

Sindicalizar al personal docente: desarrollar la fuerza de la profesión

Nina Bascia y Howard Stevenson
Mayo 2017



Sindicalizar al personal docente: desarrollar la fuerza de la profesión

Nina Bascia y Howard Stevenson
Mayo 2017



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Publicado por la Internacional de la educación - Mayo 2017

ISBN 978-92-95109-37-7 (Paperback)

978-92-95109-38-4 (PDF)

Acerca de los autores:

Nina Bascia

Nina Bascia es profesora y catedrática del Departamento de Liderazgo, Educación Superior y Educación de Adultos del OISE, en la Universidad de Toronto.

[*nina.bascia@utoronto.ca*](mailto:nina.bascia@utoronto.ca)

Howard Stevenson

Howard Stevenson es profesor de Liderazgo Educativo y Estudios Políticos y director de Investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de Nottingham.

[*howard.stevenson@nottingham.ac.uk*](mailto:howard.stevenson@nottingham.ac.uk)

Internacional de la Educación

La Internacional de la Educación representa a organizaciones de docentes y otros trabajadores y trabajadoras de la educación de todo el planeta. Es la mayor federación de sindicatos y asociaciones del mundo, que representa a treinta millones de trabajadores y trabajadoras de la educación en alrededor de cuatrocientas organizaciones en ciento setenta países y territorios de todo el mundo. La Internacional de la Educación agrupa a todo el personal docente y demás trabajadores de la educación.

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO	1
INTRODUCCIÓN	4
JUSTIFICACIÓN DE LA RENOVACIÓN SINDICAL	4
Entender los retos a los que se enfrenta el personal docente y sus sindicatos	5
Identificar las respuestas del sindicato de docentes – justificación de la renovación sindical	9
Métodos de investigación y recopilación de datos	11
ESTUDIOS DE CASOS POR PAÍS	13
Colegio de Profesores de Chile	13
Kenya National Union of Teachers (Kenia)	19
New Zealand Educational Institute y Post-Primary Teachers' Association (Nueva Zelanda)	26
Związek Nauczycielstwa Polskiego (Polonia)	33
Educational Institute of Scotland (Escocia)	40
Eğitim Sen (Turquía)	48
American Federation of Teachers, National Education Association y Education Minnesota (Estados Unidos de América)	54
SIETE RETOS A LOS QUE SE ENFRENTA LA RENOVACIÓN DE LOS SINDICATOS DE DOCENTES	61
1) Sindicar en torno a ideas: reformular el discurso	61
2) Relacionar lo laboral y lo profesional	63
3) Trabajar con y en contra	63
4) Sindicar desde la base	65
5) Reforzar el compromiso democrático	66
6) Establecer relaciones dentro de la profesión	68
7) Trabajar dentro y fuera del sindicato	68
CONCLUSIÓN	71
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	73



RESUMEN EJECUTIVO

Este estudio analiza la experiencia de una serie de sindicatos de docentes en su respuesta a los retos a los que se enfrenta el personal docente de varios contextos nacionales distintos: Chile, Kenia, Nueva Zelanda, Polonia, Escocia, Turquía y Estados Unidos. Estos retos se plantean en el contexto de un movimiento global de reforma educativa que pone de relieve determinadas ortodoxias políticas –planes de estudio estandarizados, exámenes de alto impacto, la fragmentación del sistema y la creación de cuasimercados. Sin embargo, estas cuestiones específicas del ámbito educativo forman parte de una serie de cambios más amplios que se están produciendo en la sociedad, desde rápidos cambios en la tecnología que tienen un impacto en todos y cada uno de los aspectos de nuestras vidas hasta cambios en la manera en que las personas se implican en los procesos democráticos. En el mundo cada vez más globalizado en el que vivimos, los sindicatos de docentes no pueden quedarse aislados, sino que deben compartir sus ideas, sus conocimientos y sus estrategias, también desde una perspectiva global.

Las reformas educativas más recientes han alterado profundamente el trabajo y la identidad profesional del profesorado a través de un cambio en los contextos en que tiene lugar la enseñanza. Las prácticas de rendición de cuentas del profesorado y de las escuelas, los exámenes estandarizados, los nuevos planes de estudios, la descentralización y la privatización, convierten a los docentes en objetos de intervención en lugar de sujetos que colaboran con los responsables políticos y las comunidades como co-constructores del cambio educativo. Los sindicatos de docentes desempeñan un papel clave a la hora de defender a sus miembros de los ataques a sus condiciones de trabajo y su autonomía profesional, y de promover la condición profesional del personal docente y su desarrollo profesional. Pero los propios sindicatos tampoco están libres de amenazas, pues se enfrentan a una erosión de su participación en los debates y las consultas sobre política educativa, a restricciones en los derechos de negociación colectiva y, en algunos casos, a ataques directos a su propia existencia y su capacidad para representar a sus miembros.

Este estudio sostiene que la renovación es vital para los sindicatos de docentes. Dada la magnitud de los retos que afrontan los docentes y sus sindicatos, es fundamental reflexionar sobre posibles vías que les ayuden a reforzar sus capacidades para abordar las cuestiones a las que se enfrentan. Reforzar esta sostenibilidad a largo plazo requiere un crecimiento de los sindicatos desde dentro, algo que únicamente podrán lograr sirviéndose de la fuerza colectiva de sus membresías. A tal fin, es necesario centrarse en cuatro características de la renovación de los sindicatos de docentes:

- Incrementar el número de afiliados;
- Incrementar la implicación y participación de los afiliados en las estructuras, las actividades y las acciones del sindicato;



- Desarrollar las aptitudes y las capacidades de los afiliados, como profesionales, defensores y activistas, a través del aprendizaje profesional y la formación;
- Desarrollar la “identidad sindical” –es decir, un equilibrio entre la identidad profesional de los docentes y la membresía sindical de tal forma que sean indivisibles.

Para elaborar este informe, se entrevistó a personal sindical, docentes sindicados y observadores expertos en cada uno de los países de los estudios de casos. Se recopiló una serie de pruebas documentales y se buscaron fuentes de los medios de comunicación, bibliografía académica sobre la actividad en torno a la política educativa en cada ubicación y el papel del sindicato de docentes en relación con dicha actividad. Los datos recopilados se centran mayoritariamente en los sindicatos que representan al sector escolar y al profesorado de primaria. Los términos “docente” y “sindicato de docentes” se utilizan ampliamente a lo largo del informe. Con ellos no pretendemos excluir al resto de trabajadores de la educación ni a los miembros de otros sectores educativos, y esperamos que las cuestiones planteadas y los retos identificados puedan ser útiles a todos los sindicalistas que trabajan y desempeñan una acción sindical en la educación. Los problemas son distintos en cada sector, como también en cada contexto nacional, pero es cierto que hay puntos comunes que pueden conformar la base de un diálogo compartido por todo el personal docente.

Partiendo de estos datos, el informe presenta siete estudios de casos, cada uno de ellos con un breve resumen de la actividad en torno a la política educativa, los retos que se le plantean al sindicato de docentes a raíz de dicha actividad y las estrategias sindicales que utiliza para responder a estos retos. El análisis pretende fomentar un entendimiento común de los retos a los que se enfrenta tanto el personal docente como sus sindicatos. Asimismo, hace hincapié en que estos retos pueden ser comunes a varios contextos, si bien es cierto que todas las experiencias deben aplicarse teniendo en cuenta la especificidad de cada uno de ellos.

A partir del análisis comparativo de los casos concretos, el informe identifica siete retos para la renovación sindical. Estos retos se presentan en forma de interrogantes o paradojas, y se plantean de tal manera que ayuden a centrar el debate dentro de los sindicatos, ya que los docentes deben considerar lo que es más apropiado a sus circunstancias según sus propios contextos. Los retos son:

- Sindicar en torno a ideas: en particular, reformular la idea de que “lo privado es bueno, lo público es malo”, y redefinir el espacio en que se plantean los problemas y se desarrollan las soluciones;
- Relacionar lo laboral y lo profesional: reconocer y defender la idea de que las preocupaciones de los docentes son de ambos tipos y oponerse al discurso que los presenta en conflicto;
- Trabajar tanto con el gobierno y los empleadores como en su contra: buscar el progreso a través de un compromiso constructivo cuando sea posible, pero también movilizándose cuando sea necesario;

- Sindicar desde la base: reforzar las relaciones entre los distintos niveles del sindicato desarrollando culturas sindicales dinámicas desde la base, también en el lugar de trabajo;
- Reforzar el compromiso democrático: incrementar la participación de la membresía en el sindicato a través de estructuras formales e informales, buscando múltiples vías para involucrar a los miembros en intereses y experiencias diversos;
- Establecer relaciones dentro de la profesión, tanto horizontales como verticales, para que se pueda representar a toda la profesión en su conjunto: eventualmente, trabajando en distintos sindicatos de la educación y de maneras que establezcan relaciones entre el profesorado y el personal directivo;
- Trabajar dentro y fuera del sindicato: crear alianzas más amplias con el movimiento sindical general, grupos de la sociedad civil, padres y estudiantes, con vistas a movilizar el apoyo necesario para ganar las campañas de política pública.

La intención de este informe no es proporcionar una receta para la renovación de los sindicatos de docentes, sino ofrecerles un conjunto de ejemplos que pueden servirles de base para un debate más amplio. No existe ninguna fórmula milagrosa porque no existen respuestas sencillas a este tipo de retos. Los estudios de casos que presentamos relatan las historias del trabajo prolongado, lento y muchas veces difícil en el que se han embarcado los docentes, los sindicalistas y los delegados de sindicatos que intentan encontrar sus propias respuestas en sus propios contextos específicos. Se puede aprender mucho de estos casos concretos pero, básicamente, son los miembros de cada sindicato los que deben evaluar lo que les puede funcionar, dónde y cuándo.



INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN DE LA RENOVACIÓN SINDICAL

Este informe presenta los resultados de un estudio realizado entre septiembre de 2015 y diciembre de 2016, durante el cual se analizaron los retos específicos a los que se enfrentaban los docentes en varios contextos nacionales y las diferentes vías que los sindicatos tomaron para darles respuesta.

Los primeros apartados identifican algunos de los retos principales a los que se enfrenta el personal docente y sus sindicatos, y presentan los principales temas e ideas que se desarrollan en el estudio, especialmente la noción de renovación sindical. A continuación, se exponen los siete estudios de casos. En cada uno de ellos se proporciona el contexto político, el contexto sindical docente y la respuesta sindical a estos retos. La conclusión proporciona un resumen del informe y presenta siete retos para la renovación sindical.

Estos retos se enmarcan dentro de los discursos globales que forjan el desarrollo y la promulgación de políticas educativas en jurisdicciones específicas. El profesorado trabaja –y experimenta la política– en contextos nacionales y locales muy específicos, pero cada vez forman más parte de un sistema educativo global en el que las ideas y las políticas traspasan las fronteras de forma rápida y sencilla (Rizvi y Lingard, 2009). Esto significa que, a pesar de que un docente de Ankara se enfrente a un conjunto de circunstancias único, es muy probable que muchas de sus experiencias sean comunes a las de docentes de Nairobi o Varsovia. Este fenómeno se ha descrito en ocasiones como “movimiento global de reforma educativa” (GERM) (Sahlberg, 2010), a través del cual determinadas ortodoxias políticas (planes de estudio estandarizados, exámenes de alto impacto, la fragmentación del sistema y la creación de cuasimercados) se adoptan y se asumen en contextos nacionales diferentes, y a menudo diversos.

No se trata de acontecimientos accidentales ni casuales. El crecimiento de las empresas de educación privadas internacionales facilitan la propagación del GERM, y a menudo hay intereses comerciales muy influyentes que impulsan esta importación y exportación de políticas e ideas (Ball, 2007). La educación pública se considera cada vez más como un mercado global a explotar por el capital privado (Ball, 2012).

Todos estos acontecimientos plantean retos específicos a los docentes y las organizaciones que trabajan por la defensa y la promoción de sus intereses. El presente estudio analiza estos retos y las maneras en que los sindicatos de docentes de los distintos países responden a ellos. Los autores consideran que si la educación sigue la vía de la globalización, los sindicatos de docentes deben actuar del mismo modo, no solo proporcionando el apoyo y la solidaridad que tanto se necesitan dentro y fuera de las

fronteras, sino también compartiendo ideas, conocimientos y estrategias. Los sindicatos deben mejorar sus habilidades de aprendizaje mutuo.

El informe se basa en un estudio llevado a cabo en siete países bastante diferentes: Chile, Kenia, Nueva Zelanda, Polonia, Escocia, Turquía y los Estados Unidos (EE. UU).

Los primeros apartados identifican algunos de los retos principales a los que se enfrenta el personal docente y sus sindicatos, y presentan los principales temas e ideas que se desarrollan en el estudio, especialmente la noción de renovación sindical. A continuación, se exponen los estudios de casos.

La conclusión proporciona un resumen de los principales retos para la renovación sindical en cualquier territorio.

Entender los retos a los que se enfrenta el personal docente y sus sindicatos

En los últimos años, las reformas educativas implantadas en todo el mundo han alterado profundamente el trabajo y la identidad profesional del personal docente. A pesar de que no se centran directamente en la enseñanza, estas reformas están modificando significativamente los contextos en los que se desarrolla. Algunas de las reformas más habituales se centran en las prácticas de rendición de cuentas del profesorado y de las escuelas, la evaluación de los estudiantes basada en exámenes estandarizados, planes de estudios nuevos, la descentralización y la privatización. Estas reformas convierten al profesorado en objetos de intervención y en activos que gestionar, en lugar de sujetos co-constructores del cambio educativo en colaboración con los responsables políticos y las comunidades locales (Welmond, 2002; Ginsburg, 2012). En muchos casos, además, tienden a responsabilizar a los docentes de muchos problemas a los que se enfrentan los sistemas educativos (Vergier y Altinyelken, 2013).

Las amenazas a las condiciones de trabajo del profesorado y su criterio profesional plantean retos particulares a los sindicatos de docentes, cuya tarea consiste en defenderles de estos ataques (Bascia y Osmond, 2013; Compton y Weiner, 2009). De hecho, los propios sindicatos de docentes también suelen a enfrentarse a numerosos ataques que, en algunos casos, suponen un desafío a la participación de los sindicatos en las estructuras formales de gobernanza o pretenden debilitar el sistema de negociación colectiva. En los países donde los sindicatos de docentes nunca han tenido la oportunidad de ejercer esta influencia, a menudo se les intenta negar cualquier participación en la toma de decisiones. Los creadores del GERM están etiquetando cada vez más a los sindicatos de docentes como “opositores a la reforma” y como fuerzas que hay que neutralizar o incluso derrotar (Bascia y Osmond, 2012; Moe, 2016).

Basándose en una amplia bibliografía y en las percepciones de este estudio, los autores han identificado los siguientes retos a los que se enfrenta el personal docente y sus sindicatos. Se han planteado deliberadamente de manera general y cada uno de ellos



incluye, sin duda, otras muchas cuestiones. Además, están íntimamente relacionados y en muchas ocasiones incluso se refuerzan mutuamente:

- **Intensificación del trabajo.** En los últimos años, las reformas educativas implantadas en todo el mundo exigen del profesorado en su trabajo mucho más de lo que se había exigido antes. En algunos contextos, las medidas de austeridad han provocado una reducción del personal docente y el profesorado que sigue activo debe responsabilizarse de un número mayor de estudiantes. A su vez, esto ha provocado un mayor estrés para ellos en la escuela y en la preparación de las clases. La educación se ha convertido en un elemento central para lograr la “competencia” en la economía globalizada. Sin unas garantías contractuales adecuadas, la “carrera por el primer puesto” de la clasificación mundial –como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA)– está provocando una “carrera por el último puesto” en lo que respecta a las condiciones de trabajo del personal docente y la satisfacción en el trabajo. La carga de trabajo en aumento constante, a menudo acompañada de un salario precario o congelaciones salariales, ha sido la causa de la escasez de docentes en muchos países.

Las docentes mujeres experimentan esta presión de manera particularmente fuerte. Las mujeres siguen soportando la mayor carga de responsabilidad para el cuidado de la familia y también son las que más probabilidades tienen de ocupar puestos de trabajo precarios en las escuelas (contratos definidos y eventuales, de sustitución, etc.). Sin embargo, es imposible entender la naturaleza de la profesión docente como trabajo si no se reconoce la importancia de la cuestión de género y la igualdad.

- **Desprofesionalización.** Las mismas presiones que incrementan la carga laboral son también la causa de que los políticos exijan un mayor control sobre los docentes y la manera en que llevan a cabo su trabajo (Stevenson, 2007). La educación planteada como una competición demanda cada vez más soluciones rápidas, y la demanda de que se midan los resultados provoca que los complejos procesos educativos se reduzcan a mediciones meramente numéricas. La experiencia y el criterio profesional de los docentes se dejan de lado en favor de una reforma íntegra del plan de estudios y la expansión incesante de los exámenes estandarizados. La estructura de este sistema conforma la base de los mecanismos de rendición de cuentas de alto impacto que fomentan las pedagogías de enseñanza centradas en la aprobación de exámenes. En casos extremos, los docentes tienen que “impartir” un plan de estudios exageradamente programado (Horn, 2014), mientras que en otros casos, estos modelos se utilizan para evitar contratar docentes debidamente cualificados. La tecnología, más que para dar libertad al profesorado, se suele utilizar para ordenar, supervisar y controlar.
- **Privatización** El fomento de la privatización impacta de muchas maneras en los sistemas de educación pública. Un ejemplo de ello es la subcontratación de servicios claves y el apoyo a los proveedores privados para que “accedan al mercado” (proporcionar apoyo administrativo, asesoramiento, programas

educativos y sistemas de examen) (Ball y Youdell, 2008; Verger et al., 2016b). Por otro lado, cada vez se anima más a muchos sistemas de educación pública para que se comporte como si de negocios se tratara. Las políticas que dan prioridad a la “elección de los padres” crean cuasimercados y las escuelas se ven obligadas a competir entre sí. Estas políticas animan a las escuelas a “explotar” el sistema, exacerbando las desigualdades estructurales de la sociedad. Al mismo tiempo, bajo el concepto de “eficacia” se están introduciendo prácticas de gestión y fijación de objetivos y un salario individualizado basado en el rendimiento. Estas reformas tienen como objetivo transformar drásticamente la manera en que el sector público funciona en el ámbito educativo introduciendo la participación del sector privado, prácticas comerciales y la instalación de la nueva cultura de la performatividad competitiva (Verger y Altinyelken, 2013).

