

Contrahegemonía en el profesorado chileno: estudio de casos en los niveles escolar y de la organización reivindicativa

Counter-hegemony in Chilean teachers: case studies at the school and teacher organization levels

Claudia Carrasco-Aguilar*, Verónica López**

Resumen: A través de un estudio de casos múltiples con un diseño narrativo, se identifican y describen algunas experiencias contrahegemónicas de profesores en Chile, en los niveles escolar y la organización colectiva. Para ello, se entrevistan profesores de una escuela pública, y profesores que adhieren a dos organizaciones reivindicativas. Los resultados muestran escasa articulación entre ambos niveles, y mayor enfrentamiento al capitalismo en el segundo caso. Este artículo discute respecto de las posibilidades e implicancias de esta articulación.

Palabras clave: capitalismo, neoliberalismo, contrahegemonía, polifonía de voces

Abstract: Through a multiple case study with a narrative design, we identify and describe some counter-hegemonic experiences of teachers in Chile, at the school and collective organization levels. For this purpose, teachers from a public school and teachers who adhere to two protest organizations are interviewed. The results show little articulation between both levels, and greater confrontation with capitalism in the second case. This article discusses the possibilities and implications of this articulation.

Key words: capitalism, neo-liberalism, counter-hegemony, polyphony of voices

Recibido: 20 julio 2021 Aceptado: 8 noviembre 2021

* Chilena, autora principal. Doctora en Ciencias de la Educación, Directora del Departamento de Mediaciones y Subjetividades, Profesora Asociada Carrera de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha. Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11190339 “Trayectorias docentes: análisis en el marco del sistema de desarrollo profesional docente” (2019-2022). claudia.carrasco@upla.cl <https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>

** Chilena, autora secundaria. Doctora en Psicología, Directora Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (EduInclusiva), Profesora Titular Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Proyecto Fondecyt Regular N° 1191267 “La inclusión excluyente: prácticas de exclusión y segregación en escuelas chilenas” (2020-2024). veronica.lopez@pucv.cl <https://orcid.org/0000-0001-7405-3859>

Introducción

El capitalismo, es un modelo social, cultural y económico basado en el supuesto de que el mercado es el principio rector de las decisiones que regulan las sociedades contemporáneas, y ha tenido efectos devastadores en educación^{1 2}. Se trata de un modelo universalista, cuyas consecuencias están siendo enfrentadas por diferentes países del mundo. Para el capitalismo, la esencia de la democracia es el lucro, enfatizando un individualismo competitivo que deja a las instituciones sociales, políticas, culturales y económicas en manos de empresas que buscan aumentar sus ganancias. De este modo, el capitalismo genera sujetos dispersos y fragmentados. En las sociedades contemporáneas, el triunfalismo de este modelo en materia educativa se puede apreciar en el desprestigio de la educación pública³ y en el aumento de poder y cobertura de matrícula de las corporaciones educacionales privadas, con la consiguiente instalación de bajos sueldos y bajo estatus del magisterio⁴. Por lo anterior, el capitalismo debe ser entendido como una poderosa pedagogía pública y cultura política⁵.

En este sentido, el capitalismo se ha convertido en hegemonía, toda vez que es una estructura y proceso ideológico-cultural totalizante, que ha actuado gracias al poder de la globalización. La globalización neoliberal ha ido configurando políticas educativas que favorecen procesos de acumulación del capital, lo que se ha visto complejizado con la emergencia de prácticas de tutela, clientelismo, asistencialismo, entre otras. En términos garantistas, lo anterior ha llevado a que los centros educativos se desvinculen paulatinamente de su función de resguardar la educación como un derecho, construyendo la idea de que la escuela no debe apoyar a quienes históricamente han sido oprimidos⁶.

Al tratarse de una pedagogía pública que instala una cultura política, el capitalismo ha utilizado el avance de la globalización para fortalecer las políticas de estandarización basadas en la privatización y competencia. Para ello, éstas se han impulsado por diferentes iniciativas supranacionales, generando un refinado sistema de gobernanza por medio de instituciones macropolíticas que se encargan de administrar iniciativas reformistas como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros organismos^{7 8}. Con el fin de instalar mecanismos cada vez más absolutos y homogéneos de reproducción del poder dominante, estos organismos han promovido reformas y políticas educativas de rendición de cuentas (*accountability*), estandarización del currículum, privatización, y sistemas de evaluación con consecuencias importantes para las comunidades educativas.

¹ Jurjo Torres-Santomé, *Educación en tiempos de neoliberalismo* (Madrid: Morata, 2001), 92-99

² Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición* (México D.F.: Siglo XXI, 2004), 156-159.

³ Michael Apple, «¿Podemos luchar contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo en la educación?», *Revista Docencia*, 13 (mayo 2001): 4-10.

⁴ Michael Apple, «¿Puede la educación cambiar la sociedad?» (Santiago de Chile: LOM, 2018) 207-220

⁵ Giroux, *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*, 156-159.

⁶ Iván Ortíz, «Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno», *Revista Calidad en la Educación*, 42 (julio 2015): 93-122.

⁷ Javier Gurpegui y Juan Mainer, «La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia», *Revista Con-Ciencia Social* 17 (2013): 13-25.

⁸ Antonio Luzón y Mónica Torres, «Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación: de la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza», *Journal of Supranational Policies of Education* 1, (2013):53-66.

Sin embargo, lo que el capitalismo busca instalar a través de la globalización, no es otra cosa más que la cultura dominante, y ésta, no es un objeto estático que se pueda simplemente transmitir, sino más bien, es un espacio de lucha dinámico en que se juega la hegemonía cultural de la sociedad⁹. Por ello, junto con la hegemonía, surge la posibilidad de que se produzca una hegemonía alternativa o contrahegemonía¹⁰. Desde esta perspectiva, la hegemonía de la praxis política puede ser cuestionada y transformada a partir de la conciencia ciudadana y crítica de quienes han sido excluidos, marginados y oprimidos¹¹.

La contrahegemonía al capitalismo es un proceso de implicación intersubjetivo, tanto individual como colectivo, y lleno de contradicciones. En educación, algunos autores han sostenido que es posible de ser observado tanto desde el aula y nivel escolar, como desde la organización del profesorado. ¿Cómo son las experiencias de quienes han intentado desarrollar contrahegemonía en educación? ¿cómo se interpretan estas experiencias en contextos culturales de políticas educativas estandarizadas? ¿qué contradicciones y tensiones debe enfrentar el profesorado al intentar responder desde la contrahegemonía a las reformas totalizantes? El objetivo de este estudio fue identificar y describir algunas experiencias contrahegemónicas de profesores y profesoras en Chile, distinguiendo dos niveles analíticos: el aula y la escuela; y la organización colectiva. Chile ha sido caracterizado en la literatura nacional e internacional como un caso interesante para analizar los efectos de políticas neoliberales, por lo que el análisis de estas manifestaciones en el profesorado del país, pueden contribuir al conocimiento sobre las formas de contrahegemonía al capitalismo y sus consecuencias en educación.

Estandarización y rendición de cuentas como expresión de la hegemonía en educación en Chile

En diferentes países de occidente, paulatinamente desde la década de 1980 se comenzaron a desarrollar políticas educativas basadas en estándares con múltiples evaluaciones periódicas, las que se vieron fortalecidas a partir de la creciente instalación de cuasi-mercados educativos, es decir, de sistemas educativos que se sostienen en el financiamiento por la demanda, obligando a los centros educativos a competir entre sí. A partir de lo anterior, la educación se ha ido convirtiendo en un espacio fundamental de disputa simbólica, instalándose un sistema complejo de gestión educativa, denominado gerencia performativa (*performance management*)¹², pedagogía basada en la gestión¹³ o Nueva Gestión Pública (NGP) (*New Public Management*)¹⁴.

⁹ Francisco González, «Educación y cambio social: aportes desde la pedagogía crítica», *Revista Diálogos Educativos* 31, n.º 16 (2016): 148.

¹⁰ Daniel Campione, «Hegemonía y contrahegemonía en la América Latina de hoy. Apuntes hacia una nueva época», *Revista Sociohistórica*, 17-18 (2005): 13-36.

¹¹ Rafael Laréz, «Álvaro Márquez-Fernández: Contrahegemonía, conciencia crítica y praxis emancipadora», *Revista de Filosofía* 88, (2018): 171-181.

¹² Antonio Bolívar, «Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España», *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, n.º 2, (2008): 57-74.

¹³ Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales* (Barcelona: Paidós, 1990), 171-178.

¹⁴ Vicente Sisto, «Nuevo profesionalismo y profesores: Una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile», *Revista Signo y Pensamiento* 31, n.º 59, (2011): 178-192.

