

# Sindicalismo Docente y la profesionalización docente<sup>1</sup>

Alex Cornejo Serrano<sup>2</sup>

## Resumen:

El presente ensayo aborda la descripción del fenómeno de las organizaciones sindicales docentes dentro del escenario neoliberal y de las contradicciones que se generan en éste. Aportando a la superación del vacío de conocimiento que en torno a esta temática existe.

La propuesta de reflexión del presente artículo está en función de la relación del tipo de organizaciones y sus características principales, con las necesidades que emergen de la inclusión en los sistemas educativos de los modelos de calidad total, así como con la posibilidad de hacer frente a los procesos de profesionalización y precarización de la labor del profesorado.

Palabras clave: Sindicatos docentes, profesionalización, procesos curriculares.

# Teachers' Labor Unionism and Teachers' Professionalization

## Abstract:

This essay addresses the description on teachers' union organizations immersed in a neoliberal society and contradictions arising from this economic model. This paper also contributes to overcome this lack of knowledge about teacher unionism.

The consideration proposal of this essay is based on the relation between the type of union organizations –and their main characteristics– and the needs arising from the introduction of full quality models in educational systems, and also the possibility to face the professionalization process and labor precarization of teachers.

Keywords: Teachers unions, professionalization, curriculum processes.

---

<sup>1</sup> Debo agradecer los comentarios y aportes críticos de la Dra. (c) Carolina Jorquera al desarrollo de éste trabajo.

<sup>2</sup> Alex Cornejo Serrano es Secretario de Estudios de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad UCINF y de la Universidad Internacional SEK. Magister en Historia del Mundo Hispánico (CSIC- España), Máster en Investigación en Educación (UAB- España) y Profesor de Historia y Geografía (USACH). Ex becario Conicyt.

## Introducción

Las numerosas discusiones con respecto a la calidad educativa que se han derivado tanto de las voces que destacan la eficacia/eficiencia del sistema, como aquellas que, cuestionando modelos existentes postulan nuevos modos de hacer educación, han destacado el rol importantísimo que tienen las relaciones y asociatividad entre distintos actores educativos para la configuración de establecimientos escolares de calidad, abriendo las discusiones del espacio intra-aula enriqueciéndose con una mirada que podemos establecer como sistémica o ecológica.

Muestras de la tendencia antes enunciada las podemos encontrar en la instauración de mecanismos de participación transversal asociados a la Política de Convivencia Escolar, la importancia de esta dimensión para modelos teóricos tales como Escuelas Eficaces o Mejora Escolar o la inclusión de esta dimensión asociativa dentro de los elementos fundamentales de la acción tanto de directivos como docentes expresadas en el Marco para la Buena Dirección y Marco para la Buena Enseñanza.

En este último caso, cabe destacar cómo las relaciones que docentes establezcan con sus pares, su gremio y comunidad son parte fundamental de la definición de rol profesional, asociándose incluso a modelos evaluativos del mismo, fenómeno que está asociado a las modificaciones que el rol docente ha tenido en torno a la idea y principio de profesionalización (MINEDUC,

2003; Tenti, 2007). Todos los elementos anteriormente citados permiten relevar la importancia y necesidad tanto de la reflexión como del estudio empírico de aquellas redes, asociaciones, instancias y variables que median la acción colegiada de los y las docentes de nuestro país.

El caso del presente ensayo aborda las organizaciones sindicales docentes, como caso específico de organización dentro del escenario propuesto. Dicho objeto de reflexión emerge como necesario de abordar debido al vacío de conocimiento existente en torno a él en la literatura especializada, tal como lo mencionan autores expertos en el tema como Gindin (2011) quien destaca la necesidad de delimitar el fenómeno, especialmente considerándolo en relación al continente latinoamericano. Asimismo, considerando las particularidades estructurales que tiene nuestro sistema educacional y la situación de los sindicatos en el momento presente de nuestro país, nos encontramos con un espacio para la relación colegiada de los y las docentes que no tiene correlato en otros países del mundo y que no tiene semejanza con casos de otras asociaciones gremiales, debido tanto a características del sistema escolar como de las organizaciones sindicales ya sea docentes como de trabajadores en general.

Consecuentemente con lo anterior, el siguiente artículo pretende realizar una reflexión del fenómeno de la sindicalización docente, articulándolo en función tanto de los procesos de profesionalización que han impactado al magisterio a nivel mundial como de las particularidades que toma en el

escenario latinoamericano y de nuestro país producto de las modificaciones profundas que conlleva la asunción de principios neoliberales como rectores del sector educación.