- **Ataques a la democracia y los derechos de los trabajadores.** En muchos países, los trabajadores tienen negados los derechos laborales básicos y los sindicatos tienen prohibido ejercer sus responsabilidades de manera efectiva. El gobierno se niega a reconocer a los sindicatos como la voz democrática de los trabajadores sindicados y, en casos extremos, los activistas ponen en peligro sus vidas al participar en el sindicato (BCTF n.d.). Estas restricciones no solo se limitan a las dictaduras o los “estados fallidos”, también se observan en países que dicen ser democráticos. En este estudio, Turquía es un claro ejemplo de un gobierno electo pero con una tendencia creciente a implementar políticas autoritarias antisindicales (Kutan y Novelli, 2010). Existen múltiples ejemplos de gobiernos que intentan recortar los derechos de los trabajadores. Muchos sindicatos de docentes han visto peligrar los derechos de negociación colectiva porque los gobiernos querían “reequilibrar” la relación entre los docentes y sus empleadores, en detrimento de los primeros (DLF n.d.). En otros casos, el debilitamiento de los sindicatos puede ser menos obvio pero, en realidad, muchas veces se trata de una degradación disimulada del papel de los sindicatos de docentes en los debates y las consultas políticas (CSEE, 2015, 2016a). En ocasiones, estas sutiles transferencias de poder e influencia van asociadas a un cambio de “gobierno” a “gobernanza”, en que la influencia sobre la política se “descentra” debido al establecimiento de redes de poder más fluidas. El surgimiento de esta forma de “gobernanza en red” plantea un desafío a la capacidad de influencia de los sindicatos.
- **Cambios a largo plazo en los sindicatos de docentes y en el compromiso de la sociedad civil.** Los científicos sociales han identificado tendencias en la sociedad civil que indican un declive en el interés en las formas tradicionales de activismo, como la participación en un sindicato o la afiliación a un partido político (Machin, 2000; Van Biezen et al., 2012). En los últimos años, muchos países han experimentado una rotación docente considerable. Los docentes contratados más recientemente y los docentes más jóvenes pueden no sentir el mismo compromiso que sus predecesores para afiliarse a un sindicato, aunque algunos investigadores dudan que el personal más joven sea menos propenso a ello (Bryson et al., 2005).



En algunos contextos, se ha observado un incremento en el número de docentes que acceden a la enseñanza a una edad madura, muchos de ellos procedentes de entornos laborales donde afiliarse a un sindicato no suele ser común. Según un Secretario General entrevistado para este estudio *“Los docentes de ahora no se afilian a un sindicato de manera instintiva como lo hacía mi generación”*.

Además, soportan cargas de trabajo cada vez mayores, así que es menos probable que encuentren tiempo y espacio mental para participar en actividades sindicales y más posible que la percepción que tienen del sindicato se reduzca a un *“¿Qué lo hace interesante para mí?”* A los docentes con responsabilidades en el hogar, gestionar el trabajo y la familia y, además, participar en un sindicato, puede parecerles imposible.

No obstante, a pesar del declive de la fidelidad tradicional, se están abriendo nuevos “espacios” de activismo para el personal docente. Estos espacios suelen basarse en problemas concretos y tienden a ser más espontáneos que los asociados a estructuras de activismo tradicional. Suelen crearse como redes de trabajo independientes o a través de las redes sociales (Castells, 2015; Gerbaudo, 2012). Algunos docentes tienen la sensación de que los sindicatos son difíciles de manejar, demasiado burocráticos, poco atractivos y ladrones de tiempo, comparado con otras alternativas que pueden percibirse como más dinámicas.

Identificar las respuestas del sindicato de docentes – justificación de la renovación sindical

En una evaluación exhaustiva de la actividad sindical docente en EE. UU en los años 1980, McDonnell y Pascal (1988) sugirieron que los sindicatos podían tomar tres posturas posibles con respecto de la reforma educativa: podían *resistirse* a las políticas y las propuestas de políticas desarrolladas por otros; podían adaptarse a las nuevas circunstancias y *admitir* algunas opciones de reforma; o podían desempeñar un papel activo en el *diseño* de nuevos enfoques políticos. En un estudio de las relaciones de los sindicatos de docentes británicos con el gobierno en los años 2000, los investigadores Carter, Stevenson y Passy (2010) también identificaron tres enfoques posibles. El primero, denominado *acercamiento*, “hace referencia a las estrategias de los sindicatos de docentes que van a la par con la nueva agenda educativa [del gobierno] e intentan maximizar el beneficio para sus miembros dada la situación” (p.14). El segundo “podría describirse como *resistencia*: estrategias de los sindicatos de docentes que pretenden oponerse activamente a la trayectoria de la reestructuración neoliberal de la enseñanza –‘interrumpir’ la agenda política de los modernizadores conservadores” (p.14). El tercero, *renovación sindical*, sugiere que los sindicatos de docentes adopten un enfoque diferente a la reforma que tenga en cuenta las condiciones políticas cambiantes y sea más proactivo (Carter et al., 2010). La objetivo de la renovación es que los propios sindicatos cambien como respuesta al cambio en las condiciones que les rodean. Básicamente, deben centrarse en conseguir el compromiso y la participación de su membresía sindical como parte de un proceso más profundo de democratización (Fairbrother, 1996, 2000, 2015).

La renovación sindical es ineludible. Los retos planteados más arriba exigen cada vez más de la organización y los recursos sindicales. Dada su envergadura, no es probable que los sindicatos consigan responder a esta creciente demanda de apoyo con los recursos actuales. Y si lo consiguen, es poco probable que puedan seguir haciéndolo en el futuro. La situación hipotética más extrema es una espiral de deterioro en la que los sindicatos no son capaces de responder adecuadamente a los ataques contra sus miembros, lo cual conllevaría a una pérdida de confianza colectiva y, posteriormente, a un descenso en el número de afiliados –incrementando así la brecha entre la demanda de apoyo del sindicato y los recursos disponibles para abordar estos problemas.

Por tanto, es imperativo que se cierre la brecha entre la creciente demanda de apoyo sindical por parte de los docentes y los recursos disponibles para satisfacer esta demanda. Para conseguirlo, deben encontrarse nuevas vías de desarrollo de capacidades *dentro* de los sindicatos de docentes basándose en la fuerza colectiva de la membresía sindical. En definitiva, se trata de una reafirmación de los principios de autoorganización, es decir, los principios básicos del sindicalismo, pero enmarcados dentro del contexto de los retos actuales.



El objetivo debe ser establecer un círculo positivo (en lugar de vicioso) en el que, al reforzar la capacidad sindical, se mejore la efectividad y la habilidad para enfrentarse y frenar los retos que amenazan tanto al personal docente como a sus sindicatos.

El presente informe no justifica la renovación sindical desde el interior del propio movimiento sindical docente como una alternativa a orientarse al exterior o a trabajar a niveles políticos distintos. Al contrario, este estudio se centra en construir el sindicato desde la base, apoyándose en el principio de que la influencia sindical depende básicamente de reforzar la capacidad, el compromiso y la confianza de los miembros individuales para que actúen en conjunto. Evidentemente, la fuerza del sindicato radica en la capacidad de trabajar a múltiples niveles en cualquier sistema educativo y mantener su influencia en todos ellos. Por ejemplo, la Internacional de la Educación (IE) ha sido un patrocinador clave de las Cumbres Internacionales sobre la Profesión Docente (CIPD). Los autores consideran las CIPD como un evento de obligatoria participación donde los sindicatos de docentes pueden tomar parte en el debate internacional e intentar reformular los discursos sobre equidad y mejores resultados para todos (Internacional de la Educación, 2017). Otro ejemplo de ello es la Conferencia *Unámonos por la Educación Pública y el Liderazgo*, organizada por la IE en Rotterdam en mayo de 2017. Ambas iniciativas son ejemplos claros de cómo las organizaciones de docentes intentan “dar un giro al debate” a nivel mundial (Sahlberg, 2017). Este informe sostiene que un movimiento sindical renovado tiene por objetivo establecer relaciones entre los sindicatos de todos los niveles –para poder actuar como la verdadera voz de la profesión docente deben establecer estas relaciones a nivel local, nacional y global.

En el informe se han identificado cuatro características de la renovación sindical, desde cuestiones instrumentales básicas hasta marcos más complejos que pretenden fusionar la identidad profesional y sindical de los docentes:

- Aumentar el número de afiliados;
- Incrementar la implicación de la membresía y su participación en las estructuras y las actividades sindicales;
- Desarrollar las competencias y capacidades de la membresía, tanto en calidad de profesionales como de activistas a través del aprendizaje profesional y la formación de los miembros;
- Desarrollar la “identidad sindical” –es decir, el equilibrio entre la identidad profesional de los docentes y la membresía sindical de tal forma que sean indivisibles. Tal como comentó un docente irlandés en un estudio anterior (Stevenson, 2014) – *“Sinceramente, no me podría involucrar más [en el sindicato]. Es una parte de mi identidad profesional”*.

Dentro de la bibliografía existente sobre las relaciones laborales, el término “identidad sindical” tiene varios significados (Gall, 2012; Prandy et al., 1974). Generalmente, hace referencia al grado en que una organización muestra las características “clásicas” de un sindicato: El sindicato, ¿forma parte de una federación sindical? ¿Está comprometido con

la negociación colectiva? La membresía, ¿participa en las acciones sindicales? En este estudio, el término se aplica al personal docente individual para describir en qué medida se sienten vinculados con su sindicato. El profesorado, ¿forma parte de la membresía del sindicato? ¿Participa en las estructuras democráticas/de desarrollo de políticas? ¿Participa en las actividades y las acciones organizadas por el sindicato?

Es más probable que la “identidad sindical” se desarrolle cuando el personal docente considera el sindicato como un elemento inherente a sus aspiraciones profesionales. Dicho de otro modo, los docentes perciben el compromiso con su sindicato como un factor esencial para poder ser el tipo de docente que quieren ser, trabajando en el sistema educativo en el que aspiran a trabajar. Para ello, deben reconocer la importancia de su propia diligencia y sentir la confianza de mantenerse firme en ella. Los sindicatos de docentes desempeñan un papel clave en el desarrollo de este tipo de liderazgo docente (Bangs y Frost, 2012), y defienden que todo liderazgo docente capaz de generar un cambio real debe ejercerse colectivamente (Bangs y MacBeath, 2012).

Métodos de investigación y recopilación de datos

Durante el estudio se identificaron países donde las condiciones educativas estaban cambiando y donde los propios sindicatos de docentes estaban desarrollando respuestas a los contextos resultantes. El propósito de los autores era identificar estudios de casos ya conocidos por llevar a cabo un trabajo interesante e innovador y del cual se pudieran extraer lecciones importantes.

Para ello, establecieron una lista de posibles estudios de casos en cada continente y la comentaron con el personal de la IE y varios representantes de sus afiliadas. La selección final incluyó siete países: Chile (Sudamérica), Kenia (África), Nueva Zelanda (Asia/Pacífico), Polonia (Europa Oriental), Escocia (Gran Bretaña), Turquía (Eurasia) y Estados Unidos, haciendo especial hincapié en Minnesota (Norteamérica). La mayoría de los “estudios de casos” analizan sindicatos individuales, pero que a menudo trabajan en contextos multisindicales. En otros casos (como Nueva Zelanda y Estados Unidos), el estudio se centra en el sector (p.ej. por tipo de escuela) e incluye dos sindicatos.

Los autores viajaron a cada uno de los países para realizar entrevistas a los dirigentes y al personal sindical, a docentes sindicados y a observadores expertos (como académicos locales). En varios casos se realizaron visitas a escuelas y entrevistamos a docentes. Pedimos a los participantes que nos comentasen los retos más importantes a los que se enfrenta su sindicato y su propio trabajo, y la capacidad del sindicato para responder a estos retos de manera efectiva. Hemos mantenido el contacto con muchas de las personas entrevistadas, en parte para seguir al tanto del progreso de la situación, pero también para cotejar con los miembros el análisis y las conclusiones de los entrevistadores.

En el estudio participaron 205 personas, bien en entrevistas individuales o grupales.



En cada uno de los sindicatos que visitamos recopilamos documentación a modo de prueba. También analizamos las fuentes de los medios de comunicación y la bibliografía académica existentes sobre la actividad en torno a la política educativa y el papel del sindicato de docentes en relación con dicha actividad.

A continuación, a partir de estas tres fuentes de datos, desarrollamos los estudios de casos. Una vez desarrollados, realizamos varios análisis transversales, centrándonos en los elementos comunes y diferentes de los contextos, los retos y las estrategias sindicales.

Es importante que el lector entienda las limitaciones de este estudio y la correspondiente naturaleza de las reivindicaciones que se hacen.

La investigación dentro del país se hizo a una escala relativamente pequeña, generalmente con una sola visita a cada país durante unos días. Durante ese tiempo, entrevistamos al mayor número de personas posible, pero en visitas tan cortas nuestras oportunidades de hablar con la gente eran limitadas. Los sindicatos anfitriones fueron de una enorme ayuda con la organización. No obstante, hemos sido cautelosos a la hora de hacer reivindicaciones extravagantes basándonos en los contactos descritos.

Por otro lado, no fue fácil apreciar plenamente todos los matices contextuales locales que podrían ayudar a explicar las realidades locales. Este estudio insiste en lo que todos los estudios comparativos enseñan, es decir, que el contexto importa. Puede parecer obvio, pero aún así cabe decir que no existe una importación y exportación de ideas sencilla: lo que puede funcionar en un lugar puede no funcionar en otro o incluso puede ser imposible de aplicar en otro. Las historias de los sistemas educativos, las historias de los sindicatos y las relaciones sindicato-gobierno son solo algunos de los factores claves que dan forma a cada contexto.

Por tanto, es necesario entender muy bien qué estrategias de renovación sindical tienen resultados positivos, por qué, cuándo y en qué circunstancias. Sin embargo, para ello es fundamental llevar a cabo estudios de casos más exhaustivos y más específicos de cada contexto, lo cual está fuera del alcance de este proyecto.

Teniendo en cuenta estas restricciones, nuestra investigación presenta una serie de estudios de casos de los que se pueden extraer numerosas lecciones. Cada uno de ellos proporciona ejemplos realmente fascinantes de sindicatos de docentes que están realizando un interesante trabajo para enfrentarse a sus retos –y que, sin duda, los docentes sindicalistas de todos los rincones del mundo reconocerán de alguna manera. Esperamos que estos casos generen debates nuevos e interesantes cuando los miembros de los sindicatos reflexionen sobre estrategias futuras. Asimismo, esperamos que este estudio ayude al personal docente sindicalista de todos los rincones del mundo a forjar las respuestas que consideren más oportunas para su propio contexto.

ESTUDIOS DE CASOS POR PAÍS

Colegio de Profesores de Chile

Contexto nacional:

El sistema educativo de Chile y las condiciones a las que se enfrenta su personal docente siguen estando muy determinados por los grandes cambios estructurales que tuvieron lugar durante la dictadura militar de Pinochet entre 1973 y 1990. Durante ese tiempo, la educación se descentralizó desde el gobierno nacional hacia los 345 municipios chilenos. En 1974, se despojó a los maestros de su condición de funcionarios públicos y se les aplicó el mismo ordenamiento jurídico que a los empleados privados, con la prohibición de la negociación colectiva (Foxley, 1983; Mizala y Schneider, 2014).

El sistema de cupones que se introdujo en las escuelas chilenas ha creado un entorno fuertemente comercializado que poco a poco ha ido destruyendo la educación pública. Este sistema tomó como base el *Sistema de Medición de Calidad de la Educación* (SIMCE, un conjunto de exámenes nacionales estandarizados que deben realizar todos los estudiantes de Chile) introducido en 1988. Los resultados del SIMCE se publican anualmente, tanto a nivel nacional como por escuelas, y es fácil hacer comparaciones entre escuelas del mismo municipio. Se trata de un sistema de rendición de cuentas de alto impacto y extremadamente competitivo (Meckes y Carrasco, 2010; Verger et al., 2016a). En 1994 (época post-Pinochet), el gobierno permitió que las escuelas privadas subvencionadas por el estado cobrasen derechos de inscripción adicionales (Montt et al., 2006), con el subsiguiente nacimiento de los colegios particulares “con financiamiento compartido”, un tercer tipo de escuela aparte de las escuelas tradicionales y las privadas.

Las reformas educativas basadas en el mercado y centradas en la elección prometían una mayor calidad y equidad educativas. Después de casi tres décadas, las mejoras que se prometían en los resultados académicos siguen sin materializarse. Los resultados del SIMCE no han mostrado mejoras significativas. Y, a pesar del cada vez mayor número de reformas que se han ido introduciendo en todo este tiempo, los problemas de las “aulas saturadas y la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza” siguen siendo una realidad (Matear, 2007, p. 105).

El descontento con la educación chilena estalló en 2006 con una de las protestas más importantes de la historia nacional, cuando cientos de miles de estudiantes de secundaria y universitarios se echaron a las calles. Estas protestas recibieron el nombre de la “marcha de los pingüinos”, haciendo referencia a los uniformes escolares. Finalmente, lo que había comenzado como una reacción contra las altas tasas de inscripción para los exámenes de acceso a la universidad y las tarifas de los autobuses, se convirtió en una reivindicación

de igualdad de acceso a una educación de calidad. Un objetivo clave era la reforma de la LOCE (*Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*) de la época de Pinochet, que incrementó la provisión a la escuela privada, haciendo “posible prácticamente para cualquier persona abrir una escuela y recibir financiación del gobierno sin tener que conformarse a ninguna norma de calidad (Elacqua, 2009, p.8). Esto se percibió rápidamente como una causa del empeoramiento de la calidad de la educación. Las reivindicaciones de reforma contaron con un amplio apoyo público (*El Mercurio*, 2006) y la Revolución de los Pingüinos consiguió que se incluyera la educación en la agenda pública.

El gobierno respondió a las protestas ofreciendo más recursos a las escuelas y aceptando pequeñas reformas en el sistema. Sin embargo, en general, los cambios en el sistema educativo chileno desde la vuelta a la democracia han ido en aumento y los efectos de las reformas de la época militar siguen persistiendo en gran parte. Antes de la época de Pinochet, alrededor del 80 % de los estudiantes chilenos estaban inscritos en escuelas públicas. A la vuelta de la democracia, el porcentaje de matriculación rondaba el 60 %. Para 2012, esta cifra había caído incluso por debajo del 40 %. En cambio, el índice de matriculación en las escuelas privadas casi se triplicó entre 1980 y 2012, desde un 22 % hasta un 61 % (Verger et al., 2016a).

Contexto sindical:

Cuatro organizaciones de docentes chilenas son afiliadas a la IE: *Colegio de Profesores de Chile*, *Asociación Nacional de la Junta Nacional de Jardines*, *Confederación Nacional de Funcionarios Asistentes de la Educación Municipalizada de Chile*, y *Sindicato Nacional de Trabajadores No 2 de Integra*. Este estudio de caso se centra en el trabajo del *Colegio de Profesores*, el sindicato con el mayor número de afiliados.

