

Aprendizajes sobre la Politización de la Práctica Docente en Chile: Lecciones de Docentes Activistas

Learning about the Politicization of Teaching Practice in Chile: Lessons from Activist Teachers

Sebastián Ortiz-Mallegas ^{*}1, Claudia Carrasco-Aguilar ¹ y Mónica Torres-Sánchez ²

¹ Universidad de Playa Ancha, Chile

² Universidad de Málaga, España

DESCRIPTORES:

Asociación de profesores
Sindicato de profesores
Participación de trabajadores
Participación política
Activismo laboral

RESUMEN:

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 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 desde 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.

KEYWORDS:

Teacher associations
Teacher unions
Workers participation
Political participation
Labour activism

ABSTRACT:

Teachers and their associations have played a key role in education reforms. In Chile, their participation has made it possible to establish principles of democracy and equity, which date back to the beginning of education systems. In this context, associations have been instrumental in promoting teachers' political participation, being an essential agent for negotiating a transformative role in teaching. However, teaching associations are currently experiencing a moment of crisis that has had an impact on the reference that teachers have for politicising their work. A qualitative study of 30 in-depth interviews with teachers who are organised and active in their work in the classroom describes the role of teachers' associations in the politicisation of teaching practice in Chile. The results indicate that teachers acquire knowledge within the framework of their associations, which allows for a different kind of teaching practice. However, attendance at a teachers' association does not guarantee this learning, but rather the commitment of teachers to their peers and the politicisation of a perspective of differences. The challenges of politicising work as a meaningful framework for teacher resistance and activism are discussed.

CÓMO CITAR:

Ortiz-Mallegas, S., Carrasco-Aguilar, C. y Torres-Sánchez, M. (2024). Aprendizajes sobre la politización de la práctica docente en Chile: Lecciones de docentes activistas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 237-251.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.013>

1. Introducción

En distintas naciones, las asociaciones docentes han sido un agente clave en los procesos de reformas educativas. En Latinoamérica, su papel no solo ha sido descrito como dinamizador de las condiciones laborales, sino que también ha sido asociado al debate ideológico sobre el papel del profesorado en la educación y la función social de la escuela. Para Weinstein (2020), las asociaciones docentes han participado en la dimensión política de las reformas, puesto que buscan visualizar escenarios de confrontación ideológica que se construyen alrededor de la tarea docente y las posibilidades de transformación del espacio escolar.

Particularmente en Chile, la participación de las asociaciones docentes data de los inicios de los sistemas escolares, y su contribución ha estado vinculada con la inclusión de principios de democracia, justicia y equidad en los sistemas escolares (Matamoros, 2020). Los primeros intentos de agrupamiento docente surgen inscritos en la intención del profesorado de des-elitizar el servicio educativo, que hasta principios de siglo XX era una opción solamente para las clases favorecidas (Reyes, 2014). Esto fue delineando la agencia histórica del profesorado en la defensa de una escuela pública, abierta a las necesidades y requerimientos de las sociedades y dispuesta a luchar por una sociedad diferente.

En este contexto, el ejercicio del profesorado estaría asociado a una actividad política y social (Méndez-Núñez y Murillo, 2017), implicando el compromiso de una experimentación colectiva entre sujetos históricamente situados (Siebricht et al., 2014), que buscan comprender las condiciones de injusticia vividas en las sociedades, su construcción y desmoronamiento, con la esperanza de su transformación (McLaren, 2015; Mejía-Elvir et al., 2023). Ya Freire (1997) nos adelantaba en décadas pasadas que la tarea educativa del profesorado exige un compromiso político y una actitud en contra de las injusticias sociales.

Sin embargo, las formas tradicionales de asociacionismo docente que han canalizado la politización del rol educativo (Weinstein, 2020) atraviesan una crisis de sentido y participación para el profesorado (Stevenson, 2015), ya que se ha construido un discurso de falta de legitimidad alrededor de ellas (Symeonidis y Stromquist, 2020). Esto ha sido producido por: (a) la desconfianza política sobre las asociaciones tradicionales, debido al intervencionismo y las complicidades que las asociaciones han sostenido con los partidos políticos en los procesos de negociación de reformas; (b) nuevas exigencias de activismo, unicidad y participación política a la luz de amplios movimientos sociales y reivindicaciones de justicia social y (c) las características neoliberales de los sistemas políticos, sociales y escolares, que priorizan la acción individual, a la vez que des-agencian la acción política de los sujetos educativos (Giroux, 2015). Esta crisis de legitimidad ha impactado en la referencia que tiene el profesorado organizado para politizar su vida cotidiana y encontrar matices para una “labor transformacional” de lo educativo (Méndez-Núñez y Murillo, 2017).

En Chile, la crisis de las asociaciones ha convivido también con un creciente escenario de privatización de los servicios educativos y un entramado político que ha introducido los principios gerenciales como respuesta a la mejora escolar (Sisto et al., 2022). Además, desde el año 2016 se han introducido importantes cambios en los procesos de regulación del trabajo docente, estableciéndose un sistema de desarrollo profesional meritocrático que asocia los resultados a evaluaciones estandarizadas, incluyendo valores como la competencia, el individualismo y la meritocracia en el desarrollo profesional docente (Carrasco-Aguilar y Ortiz-Mallegas, 2019; Ramírez et al., 2022).

Este nuevo marco ha provocado un proceso de tecnificación de la labor profesional, que aleja al profesorado de la reflexión crítica de su práctica por dar respuesta a los sistemas de rendición de cuentas (Assaél et al., 2018; Carrasco et al., 2023; Jara-Ibarra et al., 2023).