En el caso del sector educativo, la penetración del neoliberalismo se desarrolló en dos etapas. La primera se encargó de hacer concordar el sistema educativo con el sistema económico neoliberal. Se diseñó un aparato estatal desposeído de las funciones que garantizaban el derecho a la educación bajo las concepciones de un Estado benefactor (Colegio de Profesores de Chile, 2005). Esa pauperización de derechos se realiza en el contexto de la dictadura militar de Pinochet, el que mediante el uso de la fuerza acalló la posible oposición a sus decisiones. Ese nuevo Estado se desvinculó de los establecimientos educacionales y de los funcionarios que trabajaban en ellos, traspasando la administración a los municipios y algunas corporaciones gremiales. En forma paralela, se diseñó un sistema de financiamiento de la educación mediante un subsidio a la demanda, el que se pagaría en forma igualitaria a los proveedores educativos, sean estos públicos o privados, dando creación al mercado educativo chileno. En términos curriculares se interviene eliminando contenidos curriculares que pudiesen resultar perniciosos o conflictivos para el régimen, pero manteniendo un enfoque tecnológico en sus fundamentos epistémicos. Todo este proceso es legalizado mediante los preceptos de una serie de decretos leyes emitidos por la Junta de Gobierno entre 1974 y 1980, la Constitución política de 1980 y la ley orgánica Constitucional de Educación (LOCE) de 1990.

La segunda etapa se desarrolla en contexto posterior a la dictadura, desde el año 1990. La política pública decide no alterar de forma significativa el modelo implementado por la administración dictatorial realizando ajustes fundamentalmente en la oferta curricular, a partir de las necesidades propias de la contextualización a la sociedad circundante y diversos acuerdos con organismos supranacionales. En el ámbito de la administración del sistema, sin embargo, se mantienen la municipalización y el sistema de subvenciones, manteniendo en términos estructurales las condiciones laborales del profesorado.

Cabe destacar que a estos profundos cambios de tipo estructural se le suman modificaciones en términos de funcionamiento del sistema, especialmente en torno a la profundización de sus prácticas y modelos de acción. Una de esas innovaciones es la implantación del modelo de Gestión de Calidad Total, que exige la implicación de todos los agentes que participan en el sistema educativo y cada uno de los subsistemas. Esos agentes pueden ser individuos o agrupaciones que actúan motivados por sus propios fines, los que pueden o no ser coincidentes con los objetivos del sistema o del subsistema.

En el caso del Establecimiento Escolar como subsistema del sistema educativo chileno se pueden observar interactuando a los menos cinco agentes individuales, que inciden con sus acciones en la consecución de las metas de aprendizaje asociados a sistema en general y a subsistema en particular: educandos, profesores, padres y apoderados, dirección

del establecimiento y sostenedor.

Todos ellos tienen la posibilidad de crear organizaciones que los representen ante las personas o instituciones del subsistema. Este proceso de institucionalización está permitido por la legislación, sin embargo, no en todas las instituciones se concretan debido a la presión de las autoridades administrativas de los centros escolares o por auto-restricción de los individuos provocada por el temor a la reacción de las autoridades del centro escolar. Ello afecta especialmente a las organizaciones de alumnos y profesores, pero que en el caso de los apoderados no se observan los fenómenos reseñados, pues su constitución es vista favorablemente en el subsistema, especialmente por los aportes económicos que puede realizar el Centro de Padres y Apoderados.

En el caso de los docentes, a partir de las estrategias de gestión participativa propias de la reforma educacional se ha fomentado la participación de los/las profesores(as) en espacios tales como grupos profesionales de trabajo o en instancias como consejos escolares. Sin embargo, no existe evidencia de que exista el mismo fomento a la generación de instancias de tipo participativa y colegiada que sea construida y administrada desde el estamento docente como en el caso de los sindicatos; esto, a pesar del rol que tienen para los procesos de profesionalización del magisterio.

Este proceso de profesionalización, así como las modificaciones a las condiciones de trabajo del profesorado son dos dimensiones que permiten encuadrar adecuadamente el fenómeno de la sindicalización de estos ac-

tores educativos en el día de hoy. Por tanto se hace necesario el abordar la delimitación conceptual de dicho escenario de manera de aportar a la comprensión del fenómeno.

## Cambios en Condiciones de Empleo del Estamento Docente

De modo sucinto, las modificaciones que ha sufrido el campo de acción profesional del estamento docente provienen de dos grandes fuentes interrelacionadas. En primer lugar, es necesario consignar las modificaciones al entorno sociocultural especialmente en cuanto a los modos de entender, construir, difundir y gestionar el conocimiento, situación que ha complejizado los modos de entender procesos de enseñanza y aprendizaje con sus impactos consecuentes en el rol del profesor, su eficacia e incluso su estado de bienestar. (Esteve, 1994)

Estos rasgos, cuya influencia ha sido considerada de modo global se conjugan en el caso de nuestro país con aquellas modificaciones en las condiciones laborales de enseñanza, producto de la imposición de los criterios neoliberales en educación (Centro de Estudios en Política Pública, 2008), especialmente con los procesos masificación de la enseñanza en todos sus niveles, la privatización de una parte del sistema (especialmente en Chile, El Salvador, Honduras, Guatemala y Nicaragua) y la precarización del estatuto legal y profesional del trabajo de los profesores (Gindin, 2008).