Hasta hace poco tiempo, el Colegio de Profesores solo afiliaba docentes que trabajaban en las escuelas públicas (alrededor de un 35 % de todo el personal docente), pero últimamente también afilia miembros de los colegios con financiamiento compartido. El sindicato fue fundado en 1974 por el régimen de la dictadura como una “asociación” en la que los miembros de la dirección eran designados por el gobierno. Para 1987, el Colegio de Profesores ya desempeñaba un papel importante en la vuelta de Chile a la democracia. Si bien los posteriores gobiernos democráticos lo consideran la voz pública de la comunidad docente, todavía no ha sido reconocido legalmente como sindicato. El Colegio de Profesores es una organización democrática: tiene una asamblea que se reúne dos veces al año para fijar la dirección que debe tomar el directorio nacional.

El sindicato es conocido tanto por su tradición de presentar contrapropuestas a las reformas del gobierno, como por su disposición a organizar huelgas en caso necesario. Desde la vuelta al régimen democrático, las relaciones entre el sindicato de docentes y los gobiernos centrales han sido tensas pero productivas. Mantiene un contacto regular con el gobierno central y suele recibir consultas cuando se diseñan políticas educativas. El sindicato ha utilizado el puesto conseguido en PISA –sorprendente si se compara con otros países latinoamericanos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico (OCDE)– para presionar al gobierno con vistas a que mejore las condiciones laborales del personal docente.

Por otro lado, las relaciones entre el sindicato y los 345 municipios de Chile son escasas. Por ejemplo, tras una huelga en 2015 para protestar contra una nueva propuesta de ley sobre la carrera docente, muchas municipalidades despidieron o dejaron de pagar los salarios a los docentes que habían participado en la huelga. Estos problemas se han agravado debido a los exiguos presupuestos de los gobiernos municipales, que muchas veces desvían las asignaciones de las escuelas hacia otras necesidades. En muchas partes del país, las municipalidades no han satisfecho su asignación relativa a las pensiones del personal docente. Esto ha derivado en varios llamamientos –y reivindicaciones públicas– por parte del sindicato a la “desmunicipalización” del sistema educativo chileno y una vuelta al papel director del estado para la provisión educativa. La intención es vencer la fragmentación del sistema provocada por la mercantilización.

Dado que el sindicato desempeñó un papel clave en el paso de Chile de la dictadura a la democracia, no es ninguna sorpresa que muchos de los debates y aspiraciones de la sociedad civil se hayan gestado dentro del propio sindicato. El sindicato tiene una intensa tradición de democracia y debate, y en ocasiones los conflictos también forman parte del tejido sindical. Tras la elección de Bachelet ¹ en 2014, algunos elementos claves de la organización del sindicato, que tradicionalmente habían motivado su oposición a las reformas educativas, se vieron en una posición más cercana al gobierno. Algunas figuras claves del nuevo gobierno eran aliados históricos de muchos dirigentes sindicales y el debate sobre la relación con el gobierno se ha intensificado dentro del propio sindicato.

lo cual obliga al sindicato a actuar con mucho cuidado en lo que respecta a su relación con el gobierno. Sus relaciones han sido tanto constructivas como conflictivas y, tal como hemos indicado antes, algunas de estas tensiones se han desarrollado dentro del propio sindicato.

En 2015, el gobierno propuso el *Proyecto de carrera docente* para abordar cuestiones relacionadas con las condiciones de trabajo, la carrera profesional y la práctica docente. La iniciativa estaba orientada a la gestión y hacía hincapié en la productividad, el rendimiento y la certificación docente. Las opiniones sobre el proyecto de legislación dividieron al sindicato.

Los dirigentes sindicales adoptaron la postura más crítica articulada por algunos miembros del sindicato y convocaron una huelga docente. La huelga duró 57 días y abrió un debate mucho más amplio sobre la naturaleza, el propósito y la dirección de la educación pública en Chile. Como resultado del conflicto, según los dirigentes del sindicato, el gobierno modificó la iniciativa sobre la carrera docente pero el debate sobre lo significativas que fueron las mejoras y si son necesarios más cambios sigue abierto.

La ardua historia de Chile y el lugar clave que la educación ocupa en ella dejan patente que el debate sobre la naturaleza y el propósito de la educación sigue vivo y el Colegio de Profesores es uno de los actores principales este debate.

¹ Bachelet representa al Partido Socialista de Chile. Actualmente, el gobierno está compuesto por una coalición de izquierdas,



Estrategias sindicales:

El Colegio de Profesores de Chile se enfrenta a numerosos retos. Una característica particular de la historia de la dictadura en Chile es el desmantelamiento deliberado de la educación pública y la creación de un mercado competitivo enemigo de la sindicación del personal docente. Cualquier análisis del sindicato durante este periodo debe entenderse en el contexto de una organización que intenta navegar por condiciones excepcionalmente desafiantes y muchas veces turbulentas.

Reformular el discurso

Un objetivo clave del sindicato era reformular el discurso sobre la educación pública en un contexto en que la provisión privada se había promocionado como superior y la educación pública como “la segunda mejor”. Este discurso es el que ha provocado que la clase media salga de las escuelas públicas y el que ha exacerbado las desigualdades en el sistema.

Esta reformulación del discurso se ha conseguido, en parte, incrementando el número de afiliados y convirtiéndose en una fuerza influyente en el seno de la “revolución de los pingüinos”. Con la formación de esta alianza se consiguió que los estudiantes y el público general entendieran que el movimiento se centra en la calidad y la importancia fundamentales de la educación pública. Las preocupaciones de los docentes sindicados sobre la falta de financiación y las condiciones precarias de las escuelas públicas ganaron visibilidad el ámbito público y los problemas de los docentes de la escuela pública se colocaron en el centro del debate de la política educativa. Este proceso de cambio, impulsado por el sindicato, ha demostrado ser transformador *dentro* del sindicato – ya que ha tenido un impacto en el liderazgo y ha reactivado la relación de muchos docentes con el sindicato. La dinámica generada por la campaña ha forjado, a largo plazo, una nueva relación con el gobierno chileno, que ahora involucra al Colegio de Profesores en las negociaciones importantes sobre las reformas y su impacto en la enseñanza.

Para algunos dirigentes sindicales, el reto en el futuro es ser más ambicioso a la hora de articular una visión de cómo debería ser la enseñanza y la educación pública en Chile. Un sindicalista habló de la necesidad de “*recuperar la profesión docente, en otras palabras, volver a ganarse el valor social y cultural de ser maestro*”. Según él, es responsabilidad del sindicato articular una visión de cómo debe ser la educación chilena en el siglo XXI.

Imaginemos una situación ficticia en la que Chile tiene escuelas públicas gratuitas y de alta calidad sin fines de lucro. Con el mejor personal docente, formado y preparado en las mejores universidades con, otra vez, una profesión valorada por la sociedad. ¿Seguiríamos haciendo las mismas cosas en nuestras escuelas? ¿Aplicaríamos los mismos métodos de

evaluación o la misma didáctica? ¿Organizaríamos las escuelas y los planes de estudios de la misma manera? ¿La misma historia de siempre? ¿Cómo integramos la clase de hoy en los nuevos retos del siglo XXI?

Este entrevistado concluyó diciendo que el sindicato debe “*volver a dirigir la mirada hacia una agenda pedagógica*” en la que se presente a una sociedad con una opinión clara de cómo podría –y debería– ser la educación pública.

Relacionar lo laboral y lo profesional

El personal docente de las escuelas públicas chilenas ha sido una gran víctima de la mercantilización del sistema educativo. Los salarios bajos, las pensiones insuficientes y la precariedad crónica del sector educativo han hecho inevitable que la actividad sindical se centre en estas cuestiones. En muchas ocasiones, las campañas del sindicato se han centrado en fusionar estas preocupaciones “laborales” fundamentales con cuestiones profesionales más generales. Por ejemplo, el sindicato cuenta desde hace varios años con un movimiento pedagógico que respalda un estudio docente que da visibilidad a las condiciones laborales del personal docente. De este modo, el sindicato de docentes relaciona las cuestiones laborales relativas a los docentes con el desarrollo de sus capacidades profesionales y mejora su capacidad para articular las soluciones necesarias. Un miembro del sindicato describió cómo estos procesos eran fundamentales para que el personal docente se sienta seguro al expresar su opinión:

. . . cuanto más informado está el personal docente, más se involucra en los debates [sobre cuestiones más amplias]. Es una herramienta para empoderar a los docentes, para animarlos a adoptar un papel participativo y a que se consideren a sí mismos como profesionales de la enseñanza en lugar de meros profesionales obligados a aceptarlo todo.

Estos enfoques tan innovadores sobre la capacitación de la membresía se basaban en las teorías de la investigación-acción transformadora (Montalcino, 2009) y la pedagogía crítica, y defienden la variedad de vías que los sindicatos pueden tomar para comprometer a sus miembros en el desarrollo personal. Sin embargo, también es cierto que el sindicato tenía más trabajo por hacer en este sentido, ya que la capacitación de la membresía se consideraba fundamental para poder reforzar las capacidades del sindicato.

Al relacionar lo laboral y lo profesional, el sindicato también ha intentado relacionar los movimientos populares en favor del cambio –como los dirigidos por los padres, estudiantes y docentes– con grupos académicos y escolares más amplios con vistas a promover un tipo de política basada en hechos demostrados. Un dirigente sindical describió el proceso de la manera siguiente:



Los grupos académicos denunciaron esta crisis hace mucho tiempo, con pruebas, pero sin el respaldo público. Por eso los responsables políticos podían ignorarlos. Ahora las cosas son distintas porque no solo hay pruebas, sino también la visibilidad que ha logrado la presión social. Ahora, los responsables políticos deben responder a estas demandas de cambio del sistema educativo actual.

Este ejemplo destaca las vías innovadoras que el sindicato ha encontrado para relacionar las campañas y los movimientos populares con la investigación y la capacidad de apoyar los cambios políticos que defiende el sindicato.

Trabajar con y en contra

Tal como se ha indicado más arriba, la elección de Bachelet para la presidencia trajo consigo tanto oportunidades como retos para el sindicato de docentes. La agenda del gobierno guarda más relación con la del sindicato que nunca antes en la historia, de modo que ha sido necesario explorar nuevas vías de trabajo – a menudo combinando un compromiso constructivo con formas de oposición muy firmes. Como se ha ilustrado en otros casos en este estudio, la relación más estrecha con el gobierno suele traer complicaciones (Bascia y Osmond, 2013). Las divisiones dentro de la membresía se hacen más visibles, ya que aparecen distintas opiniones de cómo debe ser un “compromiso productivo”. En Chile, el Colegio de Profesores pretendía reforzar su relación laboral con el gobierno chileno a la vez que seguía negociando las preocupaciones del personal docente sobre sus condiciones de trabajo. Sin duda, se trata de una tarea ardua y es importante no caer en el maniqueísmo.

Para muchos sindicalistas, la solución a este reto pasa por afianzar la democracia sindical e incrementar la participación y el compromiso de la membresía. Un dirigente sindical local habló de la necesidad de desarrollar la mentalidad de que “*Todos somos el sindicato*” entre la membresía e impulsar un cambio de la cultura del “*Déjaselo al sindicato*” a una basada en la participación y la responsabilidad colectiva en la toma de decisiones.

Kenya National Union of Teachers (Kenia)

Contexto nacional:

Kenia es el país con mayores dimensiones de África Oriental y se puede considerar como la economía más importante de la región. Esta posición le otorga cierto sentido de prosperidad (relativo) dentro de la región, aunque debe entenderse en el contexto más amplio de la pobreza crónica en todo el África subsahariana. Sin duda, el sistema educativo de Kenia comparte muchas características con otros países de la región. El sistema de educación pública carece de recursos y los niños y niñas se enfrentan a numerosos retos (SACMEQ, 2017). Durante la visita de investigación para este estudio a varias escuelas públicas de Nairobi y el condado de Kajiado, observamos que la ratio de alumnos por aula era de unos 60-80 alumnos, con la posibilidad de llegar incluso a 100 estudiantes por clase.

El personal docente tiene salarios precarios y en el momento de la visita de investigación (marzo de 2016), no habían recibido aumentos salariales desde hacía un tiempo considerable. El salario docente es un problema importante y ha sido objeto de muchos conflictos en el sistema educativo. Además de los problemas salariales, el personal docente apenas recibe formación para su desarrollo profesional. Por otro lado, los exámenes estandarizados, como el Certificado de Educación Primaria de Kenia, están incrementando la presión sobre los resultados. Sin embargo, los docentes no tienen acceso a ningún tipo de apoyo significativo que pueda ayudarles a mejorar el sistema.

En el momento de nuestra visita, los docentes estaban inmersos en un debate sobre la introducción de un sistema de evaluación del rendimiento. Temían que se les juzgase utilizando un sistema que no tenía en cuenta los grandes y complejos problemas a los que se enfrentan, especialmente aquellos docentes que enseñan en zonas rurales pobres o en escuelas urbanas de barrios marginados. La escuela pública tiene muchos gastos, a menudo no conocidos, y se suele presionar a los niños para que vayan a trabajar y así complementar la exigua economía familiar (SACMEQ, 2017). El profesorado se mostró escéptico sobre la posibilidad de que un sistema de evaluación con tan pocos recursos pudiera tener en cuenta las complejas y diversas circunstancias a las que se enfrentan los docentes en los distintos contextos.

La creciente trascendencia de los exámenes estandarizados y la introducción de programas de evaluación docente, demuestran el tipo de "importación política" típica de los sistemas educativos del África subsahariana. La política educativa de Kenia se ha caracterizado tradicionalmente por su pasado colonial (Ntarangwi, 2003) y la influencia de los poderes internacionales, que sigue siendo fuerte (pensemos, por ejemplo, en el Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID)). Los donantes de financiación ejercen una influencia considerable sobre el sistema. Por un lado, a través de asesores políticos que deciden el tipo de política que se exporta e importa, tal como se ha



descrito más arriba, pero también a través del apoyo económico a la educación privada de Kenia, lo cual es más preocupante. Por ejemplo, el DFID apoya las Bridge International Academies (BIA) – un proveedor de educación privado de EE. UU que ha implantado las conocidas como “escuelas privadas de bajo coste” con el objetivo de expandirlas rápidamente por todo el país. Las BIA representan un reto directo a la educación pública nacional con esta forma de provisión educativa privada de bajo coste que se promueve abiertamente como una alternativa a las escuelas públicas, muchas veces enmarcadas en la conocida retórica de la “elección de los padres” (NPR, 2013). Las Naciones Unidas han criticado el apoyo del gobierno británico a las escuelas de bajo coste (*The Guardian*, 2016) y la IE ha colaborado con el *Kenya National Union of Teachers* (KNUT) en la organización de campañas contra la propagación de esta privatización tan agresiva dentro del sistema escolar de Kenia. Un informe reciente (IE y KNUT, 2016) destaca varias características del sistema BIA que no solo tienen un impacto real en los docentes y los estudiantes de las escuelas BIA, sino también por su potencial impacto en todo el sistema educativo keniano debido a la presión que ejercen en la calidad y los estándares. Entre las cuestiones destacadas en el informe se incluyen las siguientes:

- El uso de un plan de estudios extremadamente programado, desarrollado en EE. UU, que se proporciona al profesorado en un dispositivo portátil y que estos deben seguir estrictamente. Desviarse del programa especificado puede ser motivo de despido.
- El uso de personal sin las cualificaciones profesionales adecuadas;
- Largas jornadas de trabajo y salarios precarios para el personal. El salario depende del índice de matriculación y el personal está formado para promocionar la escuela a los padres;
- El impacto de las tasas escolares en las familias pobres. Las conocidas como escuelas “de bajo coste” representan un compromiso económico significativo para las familias pobres. Para muchas de ellas, estas escuelas están totalmente fuera de su alcance o necesitan hacer un gran sacrificio en otras necesidades fundamentales del presupuesto familiar.

En estos momentos, las BIA han denunciado que las campañas de KNUT les están provocando una “pérdida de reputación” y la empresa privada ha conseguido una resolución judicial que prohíbe al sindicato y a su secretario general hablar de ellas en público y en las redes sociales (*Daily Nation*, 2017a). El sindicato recurrirá la decisión y cuenta con el apoyo del Consejo Ejecutivo de la IE (*The Guardian*, 2017).

Contexto sindical:

El personal educativo de Kenia está representado por dos sindicatos de docentes: el KNUT y el *Kenyan Union of Post Primary Education Teachers* (KUPPET). El profesorado de universidades está representado por un tercer sindicato, el *University Academic Staff Union* (UASU). Los tres están afiliados a la IE.

KUPPET se formó a partir de KNUT, que hasta el momento había sido el único sindicato que representaba al personal docente de las escuelas kenianas. En el momento de nuestra visita de investigación, el KNUT representaba a los docentes de primaria, mientras que el personal de secundaria podía afiliarse a cualquiera de los dos sindicatos. Más recientemente, un conciliador del Ministerio de Trabajo ha señalado que debería hacerse una diferenciación clara entre primaria y postprimaria, de modo que el KNUT afiliaría al personal de primaria y KUPPET al de secundaria, con derechos exclusivos de negociación (*Daily Nation*, 2017b). Por el momento no se sabe cómo se resolverá la situación.

Este estudio se ha centrado en el KNUT, pero también se entrevistó a varios representantes de KUPPET.

Las relaciones de los docentes con el gobierno y sus empleadores (la Comisión del Servicio del Profesorado, TSC) han sido extremadamente tensas en los últimos años debido, en gran parte, a los graves problemas con los salarios mencionados anteriormente.

La negociación colectiva existe en Kenia, pero no puede describirse como un sistema sólido. Por ejemplo, los empleadores tienen un poder considerable para determinar si debe aplicarse y bajo qué condiciones. Como consecuencia, los docentes kenianos han tenido que recurrir a la acción sindical simplemente para conseguir que se aplique y para mantener abierta cualquier posibilidad de conseguir un acuerdo de negociación colectiva.

Antes de nuestra visita de investigación, el profesorado keniano había estado en huelga total durante más de cinco semanas para luchar por un incremento salarial que el Tribunal Supremo les había concedido pero que los empleadores se negaban a aplicar (*VOA news*, 2015).

Como era de esperar, este conflicto provocó fuertes tensiones en el sistema escolar de Kenia, ya que el gobierno se negaba a aplicar el aumento salarial que el tribunal le había concedido a los docentes. En el momento de la visita de investigación, el gobierno había retenido el pago de las cuotas de afiliación de los miembros (que ya se deducen de los salarios del profesorado y se remiten a los sindicatos), argumentando una confusión sobre el importe que se debía a los sindicatos (*Kenyans.co.ke*, 2015). Como consecuencia, se privó deliberadamente a los sindicatos y sus oficinas de los fondos que precisan para seguir trabajando. Otro ejemplo era el de la propuesta (ya retirada) de que los directores de escuela, los subdirectores y los jefes de departamento no deben ocupar ningún cargo en sindicatos ni participar en huelgas (*Daily Nation*, 2016).