Así, el escenario asociativo chileno está compuesto por diferentes dificultades para los procesos de organización y resistencia docente (Morales-Valdés, 2021). Por un lado, existe una colegiatura profesional que actúa como un sindicato centralizado de negociación con el Estado, pero deslegitimado en su acción (Matamoros, 2020), y que además es capaz de descentralizarse de los gobiernos escolares, permitiéndole al profesorado de base encontrar un espacio de reconocimiento profesional y político (González-Castro, 2023). Además, coexisten otras entidades sindicales y federativas que buscan posicionarse como agentes relevantes en las transformaciones educativas y contra la privatización. A estas fuerzas se le suman nuevos colectivos que, en algunos casos, terminan acoplándose a los espacios institucionales de participación docente (Ortiz-Mallegas y Torres, 2023).

La aparición de una nueva fuerza social en el profesorado es descrita como un “florecer” del quehacer político docente (Sisto et al., 2022). Esta nueva fuerza buscó la reinención de sus formas de asociacionismo tradicionales y de otro desarrollo profesional, que relevan la práctica pedagógica concreta, conjunta y situada en la escuela (Sisto et al., 2022), siendo el trabajo y las políticas de des-profesionalización el enemigo común contra el cual luchar (Ramírez et al., 2022) y organizarse en un nuevo asociacionismo político (Ortiz-Mallegas y Torres, 2023). En este contexto, ¿qué papel han jugado las asociaciones de maestros y maestras chilenas en el desarrollo del componente político del quehacer docente?, ¿qué aprendizajes de este componente construye el profesorado que participa en estas instancias?

2. Revisión de la literatura

2.1. *Las asociaciones docentes y el desafío de la politización*

El surgimiento de un asociacionismo responde a una multicausalidad de hechos históricos, que implican el traspaso de una identidad individualizada a una colectiva (Rodríguez y Espíndola, 2013). Siguiendo a Dal Rosso y cols. (2011), la emergencia de una asociación docente se encuentra en el despliegue de las políticas educacionales y en la fractura entre la autonomía profesional, laboral y política del profesorado; junto con su capacidad de agencia sobre la formación, la enseñanza, y el ejercicio docente en los niveles micro y macropolítico. En este ámbito, el profesorado sería un agente crítico que reflexiona sobre cómo se configura el mundo y las condiciones con las que cuenta para transformarlo (McLaren, 2015). Esta agencia no se construye en la soledad de la reflexión individual, sino desde el encuentro con otros para resistir y transformar el orden social y político hegemónico (González-Castro, 2023; Reyes et al., 2010; Sisto et al., 2022).

Históricamente, el profesorado ha encontrado en sus asociaciones políticas un espacio para canalizar la reflexión colectiva y la politización de su trabajo. Las experiencias de los movimientos pedagógicos o de renovación son un ejemplo de ello, ya que el profesorado reflexiona sobre el papel de la educación en las sociedades, construyendo opciones para sus reivindicaciones, tanto dentro como fuera del aula (Acuña, 2021). En la actualidad, esta forma de construir asociacionismo demanda un componente pedagógico-transformador en la acción sindical o gremial (Casco, 2022). La literatura académica sobre el tema muestra un momento histórico de renovación de lo sindical

(Bellido de Luna, 2021) o de una nueva base de un profesorado organizado (Sisto et al., 2022) que reivindica las clásicas demandas laborales y formas tradicionales de organización política con otras innovadoras, que incluyen nuevas formas de activismo en el trabajo (Free-Ramos, 2023) y de construcción de ciudadanía (Jara-Ibarra et al., 2023).

En este ámbito, se sostiene que el asociacionismo contribuye a los procesos de politización del trabajo docente (Bellido de Luna, 2021), no solo por la reivindicación de este componente en la lucha y protesta educativa (Kaplán y Santos, 2020) sino también, por su influencia en el quehacer y los aprendizajes del profesorado sobre las implicancias de la participación (Mejía-Elvir et al., 2023). El estudio de Reichert y cols. (2020) muestra cómo las percepciones de las asociaciones sindicales y profesionales moderan el efecto de participación del profesorado en otros tipos de asociacionismos, como instancias organizativas de su territorio o en actividades escolares. Esta participación contribuiría con una práctica de aula diferente (Giroux, 2015) en la medida que el profesorado cuenta con experiencias que le permiten canalizar las inquietudes sociales y políticas del estudiantado (Cuervo, 2020; Reyes et al., 2010; Siebricht et al., 2014).

Basándonos 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, una forma informal (Siebricht et al., 2014) sobre el carácter político de la profesión (López-Pismante, 2019; Reyes et al., 2010).

2.2. El aspecto político del quehacer pedagógico

Desde los aportes de la pedagogía crítica, la educación debe estar orientada al desarrollo de una acción autónoma y responsable, anclada en perspectivas de justicia social que problematicen las acciones que limitan la libertad humana en la escuela como fuera de ella. Esto implica asumir una práctica educativa que vincule explícitamente el rol político de la pedagogía en su relación con el Estado y la educación y la lucha organizada (Freire, 2010; Giroux, 1983, 2015; Giroux et al., 2020; McLaren, 2015; Rivera-Varga et al., 2022). Por ello, una eventual profesionalización de la pedagogía debe avanzar en la inclusión de su componente político (López-Serrano, 2019; Méndez-Núñez y Murillo, 2017).

Las investigaciones de Reyes (2009, 2014) han mostrado cómo las formas históricas de organizaciones docentes han logrado reivindicar el lugar del profesorado como un actor político, en la medida en que han establecido una matriz de sentidos para la transformación de la escuela en lo cotidiano. En este ámbito, Giroux y cols. (2020) sostienen que la docencia puede abordar cualquier problema que surja en el espacio escolar, en tanto su foco está en ofrecer un espacio de cuestionamiento contra quienes ostentan prácticas autoritarias en el ejercicio del poder, permitiendo construir -o imaginar- acciones que eliminen las condiciones económicas, políticas y educativas que permiten que tales injusticias y estratificaciones surjan y se instalen como regímenes de verdad.

