

## ARTÍCULO

# Luchando por lo colectivo: significados de profesores organizados\*

*Sebastián Ortiz-Mallegas*<sup>1</sup> 

*Claudia Carrasco-Aguilar*<sup>1</sup> 

*Macarena Lamas-Aicón*<sup>11</sup> 

### RESUMEN

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

### PALABRAS CLAVE

asociación de profesores; docente; movimiento de protesta; sindicato de profesores.

---

\*Este artículo se encuentra asociado al estudio del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) de Iniciación n. 11190339 "Trayectorias docentes: análisis en el marco del sistema de desarrollo profesional docente, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile. Los autores también agradecen el apoyo al Centro de Investigación para la Educación Inclusiva n. CIE 160009 del Programa de Investigación Asociativa (PIA) de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile.

<sup>1</sup>Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

<sup>11</sup>Universidad Austral de Chile, Los Ríos, Chile.

## **FIGHTING FOR THE COLLECTIVE: MEANINGS CONSTRUCTED BY ORGANIZED TEACHERS**

### **ABSTRACT**

This study investigates the question of the senses and meanings that organized professoriate attributes to its political participation in social movements in Chile. Using qualitative methodology with a narrative approach, 12 in-depth interviews were performed with teachers who participate in different political organizations: professional associations and national, regional and/or school unions. The results show a high valuation of the teaching organization as a validated mechanism of political pressure and participation, associated with social struggle. Adherence to the professional association — College of Teachers — allows the formation of a collective subject that, by also participating in other organizational instances, modulates the social identity of critical teacher. Finally, there is evidence of the need to move forward in new investigations that can rescue the experience of organization of those marginalized voices in a school culture that often individualizes protest and organized action.

### **KEYWORDS**

teacher association; teachers; protest movement; teachers' union.

## **LUTANDO PELO COLETIVO: SIGNIFICADOS DOS PROFESSORES ORGANIZADOS**

### **RESUMO**

O estudo aborda a questão dos sentidos que professores organizados atribuem à sua participação política nos movimentos sociais no Chile. Utilizando metodologia qualitativa com abordagem narrativa, foram realizadas 12 entrevistas, em profundidade, com professores que participam de diferentes organizações políticas: associações profissionais e sindicatos nacionais, regionais e/ou escolares. Os resultados obtidos mostram alta avaliação da organização docente como mecanismo validado de pressão e participação política, associado à luta social. A adesão à associação profissional — *Colegio de Profesores* — permite a formação de um sujeito coletivo que, junto com a participação em outras instâncias organizacionais, modula a identidade social de um professor crítico. Finalmente, há evidências da necessidade de avançar em novas indagações que possam resgatar a experiência de organização daquelas vozes marginalizadas em uma cultura escolar que muitas vezes individualiza a ação organizada.

### **PALAVRAS-CHAVE**

associação de professores; professores; movimento de protesto; sindicato de professores.

## INTRODUCCIÓN

Las experiencias latinoamericanas muestran que los colectivos y sindicatos docentes han confrontado a los magisterios de forma continua, bajo reivindicaciones que mayoritariamente han estado vinculadas con aspectos concretos de sus condiciones laborales (Gentili *et al.*, 2004; Tenti, 2007; Legarralde, 2008). En un extremo se encuentran países como Brasil y Argentina, que lideran las acciones de organización y movilizaciones, con demandas que buscan fortalecer enfoques de democracia y organización sindical (Gindín, 2012; Gouveia y Ferraz, 2013; Da Silva, 2015). En el otro extremo se puede ubicar a países como México y Chile, que tienen una historia de luchas contradictorias que aprueban y rechazan modelos de estandarización y rendición de cuentas (*accountability*) (Legarralde, 2008; Santibáñez, 2008; Cornejo e Insunza, 2013; Tello, 2013; Ferrada, 2017).