A pesar de esta presión, gracias a la solidaridad de la membresía y la resiliencia de sus organizaciones se consiguió un importante acuerdo de negociación colectiva en 2016. Desde entonces, este acuerdo ha conformado la base de todos los procesos de negociación. Sin embargo, las relaciones siguen siendo tensas y el sindicato se enfrenta al reto constante de garantizar que se apliquen las disposiciones del acuerdo de negociación colectiva (*Daily Nation*, 2017c).



Estrategias sindicales:

El KNUT se enfrenta a los retos de representar a sus miembros en un sistema con una falta crónica de recursos y frente a un empleador antagonista. Dado este contexto, el informe destaca las siguientes estrategias:

Mobilizar a la membresía – la fuerza de la acción sindical

Tal como hemos indicado más arriba, el personal docente de Kenia se enfrenta a numerosos retos, agravados por un empleador a menudo indolente y un gobierno intransigente. Dada la falta de voluntad para abordar los problemas con una mentalidad de confianza mutua y a través de un proceso de negociación colectiva, los sindicatos de docentes de Kenia se vieron obligados a recurrir a la acción sindical para sentar a los empleadores y al gobierno a la mesa de negociación. También fue necesario porque finalmente el sindicato no contó con el apoyo del tribunal para obligar al gobierno a cumplir la resolución sobre el aumento salarial. Por tanto, los sindicatos adoptaron una estrategia doble, llevar sus reivindicaciones a los tribunales y a las calles.

Esta estrategia tuvo como resultado varios periodos de huelga, en ocasiones de larga duración. Durante ese tiempo, el sindicato tuvo que seguir apoyando y manteniendo a sus miembros.

Pero, al parecer, el éxito no fue inmediato. En el otoño de 2015, los docentes volvieron al trabajo después de cinco semanas de huelga sin resultados. No obstante, en 2016 se alcanzó un acuerdo de negociación colectiva con beneficios significativos para el profesorado. Es imposible no considerar este acontecimiento como una consecuencia a largo plazo surgida de la acción que iniciaron los docentes el año anterior.

La campaña representó claramente una gran movilización de la membresía del KNUT y un importante sacrificio de los docentes y los empleados del sindicato (dada la retención de las cuotas de afiliación por parte del estado). Un elemento clave de esta movilización fue que el sindicato se centró en involucrar e incrementar la membresía del sindicato.

Sindicar desde la base – reforzar la sindicación en el lugar de trabajo

El KNUT hizo especial hincapié en desarrollar el sindicalismo en el lugar de trabajo y recientemente ha pasado a centrarse en una “agenda de sindicación”. Esta necesidad quedó patente durante el periodo de acción sindical, cuando era imperativo reforzar el compromiso de la membresía.

El elemento central de la sindicación en el lugar de trabajo es la figura del representante sindical en la escuela y el objetivo que todas las escuelas tengan

uno. Esta persona puede representar a los miembros dentro de la escuela frente a cuestiones escolares pero esencialmente actúa como canal de comunicación entre los miembros y el sindicato. Un delegado sindical describió el “cambio de paradigma” con la nueva función del representante sindical en la escuela. Tradicionalmente, esta función se había asociado a la movilización de votos para los representantes sindicales locales en las elecciones, pero ahora se está transformando de tal manera que el representante es el portavoz del sindicato en el claustro de profesores. Un alto representante de KNUT dijo que el objetivo era el siguiente:

Al afiliarte a este sindicato te dabas cuenta de que era muy poderoso en lo más alto, pero aquí abajo [en la escuela] apenas se notaba su presencia. Nuestros docentes ven a la dirección del sindicato hablar sobre cuestiones importantes y haciendo mucho ruido, pero al final no se oye nada.

Necesitábamos llevar el sindicato al claustro de profesores, allí es donde están los maestros.

La importancia de esta función quedó patente durante las entrevistas a varios docentes de una escuela de secundaria de Nairobi. Estos docentes destacaron que su principal punto de contacto con el sindicato estaba en su lugar de trabajo y que para ellos, el sindicato realmente cobra vida en su trabajo. Tal como lo expresaba un miembro: “*La unión hace la fuerza*”, haciéndose eco del título que se dio a la estrategia de sindicación de KNUT.

En el momento en que se estaba llevando a cabo la investigación, el cambio de paradigma en la función del representante escolar estaba en fase embrionaria. Se estaban identificando y eligiendo a los representantes, y se les iba a proporcionar formación (aunque se dijo que la formación todavía estaba en fase temprana y era *específica*). La idea inicial se limitó a actuar como portavoz del sindicato en la escuela y a ser el vínculo entre el miembro en la escuela y la sección sindical local. Algunos representantes escolares presentaron quejas ante la dirección escolar, pero el objetivo es que haya cada vez más representantes en esta función. Según dijo un delegado sindical: “*Es la dirección en la que vamos*”. Todo lo anterior se considera como un desarrollo lógico –y necesario– después de la introducción de los nuevos Consejos de Administración en las escuelas, que tienen ahora más poderes. Según varios representantes sindicales, a partir de ahora habría más quejas en la escuela y el sindicato debía ser capaz de responder a ellas a este nivel.

Este ejemplo demuestra la importancia de la sindicación en el lugar de trabajo. No solo crea un importante vínculo democrático en el sindicato (estableciendo una relación entre el lugar de trabajo y las estructuras formales), sino que también permite dar visibilidad al sindicato de cara a todos los miembros en el lugar de trabajo. Los delegados del KNUT describieron a los representantes escolares como “fundamentales para comunicar los mensajes del sindicato a los profesores”. Por tanto, en momentos



en que es necesario organizar una acción colectiva y la solidaridad del grupo es esencial, es probable que se dependa directamente del dinamismo sindical en el lugar de trabajo y por eso es fundamental que los miembros entiendan las cuestiones que se plantean. Este dinamismo está mucho más presente en los lugares donde hay una representación activa en el lugar de trabajo.

Con vistas a reforzar esta presencia y esta relación con el lugar de trabajo, el KNUT nombró un responsable de sindicación. La función de esta persona consistía en formar a los activistas y los representantes escolares para que fueran más conscientes de su papel en el fortalecimiento de la capacidad sindical. Cabe señalar que este trabajo contó con el apoyo de varias acciones de solidaridad internacional y destacamos las contribuciones del *Danish Union of Teachers* (DLF) y la *American Federation of Teachers* (AFT). En parte, se trataba de un apoyo económico pero también incluía actividades de formación y desarrollo.

Al igual que en otros ejemplos de desarrollo de la agenda de sindicación, el objetivo del KNUT también era orientar al sindicato hacia el exterior, haciendo más hincapié en las campañas públicas sobre los problemas a los que se enfrenta la educación pública. Esta forma de campaña más orientada al exterior también se ha empleado para oponerse a las BIA y, con el apoyo de la IE, se han conseguido algunos éxitos importantes (Internacional de la Educación, 2017a).

Establecer vínculos con la membresía – el uso de las redes sociales

Comunicarse con la membresía es complicado en un país como Kenia. Muchas escuelas solo disponen del acceso a internet más básico y otras simplemente no disponen de acceso. Los miembros están dispersados por todo el país, la mayoría en zonas rurales. Los docentes pueden estar extremadamente aislados profesionalmente y no contar con ninguna colaboración local ni apoyo profesional. Los sindicatos se enfrentan a los mismos problemas para captar miembros.

Sin embargo, Kenia es uno de los países mejor conectados a las tecnologías móviles de todo el África subsahariana. Por ejemplo, fue pionero del MPesa – una forma de banco a través del teléfono que permite realizar fácilmente transferencias y pagos. El KNUT ha empleado este tipo de tecnología móvil con resultados significativos, aun sabiendo que es posible que los docentes no tengan acceso a internet o no puedan viajar largas distancias para asistir a una reunión de la sección sindical, pero que sí tienen un *smartphone*.

Durante el periodo de acción sindical se crearon numerosos grupos online que se convirtieron en foros muy útiles para comunicarse con la membresía. En nuestra visita de investigación, nos comentaron que algunas secciones locales habían consolidado la relación con sus miembros de maneras similares, creando vínculos de comunicación directos con ellos, cuando antes habría sido imposible.

Dentro de Kenia también ha nacido una red de blogueros sobre la educación, que utilizan internet y las redes sociales para organizar campañas y establecer vínculos con los interesados. Durante nuestra visita conocimos a muchos de estos “activistas de las redes sociales”. Algunos de ellos son miembros de sindicatos y sus aportaciones se centran en cuestiones sindicales. En otros casos, están más orientados al exterior y buscan generar debate y cambiar el discurso sobre la educación pública –en muchas ocasiones retando los discursos del gobierno que se escuchan en los medios de comunicación dominantes.

Es evidente que las redes sociales han aflorado como un nuevo “espacio activista” en Kenia y el KNUT ha sido capaz de aprovecharlo para apoyar su trabajo de campaña. Sin embargo, por su naturaleza, este tipo de actividades tiene una forma fluida y no está abierta a la gestión de medios. Emplear esta tecnología e intentar aprovechar su potencial para apoyar el trabajo del sindicato ha sido tanto apasionante como desafiante para el KNUT.

New Zealand Educational Institute y Post-Primary Teachers' Association (Nueva Zelanda)

Contexto nacional:

La educación pública de Nueva Zelanda fue objeto de grandes reformas tras la publicación de un informe del gobierno titulado *Tomorrow's Schools* (Las escuelas del mañana) (NZDoE, 1988). Estas reformas implicaron una reestructuración radical del sistema escolar del país de acuerdo con los principios neoliberales. En este contexto, los autores utilizan el término "reestructuración neoliberal" para describir un proceso según el cual los sistemas de educación pública se organizan cada vez más siguiendo principios comerciales. Esto suele implicar una mezcla de privatización, desregulación y la creación de "cuasimercados" en los que las escuelas compiten entre sí y los estudiantes y los padres empiezan a considerarse "consumidores".

Estas reformas en Nueva Zelanda coincidieron con unas reformas similares en Inglaterra² (la Ley de Reforma Educativa de 1988) y en EE. UU. (donde las primeras escuelas charter abrieron sus puertas en 1991). El informe *Tomorrow's Schools* dejaba las escuelas públicas fuera del control del gobierno local y las restablecía como "escuelas independientes" dirigidas por Consejos de Administración y financiadas directamente por el recién constituido Ministerio de Educación. De este modo, la financiación pasó a estar centralizada y la gobernanza descentralizada. Si bien se trataba de un experimento radical en la gestión basada en la escuela, no era tan radical como algunos de sus equivalentes internacionales. Lo más significativo es que los planes para introducir las "asignaciones presupuestarias globales" (descentralizando la mayor parte de la financiación escolar, incluidos los salarios de los docentes, en el nivel de escuela) solamente se introdujeron de forma parcial y el gobierno posterior las anuló. Las escuelas públicas de Nueva Zelanda no adoptan decisiones sobre su dotación de personal, de esto se encarga el Ministerio de Educación. Mantener esta posición –e impedir las asignaciones presupuestarias globales– es fundamental para entender por qué la reforma educativa en Nueva Zelanda se ha desarrollado de una manera menos radical que en Inglaterra, por ejemplo.

Sin embargo, el personal docente de Nueva Zelanda sigue enfrentándose a muchas de las reformas asociadas al GERM, y el gobierno actual ha considerado la educación como una prioridad para un cambio radical (O'Neill, 2011). Según palabras del Ministerio de Educación, esta situación debe entenderse como crear un "*sistema educativo reconfigurado del s. XXI*" (*Education Review*, 2017).

² La educación en el Reino Unido es una responsabilidad nacional. El sistema inglés se ha desarrollado de una manera bastante diferente al de otras naciones del Reino Unido.

En 2011, el gobierno incluyó la versión neozelandesa de las escuelas *charter* y las denominó "*Partnership Schools*". Estas escuelas no tienen que cumplir las normativas del Ministerio de Educación en lo que respecta al plan de estudios, el calendario escolar, las condiciones laborales del personal docente, ni la necesidad de contratar personal cualificado. Tienen estructuras de gobernanza considerablemente más débiles que las escuelas públicas comunes y refuerzan los intereses del sector privado y comercial (NZ Herald, 2013). Esta tendencia a la "diversidad" escolar se aceleró en 2016, cuando el gobierno anunció que los estudiantes en edad escolar podrían asistir a una escuela virtual llamada "community of online learning" (comunidad de aprendizaje online) (COOL). El Ministro de Educación afirmó que "*las COOL se abrirán al abanico más amplio posible de proveedores potenciales*" (NZ Herald, 2016).

Junto con la aparición de las escuelas *charter*, el gobierno también incrementó el número de exámenes con la introducción de los "*National Standards*" (estándares nacionales) en las escuelas de primaria. Durante el estudio, los representantes sindicales nos informaron de que el gobierno estaba imponiendo estas normas nacionales a pesar de una oposición considerable tanto de los profesionales como de los padres. Una coacción significativa por parte del estado (incluida la amenaza con despedir a los miembros de la dirección escolar que no cooperasen con el nuevo sistema) garantizó un 100 % de cumplimiento. No obstante, la oposición profesional ha conseguido que el sistema no tenga muchas de las características de modelos más performativos. Las escuelas tienen cierta posibilidad de elección sobre las evaluaciones y la evaluación docente sigue siendo un elemento clave. Los resultados se muestran en clasificaciones pero no se publican.

Además de lo anterior, siguen implantándose reformas con efectos negativos para la enseñanza. Por ejemplo, la iniciativa "*Investing in Educational Success*" (Invertir en el éxito educativo) (IES) presentada en 2015 pretendía promover la colaboración entre las escuelas, pero de una manera que muchos de los docentes entrevistados consideraban inapropiada y divisiva. Un año más tarde, el gobierno volvió a intentar imponer la asignación presupuestaria global en el sistema de educación pública. La iniciativa *Investing in Educational Success* se modificó sustancialmente tras la presión de los sindicatos, y el gobierno retiró su propuesta sobre la asignación presupuestaria global en vistas de la amplia oposición (ver más abajo).

Contexto sindical:

El personal docente y los educadores de Nueva Zelanda están representados en varios sindicatos, pero la situación podría describirse como una forma relativamente simple de "*sindicalismo adyacente*" (es decir, que varios sindicatos afilian a trabajadores del mismo sector, la educación, pero no compiten por los mismos miembros). El *Zealand Educational Institute* (NZEI) representa al personal docente de primaria, y la *Post-Primary Teachers' Association* (PPTA) representa al personal docente de secundaria. Además, en el año 2000 se creó un pequeño sindicato para representar al personal docente y de apoyo educativo

en las escuelas independientes (privadas), la *Independent Schools Education Association* (ISEA). El personal de la formación profesional y la educación superior está representado por el *Tertiary Education Union* (TEU). Los cuatro sindicatos son afiliados del *New Zealand Council of Trade Unions* y de la IE. Este estudio se centra en el NZEI y la PPTA, ya que son los dos sindicatos que representan al personal docente de la enseñanza pública.

En estas organizaciones hay un gran número de directores de escuela afiliados y se promueve y valora mucho la afiliación de los *"principal teachers"* (máximo rango para un docente en la educación primaria y secundaria, responsable de la disciplina del centro en general). No obstante, en 1988, el personal directivo de las instituciones de secundaria formó una organización independiente, la *Secondary Principals Association of New Zealand* (SPANZ). Esta organización dice contar con una parte significativa del sector entre su membresía, pero muchos directores también siguen afiliados a la PPTA. La página principal del sitio web de la organización justifica sus orígenes como:

"... la revolución contra las "Tomorrow's Schools" en 1989" (www.spanz.school.nz/). Esto demuestra de qué maneras el desarrollo de las "escuelas autónomas" crea un sistema más fragmentado que puede derivar en una profesión más dividida.

A pesar de tener un sistema escolar altamente descentralizado, Nueva Zelanda ha mantenido un sistema sólido de negociación colectiva nacional para el personal docente. El país cuenta con procedimientos claros y pactados para la negociación tanto del salario como de las condiciones del personal docente. Las negociaciones para los sectores de primaria y postprimaria se llevan a cabo separadamente, aunque existe un mecanismo que vincula el salario y las condiciones entre los dos sectores. La duración de los convenios colectivos se establece durante el propio proceso de negociación, aunque suelen durar entre doce meses y tres años (la mayoría de los convenios del personal docente actuales van de 2015 a 2018). Los convenios son el fruto de un proceso de negociación entre el Ministerio de Educación, los sindicatos relevantes y la *New Zealand School Trustees Association*.

Las cuestiones que caen fuera del alcance de los convenios colectivos, como las de política más general, se debaten con los sindicatos según el grado de necesidad. En este estudio, los representantes del NZEI y la PPTA afirmaron que esta consulta sí se realizaba pero que muchas veces no era adecuada.

Estrategias sindicales:

Apoyo a la negociación colectiva

El personal docente de Nueva Zelanda dispone de procedimientos de negociación colectiva sólidos en todo el territorio nacional. Estos procedimientos obligan a los empleadores a negociar cualquier cambio en el salario docente y sus condiciones de trabajo. En el caso de la iniciativa *"Investing in Educational Success"*, la negociación colectiva fue fundamental para transformar una herramienta que se consideraba de

poca ayuda y poco conocida en otra que apoyase más a los docentes y que protegiese su salario y sus condiciones.

Ambos sindicatos consiguieron movilizar a sus miembros hasta puntos claves del ciclo de negociación, utilizando una comunicación abierta con ellos y tácticas de campaña para desarrollar una presencia colectiva que, a su vez, tuviera un impacto en la dinámica del ciclo de negociación. En parte, se consiguió gracias a que ambos sindicatos hicieron uso de las *Paid Union Meetings* (PUM - el derecho a organizar y asistir a reuniones sindicales organizadas durante el horario de trabajo), que está incluido en los convenios laborales del personal docente de Nueva Zelanda. La habilidad de utilizar estas reuniones con vistas a apoyar la representación colectiva se hizo patente en la campaña de 2016 contra las propuestas de la “asignación presupuestaria global”. El NZEI y la PPTA fueron capaces de utilizar las PUM como parte de la estrategia de sindicación y movilización para la campaña (ver más abajo).

No obstante, la negociación colectiva debe considerarse como algo más que un conjunto de resultados. Es una herramienta que proporciona a los docentes una voz relevante que no puede ignorarse. Esta noción de “voz” abarca más cuestiones que las recogidas en el convenio formal sobre el salario y las condiciones de trabajo. La negociación colectiva involucra a los sindicatos en la toma de decisiones sobre cuestiones más importantes que las inmediatas que puedan surgir dentro del alcance de la negociación y tiene un impacto en la capacidad del sindicato para ser la “voz” del personal docente en todas las cuestiones que les afectan. Este estudio de caso proporciona un ejemplo muy significativo de la importancia de la negociación colectiva como algo que proteger, defender y, en la medida de lo posible, extender.