La politización del quehacer docente sería esencialmente un proceso histórico, asociado a la interiorización de una postura política sobre cómo se estructura el mundo y suceden las cosas. Este ejercicio se construye en el marco de una comunidad política y social que influye en las identidades, creencias, valores y posiciones políticas del profesorado frente el mundo (Ramírez y Ávila-Carretero, 2022). En este ámbito, investigaciones recientes muestran cómo la lucha del profesorado en el contexto

neoliberal se encuentra en el propio trabajo y en su politización (Ramírez et al., 2022), y que su agencia y militancia cobra sentido en la medida que se logra articular el componente histórico-político de su disciplina (González-Castro, 2023) a propósito de una trayectoria mediada por las asociaciones docentes (López-Pismante, 2019) y el activismo laboral (Free-Ramos, 2023). Sin embargo, ¿qué papel juegan en la politización del quehacer docente las asociaciones del profesorado?

3. Método

El paradigma en el cual se inspira esta investigación es el enfoque sociocrítico, que considera la realidad social del asociacionismo docente como un proceso de construcción continua a partir de la experiencia política del profesorado y su agencia en los procesos de transformación escolar y territorial, además de educativa y social (Gil et al., 2017). Este paradigma asume la imposibilidad del ejercicio de la subjetividad del equipo de investigación en el proceso de rescate de la experiencia política del profesorado, en tanto este proceso se ve matizado por la interacción participativa entre ellos/as y los participantes consultados.

3.1. Participantes

Para la elección de participantes se ha realizado un muestreo secuencial en tres fases, siguiendo la propuesta de Martín-Crespo y Salamanca (2007) sobre los tipos de muestreo por conveniencia, avalancha y teórico y la propuesta de bifurcaciones entre los tipos de muestreos de Pérez-Luco y cols. (2017). Al inicio se contactó a docentes con quienes se mantenía un contacto previo, para invitarles a participar en el estudio y solicitarles una referencia sobre quién podría ser convocado, para finalmente, avanzar a un muestreo teórico o intencionado que implicó entrevistar a quienes respondieron a las necesidades de información detectadas en los primeros resultados. Dentro de estas dimensiones, fue relevante la inclusión de docentes con cargos de representación en la colegiatura profesional mayoritaria del país, cargos directivos y de gestión escolar y organizados en el marco de instituciones escolares privadas.

De esta forma, participaron 30 docentes vinculados a asociaciones de diversa índole: miembros de la colegiatura profesional mayoritaria, de sindicatos de escuelas, de federaciones intersindicales y nuevas asociaciones. De ellos, 19 participaban en más de una asociación de docentes, tanto porque eran miembros de la colegiatura profesional mayoritaria o porque su trabajo -gremial o sindical- implicaba más de un nivel organizativo -escolar, regional o nacional-. Todos los participantes tenían horas de dedicación en la escuela, tanto de trabajo de aula como de cargos de gestión directiva y escolar.

El muestreo siguió criterios de paridad de género, participaron 16 mujeres y 14 hombres, con una edad promedio de 37 años en un rango de 19 a 52 años. En relación con las dependencias laborales, 18 trabajaban en instituciones municipales, 8 en particulares subvencionados o de financiamiento mixto y 4 en instituciones privadas. Solo una participante trabajaba en más de un establecimiento. El Cuadro 1 resume estas características.

Cuadro 1
Caracterización de participantes y sus asociaciones

Sujeto	Sexo	Edad	Tipo de asociacionismo	Dependencia Laboral
1	M	29	Sindicato	Municipal
2*	F	31	Nuevo asociacionismo	Particular subvencionado
3*	M	36	Federación Intersindical	Particular subvencionado
4*	F	28	Nuevo Asociacionismo	Municipal
5	F	42	Colegio Profesional	Municipal
6	F	45	Colegio profesional	Municipal
7*	M	32	Sindicato	Particular Subvencionado
8	F	53	Colegio Profesional	Municipal
9*	M	36	Nuevo asociacionismo	Municipal
10	F	33	Colegio Profesional	Municipal
11	M	34	Colegio Profesional	Municipal
12*	F	34	Nuevo asociacionismo	Particular subvencionado
13*	M	38	Nuevo asociacionismo	Municipal
14*	F	34	Nuevo asociacionismo	Particular subvencionado
15*	M	29	Nuevo asociacionismo	Municipal
16*	M	30	Nuevo asociacionismo	Municipal
17*	M	38	Colegio Profesional	Municipal
18*	M	36	Nuevo asociacionismo	Municipal
19*	F	33	Federación Intersindical	Particular subvencionado
20*	F	34	Nuevo asociacionismo	Particular subvencionado
21*	F	28	Nuevo asociacionismo	Municipal
22	M	40	Colegio Profesional	Municipal
23	M	39	Colegio Profesional	Municipal
24	F	33	Colegio Profesional	Municipal
25	F	37	Colegio Profesional	Municipal
26*	F	40	Federación Intersindical	Particular subvencionado
27*	M	41	Federación Intersindical	Particular pagado
28*	M	34	Sindicato	Particular pagado
29	F	52	Federación Intersindical	Particular pagado
30*	F	42	Federación Intersindical	Particular pagado

Nota. * Participan en más de una asociación de docentes.