En Chile, el papel del profesorado ha variado en los últimos 40 años debido a las diferentes transformaciones sociopolíticas que perpetúan un modelo educativo de mercantilización (Biscarra, Giaconi y Assaél, 2015; Cornejo *et al.*, 2015; Galaz Ruiz, Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga, 2019). Desde la dictadura militar que generó un quiebre violento en las identidades y trayectorias docentes, trayendo consigo cambios en todos los niveles del trabajo del profesorado (Orellana-Fernández *et al.*, 2020) hasta el retorno a la democracia que trajo consigo limitaciones a la participación política y legislativas de los docentes en las reformas de las últimas décadas. En la actualidad, las formas de acción política del profesorado organizado han recibido diversas críticas de parte de otras organizaciones sociales (Cornejo y Reyes, 2008; Cornejo e Insunza, 2013), acusándoseles de una crisis de representatividad, y legitimidad de sus dirigencias gremiales y una crisis de participación de sus bases (Trejo-Catlán, 2020).

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

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

## ORGANIZACIÓN DOCENTE EN CHILE

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

La dictadura militar implicó el descenso del gasto público en educación, lo que repercutió en la baja de las remuneraciones docentes. Se desarmó el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) y los maestros y maestras del país perdieron derechos que regían específicamente la actividad laboral docente. El Colegio de Profesores de Chile se fundó como una nueva organización para el magisterio, traspasándole todos los bienes que habían pertenecido al SUTE (Gentili y Suárez, 2005). La dictadura ordenó la afiliación obligatoria a dicha entidad, aunque posteriormente, diferentes agrupaciones de docentes consiguieron elecciones representativas para este (Assaél e Insunza, 2008).

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

Pese a esta alta adherencia, los cambios en la organización del trabajo docente en los últimos 30 años han impactado en sus formas de organización, gestión, así como en las relaciones entre escuela, docencia y sociedad (Cornejo, Castañeda y Acuña, 2014; Donoso-Díaz y Benavides-Moreno, 2018; González, 2015; Tello, 2013). Por ello, existen algunas crisis en la organización magisterial, la cual se ha

visto desafiada a sostener discursos de unicidad y colectividad sindical, profesional y gremial en un mundo que avanza a procesos de estandarización y rendición de cuentas (Delfini y Ventrici, 2016; Gentili y Suárez, 2005; Assaél e Inzunza, 2008). El profesorado actual se encuentra altamente intensificado y burocratizado producto de estas políticas, impactando en sus formas identitarias y de organización (Fitzgerald *et al.*, 2019).

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

## TENSIONES E IDENTIDAD DOCENTES EN LA ORGANIZACIÓN DE CARÁCTER SINDICAL

La organización sindical docente parte del supuesto de un ideal democrático, el cual sólo se podría alcanzar a través de la lucha articulada de personas con un mismo fin. Sin embargo, este supuesto se encuentra actualmente tensionado, ya que las agrupaciones sociales modernas funcionan de un modo diferente al de los nuevos movimientos sociales. Estos últimos se caracterizan por sus límites más difusos, así como por la tensión entre lo colectivo y lo individual (Íñiguez, 2001; Aguilera, 2016). Muchas veces, ocurre que las luchas entre dirigentes, la implementación de ciertas leyes y los contextos políticos afectan las formas democráticas internas de las organizaciones docentes, impactando de manera paradójica en el objeto de su existencia (Mancini, 2020).

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

Desde el enfoque del proceso político, los movimientos sociales actúan siempre de forma situada y contextual, considerando para ello los entornos geográficos, políticos y sociohistóricos concretos. Muchas de las acciones que toman estos movimientos dependen en gran medida de ese contexto (Hay, 2002; Retamozo, 2009). Parcerisa y Villalobos (2020), al analizar un movimiento social chileno importante

en educación (Alto al Simce), concluyen que un elemento de éxito para los movimientos sociales es la identidad colectiva o identidad del movimiento.

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

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

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

A pesar de los ataques del sistema capitalista a los movimientos docentes, y a pesar de las manipulaciones de algunos directivos de escuelas para evitar el sindicalismo, estos siguen siendo un aporte para la educación democrática, así como para la dignidad de la carrera docente (Tavares, 2014; Jabbar *et al.*, 2020). Sin embargo, la democracia no se limita a las formas de organizaciones estructurales o corporativas. Es por ello que autores como Tavares (2014) invitan al profesorado organizado a extender su papel a diferentes áreas y, así, construir una identidad profesional que permita renovar y reformar el sistema educativo. Por ello, es necesario reflexionar de qué manera las interacciones cotidianas también construyen experiencias de organización docente, ya que no puede dejarse la democratización educativa exclusivamente a los espacios de lucha sindical (Souza de Andrade, 2016).