Sindicar desde la base

Ambos sindicatos han desarrollado la actividad de sindicación en el lugar de trabajo. En particular, el NZEI lo convirtió en su prioridad estratégica y este estudio de caso demuestra la necesidad de que los sindicatos diseñen planes claros y a largo plazo sobre cómo reforzar la capacidad de los miembros dentro de su organización. En este caso, el sindicato se dio cuenta de la necesidad de fortalecer las capacidades de la membresía incrementándola, pero también implicando más a los miembros en la actividad sindical. Por eso, incluyó un cambio en las funciones de los representantes a tiempo completo, que pasaron a invertir menos tiempo en el “trabajo individual” (apoyando a los miembros con sus quejas) y más tiempo reforzando la capacidad de los representantes sindicales locales para que fuesen capaces de resolver sus propias quejas individuales y colectivas.

Durante la investigación, escuchamos a menudo que la creciente presión sobre los docentes, en gran medida motivada por prácticas de gestión particulares, estaba generando una creciente demanda de “trabajo individual” (en que el sindicato apoya a los miembros individualmente, por ejemplo, con cuestiones de capacidad, disciplina o quejas). Ser capaz de responder a esta demanda es un reto clave para los sindicatos y uno de los fundamentos subyacentes de este estudio.



Nueva Zelanda respondió claramente al reto de desarrollar el sindicalismo en el lugar de trabajo y en la base de las organizaciones. Para la PPTA fue más fácil porque los lugares de trabajo son sus propias secciones, con sus propios representantes elegidos, lo cual crea automáticamente una cultura sindical más inclusiva, tal como lo describió un alto representante de la PPTA *“un regalo en términos de sindicación”*.

En las escuelas de primaria es más complicado, por eso los organizadores sindicales del NZEI centraron su trabajo en intentar crear redes de activistas en las escuelas. Parte de esta estrategia implicó que el sindicato se orientase hacia el exterior y hacia las campañas, por ejemplo las campañas contra los National Standards (los exámenes estandarizados en las escuelas de primaria), las propuestas originales del IES, y un nuevo intento de imponer la asignación presupuestaria global. En todos estos casos, los recursos del sindicato se invirtieron en incrementar el compromiso y el activismo de la membresía (con un mayor uso de las redes sociales). En el caso de los estándares nacionales, los directores desempeñaron un papel clave en la campaña, lo cual demuestra que implicar en el sindicato a todas las personas relacionadas con la profesión, docentes y personal directivo, tiene grandes beneficios. Este ejemplo también dejó patente la forma en que el sindicato se organizó en torno a una noción integrada de lo laboral y lo profesional. Como dijo uno de los altos representantes del NZEI:

Las principales batallas que hemos librado desde que estoy aquí han sido por lo que la gente llamaría cuestiones profesionales, pero todas se han luchado desde el punto de vista laboral, utilizando tácticas laborales, sindicales y de campaña. Pero no se pueden separar. Los estándares nacionales son una cuestión profesional, se trata de cómo se evalúa a los niños, pero la manera en que luchamos contra aquella campaña fue salir a las calles y usar métodos laborales. Esa no la ganamos, pero ellos tampoco.

Para sindicarse y organizar campañas sobre cuestiones profesionales también se ha tenido que reconfigurar las cuestiones profesionales en términos más políticos (pero ajenos a los partidos políticos). Ambos sindicatos de docentes de Nueva Zelanda hicieron referencias frecuentes y explícitas al GERM, tanto en las entrevistas como en las publicaciones de los sindicatos y en sus materiales de campaña. Varias personas entrevistadas utilizaron los términos “enmarcar”, “reformular” y “mensaje” al hablar de reforzar la sensibilización de la membresía en torno a estas cuestiones. Como dijo uno de los representantes de la PPTA:

El mensaje del GERM nos permitió ver cómo era, debatirlo con nuestros miembros y decir: “Este es el GERM, así es y así va a ser la cura. . . y se lo estamos diciendo, “Viene hacia vosotros”. Evidentemente, tendremos más aceptación cuando empiecen a ver que realmente está pasando y cuando de verdad llegue... Ahora que ven las escuelas charter los miembros dicen que “el sindicato tenía razón”.

Un objetivo clave de las perspectivas de sindicación de los dos sindicatos es desarrollar el sindicalismo en el lugar de trabajo y “miembros líderes”. En este caso,

los organizadores sindicales visitan todos los lugares de trabajo y se aseguran de que captan miembros y de que los representantes en el lugar de trabajo están efectivamente presentes. Un organizador comentó que la tarea se estaba complicando porque el perfil del personal docente estaba cambiando. Ahora hay más docentes nuevos que entran en la profesión a una edad más madura y muchas veces llegan de entornos del sector privado, donde las tradiciones sindicales pueden ser muy diferentes. Se hace mucho hincapié en que los detalles de la afiliación se discutan individualmente con cada docente nuevo. Evidentemente, se trata de un gran reto para un número tan limitado de organizadores sindicales, pero aun así es viable cuando se cuenta con “miembros líderes” sobre el terreno y estos hacen su trabajo.

Un representante comentó que *“Estamos desarrollando la cultura sindical desde la base”*, y describió una característica clave de su trabajo como “captación de talentos” entre la membresía para identificar, apoyar y formar a aquellos miembros que tengan potencial para adoptar funciones más activas.

Otra característica es que se centran en los docentes en fase inicial de sus carreras. Específicamente, esto implica el aumento intencionado de la actividad dentro del sindicato haciendo hincapié en los docentes nuevos y jóvenes. Un ejemplo de ello es la *Network of Establishing Teachers* (NETs) de la PPTA y su órgano principal, el *Establishing Teachers’ Committee* (ETC). El ETC fue creado por la Conferencia Anual de la PPTA a principios de los años 2000 para establecer relaciones con los docentes nuevos y ofrecerles una plataforma para defender las cuestiones sindicales y profesionales específicas de los docentes jóvenes y nuevos en la profesión. La dirección actual de la PPTA (Presidente, primer Vicepresidente y Secretario General) pasó por la NET como jóvenes activistas.

Otro ejemplo de esta actividad es un grupo de Facebook cerrado de 1 000 docentes que se utiliza para establecer contactos y debatir cuestiones online. Esto demuestra la unión del autosindicalismo, las redes sociales y la ligera intervención de apoyo de los responsables sindicales para crear un grupo joven y dinámico dentro del sindicato que consolida las relaciones con los docentes jóvenes/nuevos y nutre las campañas sindicales.

La importancia que la PPTA otorga a satisfacer las necesidades de los docentes nuevos se refleja muy claramente en la campaña *“promesa a los nuevos docentes”*³ del sindicato, que se centra en demostrar cómo el sindicato puede apoyar a los docentes nuevos en un momento crucial de sus carreras.

Trabajar juntos para movilizar la profesión

El NZEI y la PPTA son organizaciones independientes con identidades independientes. Sin embargo, colaboran estrechamente en cuestiones que les son comunes. Quedó patente en 2016, cuando se presentaron las propuestas del gobierno para introducir

3 Véase - <http://ppta.org.nz/advice-and-issues/appointments/promise-to-new-teachers/>



la asignación presupuestaria global. Como ya hemos indicado más arriba, esta cuestión es clave para las escuelas públicas de Nueva Zelanda, tanto de educación primaria como postprimaria, y se considera fundamental para la campaña contra la fragmentación y la comercialización de la educación. La oposición a la asignación presupuestaria global ha sido clave para que las escuelas de Nueva Zelanda puedan oponerse al modelo de “escuelas como negocio” característico de la reestructuración neoliberal radical.

El NZEI y la PPTA se movilizaron inmediatamente contra las propuestas, que finalmente se retiraron. Es difícil exagerar la importancia de esta victoria. Como elemento principal de la campaña contra la asignación presupuestaria global se encontraba la *campaña conjunta* del NZEI y la PPTA. Ambos sindicatos vieron las amenazas a las condiciones de trabajo de sus membresías y a la naturaleza de toda la educación pública de Nueva Zelanda, de modo que unieron sus esfuerzos en torno a los mensajes y la estrategia que pretendían desplegar. Desarrollaron materiales de campaña conjuntos y los identificaron con los logotipos de ambos sindicatos. También organizaron numerosos eventos públicos y congregaciones, ya que ambos pretendían movilizar a sus propios miembros y también llegar a otros grupos de la sociedad civil. Las apariciones en los medios de comunicación solían ser compartidas y la aparición de los presidentes nacionales de ambos sindicatos juntos daba una imagen y manifestación pública de unidad. Como ya hemos indicado, las PUM se utilizaron de manera muy efectiva en la campaña. Esta fue la primera vez que ambos sindicatos utilizaron las PUM. Así se consiguió organizar muchas reuniones grandes (la más grande en un estadio deportivo a la que acudieron 3 800 miembros del NZEI y la PPTA) que, a su vez, dieron su propio impulso a la campaña. Esta evidente demostración de solidaridad en todo el sector contribuyó a un mayor sentido de autoeficacia colectiva que, a su vez, se reflejó en un mayor compromiso y mayor acción por parte de la membresía.

En los días que siguieron a la campaña, los sindicatos organizaron eventos relacionados con su éxito (*#winning*), que muchas veces eran eventos sociales organizados como acontecimientos sindicales conjuntos, pero que enfatizaban la importancia de la victoria y el papel de los miembros de los sindicatos para conseguirla. Estas victorias confirman que ganar es posible y son fundamentales para crear una sensación de confianza y autoeficacia colectiva como sindicato (Kelly, 2012).

Związek Nauczycielstwa Polskiego (Polonia)

Contexto nacional:

Desde 1989 y con el final del bloque comunista, Polonia ha experimentado numerosos y frecuentes cambios de gobierno e incluso más frecuentes cambios de ministros de educación –15 ministros en 25 años, según un delegado sindical. Cada ministro nuevo introdujo reformas nuevas, con dos olas de reformas estructurales radicales en los periodos 1999-2000 y 2008-09. Esta ida y venida de ministros de educación y sus agendas de reformas educativas han sido agotadoras y contraproducentes para el personal educativo.

Las reformas de 1999 incluyeron la agrupación de las regiones educativas, una significativa reforma del plan de estudios, el establecimiento de instituciones de educación secundaria de primer ciclo que posponían el paso de los estudiantes a la formación profesional o a los establecimientos de secundaria de segundo ciclo orientados a la universidad, y una nueva estructura para la carrera docente con cuatro niveles y con exámenes entre ellos. Muchos de estos cambios fueron bien acogidos en aquel momento, pero una característica de la política educativa polaca es que las reformas raras veces se desarrollan junto con el personal docente y, como consecuencia de ello, es habitual que se presenten problemas a la hora de aplicarlas.

El sistema educativo ha pasado por dificultades a la hora de aprender a trabajar de formas nuevas en la época postcomunista, aunque se han realizado esfuerzos para conseguirlo. Cabe mencionar dos excepciones innovadoras que cuentan con el apoyo del *Polish Teachers' Union*. Una iniciativa que nació en 2009 pretendía transformar el sistema de inspección escolar en un modelo para apoyar el desarrollo escolar formando a los inspectores en estrategias de evaluación y promoviendo las capacidades de las escuelas para llevar a cabo una autoevaluación formativa. Se trataba de una iniciativa amplia y con una financiación adecuada (de la Unión Europea) que transformaría las funciones de los educadores mediante el fortalecimiento de sus capacidades para trabajar en aras de la transformación de las escuelas. La iniciativa tenía un gran potencial para infundir en el sistema educativo una mayor capacidad de mejora. Sin embargo, perdió fuerza en 2015 porque los inspectores escolares, acostumbrados a modelos jerárquicos de toma de decisiones, la percibieron como una amenaza.

La segunda iniciativa, lanzada en 2012, fue un intento de establecer un sistema nacional de formación del personal directivo/administrativo. Finalmente, se dejó de lado en 2015 con la llegada del gobierno actual. Los docentes y los administradores que pasaron por el programa se mostraron satisfechos con la capacidad del proyecto de fomentar un liderazgo distribuido en sus escuelas que apoyaba los esfuerzos de los responsables



administrativos por mejorar el entendimiento por parte de los docentes de los procesos escolares y su participación en el cambio organizativo.

Ambas iniciativas consiguieron implicar a los docentes en la reflexión sobre su práctica educativa de maneras que retaban las tendencias burocráticas de todo el sistema educativo público.

La eliminación de las dos iniciativas dejan patente los problemas de incoherencia crónica y paradas-arranques del desarrollo de políticas en Polonia. Tal como dijo un delegado sindical: *“Con cada ministro nuevo tenemos una revolución”*. Estos problemas son síntomas de un sistema en el que las voces de los educadores están totalmente ausentes en el diseño de las políticas, lo cual va en contra de las recomendaciones de la OCDE de que *“Algunas de las reformas más exitosas son las que tienen el apoyo de los sindicatos y no las que debilitan su papel”* (OCDE, 2011, citado en Internacional de la Educación 2017b).

En 2015, el partido conservador Ley y Justicia (PiS) fue el primero en ganar por mayoría absoluta unas elecciones parlamentarias y se convirtió en el primer partido que gobernó en solitario desde el principio de la transición postsoviética.

La agenda del PiS incluía la reconstrucción del papel del estado, una fuerte oposición a la Ley sobre la equidad de género, la fecundación *in vitro*, y la legalización de las relaciones entre personas del mismo sexo; la oposición a la política sobre refugiados de la UE y la política sobre multiculturalismo; una interpretación diferente de los eventos históricos y, en algunos casos, escribir una nueva evaluación del pasado. El nuevo gobierno se abrió a una nueva ola de medidas que colocaron a Polonia en una dirección más autoritaria (Rae, 2016). Muchos elementos de esta agenda de reformas se implementaron con la política *Good Change*, que un influyente comité de expertos europeo describió como *“una política que está dirigiendo a Polonia hacia un modelo húngaro de democracia intolerante”* (European Policy Centre, 2016).

En el ámbito educativo, según los delegados sindicales, ha tenido lugar un rápido desmantelamiento de muchas de las reformas de 1999, incluido el derrumbe de lo que había sido un plan de estudios muy cuidado y consciente de cada contexto para convertirlo en un plan de estudios único para todo el país, independientemente de las diferencias culturales, regionales y de clase social; el restablecimiento de una estructura de dos niveles en lugar de tres niveles; la eliminación de la educación obligatoria hasta la edad de seis años; y la pérdida de la autonomía académica. El control decisivo sobre el nombramiento de los directores pasó del gobierno local al servicio de inspección. El personal docente cree que los administradores son seleccionados sobre la base de su apoyo al gobierno. Los observadores sindicales lo consideran como un proceso de extraordinaria centralización, descrito como una vuelta a la época anterior a 1989, con un contenido añadido de carácter religioso y nacionalista.

Contexto sindical:

Polonia cuenta con hasta 10 organizaciones de docentes nacionales registradas, aunque algunas son muy pequeñas. Dos son afiliadas a la IE: el *Sekja Krajowa Osviaty I Wychowania 'Solidarnose'*, también conocido como "Solidarity"; y el *Zwiazek Nauczycielstwa Polskiego* (ZNP), también conocido como Polish Teachers' Union. En las negociaciones salariales nacionales participan tres sindicatos en la legislación existente: el ZNP, "Solidarity" y "Forum". Las dos últimas son organizaciones en las que cada sector tiene el carácter de sección. El ZNP es una organización miembro de la confederación *All-Poland Alliance of Trade Unions* (OPZZ).

En este estudio nos centramos en el ZNP, que fue establecido hace 111 años y en los años 1930 experimentó una unificación de varias asociaciones docentes. Es el sindicato más antiguo y de mayor magnitud de Polonia.

Ya existía durante el periodo de la dominación soviética y en aquella época era el único sindicato de la educación. Tal como expresaba uno de sus delegados:

... antes de la transformación, solo había un sindicato de docentes en Polonia, igual que en otros países comunistas. A veces existían otros tipos de organizaciones profesionales, pero teníamos el monopolio, lo cual era a la vez positivo y negativo.

Salir de este periodo no fue fácil para el ZNP. Tuvo que gestionar un entorno político inestable y algunas veces incluso hostil. Además, también tuvo que adaptarse a un nuevo contexto en el que coexistían numerosos sindicatos. El gobierno se aprovechó al máximo de esta situación de competencia entre los sindicatos y, en ocasiones, intentó explotar las diferencias entre ellos. Tal como señaló un representante del ZNP "A veces utilizan a los sindicatos que apoyan su política contra otros sindicatos".

Desde 1989, el ZNP ha luchado por garantizar de forma constante una voz sólida en el desarrollo de las políticas educativas. Puede recibir o no consultas sobre cuestiones políticas, muchas veces depende de las circunstancias y la serendipia política, según nos comentó una fuente del sindicato. Esto ocurre a pesar de que el país está comprometido constitucionalmente con el diálogo social. Según el artículo 20 de la Constitución:

El sistema económico fundamental de la República de Polonia representa una economía social de mercado basada en la libertad de la actividad económica, la propiedad privada y la solidaridad, el diálogo y la cooperación de los interlocutores sociales. (Ministerio de Trabajo y Política Social s.f.)

A nivel nacional, Polonia cuenta con una Comisión de Diálogo Social, que se ha reproducido a nivel sectorial, por ejemplo, para la educación. No obstante, según palabras de un alto representante sindical "no existe tal cultura de diálogo social". Por tanto, en ocasiones, el sindicato no tenía más remedio que utilizar la acción sindical para intentar



tener algún impacto en la política. En el presente estudio, la impresión que tuvimos de los entrevistados es que Polonia está rezagada en comparación con muchos estados postsoviéticos de Europa Oriental que han sido capaces de incorporar con mayor éxito los derechos laborales y sindicales en sus sistemas. Estas preocupaciones se han ido intensificando debido a la experiencia del gobierno actual y la creencia de que los derechos democráticos, en particular la libertad de expresión y el derecho a la disensión, se encuentran amenazados.

El personal docente tiene un estatus especial en la legislación laboral de Polonia que los diferencia de los otros funcionarios. El salario y las condiciones de trabajo forman parte de la Carta Docente, que se enmienda a través de una propuesta de ley presentada por el Ministerio. Cualquier cambio se negocia con los sindicatos de docentes y la Carta Docente ha proporcionado al personal educativo más protección que la experimentada por otros trabajadores del sector público.

Estrategias sindicales:

El contexto descrito más arriba demuestra la época extremadamente desafiante a la que se enfrenta el *Polish Teachers' Union*. En estas circunstancias, los autores han identificado las siguientes estrategias claves, dado que el objetivo del sindicato es representar a los docentes de todo el sistema educativo polaco y defender la educación de calidad.

