pp. 750-768. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0007>
- Roos da Silva Ilha, Francielle y Moreira Hypolito, Alvaro (2017). "Linhas de força de um dispositivo: os professores de educação física iniciantes e as relações de poder na escola", *Revista Movimento*, vol. 23, núm. 4, pp. 1421-1434. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115354182021.pdf>
- Sisto, Vicente (2012). "Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual", *Psykhé*, vol. 21, núm. 2, pp. 35-46.
- Sisto, Vicente; Núñez-Parra, Lorena; López-Barraza, Andrea y Ramírez, Lorena (2022). "La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico. El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 30, pp. 138-138. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>
- Sørdeide, Gunn (2008). "Teacher union and teacher identity", *Nordisk Pedagogik*, vol. 28, núm. 3, pp. 193-203. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-03>

- Souza de Andrade, Marluce (2016). “Sindicalismo docente, experiência de luta e aprendizagem em duque de caxias”, ponencia presentada en el *XI Seminario Internacional de la Red ESTRADO: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*, Ciudad de México, México, 16-18 de noviembre.
- Souza de Andrade, Marluce (2019). “Ações formativas no espaço sindical: influência sobre as relações estabelecidas na escola”, *Educação Em Foco*, vol. 22, núm. 38, pp. 44-65. <https://doi.org/10.24934/eef.v22i38.2913>
- Stevenson, Howard (2015). “Teacher unionism in changing times: is this the real ‘new unionism?’”, *Journal of School Choice*, vol. 9, núm. 4, pp. 604-625. <https://doi.org/10.1080/15582159.2015.1080054>
- Symeonidis, Vasileios y Stromquist, Nelly (2020). “Teacher status and the role of teacher unions in the context of new professionalism”, *Studia Paedagogica*, vol. 25, núm. 2, pp. 23-45. <https://doi.org/10.5817/SP2020-2-2>
- Terrón, Aida (2015). “Coordenadas del asociacionismo profesional de los docentes. Estado de la cuestión en España”, *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 1, pp. 93-130. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5071587>
- Trejo, José (2020). “La participación de las organizaciones de profesores en los procesos de reforma educativa en América Latina (1990-2010)”, *Cadernos Prolam/USP*, vol. 19, núm. 36, pp. 89-114. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2020.161717>
- Vargas, Ileana (2012). “La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos”, *Revista Calidad en la Educación Superior*, vol. 3, núm. 1, pp. 119-139. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>
- Vieira Ferreira, Marcia Ondina (2008). “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*, vol. 13, núm. 37, pp. 505-527. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000200010&lng=es&nrm=iso
- Zamora, Guillermo (2009). “Compromisos organizacionales de los profesores chilenos y su relación con la intención de permanecer en sus escuelas”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 41, núm. 3, pp. 445-460. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342009000300005&lng=en&tlng=es

Artículo recibido: 27 de abril de 2023

Dictaminado: 1 de febrero de 2024

Segunda versión: 23 de febrero de 2024

Aceptado: 26 de febrero de 2024