## METODOLOGÍA

El presente estudio es de tipo cualitativo con un enfoque con características narrativas con 12 profesoras y profesores que trabajan en diferentes centros educativos y se encuentran organizados políticamente. Ese enfoque recoge experiencias

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

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

**Tabla 1 – Características del grupo de estudio.**

Número del caso	Cargo en la Escuela	Tramo etario	Organizaciones	Cargo en la agrupación	Tipo de dependencia laboral
1	Profesor de aula	20–30	Colegio de Profesores y sindicato	Presidente del sindicato	Municipal
2	Profesora de aula	30–40	Colegio de Profesores y MUD	Secretaria filial regional	Municipal
3	Profesor de aula	30–40	Colegio de Profesores y sindicato	Secretario de federación	Particular subvencionado
4	Profesora de aula	20–30	Colegio de Profesores y MUD	Representante filial regional	Municipal
5	Profesora de aula	40–50	Colegio de Profesores	Ninguno	Municipal
6	Profesora de aula	40–50	Colegio de Profesores	Dirigente comunal	Municipal
7	Profesor de aula	30–40	Sindicato escuela	Dirigente de sindicato escuela	Particular subvencionado
8	Profesora de aula	50–60	Colegio de Profesores	Representante gremial	Municipal
9	Profesor de aula	30–40	Colegio de Profesores y MUD	Dirigente nacional	Municipal
10	Jefa técnica	30–40	Colegio de Profesores	Ninguno	Municipal
11	Director	30–40	Colegio de Profesores	Ninguno	Municipal
12	Profesora PIE/aula	40–50	Colegio de Profesores	Representante gremial	Municipal

PIE: Programa de Integración Escolar.



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

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

Finalmente, y respecto de los resguardos éticos, este estudio buscó respetar diferentes principios sobre el lugar del otro en los estudios narrativos. De este modo, si bien se firmaron consentimientos informados con el fin de resguardar la confidencialidad de la información, los aspectos éticos implicaron cuidar diferentes etapas del proceso. Así, las entrevistas fueron desarrolladas buscando que se diera en ellas un espacio para potenciar procesos de reflexividad conjunta entre investigadores y participantes, con el fin de que predominara más el diálogo que la pregunta-respuesta. Además, al final de cada entrevista se realizó un recuento de las diversas ideas utilizando los recursos lingüísticos de cada docente, produciendo una textualización que permitió la generación de aclaraciones mutuas (Balasch y Montenegro, 2003). En todo momento se respetó y promovió la autonomía personal, asociada al deseo de participar y abandonar el proceso de investigación; la confidencialidad, asociada al resguardo de la identidad; y la justicia, asociada a la escucha atenta y al involucramiento de sus experiencias personales y colectivas durante el proceso (Landín Miranda y Sánchez Trejo, 2019).

## RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos categorías que emergen del análisis selectivo del estudio, incluyendo extractos de citas de los doce docentes entrevistados. La primera, se encuentra vinculada con la identidad docente como parte de la identidad colectiva que ofrece la organización. La segunda, aborda la tensión



entre lo individual y lo colectivo en la participación política como parte clave de las tensiones del proceso de construcción identitaria.

### CATEGORÍA 1 – LA ORGANIZACIÓN DOCENTE COMO IDENTIDAD COLECTIVA

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

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

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

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

Confiar en las mayorías como mecanismo de organización política ha traído consigo significados en torno a la representación. La legitimidad que se les otorga a las mayorías numéricas estaría atravesando no solo los mecanismos de negociación o presión externa, sino la propia forma de funcionamiento interno de las organizaciones. De este modo, la manera elegida para dar cuenta de la presencia

de las mayorías, así como de sus decisiones, ha sido el voto. Las votaciones operan como estrategia específica de validación del discurso mayoritario, el que operaría como una orientación a seguir. Esto habría llevado a diferentes docentes a adoptar prácticas consistentes con esas decisiones mayoritarias, incluso si es que no están de acuerdo con ellas.

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

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

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

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

¿Y quiénes no podrían participar?

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

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

Las entrevistas cuestionan y validan al mismo tiempo al Colegio de Profesores de Chile, lo que lleva a algunos y algunas a formar otros colectivos paralelos. Sin embargo, se reconoce el valor que un movimiento con tantos adherentes tiene

para las negociaciones colectivas en el país. Por ello, el Colegio de Profesores ofrece una identidad colectiva de lucha sindical o reivindicativa, cuya fuerza radica en el hecho de que convoca a las mayorías docentes, permitiendo, además, construir una identidad social.