Conectar lo laboral y lo profesional: formar profesionales para el futuro

El ZNP hace especial hincapié en el apoyo a sus miembros en sus actividades profesionales. Un ejemplo especialmente pertinente, dada la dirección autoritaria que ha tomado la política gubernamental, es la elaboración de materiales de apoyo para la enseñanza de historia de forma que se promueva un debate abierto y un pensamiento crítico. El gobierno está intentando ejercer una forma particular de nacionalismo mediante la imposición de un nuevo plan de estudios en las escuelas para la asignatura de historia. El sindicato pretende frenar esta acción y defender el profesionalismo y las libertades de los docentes. A tal fin, ha elaborado materiales para los docentes en los que se proponen distintas maneras de abordar estas cuestiones en su práctica pedagógica.

Actualmente, el apoyo a los miembros del ZNP en su tarea profesional se centra de manera particular en trabajar con el personal docente nuevo en la profesión. En 2016, el sindicato estableció la "Academia de Jóvenes Sindicalistas" con el objetivo de trabajar junto a los docentes jóvenes para capacitarlos como líderes en su profesión, su sindicato y la comunidad.

La Academia ha diseñado nuevas maneras de trabajar con los docentes jóvenes y les proporciona una combinación de desarrollo de sus capacidades personales y una

formación más tradicional como miembros del sindicato en relación con las políticas y las prioridades claves de este. Un objetivo explícito del programa es ayudar al personal docente nuevo y más joven a integrar sus identidades profesional y sindical y entender mejor por qué el sindicato es fundamental para que ellos puedan lograr sus ambiciones profesionales.

En una actividad, los miembros de la Academia deben trabajar en parejas y organizar eventos públicos sobre temas educativos. Los participantes desarrollan capacidades sindicales muy importantes, y el sindicato puede promover sus mensajes entre el público general.

Trabajar con y en contra

Un problema particular al que se enfrenta el ZNP es la difícil relación que mantiene con el gobierno actual. Como ya hemos comentado, el diálogo social es limitado, particularmente en lo que respecta a la agenda de reforma radical del gobierno. Según un delegado sindical, el gobierno decide cuándo consultarlos y si responden o no a las observaciones del sindicato. Los representantes del ZNP creen que esto ha tenido un fuerte impacto en la experiencia de los docentes con respecto de la política educativa del país, bastante irreflexiva, mal implementada y rápidamente revisada o incluso retirada. Estas experiencias crean escepticismo, ya que los docentes sienten que sus opiniones no son importantes y creen que las nuevas iniciativas políticas siempre son objeto de una modificación constante.

Dada esta reticencia a comprometerse con la política nacional, el ZNP ha hecho esfuerzos considerables para apoyar a su membresía a nivel local a través del asesoramiento, la formación, los materiales educativos (incluso materiales para asignaturas recién introducidas pero sin recursos apropiados) y apoyo legal.

Hay casos en que el sindicato ha apoyado la dirección de la política, pero se muestra cauteloso sobre su implementación por todos los motivos indicados más arriba. En estos casos, el sindicato a proporcionado formación y materiales de apoyo a sus miembros para que puedan familiarizarse con la política e implementarla de manera efectiva. Un ejemplo obvio, y de gran preocupación para el profesorado, fue la introducción de un nuevo modelo de carrera docente en 1999. De esto hace ya varios años, pero tuvo un impacto significativo en el trabajo del personal docente en Polonia. El sistema nuevo introdujo un proceso complejo y con muchas expectativas poco realistas para los docentes. En este caso, el sindicato descentralizó sus propios recursos para ofrecer el máximo apoyo a sus miembros in situ. Desarrolló una serie de recursos para ayudar a su membresía a entender el nuevo proceso y les proporcionó formación específica sobre distintos aspectos del sistema como, por ejemplo, el desarrollo de portafolios profesionales. Además de lo anterior, el sindicato estableció centros de información locales donde el personal docente podía recibir apoyo jurídico y relacionado con la negociación. En los años posteriores, esta infraestructura se



amplió para ofrecer apoyo en las negociaciones locales (a nivel de escuela) en favor de una mejora en el acceso al desarrollo profesional.

En los últimos años, el sindicato ha pasado a centrarse en el apoyo a los miembros que trabajan en un entorno más hostil. Una vez más, se ha centrado en la producción local de materiales y recursos que puedan ayudar a los docentes a cuestionar las ideas que se les está imponiendo. Un ejemplo práctico de ello es la creación de una versión polaca de la publicación de la IE *Hidden Privatisation in Public Education* (Ball y Youdell, 2008). Dada la trayectoria política de Polonia, el sindicato percibe la privatización como una amenaza significativa, particularmente en el sector de la primera infancia donde, según los representantes sindicales, la política del gobierno ha perturbado gravemente la provisión pública y donde el gobierno local está intentando eliminar a las escuelas del sistema público hacia el control de las organizaciones del sector terciario. Con el objetivo de sensibilizar sobre estas cuestiones entre sus miembros, el ZNP utilizó los materiales de la IE para respaldar una campaña educativa interna contra la privatización. El objetivo era garantizar que la membresía sea capaz de responder y movilizarse cuando es necesario.

Sindicar dentro y fuera del sindicato

El gobierno del PiS goza de una gran mayoría en el Parlamento. No obstante, algunas políticas concretas han ofendido mucho a una gran parte de la población, lo cual ha tenido como resultado varias protestas públicas considerables. Esto se hizo evidente, sobre todo, cuando los planes radicales y reaccionarios de reducir los derechos del aborto en Polonia se toparon con unas protestas masivas en las calles y el gobierno se vio obligado a bajar la cabeza y dar marcha atrás.

Las reformas educativas también se han enfrentado a una oposición considerable. A mediados de 2016, el ZNP se vio mezclado en una consulta sin sentido sobre las propuestas de *"Buen cambio"* que afectaban a la educación. Pronto quedó claro que no existía ninguna posibilidad realista de influir en el gobierno y que esta influencia tenía que ejercerse a través de medios más directos. En junio de 2016, el ZNP organizó una protesta de gran visibilidad delante de un evento organizado por el Ministerio de Educación conocido como *"Student. Parent. Teacher – Good Change"* (Estudiante. Padres. Docente – Un buen cambio). Al mismo tiempo, nació una alianza de la sociedad civil, con el apoyo del ZNP, denominada *"Coalition Against School Chaos"* (Coalición contra el caos en la escuela).

Como parte de este movimiento social en desarrollo, el ZNP publicó su propio sitio web *"Bad Change for Education"* (Mal cambio para la educación), en el que recopilaba un gran número de testimonios y opiniones de expertos para poner de relieve las amenazas que la política del gobierno polaco estaba planteando a la educación nacional.

Desde septiembre hasta noviembre de 2016, el sindicato fue testigo de primera mano de unas movilizaciones sin precedentes de padres y madres, estudiantes,

organizaciones de la sociedad civil y docentes. Estas movilizaciones alcanzaron su punto culminante el 19 de noviembre, cuando 50 000 personas protestaron en Varsovia contra las reformas educativas del gobierno, como los intentos de modificar el plan de estudios escolar (*U.S. News*, 2017). Según el sindicato, en la protesta participaron docentes de más de un tercio de las escuelas de todo el país. Los representantes sindicales dijeron que había muchos más docentes que deseaban participar pero sus empleadores les presionaron para no hacerlo.

La capacidad del sindicato de crear un vínculo entre las preocupaciones de la membresía y las de los padres quedó reflejada en una acción de reivindicación en la que los padres dejaban en casa a sus hijos el día diez de cada mes. De hecho, una característica clave de la campaña fue la capacidad del sindicato de crear una coalición con los padres. Los propios grupos de padres y madres también se han mostrado particularmente activos en el movimiento contra las reformas educativas⁴.

El ZNP inició una recogida de firmas a instancias del Sejm (Parlamento polaco) para un referéndum sobre las reformas educativas. En dos meses, en colaboración con las organizaciones no gubernamentales, los partidos de la oposición y el movimiento social de padres y madres, se recogieron 950 000 firmas.

Con el gobierno actual, las circunstancias siguen siendo difíciles para el personal docente polaco, pero el sindicato sigue ejerciendo influencia a través de su apoyo práctico a los miembros y creando vínculos entre las preocupaciones del personal docente y las de la sociedad civil, que también se está enfrentando a la trayectoria antidemocrática de la política gubernamental nacional.

4 Véase - <http://niedlachaosuwszkole.pl/>

Educational Institute of Scotland (Escocia)

Contexto nacional:

Escocia forma parte del Reino Unido, pero siempre ha tenido un sistema educativo y una tradición peculiares. Las características fundamentales del sistema se determinaron a nivel nacional y Escocia ha tenido durante mucho tiempo su propio sistema de escuelas y cualificaciones. Este “estilo escocés” recibió un impulso considerable después de la descentralización y el establecimiento del Parlamento escocés en 1999. Llegado este punto, Escocia asumió el control total de todos los aspectos de su sistema educativo.

La presión hacia una mayor descentralización en Escocia surgió, en parte, de los cada vez mayores conflictos entre las prioridades de la población escocesa y los gobiernos del Reino Unido conservadores de Westminster. La cultura política escocesa tiene una arraigada tradición de promover la participación ciudadana basándose en un compromiso con los principios de justicia e igualdad. Muchas veces, esta cultura no era consecuente con el agresivo individualismo thatcheriano asociado con el gobierno del Reino Unido. Desde la descentralización, las trayectorias políticas de Escocia e Inglaterra se han ido haciendo cada vez más divergentes y no hay ámbito en el que esta divergencia sea más evidente que en el de la educación.

Desde hace mucho tiempo, Escocia tiene un compromiso con una educación integradora (no selectiva), proporcionada por autoridades locales elegidas democráticamente. Esta sigue siendo una característica clave del sistema educativo escocés actual (Howieson et al., 2017). Un ejemplo de la tradición de Escocia se refleja en el enfoque colaborativo retomado en el desarrollo de los planes de estudio. El Scottish Executive (el gobierno escocés desde el 2007) ha adoptado un enfoque a largo plazo de la reforma del plan de estudios a través de su programa *Curriculum for Excellence*⁵ (excelencia curricular) que pretende proporcionar un enfoque coherente e íntegro del desarrollo del plan de estudios. Como dijo uno de nuestros entrevistados, el *Curriculum for Excellence* también tenía que “recuperar el papel del docente profesional” y reconocer la autonomía docente y el juicio profesional. Esta puede considerarse una respuesta directa a la reforma influenciada por el Reino Unido y que prácticamente todo el mundo consideraba desprofesionalizante.

Además del papel central del *Curriculum for Excellence*, también se ha hecho mucho hincapié en el desarrollo profesional del personal docente y el desarrollo de la enseñanza como profesión. Dos informes de alto nivel — *A Teaching Profession for the 21st Century* (Ministerio de Educación del gobierno escocés 2001), también conocido como TP21, y *Teaching Scotland's Future* (gobierno escocés, 2011) – se centraron en las demandas de la profesión docente, con el compromiso de desarrollar una profesión de alta calidad y con

5 Véase - <http://www.gov.scot/Topics/Education/Schools/curriculum>

personal altamente cualificado. El profesorado acogió positivamente gran parte de esta agenda, que se desarrolló en colaboración entre el gobierno y la sociedad civil, y en la que el personal docente y sus sindicatos desempeñaron un papel significativo. No obstante, la fuerte presión que se está ejerciendo en el sistema (principalmente debido a la reforma del plan de estudios y de la evaluación educativa) está teniendo un impacto significativo en los docentes y sus cargas de trabajo.

La reciente crisis económica también ha tenido un impacto importante. Por ejemplo, el propósito de desarrollar la profesión docente descrito en el TP21, se ha visto frenado por los recortes en la financiación. Esto ha provocado frustración entre el profesorado, ya que se han perdido grandes oportunidades de desarrollar la carrera docente (incluida la retirada unilateral del popular "*Chartered Teacher Programme*"⁶). Al mismo tiempo, se han ido incrementando sus cargas laborales, con la consiguiente huelga de los sindicatos de docentes en 2016. También se ha observado que los responsables políticos escoceses son cada vez más receptivos a algunas iniciativas internacionales que muchos consideran contraproducentes. Escocia, por ejemplo, ha sido capaz de oponerse, hasta el momento, a la introducción de los exámenes estandarizados, pero ahora se está implantando un sistema de exámenes nacional enmarcado en un discurso de justicia social e igualdad (*Herald Scotland*, 2015). El gobierno escocés sostiene que el nuevo sistema es una evaluación diagnóstica más que sumativa, pero la preocupación de que abre la puerta a los exámenes de alto riesgo es clara y el sindicato sigue alerta a las nuevas políticas que van apareciendo.

Contexto sindical:

Los sindicatos de docentes de Escocia representan una forma peculiar de multisindicalismo con varios sindicatos en activo en el sector educativo. El sindicato más antiguo de Escocia es el *Educational Institute of Scotland* (EIS), establecido en virtud de una Carta Real de Constitución en 1847. Representa al 80 % de todo el personal docente y profesorado no numerario de todos los niveles y todos los sectores. En el sector escolar también hay otros dos sindicatos (la *Scottish Secondary Teachers' Association* [SSTA] y el *National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers* [NASUWT]). La *Association of Teachers and Lecturers* (ATL) y el *University and College Union* (UCU) también están activos en la educación postsecundaria y superior respectivamente.

Todos los sindicatos mencionados arriba son miembros del *Trades Union Congress* (excepto la SSTA), el *Scottish Trades Union Congress* (STUC), y la IE.

La educación escocesa mantiene un compromiso firme en lo que respecta a la negociación colectiva. En los años del dominio de Westminster, las relaciones sindicales en la educación escocesa habían sido tensas, lo cual se reflejaba en las acciones sindicales de la época. Las estructuras actuales se establecieron mediante el TP21 y el subsiguiente

⁶ Esta iniciativa pretendía apoyar a los docentes, que deseaban desarrollar sus carreras permaneciendo en el aula y no adoptando funciones de liderazgo y directivas fuera de esta.



convenio colectivo (Scottish Executive Education Department, 2001), que tenían como objetivo poner orden en esta inestabilidad. El *Scottish Negotiating Committee for Teachers* (SNCT) participa activamente en las negociaciones tripartitas del gobierno escocés, la Convención de Autoridades Locales Escocesas (COSLA) (los empleadores) y los sindicatos de la educación. En algunos sentidos, podría considerarse que el establecimiento del SNCT contrarresta la tendencia, dado que Escocia ha reforzado los convenios de negociación colectiva en un momento en que muchos gobiernos y empleadores de otros lugares estaban intentando acabar con ellos.

Con respecto a cuestiones políticas más generales, los sindicatos de docentes ejercen una influencia significativa en las políticas a través de su participación en numerosos comités y grupos de trabajo. Esta perspectiva de asociación va más allá de colaborar con el gobierno central y local, puesto que también incluye colaborar con el Consejo General de la Enseñanza de Escocia (GTCS). Por ejemplo, gracias a la colaboración con el GTCS, los sindicatos de docentes pudieron llevar a cabo el programa "*Professional Update*" que permite al personal docente escocés mantener y ampliar sus capacidades profesionales. En un principio, este programa se había incluido en la agenda política como una especie de "revalidación", y los delegados sindicales que entrevistamos temían que se utilizase para criticar su trabajo y sancionarlos. Gracias a una contribución significativa por parte de los sindicatos y la colaboración con el GTCS, este programa se reestructuró sustancialmente.

Nada de lo anterior debe dar pie a pensar en una "autosatisfacción" sobre el papel docente en lo que respecta a la creación del discurso político. De hecho, muchas personas siguen defendiendo que la noción de asociación debe ser objeto de una vigilancia constante (Kennedy y Doherty, 2012). Sin embargo, el enfoque del desarrollo de políticas en Escocia sí indica un alto grado de influencia por parte de los sindicatos de la educación y el papel fundamental de los sindicatos en la creación del discurso en el que se enmarca la política educativa nacional.

Estrategias sindicales:

El contexto descrito más arriba destaca una serie de circunstancias en Escocia que hacen pensar en una participación sindical significativa en el desarrollo de políticas y su implantación. Esto abre posibles vías de colaboración que pueden parecer difíciles de encontrar en otros contextos. En esta situación, se destacan las siguientes estrategias:

Dar forma al discurso político

Las políticas educativas se pueden plantear como una respuesta a "problemas", es decir, cuestiones que deben resolverse. Puede tratarse de problemas que necesitan una "solución" o ámbitos en los que se identifica una necesidad de mejora. En cualquiera de estos contextos, la política se enmarca en un discurso decisivo a la hora

de especificar qué cuestiones se identifican como “problemas”, cómo se presenta el problema y qué respuestas políticas se consideran apropiadas. Esta noción de discurso delimita lo que es posible y, por tanto, puede considerarse que las personas capaces de darle forma tienen un poder real y significativo (Foucault, 1977).

Desde hace mucho tiempo, el desarrollo de políticas en Escocia sigue una cultura más inclusiva que en muchos otros países. Ejemplo de ello es el compromiso positivo entre el gobierno y las organizaciones de la sociedad civil y, en particular, con el movimiento sindical, a través del STUC.

El EIS es un participante activo en este tipo de desarrollo de políticas. Se esfuerza mucho en mantener su presencia y su perfil en el debate político en todo el abanico de cuestiones que afectan a la política educativa, y su voz tiene tanta autoridad como credibilidad cuando se sienta a la mesa de debate sobre cuestiones de política educativa. Para conseguirlo, participa activamente en comisiones nacionales de política y grupos de trabajo, como el Consejo Ejecutivo del *Curriculum for Excellence* (plan de estudios para la excelencia) y el *Strategic Board for Teacher Education* (consejo estratégico para la formación docente). En una de las entrevistas para este estudio, un alto funcionario describió el desarrollo de políticas como un proceso de “co-construcción” entre el gobierno y la profesión docente, en el cual la voz sindical es clave. El sindicato también colabora estrechamente con el GTCS para consolidar este proceso de co-construcción.

Sin embargo, este proceso de desarrollo de políticas tiene lugar dentro de un discurso político escocés más amplio y que también se encuentra en proceso de “co-construcción”. En este contexto, el sindicato puede defender de manera efectiva valores y perspectivas de desarrollo de políticas impregnadas de un compromiso con los valores de los servicios públicos y la educación como bien público. El EIS es un portavoz nacional muy respetado en este tipo de debates públicos. Este discurso establece los parámetros en los que se enmarcan las soluciones políticas y ayuda a mantener el compromiso tradicional escocés con un sistema educativo basado en los principios de igualdad, justicia y democracia local. Es fundamental entender por qué y cómo Escocia se ha embarcado en una trayectoria distinta a la que caracteriza al GERM.

Apoyar la negociación colectiva nacional

Como hemos indicado antes, los procedimientos de negociación colectiva se restablecieron en el periodo posterior a la descentralización. Dichos procedimientos se basan en el compromiso de trabajar de manera colaborativa siempre que sea posible: “*El órgano nacional (SNCT) será tripartito y operará respetando el consenso*” (Departamento Ejecutivo de Educación escocés, 2001, p. 18). Un funcionario del gobierno escocés describió el proceso del modo siguiente:

Todas las decisiones deberán contar con el consentimiento de las tres partes, no habrá ninguna norma de mayoría ni similares y ninguna de las



partes podrá imponer un acuerdo a las otras sin romper el mecanismo de negociación colectiva.