Junto con algunos Estados de Estados Unidos que forman parte del Movimiento de Reforma Educativa Global (*Global Education Reform Movement - GERM*)¹⁵, países como Nueva Zelanda, Australia, Reino Unido (Inglaterra), Colombia y Chile, han liderado estas políticas, generando todo un sistema de responsabilización por desempeño con altas consecuencias (*high stakes accountability*), es decir, consecuencias de alto impacto derivadas de los resultados objetivos en diferentes pruebas estandarizadas¹⁶. En todos estos países, el desarrollo de cuasi-mercados a nivel sistémico se ha basado en la libre elección, la competencia, la sobre responsabilización escolar, y la devaluación de la educación pública. Un reciente estudio en Australia mostró cómo los directores de escuelas se sienten contrariados por tener que recurrir a estrategias de *marketing* para atraer a las familias, lo que implicó sentir que se encontraban en un límite entre lo público y lo privado en sus escuelas¹⁷. En Chile, la prueba estandarizada con mayores consecuencias es el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), una prueba censal que se aplica anualmente a estudiantes de diferentes niveles del sistema educativo, cuyos resultados son públicos y a partir de los cuales se ordena a las escuelas en jerarquías de desempeño, con altas consecuencias para las que obtienen bajo desempeño. También existe una evaluación del desempeño docente, la cual consiste en una evaluación con múltiples instrumentos y que es parte del sistema de desarrollo profesional docente, cuyos resultados definen la carrera profesional del profesorado.

En estos sistemas de rendición de cuentas, las escuelas deben informar periódicamente respecto de los resultados y de los mecanismos que han activado para la mejora continua. Así, la rendición de cuentas funciona hacia todas las direcciones: se debe rendir cuentas a los administradores educativos, al Estado y a la comunidad educativa¹⁸. Estos sistemas de rendición de cuentas tienen su origen en el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) impulsado por la OCDE el año 2000, así como por otros organismos internacionales como el Banco Mundial y Unesco¹⁹, lo que demuestra el impacto político e ideológico de la globalización como aliada del capitalismo.

El cuasi-mercado educativo chileno ha sido reportado en la literatura como uno de los más absolutos en el mundo, y por ello, ha sido reportado como un caso clave de analizar en el escenario internacional²⁰. Estas políticas han contribuido a transformar la cultura escolar hacia una cultura de la auditoría, instalando múltiples dispositivos de vigilancia y diversas formas de burocratización²¹.

En Chile, algunos estudios impulsados en la década de 1980 advertían cómo la red de significaciones que atribuía la comunidad educativa a su realidad social, individualizaba y patologizaba los fenómenos educativos, externalizando la responsabilidad pedagógica del profesorado frente a los

¹⁵ Brian Ford, «Neoliberalism and Four Spheres of Authority in American Education: Business, Class, Stratification, and Intimations of Marketization», *Policy Futures in Education* 18, n.º 2, (2020): 200-239.

¹⁶ Claudia Carrasco-Aguilar y Maren Figueroa, «Formación inicial docente y high stakes accountability: el caso de Chile», *Revista Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* 23, n.º 3, (2019): 71-91.

¹⁷ Lauren Le Feuvre, Anna Hogan, Greg Thompson y Nicole Mockler, «Australian public schools: the double bind of the public-school principal», *Asia Pacific Journal of Education*, (2021).

¹⁸ Francisca Dussailant y Eugenio Guzmán, «¿Por qué Finlandia puede prescindir de accountability formal en educación y Polonia no?», *Revista Calidad en la Educación* 41 (2014): 137-158.

¹⁹ Lluís Parcerisa y Antoni Verger, «Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación», *Revista Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20, n.º 3, (2016): 15-51

²⁰ Cristian Oyarzún, «The school that I seek, the school that I offer»: Contents and rationalities of the educational offer of the Chilean school market», *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 29, n.º 13, (febrero 2021), 1-38.

²¹ Felipe Acuña, «Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual», *Estudios Pedagógicos* 41, n.º 1, (2015): 7-26.

resultados académicos de sus estudiantes. Si bien hubo pocos estudios al respecto, y no se contaba con datos públicos debido a las políticas de comunicación e información de la Dictadura en el país, estos resultados fueron atribuidos a cambios culturales que se comenzaron a evidenciar luego de la instalación de políticas de privatización y competencia en educación. Era el comienzo de la instalación del capitalismo como forma de hegemonía cultural. Tres décadas después, diferentes estudios han ido mostrando que estos hallazgos siguen vigentes, evidenciándose que la externalización de aquello considerado como negativo por quienes trabajan en los centros educativos, sigue siendo una característica de la cultura escolar²², lo que se ha visto reforzado con un creciente proceso de estigmatización y menosprecio de los esfuerzos que realiza cotidianamente el profesorado en escuelas de sectores vulnerables²³.

En este tipo de enfoques, los administradores intermediarios entre la política educativa y el trabajo docente juegan un rol importante de regulación, pues suelen exigir a los centros educativos generar estrategias para gestionar de forma eficaz tanto los tiempos como sus resultados académicos. Una consecuencia de ello es la promoción de identidades docentes más cercanas a la imagen del gerente de empresa que a la de quien prepara el currículum. Por ello, estas formas de rendición de cuentas son reportadas en la literatura anglosajona como “performativas” (*performative accountability*), ya que influyen en la construcción de una identidad docente de tipo gerencial²⁴. La identidad gerencial tiene implicancias importantes sobre los procesos históricos de toma de decisiones colegiada del profesorado, ya que la burocratización trae consigo una creciente pérdida de democratización escolar. Si bien no se puede tratar al gremio docente como si tuviese una sola identidad, el profesorado en Chile ha transitado por diferentes momentos de decisiones colegiadas y colectivas, muchas de las cuales se podían apreciar en la década de 1950, 1960 y comienzos de 1970, a través de organizaciones como el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación²⁵. Estas formas de organización fueron quebradas en Dictadura, y reconstruirlas ha significado una lucha colectiva compleja, llena de contradicciones y desafíos.

Contrahegemonía educativa: algunas aproximaciones teóricas

Los centros educativos, a través de sus profesores, estudiantes y familias, no son un reflejo de las políticas educativas. Permanentemente las retroalimentan e incluso, las resisten desde las escuelas. La resistencia, en este caso, actuaría contra un sistema político, social y económico que mantendría atadas las subjetividades en contra de la autonomía²⁶. Por ello, si bien es posible encontrar estudios que muestran que, frente a la pérdida de reconocimiento social, han aparecido prácticas de autoritarismo docente, al mismo tiempo han aparecido prácticas de valoración y cercanía, así como de compromiso

²² Verónica López, Claudia Carrasco, Macarena Morales, Álvaro Ayala, Joedith López y Michelle Karmy, «Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso», *Psyke* 20, n.º 2, (noviembre 2011): 7-23.

²³ Alejandra Falabella, «¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: Un estudio de casos en distintos contextos escolares», *Estudios pedagógicos*, 42, n.º 1, (2016): 107-126.

²⁴ Licinio Lima, «Evaluación Hiperburocrática», *Revista Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20, n.º 3, (diciembre 2016): 87-118.

²⁵ Iván Núñez, «La identidad de los docentes: Una mirada histórica en Chile», *Revista Docencia* 23 (2004): 65-75.

²⁶ Peter McLaren y Ramin Farahmandpur, «Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy», *Journal of Teacher Education* 52, n.º 2, (2001): 136- 150.

profesional²⁷. Por otra parte, diversos estudios en Chile sobre trabajo docente muestran que los mecanismos que llevan a la profesionalización y reconfiguración política del trabajo del profesorado destacan por múltiples formas de resistencia colectivas²⁸. En este sentido, un estudio llevado a cabo por Smith²⁹ en Inglaterra mostró cómo se han dado experiencias exitosas de transformaciones macro-sociales a partir de la lucha y organización docente a pequeña escala, demostrando la vigencia de los postulados de la pedagogía crítica que sostiene la existencia de procesos sistemáticos de transformación social desde la noción del profesorado como intelectual transformador.

Sin embargo, la sola organización docente no garantiza que desaparezcan los efectos performativos de la tecnificación sobre la identidad docente, ya que la propia subjetividad docente es un nivel fundamental de la resistencia, y la contrahegemonía se ve constantemente enfrentada a tensiones y contradicciones en su proceso de enfrentar a la cultura dominante; sobre todo, si paradójicamente esto ocurre en el seno de una de las instituciones que, por excelencia, es la encargada de transmitirla y recreala. Un reciente estudio sobre la relación entre la responsabilización con altas presiones, la cultura performativa escolar y los procesos de significados docentes en escuelas en sectores de pobreza, mostró que las variables subjetivas, en interacción con otros factores contextuales, tienen un papel fundamental en las maneras de responder a las políticas estandarizadas y de altas presiones, por lo que si se actúa de acuerdo al conformismo o resistencia, dependerá de una compleja vinculación de factores³⁰. En este sentido, es importante contemplar la manera en que las políticas de rendición de cuentas instalan un discurso de seducción hacia sus incentivos, que muchas veces incluso quedan por debajo del miedo o terror que genera el castigo³¹. Diferentes estudios tanto en Chile como en otros países que han implementado políticas de rendición de cuentas, muestran que suele existir tensiones respecto de la adherencia y rechazo a iniciativas reformistas objetivas, estandarizadas y con sistemas de incentivos y castigos^{32 33}.