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

Al principio, rechazaba el Colegio de profes porque consideraba que era embotín de redes clientelares de ciertos partidos. Pero después me convencí de que es el espacio organizativo más grande que existen términos del imaginario de la sociedad. (Entrevista caso n. 7)

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

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

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

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

Igual yo prefiero que participen todos, pues la idea es que nosotros exijamos participar siempre, no solo a los que pagan. En todo se genera lo mismo, que

eso tiene que ver con cómo funciona desde la dirección del establecimiento, cómo son los liderazgos que se da en cada grupo. Y dentro de la escuela es súper importante, yo te decía también que te permite democratizar las escuelas y las políticas educacionales. Hacia allá van, a que sean las determinaciones de la escuela mucho más democráticas. (Entrevista caso n. 6)

## CATEGORÍA 2 – TENSIONES DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

El profesorado entrevistado refleja una tensión clave para poder construir identidades colectivas. Esa tensión tiene que ver con algunos nudos críticos que se manifiestan en el intento por convertirse en un movimiento organizado:

- la dificultad de coincidir en opiniones y perspectivas;
- convivir en las diferentes opiniones y puntos de vista;
- la dificultad de llegar a acuerdos colectivos;
- la lucha de poder entre grupos cuando existen diferentes organizaciones docentes representadas en un mismo colegio.

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

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

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

Consideraba que participando en el sindicato era el espacio para seguir siendo, llevando a la práctica mis pensamientos políticos. Tenía un espacio para ma-

nifestar lo que pensaba y escuchar a los otros que opinaran. Tanto es así, que generalmente se nos recomendaba incorporarnos al sindicato luego de pasar a contrato indefinido, o sea luego, del tercer año. Si no, íbamos a ser vistos como los problemáticos, por andar opinando. (Entrevista caso n. 3)

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

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

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

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

La identidad del profesorado que participa de estas organizaciones reivindicativas es fundamentalmente grupal. Al valorar especialmente lo colectivo por sobre lo individual, se cuestiona que se pueda generar transformaciones auténticas con un enfoque individualizador. Esto pone de relieve la importancia que tiene para el profesorado sentirse parte de una orgánica o de una institución. Al construir una identidad reivindicativa, el profesorado pareciera necesitar de un colectivo mayor que permita canalizar estos cuestionamientos sociales. Por ello, cuando el pensamiento

es divergente respecto de las condiciones laborales y en las cuales se da el trabajo docente, y no existe mayor identidad colectiva o esta es débil, aparecen sentimientos de soledad y aislamiento. La identidad social de “docente crítico o crítica” no sostiene por sí misma los significados de la lucha docente. Se requiere la adherencia a una organización más específica que module esa identidad.

Finalmente, una identidad reivindicativa aparece ligada con un cuestionamiento a nivel del ejercicio de la docencia, por lo que muchas veces se le exige coherencia al profesorado organizado entre el pensamiento crítico respecto de sus condiciones laborales y una mirada divergente del currículo y la didáctica.

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

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

## CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

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

Si bien el voto es exclusivo de quienes adhieren formalmente a una determinada organización, este opera como un mecanismo que puede servir para incluir

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

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

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

La sensación de soledad que expresan quienes tienen una débil identidad colectiva puede ser interpretada como un efecto de los relatos del capitalismo, y puede ser expresión de una débil identidad social de profesor crítico, quien requiere constantemente confirmar su pertenencia a esta categoría social a través



de la pertenencia concreta a un colectivo específico con el cual consiga identificarse. Lo anterior puede tratarse de una huella en la memoria histórica del profesorado, ya que se trata de la profesión que más ataques recibió en la dictadura militar respecto de sus formas de organización. Tal vez haya un miedo implícito a identificarse con la crítica como parte del ejercicio docente, lo que es acogido y protegido al interior de las organizaciones sociales. Esto puede explicar por qué la crisis de legitimidad que diferentes estudios le atribuyen al Colegio de Profesores de Chile sería con respecto a su acción dirigencial, pero no hacia la organización misma. Esta última se valora como un espacio de congregación de las mayorías organizadas y se destaca y reconoce su conformación histórica, dando continuidad en la identidad social y colectiva (Gentili y Suárez, 2005; Assaél e Inzunza, 2008; Trejo-Catlán, 2020).