Además de la negociación a nivel nacional, cada autoridad local tiene una Comisión de negociación local para el personal docente (*Local Negotiating Committee for Teachers, LNCT*).

Estos procedimientos de negociación colectiva otorgan al sindicato un poder de influencia significativo. Es posible que haya conflictos, pero es raro. La capacidad de cualquiera de las partes para vetar lo que se esté negociando confiere un claro poder a cada una de ellas. Al igual que con todos los procesos de negociación colectiva, los detalles de las negociaciones individuales dependen de una serie de factores externos, como los relacionados con los recursos o el mercado de trabajo, y siempre cabe la posibilidad de que no se llegue a un acuerdo. No obstante, es evidente que este tipo de procedimientos, con capacidad de veto para el sindicato, garantizan que los docentes tengan una representación real y significativa con respecto de muchas cuestiones claves que afectan a su entorno de trabajo.

De hecho, se podría decir que incluir al sindicato en estos procedimientos refuerza una perspectiva más amplia de las relaciones laborales y las cuestiones relativas al diálogo social en que la representación del sindicato se considera imprescindible. El compromiso de establecer vínculos con los sindicatos de docentes a través de un proceso sólido de negociación colectiva es inherente a la necesidad más general de establecer una relación con la profesión docente en torno a temas profesionales. El sindicato puede influir en el diálogo precisamente a través de estos procesos.

El reto para el EIS es participar en estos procesos nacionales de formas que siempre estén relacionadas con la membresía, con el riesgo de que se planteen negociaciones necesarias sobre ciertos detalles que parezcan muy lejanas de las preocupaciones más inmediatas de los miembros. En el marco de este estudio, el hecho de que se otorgue tanta importancia a la participación en las cuestiones nacionales demuestra la necesidad de mantener la comunicación con la membresía, la necesidad de acercar a los miembros a las estructuras democráticas del sindicato y la necesidad de guiar las negociaciones nacionales de alto nivel con un compromiso constante de sindicación en el lugar de trabajo.

La rendición de cuentas es fundamental y según indicó un representante sindical electo⁷:

Las estructuras democráticas del sindicato tienen salvaguardias y nosotros, en calidad de representantes sindicales, debemos rendir cuentas ante ellas. La otra semana me pasó una hora y cuarenta y cinco minutos haciendo preguntas sobre política educativa a los miembros de nuestro consejo nacional.

⁷ "representante sindical electo" hace referencia a un miembro del sindicato elegido para su cargo, a diferencia de un empleado del sindicato (que es nombrado, no elegido).

¡El secretario del gabinete del Primer Ministro [políticos a escala nacional] no se pasa una hora y cuarenta y cinco minutos haciendo preguntas sobre temas de educación!

Sin embargo, como otro delegado sindical comentó, sigue siendo un reto garantizar que los debates que surgen entre los activistas se comuniquen más allá de las personas que asisten a las reuniones formales.

Una solución sería centrarse en la sindicación en el lugar de trabajo y desarrollar en él la cultura sindical. Esto no solo refuerza el vínculo entre el lugar de trabajo y las estructuras democráticas locales, sino también la relación de los miembros con el sindicato. Un miembro del EIS destacó la importancia de esto durante una visita a una escuela:

Mi experiencia con el sindicato es muy personal. Para nosotros, el EIS es tan activo como el portavoz de la escuela que teníamos antes. Es nuestra experiencia, no estamos más involucrados en el sindicato. Esta especie de red de seguridad es muy importante para nosotros. A nivel nacional, hay muchas negociaciones y acuerdos salariales que esperas que consigan pero, a nivel muy personal, nuestro portavoz es increíblemente accesible, es como tener una red de seguridad en la escuela. Para mí, eso es más importante que todo lo que el sindicato hace en otros lugares.

En el momento de nuestra visita de investigación para este estudio al EIS, el sindicato estaba desarrollando su estrategia de sindicación, con el compromiso de trabajar en aras de una mayor participación de la membresía y un mayor refuerzo de sus capacidades. En ese momento, el sindicato había nombrado dos organizadores y, desde entonces, el equipo no ha dejado de crecer.

Participar en cuestiones profesionales y fomentar el aprendizaje profesional

El EIS tiene una larga tradición participativa en cuestiones profesionales, lo cual se refleja en el discurso tan peculiar y característico de la política educativa escocesa. Tal como se ha explicado antes, el sindicato está muy implicado en el diálogo social sobre temas como el plan de estudios, la situación profesional y el desarrollo del personal docente.

En este enfoque es fundamental el compromiso del sindicato con el apoyo al desarrollo profesional de su membresía. Este compromiso se materializa de varias maneras, como las actividades de reivindicación para mejorar las oportunidades de desarrollo profesional del personal docente, la colaboración con el gobierno escocés y con el GTCS para presentar conjuntamente el desarrollo profesional como una cuestión sindical (como el programa *Professional Update*) y, por último, la provisión directa



de desarrollo profesional a los miembros. Este último enfoque ha incluido acuerdos de asociación con una universidad local para ofrecer formación acreditada a nivel de Máster, varias actividades de desarrollo profesional, apoyo a una conferencia de investigación organizada por los docentes, y la concesión de becas para apoyar a los docentes que inician proyectos de investigación-acción.

Una parte clave de esta estrategia es el papel de los Union Learning Representatives (ULR), una figura que el gobierno laborista de 1997-2010 introdujo en la legislación. Se trata de representantes sindicales electos, con derechos, cuyo papel es defender las oportunidades de aprendizaje profesional de los empleados. El EIS ha hecho una fuerte inversión en el desarrollo y el apoyo a su red de ULR, que trabajan tanto a nivel escolar como local (Alexandrou, 2015).

Los autores consideran que el papel de los ULR demuestra que las cuestiones profesionales no son algo periférico a los sindicatos de docentes, sino cuestiones claves en torno a las cuales pueden organizar acciones sindicales. De hecho, en el caso del EIS, los ULR deberían considerarse una parte de la estrategia general de sindicación. Varios ULR se iniciaron en la actividad sindical por su interés en las cuestiones profesionales y al final se han convertido en activistas extraordinariamente efectivos con funciones más amplias dentro del sindicato. Al mismo tiempo, su trabajo de defensa del profesorado ha aportado beneficios palpables a los miembros y ha enriquecido al sindicato con un perfil idóneo para cuestiones en las que los miembros no siempre son conscientes del papel que puede desempeñar el sindicato. Los autores consideran que esto refuerza el vínculo de la membresía con el sindicato, lo cual estimamos fundamental para la renovación sindical. Este trabajo ilustra la necesidad de observar este vínculo de maneras que pueden ser distintas a las nociones de activismo más tradicionales y rígidas.

Durante el estudio entrevistamos a dos ULR. Una de ellos describió el momento en que sintió que había llegado a un punto muerto de su carrera y no recibió ningún tipo de desarrollo personal ni profesional. *"Me sentía frustrada y atrapada. Para ser sincera, estaba buscando desesperadamente algo distinto"*. Habló de ello con el secretario de su sección del EIS y, seguidamente, pasó a ocupar la función de ULR. Describió la diferencia que ella misma marcó en la membresía, el impacto transformador que esto había tenido en su propio desarrollo y cómo de comprometida se sentía para representar al sindicato en los grupos de trabajo sobre desarrollo profesional con el gobierno. Describió su experiencia del modo siguiente:

Me gusta aprender, me gusta mucho. Y disfruto de conocer gente y de tener ese sentido amplio de la educación. Creo que a veces, si no tomas esos otros caminos que se te plantean, puedes llegar a limitar tu idea de la educación y ver solamente las cosas en las que andas metida en cada momento, y yo no quiero eso para mí. Yo quiero ser más consciente de todo, también del potencial y de todo lo que hay ahí fuera relacionado con la educación. Porque hay mucho, muchísimo, y eso es lo que me gusta

de ella. No es solo el puesto de representante sindical porque también haría otras cosas. En estos momentos participo en un foro nacional con Education Scotland en el que represento al EIS.

Esta historia de desarrollo personal ilustra cómo una concepción más amplia de la participación sindical puede atraer a los docentes hacia el compromiso con el sindicato que, de otro modo, no se habría producido. Tal como muestra este ejemplo, estas personas pueden adoptar funciones muy diferentes dentro del sindicato. Esta es la renovación sindical en su sentido más amplio.

Un alto representante sindical comentó que los docentes pueden ser sumisos en lo que respecta a las cuestiones profesionales. Por ejemplo, cuando se pide a alguien que haga algo que puede ir en contra de sus principios profesionales, puede tener dificultades para cuestionar lo que se les pide. Existe el riesgo de que la “cultura de la docilidad” se desarrolle, algo que no solo es desprofesionalizante, sino que puede extenderse y provocar problemas más importantes. El desarrollo por parte del sindicato de la agenda de aprendizaje profesional se planteó como un elemento fundamental para dar a la membresía la confianza de hablar alto sobre cuestiones que son centrales en su trabajo, cuestiones sobre pedagogía, plan de estudios y evaluación. Reforzar esta confianza en sí mismos sobre las cuestiones profesionales se consideró una condición previa fundamental para reforzar la confianza colectiva con respecto de todas las cuestiones que afectan al personal docente.

Eğitim Sen (Turquía)

Contexto nacional:

El sistema de educación turco se desarrolló en el contexto de la creación de la república turca moderna. Se forjó en los años posteriores a la Primera Guerra Mundial, cuando Turquía intentó establecerse como una democracia moderna basada en principios seculares. En realidad, la democracia turca siempre ha sido inestable y el país ha experimentado varios periodos de dictadura, así como tensiones constantes entre sus principios seculares y las reivindicaciones de los grupos religiosos. En su empeño por construir una nación, Turquía ha sido incapaz de reconocer los derechos y las tradiciones de su gran población kurda, lo cual ha tenido como resultado tensiones constantes.

El compromiso turco con el laicismo se ha visto reflejado a lo largo de la historia en su sistema de educación pública. Un sistema educativo laico que intentaba consolidar esta tradición a través el plan de estudios y la educación para la ciudadanía. En los últimos años se han producido cambios y la educación turca (en las escuelas y las universidades) se ha convertido en un campo de batalla entre aquellos que defienden la constitución secular de Turquía y los que reiteran el papel de la religión en la vida pública turca (Kosar-Altinyelken, 2015). Este cambio se ha reflejado en el creciente predominio del partido de la Justicia y el Desarrollo (AKP), que se ha mantenido en el gobierno desde el año 2003 y está dirigido por el presidente nacional, Recep Tayyip Erdogan. Desde que se llevó a cabo la investigación para este estudio, Turquía ha celebrado un referéndum constitucional (abril de 2017) que votó, por un pequeño margen, ampliar significativamente los poderes del presidente, con el consiguiente agravamiento de las preocupaciones sobre la democracia y los derechos humanos en el país.

En 2012, el gobierno introdujo la reforma educativa más importante desde hacía muchos años – la política del “4+4+4” o del “4+”. Esta política ampliaba los años de educación obligatoria de ocho a doce, y se presentó como un cambio progresista y positivo (Köseleci, 2014). Sin embargo, también pretendía ampliar la educación religiosa incrementando el número de escuelas *imam-hatip* que originalmente formaban a los predicadores religiosos (por eso se consideran escuelas de formación profesional) pero que actualmente se pueden considerar escuelas religiosas generales. Antes del “4+”, los estudiantes solo podían ir a estas escuelas tras ocho años de educación obligatoria. Las reformas “4+” restablecieron las escuelas *imam-hatip* en la secundaria y los estudiantes pueden optar a ellas desde los nueve años. Desde la introducción de la política “4+”, se ha producido un enorme aumento de estudiantes en las escuelas *imam-hatip*, tanto en el primer como en el segundo ciclo de secundaria.

Las reformas del “4+” son una importante amenaza a la tradición laica de Turquía y han

sido objeto de oposición en repetidas ocasiones. Sin embargo, el gobierno también ha promovido la privatización de la educación concediendo ayudas económicas a los padres que envíen a sus hijos a las escuelas privadas y convirtiendo las *dershanes* (academias de enseñanza privada) en escuelas totalmente privadas (Buyruk, 2015). En el sector de la educación pública está aumentando la subcontratación de servicios de apoyo esenciales, donde se suelen ofrecer contratos de larga duración muy atractivos para los inversores privados. Los docentes entrevistados para este estudio dijeron que las escuelas están intentando recaudar fondos de los padres y de fuentes privadas para poder ofrecer servicios esenciales.

La situación de Turquía dio un giro radical después del golpe de estado fallido de julio de 2016. El golpe se atribuyó al movimiento de Hamihad, vinculado a Muhammed Fethullah Gülen. El gobierno del AKP implantó inmediatamente el estado de excepción y empezó a detener a todos aquellos acusados de simpatizar con Gülen. Se cerraron todas las escuelas y universidades con vínculos gülenistas y miles de docentes y académicos fueron despedidos y suspendidos de sus funciones. Sin embargo, las represalias fueron mucho más lejos que el movimiento gülenista y el golpe se utilizó claramente como una oportunidad para atacar también a quienes habían apoyado los derechos del pueblo kurdo, incluidos muchos docentes y profesores de universidades. Todo ello ha provocado un clima de desconfianza y temor entre el personal docente turco. Durante nuestra visita de investigación, en el periodo del estado de excepción, los docentes hablaron de “espías” en el claustro de profesores que informaban de cualquiera que criticase al gobierno. Nos dijeron que el estado de excepción tiene poderes para despedir o suspender indefinidamente a los docentes de sus funciones sin necesidad de que el gobierno proporcione pruebas y sin derecho de apelación. Inevitablemente, esto un impacto considerable en la capacidad de los docentes y los profesores universitarios para llevar a cabo su trabajo –no hablemos de participar en cualquier actividad sindical– sin miedo e intimidación.

Contexto sindical:

La existencia de los sindicatos de Turquía siempre ha sido difícil y, durante periodos de dictadura, incluso los ilegalizaron. Esta cultura de la represión ensombrece el sindicalismo independiente de Turquía, incluso durante periodos de “libertad” relativa.

Si bien los sindicatos turcos gozan de derechos laborales y de negociación colectiva, esta “negociación colectiva” debe considerarse en el sentido más limitado del término (Buyruk, 2015).

El sindicalismo docente de Turquía está viviendo y refleja todas las tensiones y problemas que afligen a la sociedad turca con el autoritarismo, la represión y el clientelismo utilizados para atacar a las organizaciones sindicales independientes y democráticas. En Turquía hay muchos sindicatos de docentes, pero solo tres tienen más de 100 000 miembros. Este estudio se centra en *Eğitim-Sen*, que es el único sindicato de Turquía



afiliado a la IE. Se formó como sindicato legalmente constituido en 1995 y forma parte de la confederación KESK de empleados del sector público.

Según los representantes sindicales y el personal docente, no cabe la posibilidad de establecer relaciones laborales significativas debido al alto grado de corrupción y clientelismo que existe en el sistema escolar. El gobierno del AKP patrocina activamente a un sindicato, el *Eğitim Bir Sen*, y entre el personal docente se comenta que si se quiere avanzar en la carrera profesional es necesario afiliarse al *Eğitim Bir Sen*. Este clientelismo se extiende prácticamente a todos los aspectos del sistema escolar. Durante las "consultas" sobre la política del "4+", el *Eğitim Bir Sen* se mostró de acuerdo y defendió la propuesta política, mientras que *Eğitim-Sen* fue marginado de los debates en repetidas ocasiones.

La oposición de *Eğitim-Sen* a las políticas gubernamentales y su apoyo a la población kurda de Turquía le han proporcionado numerosos rechazos por parte del gobierno. Mucho antes del golpe y el estado de excepción, las autoridades detuvieron y juzgaron a muchos líderes de *Eğitim-Sen* por apoyar los derechos de la población kurda (Kutan y Novelli, 2010). Muchos fueron sentenciados a prisión y otros se vieron obligados a buscar asilo en otros países. Después del golpe fallido, miles de miembros de *Eğitim-Sen* fueron suspendidos de sus funciones y cientos de ellos fueron despedidos (en el momento de nuestra visita de investigación 10 000 miembros de *Eğitim-Sen* habían sido suspendidos de sus funciones y 781 habían sido despedidos). Su despido se basó en varios decretos que se publicaron en el sitio web del gobierno. No se dio ninguna explicación, no se aportó ninguna prueba y tampoco se daba la posibilidad de apelación.

En este estudio, varios entrevistados dijeron que el futuro del sindicato estaba en peligro, ya que creen que el gobierno podría recurrir en algún momento a motivos totalmente falsos para prohibir que siga funcionando. Entre las personas entrevistadas hay docentes/ académicos despedidos y suspendidos de sus funciones. Un docente de la Universidad de Ankara, firmante de la petición "*Academics for Peace*"⁸ criticó la política gubernamental contra la población kurda. Dijo que había vivido varios periodos de dictadura y que se unió al sindicato cuando todavía era ilegal: "*Pero las cosas no estaban tan mal como ahora*".

Cuando lo entrevistamos en diciembre de 2016, seguía trabajando, pero dijo: "*Me están investigando. Me van a despedir*". El 7 de febrero de 2017, fue despedido en virtud de un decreto del estado de excepción publicado en el diario oficial⁹. Ya no puede volver a trabajar en Turquía y las restricciones del estado de excepción le prohíben abandonar el país. Bajo el régimen actual, su carrera académica ha terminado.

Sus palabras de despedida a los investigadores de este estudio fueron: "*Ganaremos. Nos están atacando, pero volveremos*".

8 Véase - <https://barisicinakademisyenler.net/English>

9 Véase - <https://barisicinakademisyenler.net/node/427>

Estrategias sindicales:

Al contrario que en los otros casos de este estudio, el caso de *Eğitim-Sen* no puede presentarse como un caso de renovación sindical. El sindicato no tiene la posibilidad de revitalizarse para afrontar los retos futuros porque se enfrenta a una amenaza inmediata a su existencia por parte de un gobierno autoritario y antidemocrático. En vistas de esta amenaza, el sindicato depende de los principios sindicales más básicos: la sindicación y la solidaridad.

Reforzar la solidaridad entre los miembros

El enorme reto al que se enfrenta *Eğitim-Sen* es seguir apoyando a sus miembros despedidos y suspendidos de sus funciones que han perdido su medio de subsistencia. El sindicato ha empleado sus recursos para ayudarlos, pero son limitados y, dada la gravedad de la situación, solo se trata de una solución a corto plazo. Una acción que los activistas de *Eğitim-Sen* emprendieron inmediatamente fue recaudar fondos y material de sus compañeros todavía activos. Esta fue claramente una forma práctica y concreta de solidaridad que brindó apoyo a los miembros en situación de necesidad urgente y al mismo tiempo involucró a la membresía en su conjunto en actos de apoyo práctico. Sin embargo, nos han informado de que algunos miembros temen que se les vea ofreciendo apoyo porque creen que podrían suspenderlos de sus funciones.