3.2. Producción y análisis de información

Se realizaron entrevistas individuales en profundidad con un enfoque activo-reflexivo, centradas en los siguientes temas: la experiencia de participación en el asociacionismo docente, sus vinculaciones con el trabajo escolar y las implicancias de estar organizados en la imagen que percibían de otros agentes escolares. Adicionalmente, se les invitó a reflexionar sobre el fenómeno de participación política docente y la crisis del asociacionismo descrita por la literatura académica. Siguiendo el enfoque dialógico (Gil et al., 2017), las entrevistas asumieron que el proceso de producción de información se basa en la interacción activa entre los participantes y el equipo de investigación. Algunas entrevistas se realizaron presencialmente y otras en formato virtual según conveniencia y decisión de quien participaba en el estudio.

El análisis de la información siguió las recomendaciones del análisis de contenido temático (Cabrera, 2009) asociado a los aprendizajes vinculados con la experiencia de participación y su correlato con la politización del trabajo docente. Para ello, las primeras seis entrevistas fueron referentes para el proceso de análisis, en tanto permitieron identificar los códigos asociados a la temática abordada. Las entrevistas

siguientes permitieron profundizar en los códigos y avanzar en la complejidad de los códigos asociados, incluyendo otras interpretaciones desde una mayor diversidad de hablantes y experiencias. Así se incluyó a docentes directivos, docentes con cargo en el gremio mayoritario, docentes organizados en instituciones privadas y docentes organizados en entidades intersindicales o federativas. Se utilizó el software QDAminer versión 2020 para el proceso de codificación.

Respecto a los aspectos éticos, se firmaron consentimientos informados con todo el profesorado participante, pactando las implicancias y condiciones de la investigación, entre las que destaca el resguardo de confidencialidad, anonimato y retiro en cualquier momento del estudio.

4. Resultados

4.1. Los aprendizajes de lo político en el asociacionismo docente

El profesorado construye significados asociados a la participación en las asociaciones como un proceso de aprendizaje sobre el quehacer político coyuntural. Este aprendizaje es facilitado por otros/as docentes de mayor experiencia y con altas capacidades en la práctica política, e implica una reflexión sobre la práctica, la elaboración de los momentos coyunturales y la militancia política, en tanto el espacio asociativo otorga sentido sobre lo que sucede en los escenarios sociales, así como los posibles caminos para revertirlos.

Yo he aprendido también porque había personas muy sabiondas, muy secas - inteligentes-, entonces decía “aquí vengo a aprender, aquí voy a poder superarme, aquí voy a poder llenar quizás los vacíos” (...) Me podía quedar madrugando estudiando los proyectos de ley, y lo hacía contento, porque después en la asamblea se le daba como un sentido, como “de verdad podemos cambiar las cosas”. (Profesor 18 Institución Municipal, Nuevo asociacionismo y Colegio profesional)

Abí tú vas elaborando, vas elaborando. Entonces, cuando te pones a militar con gente que elabora bien, te invita a hacer una buena reflexión de tu práctica política día a día (...). Entonces el estar elaborando con ellos necesariamente te llevaba a tener que reflexionar, y no hablar puras tonterías, sino desde la convicción. (Profesor 22, Institución Municipal, Nuevo asociacionismo y Colegio profesional)

Para los participantes, este aprendizaje impacta en la labor profesional, toda vez que se percibe la construcción de una práctica pedagógica diferente. Para la entrevistada, una docente organizada es diferente de aquel o aquella que no lo está, no solo por la condición obvia de pertenencia a una asociación, sino también, porque tendría una conciencia social diferente, “un plus” que supone mejores efectos para el estudiantado que aprende.

También influye en tu práctica pedagógica porque no es lo mismo ser una profesora que ya, ejercer su rol, a ser un docente organizado... también tienes mucho que aportar en cuanto a la formación, a esa conciencia social, creo que es un plus y que obviamente genera una consecuencia, trae efectos positivos en las nuevas generaciones. (Profesora 20, Institución Particular Subvencionada, Nuevo asociacionismo y Sindicato escolar)

En dicho ámbito, aquello que se aprende se vincula con diversos elementos asociados a la práctica educativa. Es realmente importante el trabajo con una otredad diferente y aspectos técnicos jurídicos que permitan que el colectivo de docentes se encuentre mejor. El aprendizaje de la diferencia como experiencia relacional se asocia a la tolerancia, a la comprensión del sí mismo y a la expansión de los propios marcos de referencia. De esta manera, aprender de la diversidad permitiría poder encontrar y

construir espacios de posibilidades por fuera y dentro de la escuela, en la relación con los pares, entre aquellos que están organizados y quienes no; para entender el momento que atraviesa el profesorado y con ello, la acción política.

Yo tuve que aprender y la sección tuvo que aprender a tolerar nuestras diferencias. Estar debatiendo constantemente tanto con la sección como conmigo misma lo que quiero, lo que no quiero y donde está el límite de la militancia. Entonces aprender a mirar por qué fuera de la escuela, por qué no dentro de la escuela. (Profesora 5, Institución Municipal, Colegio Profesional)

El primer periodo fuimos nosotros a aprender que no era solo tener una posición política sino, que hay, un montón de pegas asociadas a lo administrativo que son necesarias de saber (...) pero también uno va teniendo aprendizajes que son más bien como de los elementos subjetivos que tienen que ver con cómo relacionarse tanto como con los colegas, con los directores, con los empleadores, con otros dirigentes y creo que hay uno eso es un aprendizaje que no es de libro, que son las dinámicas propias como del espacio y de la micropolítica. (Profesor 23, Institución Municipal, Colegio Profesional)

El aprendizaje de lo político se articula de manera informal a través de la interacción cotidiana. En este ámbito, la asociación de referencia se construye como un espacio de confianza donde es posible experimentar, compartir ideas y también aprender de los propios errores. Este espacio informal permitiría poner en el centro de la reflexión el aprendizaje del profesorado sobre cómo gestionar espacios políticos-participativos.