En un momento histórico de nuevas reconfiguraciones de poder, en que muchos principios antidemocráticos han sido normalizados, perdiendo gran parte de la democratización de los espacios educativos, se vuelve especialmente relevante comprender cómo operan las formas actuales de contrahegemonía del profesorado³⁴.

²⁷ Claudia Carrasco-Aguilar y Antonio Luzón, «Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas», *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad* 18, n.º 1, (2019): 1-14.

²⁸ Leonora Reyes, Rodrigo Cornejo, Ana Arévalo y Rodrigo Sánchez, «Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: Discursos, prácticas y resistencias», *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana* 9, n.º 27, (2010): 269-292.

²⁹ Joseph Smith, «Community and contestation: A Gramscian case study of teacher resistance», *Journal of Curriculum Studies* 52, n.º 1, (2020), 27-44.

³⁰ Lluís Parcerisa, «To align or not to align: the enactment of accountability and data-use in disadvantaged school contexts», *Educational assessment, evaluation and accountability* 33, n.º 3, (2021): 455-482.

³¹ Alejandra Falabella, «The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability», *Educational Administration Quarterly* 57, n.º 1, (2020): 113 – 142.

³² Matt Hutt y Nicky Lewis, «Ready for reform? Narratives of accountability from teachers and education leaders in wales», *School Leadership and Management*, (2021): 1-18.

³³ Claudia Carrasco-Aguilar, Antonio Luzón y Verónica López, «Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile», *Estudios Pedagógicos* 45, n.º 2, (2020): 121-139.

³⁴ Henry Giroux, Ourania Filippakou y Sofia Ocampo, «Pedagogía Crítica en la Era del Autoritarismo: Desafíos y Posibilidades», *Revista Izquierdas* 49, (2020): 2083 – 2102.

La escuela, como institución social, produce, transmite y reproduce la cultura; y con ella, la ideología dominante que genera subjetividades sumisas y se vuelve hegemonía³⁵. Esa hegemonía es descrita en la obra de Gramsci como la capacidad de un grupo social para articularse desde una posición de supremacía con otros grupos sociales, para realizar transformaciones de largo plazo. Sin embargo, es posible que se produzca la aparición de una hegemonía alternativa, o contrahegemonía³⁶. La literatura señala al menos dos niveles en los que ésta se produce. En primer lugar, ésta operaría dentro del aula, definiendo a la sala de clases como el espacio en el cual se puede reconstruir la política del conocimiento oficial³⁷. En un segundo nivel, ésta actuaría a través de la organización colectiva, saliendo del espacio del aula a través de la lucha en contra de las desigualdades dominantes, hacia la búsqueda de un sistema social, económico y educativo más igualitario. Se trata de la búsqueda de la instalación de una verdadera ciudadanía crítica³⁸.

Así, la contrahegemonía consiste en una producción social compuesta por resistencias, experiencias, cuestionamientos, entre otros, que buscan enfrentar el orden ideológico y social hegemónico, así como relaciones y espacios capaces de apropiarse de la cultura, resignificarla y colocarla al servicio de los grupos subalternos³⁹. Ésta no se puede observar de manera absoluta, por lo que describirla implica comprender sus ajustes, desajustes, tensiones y contradicciones. Una cultura contra hegemónica exige el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que introduzcan problemáticas complejas, así como espacios de reflexión y cuestionamiento de la realidad educativa.

Metodología

El presente estudio consistió en un estudio de casos múltiple, con dos casos. Se optó por un diseño con características narrativas, ya que en la combinación del estudio de casos y el estudio narrativo, es posible acercarse a las vivencias y significados de la experiencia docente a través del lenguaje⁴⁰. El enfoque narrativo permite recoger experiencias subjetivas, a la vez que reconoce las estructuras sociales en que éstas se dan. Lo anterior permite comprender los fenómenos sociales a partir de las vivencias de los propios actores que los protagonizan⁴¹. Por ello, resulta una estrategia clave para analizar los efectos performativos de las políticas y modelos socioeducativos, pero también, como un mecanismo que aporta a la comprensión de las formas de resistencia hacia estos efectos. La relación crítica entre experiencia subjetiva e ideología, se puede apreciar en este tipo de enfoque, por lo que los relatos del profesorado se van articulando con sentidos históricos en sus propias vidas, desde narraciones que son individuales y colectivas a la vez.

El primer caso consistió en un grupo de docentes de una escuela pública de la zona central de Chile. Ésta se encuentra emplazada en una zona de alta vulnerabilidad socioeconómica de la Quinta Región de Chile, y está rodeada de un sector habitacional informal de asentamientos ilegales conocidos

³⁵ Gurpegui y Mainer, «La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia», 15.

³⁶ Ibid. 14-17

³⁷ Michael Apple, *Política cultural y educación*, (Madrid: Morata, 1996), 47-68.

³⁸ McLaren y Farahmandpur, «Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy», 140.

³⁹ Antonio Gramsci, *Cuadernos de la cárcel*, (México D.F.: ERA, 1999), 355-357.

⁴⁰ Antonio Bolívar, «El estudio de caso como informe biográfico-narrativo», *Arbor* 171, n°675, (2002): 559-578.

⁴¹ Eduardo Cavieres-Fernández, «Epistemología y experiencia en Freire. Contribuciones a una metodología narrativa», *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11, n.º 22, (2018): 87-98.

localmente como “tomas”. Tiene escasa locomoción colectiva, por lo que la mayoría de sus estudiantes vive en los alrededores. En su interior, se dicta desde educación inicial (pre kínder y kínder), hasta octavo básico, cubriendo toda la enseñanza primaria obligatoria que va desde los 6 hasta los 13 años, y la educación pre-escolar; con un solo curso por nivel. Se trata de una escuela de cerca de 250 estudiantes, con un edificio de dos pisos, un patio pequeño y pocos espacios físicos para las clases y el profesorado. Esta escuela fue elegida bajo un criterio de muestreo intencional⁴², ya que se trata de una escuela con características particulares: se encuentra categorizada como una escuela de rendimiento académico medio alto en el sistema de rendición de cuentas chileno, y tiene una importante organización gremial de sus docentes.

En esta escuela primaria, la producción de información se llevó a cabo con personal directivo -director del establecimiento y el inspector general- y con todos los profesores jefes de segundo ciclo básico – cuatro profesores, dos varones y dos mujeres-. Las entrevistas fueron realizadas entre los años 2017 y 2018, y las características de los participantes se describen en la Tabla 1.

El segundo caso consistió en un grupo de profesoras y profesores que participan y adhieren a dos organizaciones gremiales de forma simultánea o solo a una de ellas: el Colegio de Profesores de Chile A.G. y el Movimiento por la Unidad Docente (MUD). La primera, es una organización nacional del profesorado chileno, fundada en 1974. Actualmente, es la agrupación docente más grande del país, y busca tanto defender los derechos del profesorado, como apoyar en aspectos de asistencialidad y recreación. La segunda, es una organización nacional fundada el año 2012 que nació en la ciudad de Valparaíso, Chile. Surgió con el objetivo de conformar un movimiento de trabajadores de la educación para contribuir al fortalecimiento de la organización sindical y gremial. Esta organización se define a sí misma desde el paradigma educativo de la “pedagogía crítica transformadora”.

La producción de información se realizó con ocho docentes, tres profesoras que formaban parte del Colegio de Profesores, y cinco profesores del MUD. Este grupo de docentes no se conocían, aunque algunos participaban en las mismas organizaciones. Se realizó un muestreo por voluntarios que fue avanzando hacia uno en cadena o bola de nieve, ya que se contactó inicialmente al MUD a través de su dirección, y voluntariamente se ofrecieron a participar dos docentes. Luego, ellos fueron llevando a otros que formaban parte del Colegio de Profesores, y quisieron participar de las entrevistas. Todos ellos trabajan en el sector público en la zona centro del país, y algunos tenían pocas horas de trabajo en colegios particulares subvencionados -de financiamiento público administrados por organizaciones sin fines de lucro-. Las entrevistas fueron realizadas entre los años 2017 y 2020, y las características de los participantes se describen en la Tabla 2.

⁴² Carolina Martínez-Salgado, «El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias», *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, n.º 3, (marzo 2012): 613-619.