El debate académico respecto de las transformaciones de estas condiciones de

trabajo se ha desarrollado en torno a los conceptos de profesionalización docente y proletarización del mismo. A la vez que se le exigen nuevas maneras de proceder dentro del aula a los y las docentes, incluyéndose rasgos de tipo técnico, estandarizado y con un alto sustento teórico existe la tendencia a precarizar su trabajo en términos de estabilidad laboral y de reconocimientos pecuniarios y de estatus a su labor.

En las condiciones antes descritas se requiere de un docente que asuma su propio rol como un líder en constante transformación, que no se resista a los cambios y que sea capaz de tomar oportunas decisiones que beneficien el aprendizaje significativo de sus alumnos. Todo lo anterior implica la posibilidad de pensar y re-significar las prácticas pedagógicas habituales, proceso que los estamentos colegiados tales como colegios gremiales y sindicatos de profesores podrían asumir como parte de sus tareas.

Estos procesos de reflexión tendientes a la autorregulación y aumento de la autonomía, forman parte de procesos de reconfiguración de la identidad docente asociados a la profesionalización antes citada, siendo respuesta a los cambios epocales que construyen la realidad escuela y en sí misma siendo una modificación sustancial a los modos de entender la identidad docente.

## Procesos de Profesionalización Docente

La alta complejidad de los escenarios educativos actuales, incluyendo las demandas

de calidad y equidad realizadas a los sistemas escolares han implicado la necesidad de configurar un rol docente que piense relaciones dialécticas entre procesos de enseñanza y aprendizaje, basando sus prácticas pedagógicas desde la reflexión crítica que permita su contextualización y transformación, superando visiones de la docencia como una intervención técnica instrumental; elementos que pueden articularse dentro de los procesos de profesionalización docente (Gaete & Castro, 2012)

La profesionalización es un concepto polisémico que puede ser entendido, al menos, con tres significados: a) Proceso formativo mediante el cual un individuo adquiere las herramientas "científico-técnicas" en instituciones acreditadas por la sociedad para ello; b) Proceso mediante el cual las personas aprenden la cultura de una determinada profesión, el que sólo se adquiere mediante el ejercicio práctico y en contacto directo con otras personas que la poseen; y c) Como mecanismo para mejorar las condiciones de valoración de una actividad profesional que ha perdido posicionamiento social, económico y científico (Contreras, 2001).

Esta lógica de profesionalización ha sido reivindicada por los profesores ideológicamente, como una forma de romper los procesos tendientes a la pérdida de: prestigio social, competencias exclusivas y del control de sus prácticas. Ellos lo entienden como la vía para lograr mayor autonomía y responsabilidad sobre el ejercicio de la actividad docente en todas sus dimensiones.

En términos de las relaciones entre subsis-

temas que se han planteado previamente en este trabajo Contreras (2001) sostiene que los procesos de profesionalización se han asumido, por los educadores, como parte de un proceso de lucha dialéctica con el empleador por recuperar las competencias que perdió con la implantación del Taylorismo y que se han agravado con la instalación del neoliberalismo en educación; y como la necesidad de excluir toda intervención de sus usuarios sobre sus prácticas y en menor medida, del Estado y sus regulaciones normativas (Day, 2005).

Tal como lo señalamos en torno a las características cambiantes del escenario educativo, es importante entender que el proceso de profesionalización ha venido a ser acompañado con un proceso que puede evaluarse incluso en valencia opuesta como lo es la Intensificación o proletarización del trabajo docente. Apple, (1986) manifiesta que este proceso destaca que el trabajo de los docentes ha aumentado en cantidad y disminuido en las capacidades de ejercicio de ciertas competencias profesionales que habían desarrollado a lo largo del tiempo. El resultado para el docente es la pérdida de su posicionamiento social, aumento del tiempo en que trabaja para la empresa educativa (Hargreave, 1999), lo que lo acerca a las condiciones de vida de las clases obreras (Contreras, 2001).

El mismo autor en sus obras "Educación y poder" (1987) y "Maestros y textos" (1997), observa que desde la década de los noventa del siglo pasado se da un tendencia que reestructura la labor docente con el *"fin de vincularlo más directamen-*

*te con los resultados específicos y dirigirlo según técnicas e ideologías empresariales"* (1997, pág. 20) lo que lleva a los maestros y maestras especialmente, a una pérdida o subvaloración de sus cualificaciones perdiendo autonomía y control, especialmente en el plano de las planificaciones, lo que transforma la docencia en un trabajo semiautónomo.