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

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

## REFERENCIAS

- AGUILERA, O. **Movidas, movilizaciones y movimientos**: cultura política y políticas de las culturas juveniles en el Chile de hoy. Santiago de Chile: RIL Editores, 2016.
- ANZIA, S. F. The backlash against school choice and accountability policies: the organizations and their politics. **Urban Affairs Review**, Chicago, v. 56, n. 3, p. 981-993, jul. 2019. <https://doi.org/10.1177/1078087419867162>
- ASSAÉL, J. *et al.* La empresa educativa chilena. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 305-322, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- ASSAÉL, J.; INSUNZA, J. **La actuación de los sindicatos docentes**: la actuación del Colegio de Profesores en Chile. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.

- ÁVALOS, B. *et al.* La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. **Estudios Pedagógicos** Valdivia, v. 36, n. 1, p. 253-263, 2010. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- BALASCH, M.; MONTENEGRO, M. Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: las producciones narrativas. **Encuentros en Psicología Social**, Málaga, v. 1, n. 3, p. 44-48, 2003.
- BALDERAS, I. Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente. **Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social**, Buenos Aires, v. 6, n. 3, p. 7-20, 2014. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/84>. Consultado en: 4 abr. 2018.
- BIEN, A.; SELAND, M. Living the stories we tell: The sociopolitical context of enacting teaching stories. **Teaching and Teacher Education**, United States, v. 69, p. 85-94, enero 2018. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.005>
- BISCARRA, C.; GIACONI, C.; ASSAÉL, J. El docente en la legislación educacional chilena. **Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad**, Viña del Mar, v. 14, n. 3, p. 80-92, oct. 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-600>. Consultado en: 5 sept. 2018.
- BOLÍVAR, A.; SEGOVIA, D. La investigación biográfica-narrativa en iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. **Forum: Qualitative Social Research**, Berlín, v. 7, n. 4, p. 1-33, 2006. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>
- CARRASCO-AGUILAR, C.; LUZÓN TRUJILLO, A. Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. **Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad**, Viña del Mar, v. 18, n. 1, p. 64-74, 2019. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- CARRASCO-AGUILAR, C.; LUZÓN, A.; LÓPEZ, V. Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 45, n. 2, p. 121-139, mar. 2020. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- CAVIERES-FERNÁNDEZ, E. Teacher counter stories to a citizenship education mega policy narrative. Preparing for citizenship in Chile. **Journal of Curriculum Studies**, Inglaterra, v. 49, n. 4, p. 414-436, enero 2018. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1274783>
- COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE. Preguntas Frecuentes. **Web Colegio de Profesores de Chile**, Santiago de Chile, 2020. Disponible en: <https://www.colegiodeprofesores.cl/preguntas-frecuentes/#:~:text=E1%20Colegio%20de%20Profesores%20de,con%20m%C3%A1s%20de%2060.000%20afiliados>. Consultado en: 27 jul. 2020.
- CORNEJO, R. *et al.* Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. **Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad**, Viña del Mar, v. 14, n. 2, p. 80-92, 2015. <http://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580>
- CORNEJO, R.; REYES, L. **La cuestión docente Chile**: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores. Buenos Aires: FLAPE, 2008.

CORNEJO, R.; CASTAÑEDA, L.; ACUÑA, F. **Trabajo y subjetividad docente en el Chile neoliberal**. Santiago de Chile: Quimantú, 2014.

CORNEJO, R.; INSUNZA, J. El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. **Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad**, Viña del Mar, v. 12, n. 2, p. 72-82, 2013. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-282>. Consultado en: 27 jul. 2020.

DA SILVA, E. **De vocação para profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil**. Brasília, DF: Paralelo 15, 2015.

DELFINI, M.; VENTRICE, P. ¿Qué hay de nuevo en el sindicalismo argentino?: Relaciones laborales y reconfiguración sindical en el kirchnerismo. **Trabajo y Sociedad**, Santiago del Estero, n. 27, p. 23-41, mar. 2016. Disponible en: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/74937/CONICET\\_Digital\\_Nro.4338c277-a51a-4d6d-a266-bc62d3bf356a\\_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/74937/CONICET_Digital_Nro.4338c277-a51a-4d6d-a266-bc62d3bf356a_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y). Consultado en: 27 jul. 2020.