Tabla 1
Participantes en escuela pública

Cargo	Área disciplinaria de especialidad	Sexo	Tramo etario
Director del establecimiento	Profesor de educación física y educación general básica	Hombre	60 años
Encargado de convivencia escolar e Inspector General	Profesor de educación física	Hombre	32 años
Profesor jefe de 5° Básico	Profesor de educación básica, Especialización en Historia y Geografía	Hombre	Entre 40 y 50 años
Profesora jefe de 6° Básico	Profesor de educación básica, Especialidad en Ciencias	Mujer	Entre 40 y 50 años.
Profesora jefe de 7° Básico.	Profesor de educación básica, Especialización en Matemáticas	Mujer	Entre 40 y 50 años
Profesor jefe de 8° Básico	Profesor de educación básica, Especialización en Lenguaje y Comunicación	Hombre	Entre 30 y 35 años

Tabla 2
Participantes de organizaciones gremiales

Nivel de enseñanza o disciplina	Establecimiento educativo	Características
Profesora biología y química	Liceo secundario urbano	Mujer entre 30 y 40 años. Presidenta de Colegio de Profesores en su comuna. V Región
Profesora educación general básica	Escuela primaria urbana	Profesora entre 40 y 50 años, Colegio de Profesores, Región Metropolitana
Profesora educación general básica	Escuela primaria urbana	Profesora 56 años, miembro del Colegio de Profesores y del Consejo gremial de su escuela, V Región
Profesora historia	Liceo secundario urbano	Mujer menor de 30 años, Movimiento por la unidad docente, Dirigenta gremial del Colegio de Profesores, V

		Región
Profesor de historia 1	Liceo secundario urbano	Hombre menor de 30 años, V Región. Movimiento por la unidad docente
Profesor de historia 2	Liceo secundario urbano	Hombre menor de 30 años, V Región. Movimiento por la unidad docente
Profesor de historia 3	Liceo secundario urbano	Hombre menor de 30 años, V Región. Movimiento por la unidad docente, presidente del Consejo Gremial del Colegio de Profesores de su liceo
Profesora de lenguaje	Liceo secundario urbano	Mujer menor de 30 años, V Región. Movimiento por la unidad docente

En ambos casos se realizaron entrevistas individuales narrativas, firmando consentimientos informados que dieran cuenta de la confidencialidad de la información. En el primer caso, se preguntó sobre la historia en la escuela, los sentidos personales y profesionales de la docencia, los sentidos colectivos e identitarios compartidos, así como la experiencia docente en un contexto de rendición de cuentas, enfatizando en los diferentes mecanismos de contrahegemonía que se daban en torno a éste. En el segundo caso, se preguntó sobre la historia de organización social y política, los sentidos personales y profesionales de la organización gremial, los sentidos colectivos e identitarios compartidos, así como la experiencia de organización y razones para ella, en un contexto de rendición de cuentas, profundizando en los mecanismos de contrahegemonía que se daban en torno a éste.

En los dos casos, el análisis fue de contenido, pero con un estilo de informe que se aproximó más al estilo narrativo que al categorial. Éste buscó describir en profundidad el mundo social de pertenencia con un énfasis en las valoraciones sobre el contexto y sobre sí mismos, por lo que los sentidos fueron entrelazados en un relato polifónico o común. Un relato polifónico, es a la vez, un relato heteroglósico. En las narraciones, cada vez que una persona habla, si bien se dirige a otro, de esta manera le habla al resto de los contextos de su vida social. Por ello, en la noción de heteroglosia de Bajtín, los enunciados son campos de lucha entre fuerzas homogeneizantes⁴³. En este estudio, la noción de heteroglosia asociada a la polifonía de voces, se asume como supuesto del proceso analítico.

A continuación, los resultados se presentan en torno a dos grandes polifonías de voces, cada una de las cuales expresa los componentes centrales en cada caso: (i) Primera polifonía: Tensiones pedagógicas del debate del currículum; y (ii) Segunda polifonía: transitando desde la imposición por la tecnificación hacia su enfrentamiento.

⁴³ Vicente Sisto, «Bajtín y lo Social: del Discurso a la Actividad Dialógica Heteroglósica», *Athena Digital* 15, n.º 1, (2015): 3-29.

Resultados

Primera polifonía: Tensiones pedagógicas del debate del currículum

En el año 2009, la escuela tuvo muy baja matrícula, lo que significó que estaba arriesgando su posibilidad de continuar abierta en la comunidad, ya que desde la municipalidad – administrador de nivel intermedio en ese momento- llegó el mensaje claro de que no contaban con recursos suficientes para aportar lo que faltara si la matrícula seguía disminuyendo. Al igual que todas las escuelas públicas del país, esta se financia vía *voucher*, es decir, con un aporte mensual desde el Estado que se calcula sobre la base de la matrícula y la asistencia a clases media mensual. Entonces, la Directora que estaba en la escuela había sido designada por el Alcalde, y se encontraba muy desprestigiada entre el profesorado del colegio, el que la acusaba de malversar fondos, entre otras cosas. Por ello, se encontraba atravesando una investigación sumaria. En ese tiempo, la mayoría del profesorado de la escuela contaba con contratos parciales con máximo 30 horas semanales, y tenía una fuerte participación gremial. Ellas y ellos decidieron que debían preparar entre todos a un colega que estuviera dispuesto a asumir la dirección del centro. El profesor de educación física, que era uno de los profesores más antiguos de la escuela, se animó a asumir el desafío, y se preparó para ingresar vía concurso público a la Dirección. Luego de ganar el concurso, sus colegas le fueron exigiendo, con algunos apoyos, que gestionara las condiciones laborales para que pudieran realizar su trabajo de mejor manera. De este modo, se aumentaron las horas de contrato, se promovió la especialización disciplinaria, y se llevaron a cabo diferentes modificaciones pedagógicas, lo que fue acompañado de un aumento sostenido de la matrícula.

“Llegué porque soy profesor antiguo de este establecimiento. Llevo 19, casi 20 años y nueve de director. Pero hasta el año 2009 había problemas graves aquí de clima laboral y la escuela estaba a punto de cerrarse. Hubo muchos trámites, problemáticas entre la dirección, profesores, asistentes, denuncias a la inspección del trabajo (...). Y eso se reflejaba mucho en el quehacer de la escuela. Se había perdido matrícula. La capacidad de esta escuela es de 200 alumnos, son 10 cursos por 20 niños por sala. Y en un momento eran 114 alumnos. Bueno, se dio un corte de ese asunto. Después de una tramitación separaron a los directivos del cargo, se llamó a concurso. Fue concurso público, el año 2010, y a instancias de mis colegas yo postulé” (Director de la Escuela).

“Él se ganó y hubo una línea muy directa con los profesores porque él ya venía de esta realidad. Conocía esta realidad de escuela y sabía por dónde iban los problemas y cómo se podían solucionar. Y ahí hubo principalmente un trabajo en equipo, o sea de la parte directiva directo con los docentes para poder sacar adelante este proyecto e ir mejorando un poco la situación que estaba pasando el establecimiento. Más que de SIMCE, de que los niños se sintieran parte de la escuela y los apoderados se incorporaran bien a esta situación, y en base a eso se empezó a trabajar” (Inspector General).

“Tuvimos un problema aquí con la escuela súper importante con la directora y, la verdad, es que logramos sacar a la directora anterior y de ahí llegó el director que hay ahora, que era un colega nuestro, ¿ya? Y ahí hicimos un proyecto en común con él y de ahí empezó el proceso de mejora (...). Los profesores acá en la escuela tenemos gran poder de decisión, acá en la escuela ¿ya? Ya, también porque..., y eso nos ayuda

a que ciertas cosas decir que no, porque nosotros tenemos un Consejo (escolar) resolutivo, y ahí el director no puede hacer nada. Que otras escuelas generalmente no hacen, normalmente el director en las escuelas es el que manda” (Profesor de Lenguaje, 8° Básico).

“Tiene que ver con un cambio de chip de los adultos del establecimiento respecto al trato dentro del establecimiento. O sea, ese yo creo que fue el primer elemento y que tuvo que ver con una situación traumática. O sea, todo eso partió después de que echamos a una directora de la escuela que generaba ese ambiente de violencia, o sea la violencia en esta escuela era institucionalizada desde la dirección hacia abajo, y se replicaba. Y cuando eso fue un problema y se atacó como problema, entonces también se entendió que, si nosotros recibíamos violencia por parte del empleador, podíamos estar reproduciendo esa violencia hacia los niños, que lo estábamos haciendo. Y de ahí empezó a cambiar la conducta, que pasó a ser algo más cotidiano, y en algún momento nos dimos cuenta que había logrado avances sin haber hecho un ejercicio totalmente premeditado, y se transformó eso en un proyecto, y se empezó a sistematizar” (Profesor de Historia y Geografía, 5° Básico).

El profesorado de esta escuela asume un desafío que coloca lo educativo en el centro de su quehacer, lo que se empieza a definir de manera implícita, como el debate por la apropiación del currículum, así como por las trayectorias educativas de sus estudiantes. Los aspectos motivacionales aparecen como centrales en el debate curricular, así como el rol pedagógico del profesorado. En este sentido, mayoritariamente se dan mecanismos de atribución interna de responsabilidad respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje que consideran un profundo cuestionamiento a la vigilancia derivada de los diferentes sistemas de rendición de cuentas y un foco en lo pedagógico. A diferencia de la individualización de la responsabilización docente de las políticas de rendición de cuentas, este grupo de profesores comienza a cuestionar su rol y responsabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, distinguiendo entre un sentido profesional de su trabajo, y las presiones del sistema educativo. Si bien los relatos no dan cuenta de estrategias de resistencia o de procesos de contrahegemonía, comienzan a revelar cierto desacomodo respecto de las políticas imperantes.

“Se va trabajando las áreas, se van conversando y se conversa también con los profesores que van a tomar a los alumnos al año siguiente ¿Cuál es la mejor forma para que el niño pueda aprender?” (Inspector General).