Una postura similar es la que sostiene Henry Giroux, quien entiende la proletarización como un proceso que tiende a reducir el trabajo de los docentes a la categoría de técnicos especializados. Transformación orientada ideológicamente desde la perspectiva tecnocrática en la que se han inspirado las transformaciones curriculares y laborales de la educación hasta la actualidad, y que impuso una serie de postulados pedagógicos: *"la llamada a separar la concepción de la ejecución; la estandarización y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de los profesores y estudiantes en razón de la primacía de las consideraciones prácticas"* (Giroux, 1990, pág. 173). El profesor tiene libertades, siguiendo esa lógica, que deben ser controladas por medio de la estandarización de sus procedimientos que fueron pensados por otros, situación que en nuestro sistema educativo puede observarse en las herramientas de gestión y evaluación instauradas por la reforma educativa.

Una postura levemente crítica a la teoría de la proletarización es la que sustenta en sus trabajos Marta Jiménez Jaén (1986), quien concuerda que en el hecho de la intensificación y la racionalización educativa, que bus-

ca la eficacia del proceso formativo, pero cree excesivo igualar el trabajo docente con el de los trabajadores de la producción debido a que mantiene el profesor un grado de autonomía que le otorga el espacio del aula y lo que jurídicamente se denomina libertad de docencia en las naciones democráticas de occidente.

Según Murillo (2001) el debate acerca de la proletarización docente es poco atinente para el caso latinoamericano, pues como producto de las crisis económicas de los ochenta y las consecuentes bajas o estancamientos remunerativos, los docentes se auto-identifican más como asalariados que como profesionales, situación que tiende a persistir con las políticas neoliberales posteriores. Apple sostiene algo similar al entender a los profesores como individuos ubicados en dos clases, debido a que "comparten los intereses tanto de la pequeña burguesía como los de la clase obrera", más aún si se le aplican los criterios de género.

Tanto si se considera el proceso desde la profesionalización como de la precarización, la participación de los sujetos en organizaciones sindicales docentes se presenta como un fenómeno radical en las re-semantizaciones que estos procesos infringen a la identidad docente, ya sea para configurar comunidades que promuevan la praxis reflexiva, tan necesaria para la profesionalización o para el empoderamiento del profesorado de modo de responder de modo eficiente a las tendencias precarizadoras de la labor docente.

Se hace necesario entonces, el presentar elementos teóricos acerca de la configura-

ción y funcionamiento de estas organizaciones de modo de poder reflexionar acerca del ajuste de las mismas para los desafíos asociados a la identidad profesional docente antes planteados.

## Las Organizaciones Sindicales Docentes, actores colegiados en procesos de profesionalización–proletarización del profesorado

El sindicalismo docente es parte del movimiento organizativo de los trabajadores reconociéndose como parte del histórico movimiento obrero, definiéndose desde su función organizacional como aquel grupo organizado de trabajadores que permite en la actualidad, negociar a éstos con sus empleadores (privados o estatales) para mejorar sus condiciones de trabajo, de empleo y de vida (Blanch, Gala, Espuny, & Martín, 2003).

Torres y Schugurensky (1999) al referirse a particularidades de este tipo de asociación gremial las define como aquellas "*organizaciones formales que representan a los docentes en los ámbitos nacional, regional y local [y]... constituyen el grupo sindical más educado y más grande del mundo*" (pág. 25). Este rasgo distintivo, articulado en torno a la formación, ha hecho que pueda considerárselas organizaciones separadas del movimiento obrero, aunque con algún grado de vinculación con dicho movimiento al agruparse en entidades de mayor inclusión tales como las centrales sindicales.

Núñez (1990) prefiere entenderlas de una

forma más amplia, pues incluye en este concepto a todas las organizaciones de la sociedad civil integradas por docentes y que se constituyen fuera de los centros escolares o del sistema educativo. Se comprenden en esta definición “*sindicatos, profesionales, políticas, religiosas, culturales, de ayuda mutua*” (1990, pág. 10) entre otros.

En términos generales, es habitual que estas instituciones sean reconocidas por la ley y se les faculte para actuar como personas jurídicas; que sus prácticas organizativas se rijan por los principios de la democracia representativa y se financien con aportes de sus asociados. Las variaciones organizativas dependen del grado de representación (Estatal, federal, nacional, regional o comunal); nivel educativo en que presten servicios (Pre-escolar, Básico, Medio y Superior); tipo de inclusión (Sindicatos unificados de trabajadores de la educación o Colegios profesionales/gremios); relación con partidos políticos o ideologías y capacidad de negociación (Murillo, 1999; 2001; Loyo, 2001; Loyo, De Ibarrola, & Blanco, 1999).