DONOSO-DÍAZ, S.; BENAVIDES-MORENO, N. Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230013>

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

FITZGERALD, S. *et al.* Intensification of teachers' work under devolution: A 'tsunami' of paperwork. **Journal of Industrial Relations**, Sydney, v. 61, n. 5, p. 613-636, 2019. <https://doi.org/10.1177/0022185618801396>

GALAZ RUIZ, A.; JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, M.; DÍAZ-BARRIGA, A. Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 41, n. 163, p. 177-199, enero/mar. 2019. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982019000100177&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100177&lng=es&tlng=es). Consultado en: 10 mayo 2020.

GENTILI, P. *et al.* Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.251-.1274, 2004. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400009>

GENTILI, P.; SUÁREZ, D. Síntesis comparativa de los informes nacionales del proyecto. *In: Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 277-289.

GINDÍN, J. Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina: una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 13, n. 37, p. 351-375, abr./jun. 2008. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662008000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000200003). Consultado en: 27 jul. 2020.

GINDÍN, J. La tradición sindical y la explicación de las prácticas sindicales. Conclusiones de una comparación internacional sobre los docentes del sector público. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo/Revista Latino-Americana de Estudos do Trabalho**, S.L./Rio de Janeiro, n. 26, p. 119-143, 2012. Disponible en: <https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/?q=node/39>. Consultado en: 5 jun. 2018.

- GONZÁLEZ, E. **Arriba profes de Chile**. Chile: Editorial Quimantú, 2015.
- GOUVEIA, A.; FERRAZ, A. S. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 111-129, abr./jun. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200008>
- HAY, C. **Political analysis: a critical introduction**. New York: Palgrave, 2002.
- HERNÁNDEZ, O. Subjetividad y discontinuidad identitaria: narrativas docentes de la Argentina desde una perspectiva psicosociológica. **Propuesta Educativa**, Bolivia, v. 36, n. 1, p. 133-135, nov. 2011.
- HUNG, C.-Y. From silenced to vocal: teacher unionists' growing influence on educational development in Taiwan. **International Journal of Educational Development**, Reino Unido, v. 71, p. 102-124, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102124>
- ÍÑIGUEZ, L. Identidad de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. In: CRESPO, E. (ed.). **La constitución social de la subjetividad**. Madrid: Catarata, 2001. p. 209-225.
- JABBAR, H. *et al.* Teacher power and the politics of union organizing in the Charter sector. **Educational Policy: Politics of Education Association**, United States, v. 34, n. 1, p. 211-238, 2020. <https://doi.org/10.1177/0895904819881776>
- JIMÉNEZ-FONTANA, R.; GARCÍA-GONZÁLEZ, E.; CARDEÑOSO, J. M. Teoría fundamentada: estrategia para la generación teórica desde datos empíricos. **Campo Abierto – Revista de Educación**, España, v. 36, n. 1, p. 29-46, jun. 2017. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.36.1.29>
- JHA, N. K.; BANERJEE, N.; MOLLER, S. Assessing the role of teachers' unions in the adoption of accountability policies in public education. **Urban Review**, Netherlands, v. 52, p. 299-330, 2020. <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00529-y>
- LACLAU, E. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LANDÍN MIRANDA, M. R.; SÁNCHEZ TREJO, S. I. El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. **Educación**, Lima, v. 28, n. 54, p. 227-242, 2019. Disponible en [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1019-94032019000100011&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032019000100011&lng=es&nrm=iso). Consultado en: 5 jun. 2021.
- LANGER, E. Nuevas aproximaciones teóricas a la noción de “resistencia” y sus contribuciones al análisis de las regulaciones en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI. In: ENCUENTRO DE CÁTEDRAS DE PEDAGOGÍA DE UNIVERSIDADES NACIONALES ARGENTINAS. TEORÍA, FORMACIÓN E INTERVENCIÓN EN PEDAGOGÍA, 8., 2011, La Plata. **Actas [...]**. La Plata: Universidad Nacional de la Plata, 8-10, ago. 2011. p. 1-13.
- LEGARRALDE, M. **Alta conflictividad y baja gobernabilidad ¿Quién gana en ese escenario?: informe sobre conflictividad docente y gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: Centro de Estudios en Política Pública, 2008.
- LLIMÓS, G.; PALMERO, M.; PRIETO, A. Entre víctimas y victimarios: la construcción mediática de la crisis en educación. El caso del “conflicto docente” en los medios nacionales. In: DA PORTA, E.; UZÍN, M. (orgs.). **Miradas sobre el presente**. El discurso como prácticas, las prácticas como discursos. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, 2019. p. 55-66.