Para mí ha sido aprender de la generosidad de construir (...) yo estuve tres o cuatro meses acompañadas por dos compañeras como “mira siéntate, ya, ¿qué piensas tú de la reunión?, ¿cómo lo hacemos?, ¿cómo lo ordenarías tú?, ¿cómo lo ordenaría yo? Mira yo creo que así podría ir así, ¿esta parte de la reunión te incomoda?, porque es muy compleja, yo la puedo tomar” (...) como esas formas de construcción, yo las valoro y a mí me ha enseñado también, como que desde esa forma de trato he aprendido. (Profesora 19, Institución Particular Subvencionada, Asociación Intersindical)

Desde esta perspectiva, la construcción de este espacio permitiría entender que la participación en la asociación, el involucramiento y colaboración de sus afiliados, no es una tarea producto de la asistencia al espacio, sino a la construcción de confianzas. Los primeros registros de entrevistas de esta categoría invitan a entender que aquello que se aprende se asocia a la sabiduría que tienen otros miembros -de mayor trayectoria o conocimientos-, más la siguiente entrevistada tensiona esta idea, indicando que la militancia en la asociación se articula con la confianza que se pueda tener en los espacios de discusión, en las ideas de los otros miembros y en haber vivido espacios donde aquello que se discute colectivamente es aquello que se respeta y valora.

El otro día una compañera decía: “chiquillos no puedo estar este miércoles porque tengo muchas responsabilidades en mi vida, pero lo que la asociación me diga que tengo que hacer mañana es lo que yo voy a hacer, no porque sea una militar cuadrada, sino porque confío en lo que ustedes están planteando, discutiendo colectivamente, tiene un sentido porque lo he vivido y he sido parte de eso”. Eso, yo creo que es una de las cosas fundamentales que yo he aprendido en la organización. (Profesora 20, Institución Particular Subvencionada, Nuevo asociacionismo)

Ahora bien, la experiencia de aprendizaje relacional vinculada con la posibilidad de poder discutir lo político, pareciera no tener cabida en la escuela cuando el profesorado no ha politizado su práctica. Las instituciones escolares estarían sometidas a una serie de prescripciones burocráticas y punitivas, que impiden la politización de la práctica. Así, si en el sindicato se puede discutir, problematizar y construir un proyecto escolar, en la escuela no; si no se cuenta previamente con condiciones para el abordaje de lo político.

Para construir un proyecto educativo institucional con características transformativas tienes que haber una construcción donde todos participen. Yo sé que se puede hacer, yo lo he visto en el sindicato. Esto sí nosotros lo podemos conversar con los compañeros con los que yo me junto, a mis amigos, a mis hermanos, con ellos sí. Pero dentro de la institución es súper difícil hacerlo, porque tienes barreras institucionales, por ejemplo, el Proyecto de Mejora Escolar, tienes las fiscalizaciones, tienes el SLEV, y tienes a profes que no están ni ahí, que de la política no quieren saber nada (...) Pero al revés, cuando hablas de política o de educación con gente que sabes que pertenecen a una organización que tiene ciertos ideales empiezas precisamente a elaborar y construir. (Profesor 1, Institución Municipal, Sindicato extraescolar)

En este sentido, la escuela y el profesorado no politizado dificultan la posibilidad de construir un espacio colectivo y relacional que permita poner en prácticas los valores, deseos y aspiraciones que se tienen como profesorado organizado/a.

4.2 La politización de la práctica pedagógica, y las tensiones de la inclusión del componente político en el activismo docente

Los aprendizajes de lo político influyen en la práctica profesional, en tanto el profesorado es capaz de hacer una lectura crítica de su rol, así como entender el papel del profesorado en la transformación, cuestionando un quehacer docente pasivo asociado al rendir cuentas y la neutralidad política. En este ámbito, el profesorado organizado articularía su búsqueda de transformación en el aula con la lucha organizada en la calle, con el objetivo de mostrarles a otros -estudiantes y docentes- que es posible.

¡No! es el profesor mismo que, desde su práctica política, está al mismo tiempo transformando la sociedad, o sea, tú no estás haciendo que ellos transformen la sociedad, tú mismo estás haciendo la transformación (...) Y para los estudiantes lo estás haciendo participar porque tú quieres que ellos puedan hacerlo. Y ellos saben que es un ámbito nada más, que lo otro está en la calle, está en el trabajo del análisis, en la discusión política, en la formación, en la organización. (Profesor 13, Institución Municipal, Nuevo asociacionismo y Colegio Profesional)

Hay profesores y profesoras que van a hacer su trabajo, como comillas. Y digo entre comillas, porque yo no creo que tenga que ser así, pero a veces cuesta, porque caes en este círculo de hacer lo que te dicen, hacer lo que te pidan, y vas a hacer nomás, como una máquina. (Profesora 30, Institución Particular Pagada, Asociación Intersindical)

Ahora bien, los entrevistados construyen una idea de lo político, que se vincularía con una forma de entender el mundo que traza las comprensiones que se tendrá de la escuela, de la asociación, del cambio, etc. Esta forma implicaría la articulación de la transformación social, del rol y del profesorado, no siendo relevante el tipo de asociacionismo que se conjuga en ello.