En el caso de nuestro país, el movimiento sindical docente cuenta con dos grandes tipos de organizaciones: Un referente gremial, el Colegio de Profesores A.G y un atomizado grupo de sindicatos de organizaciones educativas privadas, no existiendo datos fehacientes acerca de los tipos de relaciones que podrían establecerse entre ambas.

El Colegio de Profesores de Chile fue creado por la dictadura militar en 1974 mediante

el decreto ley N° 678, y se le asigna como objetivo el establecer un referente único con el cual negociar las políticas del sector docente. La misma normativa establece que las finalidades de la organización eran: promover la dignidad profesional, la investigación, el perfeccionamiento, la tutela ética de las conductas (especialmente la prescindencia política), colaborar pedagógicamente con los organismos nacionales e internacionales en el ámbito de la formación inicial, entre otras finalidades. Se establece en los artículos 41 y 42 del DFL 678, la sindicalización obligatoria para todos los profesores al convertirlo en requisito para el acceso a la profesión en todos sus niveles (docentes y directivos), pero autoriza el ejercicio profesional en condiciones especiales a otros profesionales (República de Chile - Ministerio de Educación, 1974).

Durante la dictadura no ofreció mayor resistencia a las reformas que impulsaban los tecnócratas del Ministerio de Educación, debido a la tutela que se ejercía sobre ella, pero además debido a la extensa y profunda represión de la que fue objeto el gremio de profesores que significó, que muchos de los antiguos dirigentes fueran detenidos, torturados, ejecutados o desaparecidos. En forma paralela, se eliminan todos los espacios de participación que los profesores “*habían empleado para expresar sus opiniones e intereses ante el Estado*” (Programa Interdisciplinario de Investigaciones educativa - PIIE, 1984).

Desde el año 1981 los Colegios de Profesionales son desposeídos de sus facultades por considerarlos figuras que impedían



el funcionamiento del libre mercado, pues eran organizaciones monopólicas y privilegiadas al exigir la sindicalización obligatoria y poseer la tución ética de la profesión. Para eliminar esos derechos se dicta el Decreto Ley N° 3621 que transformaba los Colegios Profesionales en Asociaciones Gremiales (AG). Según el citado decreto, estas nuevas organizaciones no poseían carácter sindical por lo que carecían de poder de negociación y permitían la existencia de AG paralelas (República de Chile, 1981; República de Chile, 1979).

Esa última característica del sistema facilitó la creación de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) que reunirá a todos los docentes que comenzaban a solicitar reivindicaciones democráticas en el gremio y que se manifestaban contrarios a las políticas dictatoriales en materia educativa. (Programa Interdisciplinario de Investigaciones educativa - PIIE, 1984; Cornejo & Reyes, 2008). Esta organización democrática de docentes alcanzó a representar a más de 10.000 profesores en la región central del país. En su interior se desarrolla una plataforma de reivindicaciones que giraban en torno a dos ejes: la elaboración de un Estatuto de la Profesión Docente que permitiera entre otros aspectos la estabilidad funcionaria y la mejora de las remuneraciones; y la elaboración de un Plan nacional de Desarrollo educativo (Cornejo & Reyes, 2008). El proceso de la AGECH finaliza con su incorporación pactada al Colegio de profesores como medida de unidad y democratización del gremio.

Desde las definiciones antes expuestas

podemos develar las tensiones profesionalizantes y proletarizantes que se juegan en el escenario educativo global. Se reconoce que, por un lado están las asociaciones profesionales de tinte gremial, donde se delimita el funcionamiento interno de la profesión y a quienes la ejercen, mientras que los sindicatos tienen intereses más reivindicativo-laborales (Guerrero, 1993), situación que en nuestro país se radicaliza debido a la configuración del sistema escolar y sus modos de financiamiento, y a las condiciones de los colegios profesionales que hereda la dictadura militar.

Dentro de las características específicas nacionales del sindicalismo docente, cabe destacar que, con el desarrollo democrático el Colegio de profesores, que en reiteradas oportunidades ha debido pactar con las autoridades del gobierno, ha ido perdiendo presencia en la sociedad, fenómeno que fue de la mano con la caída del prestigio profesional y el aumento de las críticas respecto de su accionar que ha sido definido como macro político, dejando olvidados los aspectos micro políticos que afectan directamente a los profesores y estudiantes en cada centro educativo (Cornejo & Reyes, 2008).