“Tratar de sacarlos al entorno, hablar de la región. Porque hay que contextualizar y eso es lo que tiene el currículum, que es tan descontextualizado. El SIMCE, pa’ que vamos a hablar del SIMCE si eso es una barbaridad del porte de un buque (...) Cuando vienen las instituciones externas se preocupan de los números. “¿Cuántos repitentes hay?”, y si tienes muchos repitentes es porque hay un mal trabajo. Hoy día si a un niño le está yendo mal, la preocupación en general no tiene que ver con el resultado, porque va a venir la Superintendencia a fiscalizarte cuántos repitentes tienes, sino que tiene que ver con que tú quieres que el niño aprenda y como escuela. Como comunidad queremos que aprendan” (Profesor de Historia y Geografía, 5° Básico).

“El trabajo de articulación es súper importante. No sólo articulamos por niveles, por ejemplo, yo me junto una vez por semana, o dos veces por semana con el profesor de matemática, de historia y de ciencia” (Profesor de Lenguaje, 8° Básico).

La crítica a los mecanismos estandarizados de rendición de cuentas como fiscalizaciones y el cumplimiento de pruebas estandarizadas, se articula con algunos cuestionamientos a los procesos pedagógicos como sistemas eficientes de acumulación de conocimientos. Esto se ve representado en algunas críticas o baja valoración a los libros que entrega el Ministerio de Educación como apoyo para realizar las clases, así como a la búsqueda de estrategias y situaciones cotidianas del estudiantado para contextualizar la enseñanza. Los libros de clases representan el currículum oficial, el cual es cuestionado en menor o mayor medida, generando estrategias pedagógicas que a veces, buscan destacar el entorno del estudiantado como fuente de conocimientos y toma de conciencia de las condiciones de vida en las que se sitúan. De alguna manera, la relación del profesorado con el currículum estaría dando cuenta de incipientes estrategias que intentan enfrentar la separación del conocimiento y el poder como uno de los rasgos de la ideología dominante, comenzando a desafiar la distancia que existe entre el currículum y los conocimientos construidos desde la clase popular. Sin embargo, el propio profesorado reconoce que la apropiación curricular se presenta como un desafío pendiente por desarrollar si lo que se busca como gremio es enfrentar la estandarización del currículum nacional.

“Yo por lo menos tengo una dificultad con el tema de los los libros de clase, los libros los textos que mandan del Mineduc (...) Porque realmente los libros no, no dan como la base para que el niño realmente pueda aprender, tenemos que trabajar con material concreto. Es que el libro es muy expositivo, es mucha lectura y resulta que tiene poco espacio para desarrollar” (Profesora de Matemáticas, 7° Básico).

“Nosotros no estamos de acuerdo con el SIMCE (...) El SIMCE es una prueba estandarizada que tú sabes, imagínate esta misma escuela que es vulnerable en gran cantidad, compara con una escuela que tenga, no sé, cinco por ciento de vulnerabilidad” (Profesor de Lenguaje, 8° Básico).

“Íbamos a explorar el entorno, y con esa exploración, ellos se daban cuenta de la falta de consciencia ambiental que tienen los vecinos, la escasez de plazas y parques para los niños que hay en el sector, que hay un bosque aquí, enfrente de la carretera que está..., debiese ser, manejado y hecho un recinto de plaza” (Profesora de Ciencias, 6° Básico).

“Uno de los problemas que tenemos acá es que las metodologías que usamos no son más allá de las tradicionales, y manejamos el mismo currículum. O sea, tampoco estamos haciendo una innovación mayor más allá de que en algunas asignaturas se pueda trabajar algunos conceptos un poquito más críticos o cuestionar un poquito el currículum nacional, e ir tomando el mismo currículum, adaptándolo a las visiones propias del sector y de los chiquillos con los que trabajamos (...) Ahora, yo hago historia con la cotidianidad. Que no vean que los romanos, los griegos, eran un tema que “ay, qué lata estudiar gente que ya está muerta”. Sino que ojalá, tratar de entender la realidad y la relación que tiene con su quehacer de todos los días. O sea, acá hay, por ejemplo, muchos niños que sus familias pertenecen a distintas religiones, y ahí hay un tema, porque son varias religiones dentro de la misma sala en una escuela que es laica, y se van topando en su mundo donde más encima los chiquillos pertenecen a las religiones, pero no cachan-entienden- mucho de sus religiones, entonces, también da tema a discutir, sobre temas valóricos, temas de participación ciudadana” (Profesor de Historia y Geografía, 5° Básico).

Cuando aparecen algunos elementos de apropiación curricular, ésta trae consigo la valoración del trabajo democrático en el aula y desde ella, valoración hacia la organización estudiantil, aunque la

forma de participación que más se valore sea una de tipo tutelada. En este sentido, se trata de una incipiente forma de poder contracultural en un escenario complejo de dominaciones que se sostiene en la existencia de las desigualdades que no sólo se encuentran en el orden de lo macro-social, sino también, entre personas adultas, niñas y niños. Sin embargo, esta valoración de la participación, está en interacción con algunas exigencias de la política pública, ya que diferentes elementos de las bases curriculares promueven estrategias pedagógicas en esta dirección. Esto nos lleva a preguntarnos si estas expresiones se tratan efectivamente de un incipiente poder contracultural, o más bien, del cumplimiento a lo ordenado jurídica y educacionalmente, instalando lo que posiblemente sea una tensión del profesorado en este centro educativo.

Así, la participación se levanta como un dispositivo de control, es decir, participa quien adhiere a la norma; a la vez que se instala como expresión de una identidad colectiva. También aparecen expresiones y valoraciones de la participación estudiantil como impulsar iniciativas de solidaridad.

“Los chicos tienen aquí libertad de opinar. Hace poco en octavo se hizo el centro de alumnos, ellos proponen cosas (...) Por ejemplo, todo esto del We Tripantu (celebración del año nuevo mapuche) del viernes, que es una fiesta tradicional ya aquí, era impensando hace unos años. Pensar que todos los niños participaran. Había algunas mamás que te decían “No” y no venían no más. Y si tú vienes el viernes, vas a ver que están todos los chicos porque quieren participar y se siente parte” (Profesor de Lenguaje, 8° Básico).

“Hemos venido elaborando la participación de ellos en los centros de alumnos. Y este año como que recién se han tomado criterios de participación más maduros ya. Incluso en las elecciones, que no porque es el mejor amigo, el que me convida pan, sino porque podemos hacer cosas en común y los chiquillos han detectado liderazgos y saben que necesitan organizarse más” (Director de la Escuela).

“...hacemos participar a todo el establecimiento para que sepan de qué se trata, qué es lo que es, que sea más práctica igual la sala y no tan sentados en línea, y que el profesor hable y el niño escribe y escucha, sino que también a ellos darle que participen más en las actividades y que den su opinión” (Inspector General).

“Hay cosas por ejemplo que ni siquiera se han trabajado, que han salido súper natural. Acá, bueno, ciudad llena de incendios, y acá en el cerro hemos tenido muchos incendios. Y los actos de solidaridad, por lo general parten de los niños, no porque un curso, un profe diga “mira, chiquillos, vamos a hacer”. No, han salido actividades súper organizadas por los chiquillos, porque un niño dijo “profe, podríamos hacer esto”; “ya, hagámoslo” y ¡pum! Van saliendo actividades que tienen que ver con la solidaridad, con el apoyo” (Profesor de Historia y Geografía, 5° Básico).

En relación con la participación, la organización gremial del profesorado que trabaja en esta escuela aparece como un tema escasamente incorporado. La Dirección del centro quien valora y reconoce el sentido de esta organización como mecanismo que refuerza la promoción de la participación, valorando la crítica hacia las condiciones laborales precarias y a la organización reivindicativa. Si bien algunos profesores de este centro educativo tienen historias de participación gremial y sindical; más allá de algunos cuestionamientos a la estandarización del currículo de las pruebas censales, no aparecen discursos docentes que destaquen la lucha reivindicativa como aspecto a debatir en la contrahegemonía.

“Aquí tenemos movimientos sindicales, todos los diferentes movimientos sociales que existen en el colegio comparten, conviven. Ahora hay unos que fueron a paro, otro fue a una movilización (...) A mí me habría gustado estar en el paro abajo gritando, pero no puedo porque tengo que atender a los niños que llegan acá, pero también tengo que ser consecuente con eso y no permitir que a mis colegas les vayan a cortar el día porque están peleando por el justo derecho de todos nosotros, que es nuestro reajuste de sueldo (...) Yo soy bien crítico con la Corporación- Municipio-, soy parte igual de la directiva del consejo de directores de la asociación gremial” (Juan, Director de la Escuela).

“Yo llegué el 2007 parece, si no me equivoco, y llegué a reemplazar a una profe que se fue. Yo venía saliendo de un colegio particular subvencionado, porque habíamos levantado un sindicato y nos echaron a todos, y buscando, tirando currículum, justo se fue una profe y llegué acá” (Profesor de Historia y Geografía, 5° Básico).