Para mí el estar organizada le da sentido a la pedagogía. El estar en sala tiene un precio, que es el estar en sala, creo derechamente que los profesores somos transformadores de la sociedad, pero no solo desde el aula, no solo desde cómo podamos construir con nuestros y nuestras estudiantes, sino que también es un discurso de que nosotras y nosotros nos vamos a organizar y repensar la educación, y esa mirada hacia una sociedad distinta yo creo que la da una organización. Es una política que llega a la escuela, al trabajo, a la vida, a todos lados. (Profesora 19, Institución Particular subvencionada, Nuevo asociacionismo y sindicato escolar)

El profesorado organizado reflexiona sobre las implicancias de ostentar una práctica politizada en el espacio asociativo. Se alude que esto a veces les aleja de las asociaciones, incluso para aquellos que quieren comenzar a entender su práctica desde este ámbito. El miedo de no saber, de no poder confrontar o de equivocarse son algunos de los significados que aparecen cuando los miembros viven las implicancias de la

politización de la práctica. Así, la figura del “sabiendo” de las primeras referencias puede ser un factor que incida en la afiliación del profesorado que no tuvo la oportunidad de problematizar su práctica al seno de la observación de sus pares y familias.

Las chiquillas que acá en [ciudad] de una claridad absoluta, ya quisiera uno tener esa claridad frente a la complejidad de lo político. Te das cuenta esa diferencia de la formación política de los cuadros y la base, y cuando van recién entrando al proceso, aleja. Acá estuvo un colega que era uno de los cabros que también venía de la Universidad y él me decía “no acá los profes son muy jalaos”, en el sentido de la energía, de la formación, y eso lo asustaba, y se terminó yendo porque sentía que no estaba en el nivel. (Profesor 17, Institución Municipal, Nuevo asociacionismo y Colegio Profesional)

Sin embargo, no es solamente la formación disímil de unos y otros lo que aleja de la politización de la práctica, sino también se asociaría con la propia problematización de lo político que, en algunos casos, implica una reducción a la dicotomía de izquierda-derecha y, en otros, una falta de comprensión de que la representación del profesorado implica una convicción política. Al contrario, el profesorado organizado menciona que lo político implica una construcción en diversidad, que no está asociada a la dicotomía de ser de izquierda o derecha, sino a la posibilidad de construir puntos en común sobre un tema de interés colectivo.

Generalmente, la gente de izquierda cree que va a llegar al sindicato y va a encontrar gente revolucionaria y no es así, por ejemplo en mi colegio, los trabajadores que tú tienes es gente ultraconservadora también (...) hay de todo en realidad, yo creo que al final lo político se vive como izquierda o derecha y no es así (...) pues cuando se evidencia de manera más clara lo político en las negociaciones colectivas cuando todos daban sus opiniones y participaban en las asambleas asumiendo sus convicciones. (Profesor 7, Institución Particular Pagada, Sindicato Escolar)

Yo creo que se espera que no lo tenga. Ponte tú, que obviamente entendemos que todo lo que hacemos en verdad es político, pero no toda la gente lo entiende así tampoco y se espera que el profe sea como lo más despolitizado posible. Y de repente tú lo puedes ver en las conversaciones con los mismos profesores. Ponte tú, en el Colegio de profesores, dentro de las asambleas de delegados se espera que los profes que no se metan en lo político, que vayan y cumplan la pega no más y listo, y yo digo: ¿cómo es posible? (Profesora 25, Institución Municipal, Colegio Profesional)

El profesorado organizado encuentra opciones para complejizar lo político en la medida en que se articulan las dicotomías macro y micropolítica, y las oportunidades que ello generan para la reflexión de la acción transformadora. Así, incluir la incoherencia que diferencia las izquierdas de las derechas, la lucha en aula y en las calles, el abandonar la batalla cuando existan discrepancias, son algunos de los distintivos que el profesorado construye sobre cómo se resuelve las tensiones que implicarían la inclusión del componente político más allá del pensamiento dicotómico.

Entonces, para nosotros y para mí un pedagogo crítico transformador tiene que ser dentro y fuera del aula; un micro macro, es como ser de izquierda en el aula y de derecha fuera del aula, y a veces pasa al revés, hay profesores de derecha dentro del aula, pero de izquierda en su vida fuera de esta, y es incluir esta incoherencia la que te permite politizar su ejercicio. (Profesor 15, Institución Municipal, Nuevo asociacionismo y Colegio Profesional)

En este mismo sentido, mirar a la asociación como un medio y no como un fin y asumir que la práctica docente política se podrá ejercer en cualquier espacio, son ámbitos relevantes para complejizar lo político. En ello, la asociación de referencia se articularía como una estrategia política, como una lectura del profesorado sobre cuál es el espacio de transformación posible y no como un fin en sí mismo. De ahí que, si

las diferencias hicieron insostenible su mantenimiento, habría que dar un paso al costado y construir nuevas posibilidades para continuar desarrollando una acción política docente.

¿Hubo una diferencia de posturas políticas respecto a la elección 2016 y yo le decía “ya y qué pasa si a raíz de esta discusión la organización se divide?”, y mi compañera muy sabiamente, me dijo “bueno, voy a encontrar otra organización en la que estar, en la que dar la lucha”, hasta ese momento no lo había visto o sea la participación es parte de ser, de vivir, no concibo mi ser, sin ser políticamente activo, independiente de la asociación. (Profesora 18, Institución Particular Subvencionada, Nuevo asociacionismo y Colegio Profesional)

De a poco se fue naturalizando, obviamente, también empezó una época muy combativa, muy antagonica, políticamente, incluso sobre el sindicato, hicimos varios paros dentro del colegio, hubo harta movilización (...) entonces ellos -refiriéndose a sus estudiantes- de poco fueron asumiendo que si no era el sindicato, era la marcha, que si no era la pancarta, era la convocatoria, y así, un respeto irrestricto a que puedo movilizarme y que lo voy a hacer. (Profesora 26 de Institución Particular Pagada, Asociación Intersindical)

Dicho de otro modo, la politización de la práctica no implica únicamente la participación en una actividad aislada de manifestación o la afiliación en una asociación docente, sino el “respeto” irrestricto del deseo de transformar las situaciones que se viven en la escuela y fuera de ella. Tal como indicaba esta última docente, poco a poco se va naturalizando que su práctica eran política y que lo político no tenía que ver necesariamente con la confrontación de ideologías, sino con la inclusión del componente transformacional en la acción cotidiana.