Sin dejar de lado las características estructurales y en función a las metas de los organismos sindicales docentes, es importante considerar que son tres los objetivos fundamentales en los que se encamina su acción: A) las condiciones de empleo(remuneraciones, de jornada laboral, condiciones contractuales pactadas, los sistemas de promoción del personal y

los beneficios sociales adicionales); B) Reflexión sobre los rumbos y la calidad de la educación; y C) La lucha por la democratización del sistema escolar en todos sus niveles (Peralva, 1988; Murillo, 2001; Nuñez, 1990).

A pesar de que la organización sindical posee esta variedad de metas, se reconoce que las preocupaciones de los docentes son fundamentalmente articuladas en torno a las condiciones de empleo, lo que las posiciona más cerca al polo laboral que político generando la disminución de representatividad política y social de las organizaciones sindicales (Tiramonti, 2001; Gindin, 2011). Sin embargo, no puede dejar de reconocerse su aporte en la reflexión educativa y lucha por la democratización del sistema puesto que históricamente se han dado momentos en los que se ha notado su influencia al denunciar los sistemas educativos y proponer soluciones al respecto (Nuñez, 1990).

Coherentemente con estas metas organizativas, Núñez (1990) establece un modelo de sindicalismo docente que posee cuatro características en las que se mueven en diferente grado las organizaciones. La primera es la **Autonomía** que debe establecer respecto del empleador, instituciones religiosas y partidos políticos de forma que pueda defender los intereses de sus asociados. La segunda es la **Capacidad Crítica** que es la facultad de *“tomar distancia y mirar objetivamente los problemas y las estrategias y expresar libre y claramente sus juicios y propuestas”*. La tercera característica, el autor la identifica como la **Res-**

**ponsabilidad social**, de forma que los sindicatos actúen hacia intereses más amplios como la responsabilidad profesional o el interés nacional. Finalmente, los sindicatos deben desarrollar la **Capacidad de Concertación** es decir, la instalación de las lógicas de negociación que permitan la instalación de pactos con los empleadores respectivos. Dependiendo del grado en que estén presentes las características descritas es el nivel de éxito y concreción de sus objetivos institucionales.

### Características y funciones sindicales: tensiones y coincidencias en procesos de profesionalización–proletarización del profesorado

Tal como se ha propuesto a lo largo del ensayo, la acción sindical está tensionada por los procesos profesionalizantes y proletarizantes a las que se ve afectada la profesión docente en general.

Tomando esta característica como marco referencial es importante el reflexionar hasta qué punto los modos de entender y de funcionar que poseen las organizaciones sindicales docentes responden a los desafíos actuales de dicha profesión, elementos que a su vez permitirían explicar el estado actual y la potencialidad de acción que tienen estas organizaciones.

Cabe considerar que en cualquiera de los dos polos de tensión uno de los ámbitos en los cuales aporta sustancialmente la organi-

zación sindical docente es la capacidad de autorregulación, elemento que fomenta la autonomía. En este ámbito, es importante considerar la participación de las organizaciones de profesores en la creación y uso de códigos éticos y profesionales (Contreras, 2001), situación sumamente radical en la complementación de la regulación técnica de las prácticas –que es lo ofrecido por el sistema escolar oficial– a partir de la consideración del conocimiento práctico común, las tradiciones y perspectivas pedagógicas (Contreras, 2001; Hargreave, 1999; Fernandez, 1997).

Esta visión amplia considera una forma donde las organizaciones docentes pueden influir en el ámbito valórico y su consecuente asociación a los fines de la educación en los distintos espacios de actuación específico, desde un nivel nacional en el caso de los grandes sindicatos al nivel de escuelas en el caso de los Consejos de profesores y sindicatos de dichos centros. Christopher Day (2005) prefiere entenderla como la acción de comportarse profesionalmente, es decir, que las conductas prácticas de los docentes vayan más allá de la preocupación de los contenidos y evaluaciones externas, pues requiere que reflexionen sobre el “qué”, “cómo” y “por qué” de su quehacer cotidiano en relación con sus fines morales.

Una perspectiva diferente en torno a la idea de autorregulación es la que plantea Judyth Sachs (1997), quien sostiene que es necesario que los educadores adquieran mayor participación y responsabilidades profesionales. Para ello es necesario recon-

siderar las relaciones entre empleadores, sindicatos, profesores y otros agentes educativos como las universidades, de manera que los profesores puedan desarrollar su profesionalidad en las escuelas de forma activa, es decir no esperando que otros lo planifiquen por ellos. Esta profesionalidad activa requiere, de acuerdo a la experiencia desarrollada en Australia, el desarrollo de un trabajo en red participativo, colaborativo y cooperativo, de manera que la construcción de conocimiento conjunto permita el superar la visión de rol docente basado en la instrumentalidad técnica, asumiendo su rol como agente de cambio político-social, asimilando en este rol la acción de las funciones reflexivas y democratizadoras de la sindicalización docente.