- MANCINI, C. Austerity, struggle, and union democracy: Bill 115 and the Ontario Secondary School Teachers' Federation, an Insider View. **Labor Studies Journal**, Portland, v. 45, n. 1, p. 8-31, 2020. <https://doi.org/10.1177/0160449X20901646>
- MARTÍNEZ-SALGADO, C. El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 613-619, mar. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- MARTÍNEZ RANGEL, R.; REYES GARMENDIA, E. S. El Consenso de Washington: La instauración de las políticas neoliberales en América Latina. **Política y Cultura**, Ciudad de México, v. 37, p. 35-64, 2012. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-77422012000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422012000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es). Consultado en: 12 dic. 2017.
- MCLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. Teaching against globalization and the new imperialism: toward a revolutionary pedagogy. **Journal of Teacher Education**, Washington D. C., v. 52, n. 2, p. 136-150, mar. 2001. <https://doi.org/10.1177/0022487101052002005>
- MERCADO MALDONADO, A.; HERNÁNDEZ OLIVA, A. V. El proceso de construcción de la identidad colectiva. **Convergencia**, Toluca, v. 17, n. 53, p. 229-251, 2010. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352010000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352010000200010&lng=es&tlng=es). Consultado en: 11 jul. 2018.
- MORENO-DOÑA, A.; GAMBOA JIMÉNEZ, R. Dictadura chilena y sistema escolar: A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 51-66, 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>. Consultado en: 27 jul. 2020.
- NÚÑEZ PRIETO, I. **La identidad de los docentes, una mirada histórica**. Santiago de Chile: PIIIE, 2004.
- NÚÑEZ PRIETO, I. Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. **Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad**, Viña del Mar, v. 14, n. 3, p. 5-16, 2015. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-617>
- OLIVA, M. A. Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 311-410, maio/ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008>
- ORELLANA-FERNÁNDEZ, R. *et al.* Profesores en dictadura y democracia: perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-23, mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250007>
- PARCERISA, L.; VILLALOBOS, C. Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE. **Revista Izquierdas**, Santiago de Chile, n. 49, p. 2.427-2.455, 2020. [http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art115\\_2427\\_2455.pdf](http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art115_2427_2455.pdf). Consultado en: 30 jun. 2020.

- PARRONDO CARRETERO, C. Individual and collective identity: Dorothy Allison's literary contribution to demystifying the poor whites/white trash' stigma. **Revista de Estudios Norteamericanos**, Sevilla, v. 21, p. 91-117, 2017. [https://revistascientificas.us.es/index.php/ESTUDIOS\\_NORTEAMERICANOS/article/view/5381/4739](https://revistascientificas.us.es/index.php/ESTUDIOS_NORTEAMERICANOS/article/view/5381/4739). Consultado en: 3 mar. 2019.
- PRESTON, T. A look back: teacher unions, quality, and professionalism, as seen in Kappan. **Phi Delta Kappan: Phi Delta Kappa International**, New York, v. 101, n. 6, p. 5-7, 2020. <https://doi.org/10.1177/0031721720909579>
- REYES JEDLICKI, L. Educando en tiempos de crisis. El movimiento de escuelas racionalistas de la federación obrera de Chile, 1921-1926. **Cuadernos de Historia**, Santiago de Chile, n. 31, p. 91-122, sept. 2009. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/123102>. Consultado en: 10 oct. 2016.
- REYES JEDLICKI, L. Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. **Revista Docencia**, Santiago de Chile, n. 40, p. 40-49, mayo 2010. Disponible en: <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/articulos/A-2010-015.pdf>. Consultado en: 27 julio 2020.
- REYES JEDLICKI, L. *et al.* Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: Discursos, prácticas y resistencias. **Polis – Revista Latinoamericana**, Santiago de Chile, v. 9, n. 27, p. 269-292, dic. 2010. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000300012>
- RETAMOZO, M. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. **Cinta de Moebio**, Santiago de Chile, n. 35, p. 110-127, sep. 2009. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2009000200003>
- RUIZ-OLABUÉNAGA, J. I. **Metodología de la investigación cualitativa**. España Deusta, 1996.
- SAGUIR, E. Las democracias latinoamericanas, conceptualización y tipología alternativa. **Postdata**, Buenos Aires, v. 16, n. 1, p. 33-59, jun. 2011.
- SANTIBÁÑEZ, L. Reforma educativa: el papel del SNT. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 13, n. 37, p. 419-443, 2008. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-66662008000200005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662008000200005&lng=es&nrm=iso). Consultado en: 3 abr. 2010.
- SANTOS, F.A.; ZANARDINI, J.B.; MARQUES, H. J. Desafios políticos, econômicos e sociais para os docentes na América Latina. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, ago. 2020. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13781>
- SOUZA DE ANDRADE, M. Sindicalismo docente, experiência de luta e aprendizagem em duque de caxias. *In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO. MOVIMIENTOS PEDAGÓGICOS Y TRABAJO DOCENTE EN TIEMPOS DE ESTANDARIZACIÓN*, 11., 2016, Ciudad de México. **Actas [...]**. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 16-18, nov. 2016. Disponible en: [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/](http://redeestrado.org/xi_seminario/). Consultado en: 3 mar. 2022.
- TAJFEL, H. *et al.* Social categorization and intergroup behaviour. **European Journal of Social Psychology**, Reino Unido, v. 1, n. 2, p. 149-178, abr./jun. 1971. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420010202>