Segunda polifonía: transitando desde la imposición por la tecnificación hacia su enfrentamiento

En primer lugar, las historias de vida narradas muestran que la organización gremial es una continuidad de formas de organización que se venían dando desde hace tiempo, o que fueron protagonizadas en el seno de sus familias: participación en movimientos estudiantiles, familias que forman parte de diversas organizaciones, adherencia a organizaciones sociales, entre otros. El componente histórico se vuelve central en los procesos de organización, que articulan historias personales con historias sociales. La adherencia a organizaciones docentes aparece con un sentido profundo y vital, asociado a la responsabilidad de liderar o participar en procesos de apropiación de la toma de decisiones, pero no es excluyente de otras formas de participación social, destacándose diferentes experiencias sociales de organización.

“Es súper importante, y sigo perteneciendo a distintas organizaciones. Tanto así que ahora yo dirijo un departamento de matemática, y también participo en el equipo de gestión de la escuela, o sea el liderar y organizar siempre ha sido parte como de mi espacio, desde que era chica” (Profesora educación general básica, Colegio de Profesores, Región Metropolitana).

“Hay quienes nos organizamos en la universidad y sentimos la necesidad de seguir organizados (...) Yo en particular siempre valoro mucho a los colegas que nunca se organizaron y que toman la valiente decisión de organizarse ya cuando son trabajadores porque es más difícil tomar la decisión, uno ya traía un camino ya hecho” (Profesora de Lenguaje, Movimiento por la Unidad Docente, V Región).

“...aparte del colegio de profes también participo en otras organizaciones fuera del colegio de profes. Junta de vecinos, ahí estoy como... no tengo un cargo relevante, pero estoy dentro de los delegados” (Profesora biología y química, Presidenta de Colegio de Profesores en su comuna. V Región).

Dentro de los motivos para organizarse, el profesorado comparte que es necesario unirse para enfrentar la devaluación de su trabajo, lo que se evidenciaría en precarias condiciones laborales y estructurales que afectan tanto a profesores como a estudiantes. Entre ellas se señalan bajos salarios, flexibilidad laboral, escasa participación en los procesos de toma de decisiones al interior de los colegios

e intensificación del tiempo. En estos relatos, pareciera ser que el profesorado reconoce algo propio o atribuido a una aparente esencia de la profesión docente, que permitiría, sobre todo desde el inicio de su carrera, ser especialmente críticos con las opresiones que se generan en el modelo socioeconómico imperante.

“Que cuando uno estudia pedagogía sale con todo el ideal de que uno va a transformar la sociedad” (Profesor de Historia 2, Movimiento por la Unidad Docente, V Región).

“...pensar que pudiéramos nosotros ser los suficientemente fuertes como profesores, suficientemente unidos, suficientemente cohesionados, como para poder hacer la presión necesaria para que nuestras condiciones de vida y de trabajo sean mejor. Es una cuestión que puede ir desde que te den más horas para trabajar, hasta que te paguen mejor, hasta que se democratice tu liceo, tu escuela. Puede ir desde el plano más local al más general” (Profesor de Historia 1, Movimiento por la Unidad Docente, V Región).

La organización docente aparece como respuesta a un modelo educativo de tecnificación y burocratización del trabajo docente. El debate por el currículum aparece como secundario a la necesaria recuperación de la autonomía docente. En la organización docente aparece una interpelación al profesorado, y la acusación a las políticas educativas de haberles despojado de su creatividad, lo que contribuiría a la devaluación de su quehacer. En estos discursos se enfrentan dos extremos identitarios: la figura de quien debe seguir indicaciones y la figura de quien las enfrenta. Dentro del continuum entre estos extremos aparece la superación del rol técnico como motivo de lucha y organización docente.

“Nos transformamos en una máquina y tú eres un peón más. Y tiene que funcionar. Si quieres producir un cambio, tienes que hacer algo” (Profesora educación general básica, Colegio de Profesores, Región Metropolitana).

“...entonces, el profesor quedó como recluido. ‘Usted haga clases, tome, aquí tiene el libro, traspase eso pa’ allá’” (Profesora biología y química, Presidenta de Colegio de Profesores en su comuna. V Región).

“El profesor debe dejar de ser un técnico que reproduzca lo que el mismo sistema nos está imponiendo, y nos está obligando a reproducir. Y en ese sentido nosotros compartimos y nos apegamos a la lo que es la pedagogía crítica transformadora o revolucionaria (...). Hay que transformar el sistema y es por eso que esta organización apuesta a fomentar y a formar a nuestros compañeros de trabajo en que es importante la organización y que vaya más allá del aula. Que nos haga cuestionarnos el currículum, que nos haga cuestionarnos la forma en que nos tenemos que relacionar con nuestros estudiantes, que nos haga cuestionar nuestras condiciones laborales y cómo eso afecta en nuestro desempeño profesional” (Profesora de Lenguaje, Movimiento por la Unidad Docente, V Región).

De todos modos, si bien el debate por el currículum y las prácticas pedagógicas quedan en un lugar secundario en la lucha gremial, existe una interpelación desde algunos docentes hacia el profesorado para resguardar coherencia entre la criticidad fuera del sistema educativo y dentro del aula. Sin embargo, algunos docentes incluso señalan que no existe ninguna articulación entre su adhesión a organizaciones gremiales y su trabajo en el aula. En este sentido, el argumento que se esgrime para colocar a la organización gremial por encima del debate curricular tiene que ver con que se visualiza que

es la acción política reivindicativa la que tiene un mayor potencial de cambio en las condiciones y efectos que ha generado el capitalismo neoliberal en el trabajo docente. Esto instala tensiones en la actividad docente, y podría estar dando cuenta de que lo que se considera crítico propiamente tal en el ejercicio docente, es más bien la lucha por sus condiciones laborales que el trabajo educativo. Esta situación nos lleva a preguntarnos entonces, qué diferenciaría al profesorado que adhiere a organizaciones gremiales de cualquier otro trabajador que se sindicaliza.

“Por el hecho de ser colegiada no sé si... no, no, no le veo ninguna asociación en mi trabajo en el aula, más que beneficios más laborales que educativos, en este momento” (Profesora educación general básica, Colegio de Profesores, Región Metropolitana).

“Tiene que tener participación política, y aparte de la participación política fuera, también tiene que ser pedagogo crítico dentro del aula” (Profesor de Historia 2, Movimiento por la Unidad Docente, V Región).

Es que el profesor es crítico en el aula, pero tiene que ser crítico afuera del aula también, y para serlo no basta con hacer la crítica, sino que tiene que ir más allá y tiene que avanzar un paso hacia la organización (Profesor de Historia 1, Movimiento por la Unidad Docente, V Región).

Así, la organización docente se construye como una forma de contrahegemonía. Ésta emerge como un mecanismo de enfrentamiento directo a la devaluación docente, la que a su vez es analizada como consecuencia de un modelo económico nacional basado en el capitalismo neoliberal y el cuasi-mercado educativo. La lucha que motiva la organización es por la transformación del sistema social, y para ello, el profesorado organizado sostiene que es necesaria la articulación con otras organizaciones y/o con otros sectores sociales como otros trabajadores y estudiantes.

Nuestra crítica radical al sistema capitalista y toda su estructura mercantil neoliberal en la educación. Nosotros estamos por cambiar eso. Y eso no solamente implica cambiar el sistema educativo, sino cambiar la sociedad como conjunto. (Profesor de Historia 3, Movimiento por la Unidad Docente, Presidente del Consejo Gremial del Colegio de Profesores de su liceo, V Región).

Pero nosotros sabemos que la transformación del sistema educativo por sí sola en este país es imposible. Por lo tanto, nosotros sabemos que tenemos que apostar en términos de transformaciones estructurales completas, del sistema completo. Y eso implica que nosotros en algún momento tenemos que también, y hemos hecho el trabajo muy incipiente, pero tenemos que unirnos a trabajadores de otros sectores, a trabajadores de sectores estratégicos, como los trabajadores de la minería, trabajadores forestales, con los estudiantes también (Profesor de Historia 2, Movimiento por la Unidad Docente, V Región).

El cuasi-mercado educativo se cuestiona a partir de una crítica hacia los sistemas de selección universitaria, la asignación de recursos vía *voucher*, las altas consecuencias de las pruebas estandarizadas, las políticas de inyección de recursos por la vía del mérito educativo, entre otros. A partir de esta crítica, la lucha organizada contra estas políticas aparece como el deseo de un mundo mejor como anhelo compartido para la organización. La construcción de significados asociados a la idea de un “mundo

mejor” dejan entrever un sentido altruista de la organización social, como si se tratara de una posición social privilegiada con grandes ganancias y grandes sacrificios.

Estamos en contra del sistema de selección que hace la PSU, con el sistema de selección que hace el SIMCE. Que no sé, cuántos fondos va a recibir el liceo municipal dependiendo del logro que tengan los estudiantes en una prueba cuando debería ser todo lo contrario. O sea, los liceos que peores resultados tienen serían los que deberían recibir más fondos (Profesor de Historia 3, Movimiento por la Unidad Docente, Presidente del Consejo Gremial del Colegio de Profesores de su liceo, V Región).