Esta función democratizadora, asumida como parte de la tradición movilizadora de las organizaciones docentes, es sin lugar a dudas uno de los aspectos más reconocidos por los investigadores del tema. Esta tendencia democratizadora puede incluso ser considerada como uno de los rasgos definitorios de la identidad de los movimientos gremiales docentes en Latinoamérica, lo que se ha manifestado en la participación activa en los procesos de re-democratización de las sociedades post década de los ochenta.

Dentro de los roles técnicos asociados a la profesionalización que se pueden reconocer a las organizaciones sindicales, la literatura es coincidente en reconocer el importante rol en la difusión e implantación de los cambios, innovaciones o reformas dentro del sistema escolar a partir del impacto de

su acción dentro del estamento docente. (Vaillant, 2005).

## Conclusiones

A partir de los antecedentes revisados se ha hecho el esfuerzo de delimitar de modo conceptual la acción sindical docente en función de tensiones contemporáneas que permiten sintetizar las modificaciones que desde el ámbito sociocultural –y en términos específicos, socioeducativo– impactan el tradicional rol docente.

Se ha relacionado este tipo de organizaciones y sus características principales con los modos de trabajar que han conllevado los modelos de calidad total, así como con la posibilidad de hacer frente a los procesos de profesionalización y precarización de la labor del profesorado.

En ese sentido se ha destacado la importancia de la acción y reflexión colectiva como modo tanto de pensar la educación como de democratizarla, avanzando de dicha forma en la configuración de un gremio que aumente su autorregulación y que, en el caso docente permita el tránsito entre un rol basado en la aplicación de planes y estrategias pensadas fuera del subsistema escuela, a un rol de construcción activa de procesos curriculares que permitan un acercamiento crítico y contextual tal como lo han definido las metas educativas del último siglo.

A la luz de los antecedentes llama la atención los vacíos de conocimiento que dieron

origen al presente trabajo, los cuales pueden ser interpretados a la predominancia de la dimensión laboral por sobre la transformación técnica o política de este tipo de organizaciones. La función de interlocución y mediación laboral entre profesores y empleadores parece que ha sido protagónica en la generación de estrategias de trabajo al interior de las escuelas y reconociendo la labor sindical fundamentalmente en torno a éstas, siendo tema central las condiciones laborales y la remuneración.

En este ámbito, cabe señalar, que tal como lo enuncia Gindin (2011) a pesar de lo central que son las características del empleo en la acción docente, el sistema escolar genera condiciones altamente reguladas desde elementos burocráticos, que no recogen la reflexión y las construcciones que puedan hacerse desde los organismos sindicales. En el caso específico de nuestro país, la burocratización de la carrera docente tiene un fuerte componente técnico, y la participación de organizaciones sindicales ha sido en conjunto con otros actores, en función de dar legitimidades y representaciones a éstas, con diverso resultado en las bases docentes.

El impacto de la acción de los sindicatos docentes a nivel nacional es modulado además, por las características derivadas de la intervención neoliberal en el sistema, generando una atomización profunda del estamento docente en cuanto, a pesar de que la mayor parte del sistema tiene financiamiento estatal, la figura de empleador se fragmenta entre corporaciones municipales y personas naturales y jurídicas que

impiden realizar negociaciones laborales de largo impacto. En ese sentido, uno de los principales sentidos de la sindicalización no resulta consistente con nuestra estructura de sistema escolar.

A estos elementos administrativos se le suma la lógica individualista que se instala a partir de la generación de carrera e incentivos fundamentalmente basados en rendimientos individuales a los que accede el profesorado y que se vuelven progresivamente más importantes en función de su construcción salarial.

Todo lo anterior plantea el desafío de relevar las dimensiones asociadas a la construcción identitaria y la generación de espacios de reflexión pedagógica tendiente a la praxis educativa reflexiva, situación que implica un mayor énfasis transformacional y político a los sindicatos, en un escenario sociocultural donde estos mismos atributos se ven cuestionados, modificados en sus lógicas e incluso deslegitimados por rasgos en exceso individualistas resultado de implantación de modos de relación basados en lógicas instrumentalistas y en torno a costo beneficio de la sociedad neoliberal.