5. Discusiones y conclusiones

Los hallazgos evidencian cómo se va articulando la dimensión política de la profesión docente en el contexto del asociacionismo. En particular, este proceso requiere la elaboración de una narrativa de las diferencias que supere los enfrentamientos y las dicotomías propias de un pensamiento que separa las ideológicas de izquierdas versus derechas, de dentro versus de fuera de las escuelas. Para esto, el profesorado organizado debe examinar el momento coyuntural, sus contradicciones y las oportunidades que se pueden establecer a propósito de la agencia de las asociaciones y su acción en ellas.

Estos hallazgos suponen también un aporte a la comprensión del activismo docente (Free-Ramos, 2023; Riveras-Vargas et al., 2022) porque muestran el momento de dislocación entre la construcción de una subjetividad alternativa que es capaz de narrar lo político más allá de comprensiones dicotómicas y que se asocia a una práctica que integra lo estructural y los desafíos de la participación en las calles, junto con lo cotidiano, vinculado al encuentro con otros docentes con posiciones ideológicas diferentes, pero con el potencial de construir un común que supere el pensamiento dicotómico (McLaren, 2015).

Esta tarea no es sencilla y requiere que las instituciones escolares y las políticas educativas colaboren en la reflexión sobre el espacio de trabajo como un espacio político (Stevenson, 2015) y la problematización de las concepciones docente sobre el momento político que atraviesa y lo político como concepto (Mejia-Elvir et al., 2023; Salica et al., 2023). En efecto, el docente entrevistado tiende a exponer las dificultades que enfrentan las escuelas en la creación de espacios de politización del trabajo, consideran que han sido las políticas educativas las que han dificultado y fracturado las opciones asociativas (Stevenson, 2015) y las tensiones que podrían establecerse con

quienes ostentan el poder directivo (Weinstein et al., 2023). En este aspecto, parece que articular un trabajo desde el ámbito político es la clave no solo para resistir a las políticas, sino también para reinventar el asociacionismo docente (Bellido de Luna, 2021; González-Castro, 2023; Weinstein, 2020).

En este contexto, la influencia de las relaciones y la construcción de cotidianidades como una herramienta para comprender lo político (Giroux et al., 2020) permiten avanzar hacia una perspectiva que erige el escenario vital como uno de resistencia. Esto refuerza la idea de que la política no está afuera de lo que establecemos en nuestras relaciones. El profesorado entrevistado muestra en qué medida la consigna de que “todo es político” ayuda a comprender la importancia de sus relaciones y su relevancia para la politización de su quehacer. La presente afirmación se encuentra en concordancia con otros estudios de activismo y militancia docente que consideran el espacio cotidiano como un elemento fundamental para sostener un discurso de resistencia (Free-Ramos, 2023; López-Pismante, 2019; McLaren, 2015). No obstante, esta cotidianidad relacional no es tan sencilla de tejer cuando existen barreras institucionales asociadas al reduccionismo de lo político y la supremacía de la acción individual (Assaél et al., 2018; Méndez-Núñez y Murillo, 2017).

Por otro lado, el discurso que sustenta esta consigna y que permite la politización de la práctica generaría tensiones para el ingreso de nuevos afiliados a las asociaciones, quienes ven las dificultades de no haber tenido la oportunidad de construir este tipo de praxis transformadora. Lo anterior sería perjudicial para enfrentar los desafíos de unidad gremial que ostentan algunos contextos territoriales, como el chileno (Morales-Valdés, 2021). En particular, estos hallazgos avanzan a mostrar componentes subjetivos de participar y construir asociaciones (Dal Rosso et al., 2011), incluyendo las dificultades por ocupar espacios de “no saber”, de ingenuidad política y de auténtico desconocimiento sobre la politización de la acción docente.

En este ámbito, la politización del quehacer docente no puede ser únicamente una labor de las asociaciones y los espacios informales que son, eventualmente, creados por el profesorado en sus relaciones, sino que debiesen ser canalizadas a través del desarrollo profesional docente (Giroux, 2015). Esto visibiliza futuras investigaciones que permitan comprender el papel de las instituciones de educación superior y continua y de otros agentes socializadores del rol docente en la construcción del rol político en la acción educativa. Profundizando, además, en cómo los futuros docentes comienzan a “naturalizar el rol docente como agente político”. Asimismo, resulta interesante avanzar en la identificación de la magnitud de las percepciones del profesorado sobre el valor del asociacionismo en los diferentes niveles del sistema educativo y de formación docente y así, incluir observaciones estadísticas sobre el aporte de ello en indicadores de mejoramiento escolar.

Finalmente, es conveniente señalar algunas limitaciones de este estudio asociadas a las técnicas de muestreo, producción de información seleccionadas y a la reducción que podrían requerir fundamentar los aprendizajes a partir del discurso narrado. Asimismo, este estudio asume el riesgo de las limitaciones del enfoque dialógico, haciendo esfuerzos por atender los momentos en que las narraciones del profesorado coinciden con las del equipo de investigación. En este contexto, este estudio trató de proseguir una ruta de investigaciones que pretenden rescatar la experiencia del profesorado evidenciada por aquellos que militan o se consideran activistas en su puesto de trabajo, siendo un ámbito relevante y punto de inicio para continuar profundizando en la construcción de dislocaciones y resistencias desde la acción cotidiana desde la visión de otros agentes no representados en este estudio.