Creo que es fundamental en la vida organizarse para tener un mejor espacio, en todo sentido (...). La organización nos ha mantenido vivos, nos mantiene conectados y tenemos un patrón común: queremos un mundo mejor, y eso solamente se logra a través de la organización (...) es una responsabilidad histórica, social, económica, política. Estar organizados es un tremendo acto de generosidad por la humanidad porque hay muchos que pierden la vida (Profesora educación general básica, Colegio de Profesores, Región Metropolitana).

Considerando que parte de esta lucha se relaciona con reivindicaciones en torno a un rol docente devaluado, definir de forma altruista la organización docente podría estar cumpliendo la función social del reconocimiento. Esto se ve fortalecido con discursos en los cuales el profesorado organizado enfatiza la importancia de su quehacer en la construcción de la sociedad. Así también, se enfatizan sentidos de trascendencia derivados de la lucha organizada, bajo el supuesto de que el “mundo mejor” será aprovechado por futuras generaciones. Este sentido de trascendencia se articularía con la búsqueda de la recuperación tanto del reconocimiento social como de la dignidad y valor del quehacer docente. Estos contenidos construyen una épica esperanzadora que mantiene el sentido de trascendencia, vitalidad y cohesión social.

Soy mamá y quizás el fin último de mi lucha es que mis tataranietos o mis tataratataratataranietos tengan un mundo mejor que el que vivimos nosotros hoy en día. Que haya más justicia, que haya más igualdad, que los seres humanos nos respetemos (Profesora educación general básica, Colegio de Profesores, Región Metropolitana).

(...) es como una motivación social. Primero que todo, una vocación social de ayudar al otro, de ayudar al prójimo. Y es una manera de contribuir a este mundo, dejarlo mejor como lo encontraste. O sea, lo que yo haga tiene mucha incidencia en el futuro de muchas personas (...) no quiero que me paguen, ni siquiera yo pido que me paguen más plata, pero sí un poco más de dignidad. Que sea el profesor bien valorado por su trabajo, porque el esfuerzo que hacemos por sacar adelante una sociedad es grande (Profesora educación general básica, Colegio de Profesores, Consejo gremial de su escuela, V Región).

Discusiones

Las narraciones que aparecen en este estudio son acciones diversas y múltiples, que permiten acceder a la vida social del profesorado como fuerzas más que como estructuras, lo que, a su vez, permite acceder a las formas de evidenciar la contrahegemonía hacia el capitalismo neoliberal. En primer lugar, en la escuela pública es posible evidenciar una polifonía de voces que comienza a debatir el currículo en un amplio sentido del mismo, y que articula algunos elementos de la gestión participativa del centro educativo con la participación en la sala de clases, y la autonomía docente. No se trata en este caso de una gestión o liderazgo particular, sino de una gestión pedagógica que responde a una demanda y organización de base. Resulta interesante en este caso la manera en que dialoga el proceso pedagógico con una cultura educativa que desafía la cultura de la auditoría, y que, de forma implícita, relaciona algunas posiciones docentes desde la organización gremial hasta el aula.

Este profesorado evidencia que la cultura del establecimiento educativo es una combinación de factores históricos, contextuales, pero también individuales; que, articulados entre sí, permiten mediar entre la tecnificación docente y las políticas estandarizadas. De este modo, la articulación colectiva, con un impacto en el quehacer pedagógico, podría estar siendo la clave para el enfrentamiento de estos docentes hacia una rendición de cuentas performativa⁴⁴. Se trataría de un conjunto de dinámicas y estrategias que muestran de qué manera, un grupo de docentes representan una narración sociohistórica colectiva, “el relato de la escuela”, a través de diversos énfasis polifónicos orientados a evidenciar contrahegemonías cotidianas y profesionalizantes.

En el segundo caso, existe una contrahegemonía con características de resistencia organizada, con un sentido mayoritariamente reivindicativo. La lucha colectiva se articula con un sentido de justicia social vinculado, sobre todo, con las condiciones laborales de precarización que instala el capitalismo. Se busca transitar a través de la organización social desde una estructura económica y cultura política de opresión, hacia una liberadora y justa, lo que opera con un sentido de trascendencia ya que se espera que estos cambios los vivan generaciones futuras. De esta manera, el relato polifónico muestra cómo las transformaciones macroestructurales se construyen con un sentido de organización de base, pero sin perder el horizonte de transformación: derrocar al capitalismo neoliberal. En esta organización, se expresa la búsqueda por la superación de los límites del aula y de la escuela y “(...) de hallar formas de organización que faciliten el desarrollo humano y la praxis revolucionaria”⁴⁵. Esta forma de organización sería expresión de una pedagogía pública, es decir, “una pedagogía de la praxis revolucionaria”⁴⁶.

En estos dos casos es posible visualizar los dos niveles de contrahegemonía a los que refieren los autores revisados en este estudio. Sin embargo, respecto de cómo se superan los límites del aula y de la escuela en la lucha por derrocar al capitalismo neoliberal, se abre la pregunta por cómo dialogan estos dos niveles. En el caso de la escuela pública, si bien existe un reconocimiento y valoración de la organización gremial, la polifonía de voces es más bien de tipo pedagógica y microcultural, es decir, se concentra en el trabajo cotidiano con algunos elementos sobre la democratización de los procesos al interior de la escuela⁴⁷. La vinculación entre ambos aspectos es escasa e incipiente. Asimismo, existe cierto nivel de conciencia respecto de la necesidad de debatir el currículo, y de su rol en la mantención

⁴⁴ Parcerisa, «To align or not to align: the enactment of accountability and data-use in disadvantaged school contexts», 460.

⁴⁵ McLaren y Farahmandpur, «Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy», 73.

⁴⁶ Ibid, 73.

⁴⁷ Apple, «¿Puede la educación cambiar la sociedad?», 218.

de la hegemonía, pero se reconoce que los esfuerzos por su apropiación, son aún incipientes; e incluso, muchas iniciativas que buscan brindar equidad a sus estudiantes, reproducen la ideología del capitalismo al transmitir los contenidos curriculares que el mercado espera que sean transmitidos en la escuela, sin mayor cuestionamiento.

En el extremo opuesto, aunque con ciertos matices, se encuentra la polifonía de voces del profesorado organizado, la cual es más bien de tipo reivindicativa, con una interpelación explícita a la superación del aula y valoración de la organización política. No es casualidad que esta polifonía se fragmenta, aunque levemente, cuando las narraciones se vuelcan al lugar del aula en estas transformaciones sociales buscadas. Allí aparecen contradicciones que demuestran cómo los relatos son fuerzas centrípetas y centrífugas a la vez, en la heteroglosia que significa esta polifonía⁴⁸. Por un lado, se interpela al profesorado a debatir el espacio del aula y llevar a lo pedagógico la criticidad, y por otro, hay quienes no conectan la lucha reivindicativa con su rol pedagógico. En el primer caso, es interesante de profundizar cómo los relatos testimoniales sobre el proceso de organización se vuelven prescriptivos cuando se hace referencia al aula. Ambos niveles del relato – testimonial y prescriptivo- dan cuenta de experiencias subjetivas e intersubjetivas diferentes, que requieren ser profundizados en futuras investigaciones.

Al revisar los resultados de este estudio, es posible necesario señalar que la contrahegemonía que articula el nivel del aula o pedagógico con el nivel macrosocial, no solo es posible, sino necesaria. El intelectual transformador del que habla Giroux⁴⁹, debate y se apropia del currículo a la vez que enfrenta a las injusticias sociales y a la tecnificación a la que las políticas neoliberales lo han sometido, aunque este estudio muestra que conseguir la articulación de estos niveles, no parece ser simple. Sin embargo, este artículo no busca convertirse en una prescripción más que le diga al profesorado cómo debe organizar la contrahegemonía. Estas polifonías de voces muestran cómo la lucha social sigue viva y va creciendo en sentidos que posiblemente, se conectarán y dialogarán entre sí. Es probable que el momento actual de desarrollo de políticas neoliberales en Chile requiera un enfrentamiento en estas dos dimensiones – el aula y fuera de ella- que exija un nivel de trabajo y dedicación que, por el momento, dificulte su articulación.

Es posible que estos esfuerzos comiencen a concentrarse de forma transversal en ambos niveles de la contrahegemonía, en construir una cultura del reconocimiento, tanto dentro del aula y de la escuela, como en los espacios sociales públicos. La instalación de la creencia de que la educación se mueve por lógicas mercantiles convierte al estudiantado y a sus familias en consumidores que deben aprender a tomar decisiones, y termina por devaluar al profesorado. De esta manera, este profesorado lucha por resistir la imagen cultural de descrédito de la profesión docente. Esta contrahegemonía se da a través de mecanismos diferentes en ambos casos, pero coincide con la búsqueda del reconocimiento y valoración social. Se trataría de la búsqueda de un reconocimiento profesional y transformador, que dignifique el trabajo docente, y resista las formas de reconocimiento que ha instalado el capitalismo neoliberal a través de los mecanismos de premios y castigos de los modelos de rendición de cuentas como han sido tradicionalmente los incentivos.