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

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

TENTI, E. Consideraciones sociológicas sobre Profesionalización Docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, mayo/ago. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>

TREJO-CATLÁN, J. A participação de organizações educacionais em processos de reforma educacional na América Latina (1990–2010). **Brazilian Journal of Latin American Studies**, São Paulo, v. 19, n. 36, p. 89-114, 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2020.161717>

VIEIRA, M. O. Desconforto e invisibilidade: representações de relações de género entre sindicalistas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 47, n. 2, p. 15-40, jun. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100002>

WILLS, G. Teachers' unions and industrial action in South African primary schools: exploring their impacts on learning. **Development Southern Africa**, Johannesburg, v. 37, n. 2, p. 328-347, 2020. <https://doi.org/10.1080/0376835X.2019.1682969>

ZÁRATE ORTIZ, J. La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor. **Eidos**, Barranquilla, n. 23, p. 117-134, 2015. <https://dx.doi.org/10.14482/eidos.23.189>

ZEICHNER, K. Preparing teachers as democratic professionals. **Action in Teacher Education**, Manassas, v. 42, n. 1, p. 38-48, 2020. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700847>

## SOBRE LOS AUTORES

SEBASTIÁN ORTIZ-MALLEGAS es magíster en psicología educacional de la Universidad de Chile (Chile). Profesor de la Universidad de Playa Ancha (Chile).

*E-mail:* [sebastian.ortiz@upla.cl](mailto:sebastian.ortiz@upla.cl)

CLAUDIA CARRASCO-AGUILAR es doctora en ciencias de la educación de la Universidad de Granada (España). Profesora de la Universidad de Playa Ancha (Chile).

*E-mail:* [claudia.carrasco@upla.cl](mailto:claudia.carrasco@upla.cl)

MACARENA LAMAS-AICÓN es doctora en psicología de la educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Profesora de la Universidad Austral de Chile (Chile).

*E-mail:* [macarena.lamas@uach.cl](mailto:macarena.lamas@uach.cl)



**Conflictos de interés:** Los autores declaran que no hay ningún interés comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Financiamento:** El estudio no recibió financiación.

**Contribuciones de los autores:** Gestión de Proyectos, Análisis Formal, Curación de Datos, Conceptualización, Investigación, Metodología, Redacción – Primer Editor, Redacción – Revisión y Edición: Ortiz, S.; Análisis Formal, Conceptualización, Investigación, Metodología, Software, Supervisión, Validación y Visualización, Redacción – Revisión y Edición: Carrasco-Aguilar, C.; Análisis Formal, Conceptualización, Redacción – Revisión y Edición: Lamas, M.

*Recibido el 26 de octubre de 2020*

*Aprobado el 30 de junio de 2021*