## Bibliografía

- **Apple**, M. W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/MEC.
- **Apple**, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- **Apple**, M. W. (1997). *Maestros y Textos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- **Blanch Ribas**, J. M., Gala Durán, C., Espuny Tomás, M. J., & Martín Artilés, A. (2003). *Teoría de las relaciones laborales. Fundamentos*. Barcelona: UOC.
- **Centro de Estudios en Política Pública**. (09 de 2008). *Los Sindicatos docentes en América Latina*. Recuperado el 09 de 04 de 2009, de <http://www.fundacioncepp.org.ar>: [http://www.fundacioncepp.org.ar/pdfdocs/336\\_LOS%20SINDICATOS%20DOCENTES%20EN%20AMERICA%20LATINA.pdf](http://www.fundacioncepp.org.ar/pdfdocs/336_LOS%20SINDICATOS%20DOCENTES%20EN%20AMERICA%20LATINA.pdf)
- **Colegio de Profesores de Chile**. (2005). *1er Congreso pedagógico curricular. Conclusiones Finales*. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile.
- **Contreras**, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- **Cornejo**, R., & **Reyes**, L. (2008). *La cuestión docente: Chile, experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- **Day**, C. (2005). *Formar Docentes*. Madrid: Narcea.
- **Fernandez**, M. (1997). *La escuela a Examen*. Madrid: Piramide.
- **Gaete**, M. & **Castro**, A. (2012). Proceso de Transición hacia una conciencia crítica fenomenológica de la profesión docente. *Educação e Pesquisa* 38: 2 307-322. Recuperado 09 de 07 de 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a03v38n2.pdf>
- **Gindin**, J. (2008). *Los docentes latinoamericanos y su actividad político-sindical. Tres elementos estructurantes*. Recuperado el 1 de 05 de 2010, de VII Seminario de la red Latinoamericana de estudios sobre trabajo docente. Nuevas Regulaciones en America Latina: [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/index.html](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/index.html)
- **Gindin**, J. (2011). Sindicalismo Docente en América Latina. Una Contribución al Debate. *El Cotidiano* 168 109-114. Recuperado el 09 de 07 de 2012. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/325/32519319010.pdf>
- **Giroux**, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona : Paidós/MEC.
- **Guerrero**, A. (1993). *Maestras y maestros : autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada : un estudio sociológico*. Madrid: Tesis doctoral - Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

- **Hargreave**, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- **Jiménez**, M. (1986). Racionalización, Control del trabajo y proletarización de los enseñantes. *Tempora*, 8 , 47-63.
- **Loyo**, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25 , 65-81.
- **Loyo**, A., De Ibarrola, M., & Blanco, A. (1999). Estructura del sindicalismo docente en América Latina”, en Propuesta Educativa, Año 10, núm.21. *Propuesta Educativa*, (10), 21 , 4-8.
- **MINEDUC** (2003). *Marco para la Buena Enseñanza Santiago de Chile*: MINEDUC.
- **Murillo**, M. V. (1999). Sindicalismo docente y reforma en América Latina: estado del arte. *Propuesta educativa*, 21 , 9-15.
- **Murillo**, M. V. (2001). Una aproximación al estudio del sindicalismo magisterial en América Latina. *Estudios Sociológicos XIX*: 55 , 129-160.
- **Nuñez**, I. (1990). *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación*. Estado del Arte. Santiago de Chile: Unesco-Reduc.
- **Peralva**, A. T. (1988). E os movimentos de professores da rede pública? *Cadernos de Pesquisa*, 64 , 64-66.
- **Programa Interdisciplinario de Investigaciones educativa - PIIE**. (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar Vol.I*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones educativas (PIIE).
- **República de Chile - Ministerio de Educación**. (1974). *Decreto Ley 678 Crea el Colegio de Profesores de Chile*. Recuperado el 23 de 07 de 2010, de Biblioteca del Congreso nacional de Chile: <http://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=6279&idVersion=1982>
- **República de Chile**. (4 de 7 de 1979). *Decreto Ley 2757 Establece Normas Sobre Asociaciones Gremiales*. Recuperado el 25 de 7 de 2010, de Biblioteca del Congreso Nacional-Legislação Chilena: <http://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=6992&idVersion=2002-05-31&idParte>
- **Sachs**, J. (1997). Reclaiming the Agenda of Teacher Professionalism: an Australian experience. *Journal of Education for Teaching*, 23: 3 , 263-276.
- **Tenti**, E. (2007) Consideraciones Sociológicas sobre Profesionalización Docente. *Educação & Sociedade*, 28:99 , 335-353 Recuperado el 09 de 07 de 2012 en: [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias\\_portada/vinculo\\_abajo/dir\\_ces/pedagogica/fanfanni.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/dir_ces/pedagogica/fanfanni.pdf)
- **Tiramonti**, G. (2001). *Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en la América Latina de los 90*. Recuperado el 18 de 05 de 2008, de Biblioteca Virtual Preal: <http://www.preal>

org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/&Archi  
vo=doctra19espa%F1ol.pdf

– **Torres, C., & Schugurensky, D.** (1999). El rol de los sindicatos docentes, el Estado y la sociedad en la reforma educativa. *Propuesta Educativa V.1, 21*, 25-33.

– **Vaillant, D.** (2005). *Education reforms and teachers' unions: avenues for action*. París: UNESCO: International Institute for Educational Planning.