Este estudio concluye con una polifonía de voces docentes que reconoce, valora, y destaca la apropiación curricular, la contextualización de saberes, la pedagogía democrática y la profesionalización de sus procesos identitarios. A la vez, se abren nuevas interrogantes que podrían conducir nuevos procesos de investigación futura. La lucha docente a través de la apropiación curricular, así como la

⁴⁸ Sisto, «Bajtin y lo Social: del Discurso a la Actividad Dialógica Heteroglósica», 3-29.

⁴⁹ Giroux, *Los profesores como intelectuales*, 171-178.

articulación del nivel del aula con la organización reivindicativa en el enfrentamiento al capitalismo, aparecen como dos elementos a debatir, pero, sobre todo, a profundizar en la indagación de las ciencias sociales. ¿Cómo se debate el currículo en un contexto de estandarización educativa, sin que tenga altas consecuencias para el profesorado y las escuelas? ¿Existen experiencias contrahegemónicas en sistemas educativos de rendición de cuentas, que hayan comenzado en el aula? ¿Cuál es el lugar que tiene el debate y apropiación curricular, en las demandas reivindicativas del gremio docente? Es posible que la paradójica relación entre estandarización y privatización del sistema educativo chileno esté dando origen a ciertas formas de contrahegemonía desde el currículo; y que éstas puedan ser observadas en proyectos educativos alternativos que surjan desde la organización familia-profesorado, o desde cooperativas de profesoras y profesores. Estos espacios deberían ser observados e investigados en futuros estudios, de modo tal que permita la profundización entre los niveles del aula y de la lucha reivindicativa docente en la construcción de una verdadera contrahegemonía al capitalismo y su expresión en la cultura educativa.

Referencias bibliográficas

- Acuña Ruz, Felipe. «Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual». *Estudios pedagógicos* 41, n.º 1 (2015): 7-26. doi:10.4067/s0718-07052015000100001.
- Apple, Michael W. *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago de Chile: LOM, 2018.
- Apple, Michael W. *Política cultural y educación*. Madrid: Morata, 1996.
- Apple, Michael W. «¿Podemos luchar contra el neoliberalismo y neoconservadurismo en educación?» *Docencia* 13 (2001): 4-10. https://www.revistadocencia.cl/web/images/ediciones/docencia_13.pdf.
- Bolívar Botía, Antonio. «Evaluación de la Práctica Docente. Una Revisión desde España». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1, n.º 2 (2008): 57-74. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art4.pdf>.
- Bolívar Botía, Antonio. «El estudio de caso como informe biográfico-narrativo». *Arbor* 171, n.º 675 (2002): 559-78. doi: 10.3989/arbor.2002.i675.1046.
- Campione, Daniel. «Hegemonía y contrahegemonía en la América Latina de hoy. Apuntes hacia una nueva época». *Sociohistórica*, n.º 17-18 (2005): 13-36. <https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SHn17-18a01>.
- Carrasco Aguilar, Claudia, Antonio Luzón, y Verónica López. «Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile». *Estudios pedagógicos* 45, n.º 2 (2020): 121-39. doi:10.4067/s0718-07052019000200121.
- Carrasco-Aguilar, Claudia, y Marlen Figueroa Varela. «Formación Inicial Docente y High Stakes Accountability: El caso de Chile». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 23, n.º 3 (2019): 71-91 doi:10.30827/profesorado.v23i3.9978.
- Carrasco-Aguilar, Claudia, y Antonio Luzón Trujillo. «Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas». *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 18, n.º 1 (2019): 1-14. doi:10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494.
- Cavieres-Fernández, Eduardo Andrés. «Epistemología y experiencia en Freire. Contribuciones a una metodología narrativa». *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 11, n.º 22 (2018): 87-98. doi:10.11144/javeriana.m11-22.eefc.

- Dussillant, Francisca, y Eugenio Guzmán. «¿Por qué Finlandia puede prescindir de accountability formal en educación y Polonia no?» *Calidad en la Educación*, n.º 41 (2014): 137-58. doi:10.31619/caledu.n41.63.
- Falabella, Alejandra. «The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability». *Educational Administration Quarterly* 57, n.º 1 (2020): 113-42. doi:10.1177/0013161X20912299.
- Falabella, Alejandra. «¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares». *Estudios Pedagógicos* 42, n.º 1 (2016): 107-26. doi:10.4067/S0718-07052016000100007.
- Ford, Brian. «Neoliberalism and four spheres of authority in American education: Business, class, stratification, and intimations of marketization». *Policy Futures in Education* 18, n.º 2 (2020): 200-239. doi:10.1177/1478210320903911.
- Giroux, Henry A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.
- Giroux, Henry A. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México D.F.: Siglo XXI, 2004.
- Giroux, Henry A, Ourania Filippakou, y Sofía Ocampo-Torrejón. «Pedagogía Crítica en la Era del Autoritarismo: Desafíos y Posibilidades.» *Revista Izquierdas*, n.º 49 (2020): 2083-2102. http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2020/n49/art102_2083_2102.pdf.
- González Brito, Francisco José. «Educación y cambio social: aportes desde la pedagogía crítica». *Revista Electrónica Diálogos Educativos* 31, n.º 16 (2016): 137-50. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5881960.pdf>.
- Gramsci, Antonio. *Cuadernos de la cárcel - Tomo 4: Q9, Q10, Q11, Q12- (1932-1935)*. México D.F.: Era, 1999.
- Gurpegui, Javier, y Juan Mainer. «La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia». *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, n.º 17 (2013): 13-25. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4498702.pdf>.
- Hutt, Matt, y Nicky Lewis. «Ready for reform? Narratives of accountability from teachers and education leaders in wales». *School Leadership and Management*, junio de 2021, 1-18. doi:10.1080/13632434.2021.1942823.
- Laréz, Rafael. «Álvaro Márquez-Fernández: Contrahegemonía, conciencia crítica y praxis emancipadora». *Revista de Filosofía* 35, n.º 88 (2018): 171-81. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/31275>.
- Feuvre, Lauren Le, Anna Hogan, Greg Thompson, y Nicole Mockler. «Marketing Australian public schools: the double bind of the public school principal». *Asia Pacific Journal of Education*, (2021): 1-14. doi:10.1080/02188791.2021.1953440.
- Lima, Licínio C. «Evaluación Hiperburocrática». *Profesorado* 20, n.º 3 (2016): 87-118. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18549/18050>.
- López, Verónica, Claudia Carrasco-Aguilar, Macarena Morales, Álvaro Ayala, Joedith López, y Michelle Karmy. «Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso». *Psyche* 20, n.º 2 (2011): 7-23. doi:10.4067/S0718-22282011000200002.
- Luzón, Antonio, y Mónica Torres. «Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación: de la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de

- gobernanza» *Revistas UAM* 1, (2013): 53-66.
<https://revistas.uam.es/jospoe/article/download/5619/6033/11893>.
- Martínez-Salgado, Carolina. «El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias». *Ciência e Saúde Coletiva* 17, n.º 3 (2012): 613-19. doi:10.1590/S1413-81232012000300006.
- McLaren, Peter, y Ramin Farahmandpur. «Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy». *Journal of Teacher Education* 52, n.º 2 (2001): 136-50. doi:10.1177/0022487101052002005.
- Nuñez, Iván. «Identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile». *Docencia* 23 (2004): 65-75. https://www.revistadocencia.cl/web/images/ediciones/docencia_23.pdf.
- Ortiz, Iván. «Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno». *Calidad en la educación*, n.º 42 (2015): 93-122. doi:10.4067/s0718-45652015000100004.
- Oyarzún Maldonado, Cristian. «“The school that I seek, the school that I offer”: Contents and rationalities of the educational offer of the Chilean school market». *Education Policy Analysis Archives* 29, n.º 13 (2021): 1-38. doi:10.14507/epaa.29.4992.
- Parcerisa, Lluís. «To align or not to align: the enactment of accountability and data-use in disadvantaged school contexts». *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 33, n.º 3 (2021): 455-82. doi:10.1007/s11092-020-09341-9.
- Parcerisa, Lluís, y Antoni Verger. «Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación». *Profesorado* 20, n.º 3 (2016): 15-51. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18547/18048>.
- Reyes, Leonora, Rodrigo Cornejo, Ana Arévalo, y Rodrigo Sánchez. «Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias». *Polis* 9, n.º 27 (2010): 269-92. doi:10.4067/s0718-65682010000300012.
- Sisto, Vicente. «Nuevo profesionalismo y docentes: una reflexión desde el análisis de las políticas actuales de “profesionalismo” para la educación en Chile». *Signo y Pensamiento XXXI*, n.º 59 (2011): 178-92. <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v30n59/v30n59a13.pdf>.
- Sisto, Vicente. «Bajtín y lo Social: Del Discurso a la Actividad Dialógica Heteroglósica». *Athena Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social* 15, n.º 1 (2015): 3-29. doi:10.5565/292073.
- Smith, Joseph. «Community and contestation: a Gramscian case study of teacher resistance». *Journal of Curriculum Studies* 52, n.º 1 (2020): 27-44. doi:10.1080/00220272.2019.1587003.
- Torres-Santomé, Jurjo. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata, 2001.