Agradecimientos

Este estudio se realizó gracias a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) mediante Beca Chile Doctorado en el Extranjero 2022-72220269, Postdoctorado en el extranjero 2022-74220039, ANID-Fortalecimiento de Programas de Doctorado Convocatoria 2022-Folio 86220041 y Grupo de investigación de Pedagogías Latinoamericanas: educación, política y ciudadanía SIA ANID – UPLA SA77210044.

Referencias

- 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/etc.458>
- Assaél, J., Albornoz, N. y 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>
- 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>
- Cabrera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: Propuesta de fases y procedimiento para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria*, XIV(3), 71-89.
- Carrasco, C. y 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., Ortiz-Mallegas, S., Verdejo, T. y Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: Facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(56). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- 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, Obra*, 28(e200), 5-19. <https://doi.org/10.17227/ppo.num28-17314>
- 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., Hélivia L. y Da Silva, H. (2011). Condições de emergência do sindicalismo docente. *Pro-Posições*, 22(2), 111-113. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200009>
- Finger, L. y Gindin, J. (2015). From proposal to policy: social movements and teachers' unions in Latin America. *Prospects*, 45, 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>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Freire, P. (2010). *El grito manso*. Siglo XXI
- Gil, D., León, D. y Morales-Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293. <https://doi.org/10.17763/haer.53.3.a67x4u33g7682734>
- Giroux, H. (2015). Cambiando el guion: repensando la resistencia de la clase obrera. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2.005>

- Giroux, H., Rivera-Vargas, P. y Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica. Reproducción funcional o educación antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-7.
- 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>
- Jara-Ibarra, C., Sánchez-Bachmann, M., y Cox, C. (2023). Liderazgo educativo y educación ciudadana: evidencia del caso chileno. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 5-22. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.001>
- Kaplán, C. y Santos, J. (2020). Imagens e narrativas de movimentos docentes no Rio de Janeiro e Argentina e a necessidade de pensarmos enquanto latinoamericanos. *REMEA. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 37(2), 107-126. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.11346>
- 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 doctoral]. Universidad de Chile.
- López-Serrano, M. (2019). El desarrollo profesional de docentes. Una propuesta desde la complejidad. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), 1-17. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.492>
- Martín-Crespo, M. C. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE Investigación*, 27(1), 13-27.
- Matamoros, C. (2020). La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: Avances y vacíos en su consolidación. *Revista Divergencia*, 9(14), 83-114.
- 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), 27-41. <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2.002>
- Mejía-Elvir, P., Morales-Escobar, I. y Correa-Londoño, M. (2023). Voces del profesorado en contexto de represión y lucha social: Memorias colectivas e identidades. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 179-194. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.010>
- Méndez-Núñez, Á. y Murillo, F. J. (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), art 22. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>
- 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/ta.2021.0018>.
- Ortiz-Mallegas, S. y Torres, M. (2023). Participación política y militancia docente: tensiones desde nuevos asociacionismos del profesorado chileno. *Educação y Sociedade*, 44, e268925, 1-22. <https://doi.org/10.1590/ES.268925>
- Pérez-Luco, R., Lagos, L., Mardones, R. y Saéz, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. *Revista Ámbitos* 39.
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E. y Sisto, V. (2022). Experiencias y resistencias de los y las profesores sobre el sistema de evaluación docente. *Revista Izquierda*, 51(1), 1-16.
- Ramírez, E. y 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>
- Reichert, F., Torney-Purta, J. y Liang, W. (2020). Teachers' organizational participation: Profiles in 12 countries and correlates in teaching-related practices. *Theory and Research in Social Education*, 48(4), 552-582. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1795764>
- 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.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos*. Editorial Quimantú.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000300012>

- Riveras-Vargas, P., Miño-Puigercis, R., Passeron, E. y Jacovkis, J. (2022). Movimientos sociales, activismos y resistencias desde la escuela. *Revistas Izquierdas*, 51(1), 1-12.
- Rodríguez, M. y Espíndola, M. (2013). Os professores e os sindicatos: Associativismo empresarial e organização autónoma. *Educar em Revista*, 48(1), 131-147.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200009>
- Salica, M. A., Portela, M. P. y Olguin, V. (2023). Las analogías, una herramienta cognitiva para repensar la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 91-106.
<https://doi.org/10.15366/riee2023.16.2.006>
- Siebricht, E., Jansen, P., Helms, M. y 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>
- 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), 60-79.
<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>
- 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>
- Symeonidis, V. y 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>
- 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, J., Peña Fredes, J., Ramírez, L., Órdenes, M., Barrera, F. y Cornejo, D. (2022). Capacidad de absorción diferencia en diez escuelas públicas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 99-117. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.006>

Breve CV de los/as autores/as

Sebastián Ortiz-Mallegas

Magíster en Psicología de la Educación, Universidad de Chile, Dr. en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Profesor Asociado Universidad de Playa Ancha-Chile. Líneas de investigación: procesos psicosociales en la educación, especialmente en torno a movimientos docentes y convivencia escolar. E-mail: sebastian.ortiz@upla.cl

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7877-3319>

Claudia Carrasco-Aguilar

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Profesora Titular Universidad de Playa Ancha-Chile. Líneas de investigación: procesos de construcción de subjetividades en educación, especialmente en el profesorado, desde las políticas públicas y la convivencia escolar. E-mail: claudia.carrasco@upla.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>

Mónica Torres-Sánchez

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Profesora Titular Universidad de Málaga (España). Líneas de investigación: políticas y reformas educacionales, formación docente y estudios de educación comparada. E-mail: motorres@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8626-8512>