En una oficina de la sección de *Eğitim-Sen* en Ankara, vimos claramente que el sindicato ofrece un espacio social y una red cultural para sus miembros, y que ofrece apoyo práctico y moral, consejos y asesoramiento jurídico. La oficina rebosaba de actividad. En aquel momento había varios miembros del sindicato –algunos de ellos despedidos o suspendidos de sus funciones– que estaban reunidos para debatir la situación, planificar actividades de apoyo y ofrecerse apoyo mutuo. Estas oportunidades demuestran la importancia de crear “espacios culturales” donde los miembros puedan reunirse y desarrollar un discurso de oposición que cuestione el discurso oficial promovido por los medios de comunicación afines al gobierno (el periodismo independiente ha sido otra de las víctimas de la cultura autoritaria de Turquía – véase Akser y Baybars-Hawks, 2012).

En el momento de nuestra visita de investigación, el sindicato estaba organizando una conferencia en Ankara para ese fin de semana a la que había invitado a ponentes de sindicatos de docentes internacionales. El apoyo internacional ha sido clave para garantizar la tan necesitada solidaridad práctica, pero también ha servido para ejercer presión sobre un gobierno preocupado por su imagen y su reputación internacional.



Fomentar la solidaridad internacional

La IE, su organización regional europea, el Comité Sindical Europeo de la Educación (CSEE) y muchos sindicatos se han planteado como prioridad ofrecer su solidaridad internacional a la membresía de *Eğitim-Sen*. Esta solidaridad ha tomado múltiples formas y ha sido una fuente esencial de apoyo para *Eğitim-Sen*.

El CSEE ha coordinado numerosas cartas de apoyo y varias visitas de delegaciones a Turquía, también durante el periodo del estado de excepción. En su Congreso de 2016, el CSEE aprobó una moción de apoyo en favor de la comunidad educativa turca (CSEE, 2016b). Cuando algunos miembros de la dirección de *Eğitim-Sen* fueron juzgados por apoyar a la población kurda, el CSEE y varios de sus sindicatos afiliados se organizaron para que varios altos representantes sindicales estuviesen presentes en el momento del juicio como observadores internacionales (hubo presentes miembros del *Algemene Onderwijsbond* [AOB], Países Bajos; la *Greek Primary Teachers' Federation* [DOE] y la *Greek Federation of Secondary State School Teachers* [OLME], Grecia; el *German Education Workers Union* [GEW], Alemania; el *Turkish Cypriot Teachers' Trade Union* [KTOS], Norte de Chipre; NASUWT, Reino Unido; y la *French National Union of Secondary Education* [SNES-FSU], Francia). Desde ese juicio, un antiguo secretario general del sindicato tuvo que huir del país y buscar asilo en Alemania. Para ello, contó con el apoyo de GEW.

En 2015, la Confederación Sindical de los Países Bajos, a propuesta de AOB, creó un premio para los antiguos y actuales secretarios de *Eğitim-Sen*, y en 2016, NASUWT (Reino Unido) galardonó a *Eğitim-Sen* con su Premio a la Solidaridad Internacional como reconocimiento a la lucha actual del sindicato por los derechos sindicales en Turquía. *Eğitim-Sen* también ha aparecido en varias ocasiones en la revista interna de NASUWT "*International Solidarity*", que informa a la membresía sobre el trabajo del sindicato fuera de sus fronteras. NASUWT también ha proporcionado recursos materiales a las escuelas de refugiados en el suroeste de Turquía.

Sindicar más allá de las fronteras

Un objetivo particular de este estudio era demostrar que las cuestiones de solidaridad internacional pueden actuar como potentes instrumentos de sindicación y pueden ser útiles para reforzar la relación con los miembros quienes, de lo contrario, no consideran al sindicato como una herramienta para su activismo. En muchos países donde hay comunidades de migrantes procedentes de Turquía, como Alemania, Países Bajos y Reino Unido, se ha observado un aumento considerable de las alianzas locales. Muchas veces son los miembros de origen turco del sindicato que mantienen una estrecha relación con las organizaciones de las comunidades turcas y kurdas los que negocian estas alianzas. Por ejemplo, nos contaron varios ejemplos de eventos públicos y comunitarios –desde manifestaciones políticas de solidaridad hasta galas culturales– donde la presencia sindical era significativa. El GEW ha organizado más de

40 reuniones locales para dar visibilidad a los problemas a los que se enfrentan los docentes en Turquía.

Reforzar la solidaridad internacional entre la membresía sindical también era una actividad habitual en las instituciones de educación superior, donde los docentes tenían colaboraciones y asociaciones con compañeros turcos (en su propia institución o en Turquía). En estos casos, los miembros fueron testigos de primera mano a través de sus propios contactos personales de la amenaza a la libertad académica y muchos se pusieron en contacto con su sindicato para pedir información sobre las acciones de solidaridad.

Un ejemplo de cómo este tipo de trabajo de solidaridad internacional se puede llevar a cabo en el nivel más básico de la membresía es la creación de la figura de los *International Solidarity Officers* (representantes de la solidaridad internacional) en las secciones locales del *National Union of Teachers* (NUT). Estas funciones no son obligatorias en la sección pero se recomiendan mucho, junto con una formación a medida que incluye, además, sugerencias del tipo "*qué puedes hacer para ...*" de modo que los ISO cuenten con actividades prácticas a desarrollar con los miembros. Estas funciones pueden conseguir atraer al personal docente al activismo sindical que, de no existir, no se involucraría en el sindicato más que con las funciones tradicionales. Desde que se crearon, el número de ISO ha aumentado significativamente. Su labor hace posible llevar a cabo un trabajo de solidaridad "de docente a docente" fuera de las fronteras nacionales, de forma más sencilla ahora gracias al progreso de la tecnología y la comunicación.

Nota final:

Esta investigación se llevó a cabo en diciembre de 2016, durante el periodo del estado de excepción. No habría sido posible sin la ayuda y el apoyo de varios compañeros de Turquía, que no podemos nombrar aquí por temor a posibles represalias contra ellos.

Para este estudio de caso concreto realizamos entrevistas adicionales a representantes del CSEE y de los siguientes sindicatos: AOb (Países Bajos), GEW (Alemania), NASUWT (Reino Unido), NUT (Reino Unido), SNES-FSU (Francia) y UCU (Reino Unido).

American Federation of Teachers, National Education Association y Education Minnesota (Estados Unidos de América)

Contexto nacional:

EE. UU tiene un complejo sistema educativo en el que el poder del gobierno federal es limitado y cuestionado. Los estados y el distrito local son la influencia dominante a la hora de diseñar la política educativa, especialmente en el sistema K-12. Este estudio de caso de EE. UU. se centra en el estado de Minnesota.

Es habitual que EE. UU. se considere como la economía capitalista de “pequeño gobierno, bienestar precario” con un servicio de sanidad y seguridad social limitado para las comunidades más pobres y marginadas. La excepción a esta idea es el sistema nacional de educación pública, que ha ocupado tradicionalmente un lugar prominente en la vida pública americana y que es utilizado por la mayoría de ciudadanos estadounidenses.

Sin embargo, dado el tamaño del país y que su gobernanza educativa está descentralizada, no es de sorprender que haya una gran diversidad de sistemas locales. Incluso los programas federales orientados a implantar normas de desempeño y de política comunes en todos los sistemas estatales, como la iniciativa *No Child Left Behind* (NCLB) (en 2001) y la iniciativa *Race To the Top* (en 2009), siguen encontrando obstáculos y en ocasiones se ven debilitados, como fue el caso, por ejemplo, del programa de exención de la iniciativa NCLB.

El resultado es una diversidad considerable en todo el sistema de educación pública de EE. UU. En muchas partes del país se está desarrollando un agresivo proceso de mercantilización. En estas zonas las escuelas *charter* son predominantes y es común que se intente debilitar a las organizaciones sindicales. Quizás el ejemplo más ilustrativo del rápido aumento de las escuelas *charter* sea el de Nueva Orleans, donde, después del huracán Katrina, el sistema de educación pública fue destruido y sustituido por un sistema basado prácticamente por completo en las escuelas *charter* (en Buras 2014, aparece un informe detallado de esta experiencia y sus consecuencias). No obstante, Nueva Orleans no es única y hay muchas otras zonas donde el aumento de las escuelas *charter* se ha promovido de una manera muy agresiva, muchas veces con el respaldo de intereses corporativos muy influyentes.

Dentro del sistema nacional, el estado de Minnesota, en el que nos centramos en este estudio, está situado en el medio oeste y da la imagen general de tener un sistema de educación de alta calidad. De hecho, sus estudiantes tienen los mejores resultados en

matemáticas y un desempeño en lectura por encima de la media nacional (National Center for Education Statistics, 2015a, 2015b). Alrededor del 30 % de los estudiantes de Minnesota son niños de color, aunque los docentes de color en todo el estado solo representan el 3 %.

A pesar de su aparente éxito, el estado se enfrenta a numerosos retos, como el de una grave escasez docente, entre otros. Según varios representantes sindicales, muchos distritos escolares de Minnesota ofertan puestos vacantes para los que no hay apenas solicitantes y los distritos están contratando cada vez más a personas no tituladas ni formadas para sus escuelas. Uno de los mayores obstáculos para la contratación docente, según los delegados sindicales, es el bajo salario inicial, además de los altos costes de la educación postsecundaria necesaria para conseguir la certificación. Como consecuencia, hay una cantidad enorme de maestros acreditados que deciden no trabajar en las escuelas. La pérdida de profesorado actual es de más del 10 % al año (Departamento de Educación de Minnesota, 2015), un gasto enorme para el sistema tanto en recursos humanos como en pérdida de productividad (Carroll, 2007; Milanowski y Odden, 2007), sin hablar de los efectos que esta rotación tiene en el aprendizaje del alumnado. Un delegado sindical comentó que la tasa de pérdida de docentes es mayor en el caso del personal de color. La situación es más urgente en las zonas con grandes carencias, donde algunas escuelas dependen en gran medida del personal no titulado ni formado.

Contexto sindical:

Los sindicatos de docentes tienen una influencia considerable en el sector de la educación pública de EE. UU. La *National Education Association* (NEA) existe desde el año 1857, y la *American Federation of Teachers* (AFT) fue fundada hace más de un siglo. Ambas organizaciones trabajan a diversos niveles –federal, estatal, distrito local y escuela. Las dos funcionan independientemente, pero también colaboran en varios ámbitos, y la afiliación conjunta es una realidad en cada vez más estados y distritos locales.

El alcance del papel de los sindicatos de docentes en la toma de decisiones en el ámbito educativo ha sido distinto según el contexto y la época. Los estados poseen una autoridad constitucional sobre la educación y la inclusión de los sindicatos de docentes en el proceso de toma de decisiones sobre cuestiones educativas depende de los responsables políticos que haya en el poder. La negociación colectiva no es legal en todos los estados de EE. UU. e incluso donde es legal, la capacidad de negociación de los sindicatos de docentes puede restringirse a un conjunto de temas limitado (Bascia y Osmond, 2012).

En Minnesota, la gran mayoría de docentes del sector público están afiliados a un sindicato. Esta sindicación tan generalizada de los docentes comenzó en 1972, después de que el gobierno estatal aprobase varias leyes sobre el “deber de negociación”, que obligaron a las escuelas a establecer una negociación colectiva de buena fe con sus empleados si los empleados así lo deseaban (Lovenheim, 2009).



Education Minnesota se formó en 1998, tras la fusión de la *Minnesota Education Association* (una afiliada de la NEA) con la *Minnesota Federation of Teachers* (una afiliada de la AFT) (Bradley, 1998). Esta organización lleva mucho tiempo intentando trabajar de manera constructiva con los gobiernos estatales y los distritos escolares en todo lo relacionado con las reformas educativas. En 2005, por ejemplo, apoyó la introducción del programa “*Quality Compensation*” (Q-Comp). Este programa estaba relacionado con la introducción de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (PLC) en las escuelas, donde el personal docente se reunía regularmente para establecer objetivos y metas, hablar sobre la práctica en el aula, aprender nuevas estrategias pedagógicas e informar a los compañeros y compañeras una vez que estas estrategias nuevas se habían probado en el aula. Sin embargo, en este estudio, varios delegados de sindicatos nacionales indicaron que en los lugares donde se habían negociado estos programas –en Minnesota y otros lugares– muchas veces habían sido presa de los recortes de financiación.

Si bien daba la impresión de que el sindicalismo docente prosperaba en un clima político principalmente favorecedor, había varios factores contextuales que amenazan esta situación. En 1977, un Tribunal Supremo dictaminó que nadie podía ser forzado a afiliarse a un sindicato del sector público como condición laboral –pero los sindicatos podían cobrar a los no afiliados una cuota de “agencia” o “cuota de participación equitativa” para cubrir los gastos de los contratos de negociación, tramitar quejas y otras actividades administrativas no políticas. Actualmente, Minnesota es uno de los 21 estados que permite las cuotas de participación equitativa. En los estados en los que se han abolido, las consecuencias para los sindicatos de docentes han sido considerables en muchos casos: después de que Wisconsin adoptara una ley conocida como “*right-to-work*” (ley de “derecho al trabajo”) –que eliminó las cuotas de participación equitativa en 2011– la membresía de su sindicato se redujo drásticamente. Los delegados y el personal sindical consideraron la pérdida de poder en los estados próximos a Wisconsin y Michigan como una amenaza potencial a la sindicación en Minnesota.

Más recientemente, la elección de Donald Trump como presidente tiene unas consecuencias potenciales trascendentales para la educación pública, el personal docente y sus sindicatos en EE. UU. El presidente Trump ha nombrado una Secretaria de Educación, Betsy DeVos, muy conocida por su historial en favor de la privatización y en contra de los sindicatos de docentes. Dado que su nombramiento es relativamente reciente y dado el complejo acuerdo constitucional entre el gobierno federal y los estados individuales, todavía se ignora el impacto exacto de su nombramiento. Sin embargo, es probable que muchos de los retos para los docentes y sus sindicatos que se han identificado en otros casos analizados en este informe, se intensifiquen en EE. UU. durante los años de la presidencia de Trump. Ser capaz de movilizarse de manera efectiva frente a este tipo de amenazas es un reto clave para los sindicatos de docentes de EE. UU.

Estrategias sindicales:

Ambas organizaciones nacionales se han comprometido a responder de manera efectiva a las realidades sociales, políticas y educativas en constante cambio y han invertido una cantidad de recursos significativa para reorganizarse y reinventarse. Por ejemplo, en la AFT, la dirección organizativa apoya iniciativas innovadoras de recopilación de información, reunión, sindicación y equidad. La NEA ha establecido un Departamento de Estrategia para guiar a la organización en un camino coherente y de aprendizaje futuro. Además, ha otorgado prioridad absoluta al refuerzo de su membresía por medio de la sindicación de los docentes que inician sus carreras profesionales y fomentando la capacidad del estado y las afiliadas locales para llevar a cabo un trabajo innovador. Un ejemplo muy práctico de lo anterior ha sido la introducción de un programa de subvenciones conocido como “Great Public Schools” (GPS) (escuelas públicas de calidad). Así lo acordó la Asamblea de Representantes de la NEA en 2013, y se financia con un incremento de 3 dólares en las cuotas de los miembros. Su objetivo es:

generar y desarrollar ideas innovadoras diseñadas para promover buenas prácticas, registrar aprendizajes claves que promuevan el éxito del estudiante, establecer nuevas asociaciones organizativas con vistas a mejorar la práctica profesional y ponerla al nivel de las prioridades organizativas; y desarrollar programas sostenibles que puedan ser reproducidos y amplificados por otras personas para impulsar un cambio significativo en la educación pública, tanto para el conjunto docente como el estudiantil.¹⁰

En el poco tiempo transcurrido desde el nacimiento del Fondo GPS, 101 afiliadas han recibido subvenciones por una inversión organizacional de 25,6 millones de dólares, incluida una subvención de 287,000 dólares a *Education Minnesota* para desarrollar una red de aprendizaje online entre su membresía.

Este estudio destaca las siguientes estrategias a nivel de estado y de distrito. Tal como se ha mencionado ya en otras páginas de esta investigación, es necesario considerar estos enfoques como interdependientes, ya que cada uno de ellos está conectado y refuerza al resto.

Sindicar desde la base

A escala nacional, la NEA suele realizar sondeos frecuentes entre su membresía e intenta mantener charlas cara a cara con todos los docentes nuevos sobre sus necesidades de aprendizaje profesional. Para fomentar el compromiso de los miembros, *Education Minnesota* invierte una cantidad de recursos considerable en consultar a los miembros sobre sus necesidades y utilizar esa información para diseñar sus programas.

¹⁰ NEA - Guía del Fondo de Subvenciones GPS



Durante muchos años, *Education Minnesota* no hizo muchos esfuerzos para captar e involucrar a los nuevos miembros porque trabajaba con cuotas garantizadas (cuotas de afiliación o cuotas de participación equitativa) de todos los docentes del estado. Esto cambió tras la adopción de una medida legal que, según algunos, marcaría el final de las cuotas de participación equitativa tanto en Minnesota como en el resto de país (*The Atlantic*, 2015). Algunas de las personas que trabajaban en *Education Minnesota* venían de otros sindicatos de docentes de estados con la ley “*right-to-work*” (derecho al trabajo) y sabían lo duro que esas organizaciones trabajaban para captar y retener a sus miembros. El sindicato adoptó una nueva filosofía denominada “*Value of Belonging*” (el valor de la pertenencia), cuyo principal objetivo estratégico era demostrar a todos los docentes el valor de pertenecer a *Education Minnesota*.

Por ejemplo, en el distrito escolar de Osseo, en Minnesota, el sindicato empezó a implicar a sus miembros a través de charlas cara a cara. De este modo observó que la mayor preocupación de sus docentes era la seguridad y la disciplina en la escuela. El sindicato utilizó esta información para crear el programa “*Safe Osseo Schools*” (SOS), para el que estableció un foro de debate, proporcionó formación y empezó a recopilar datos sobre la seguridad y la disciplina en la escuela. Más tarde llevaría estas cuestiones a la siguiente ronda de negociación colectiva.

En el distrito escolar de *Mountain Iron-Buhl*, el sindicato tomó el control total de la provisión de desarrollo profesional al personal docente. Los docentes que desean ascender en la escala salarial del distrito asisten a cursos en las oficinas del sindicato. Esto ha proporcionado beneficios considerables en todo lo relativo al compromiso de la membresía. Tal como dijo un delegado sindical:

La oficina del sindicato ha dejado de ser simplemente un lugar al que acudir cuando tienes problemas. Ahora es un lugar al que acudes para convertirte en mejor docente.

Para contribuir a la promoción de iniciativas de este tipo, *Education Minnesota* estableció un programa de subvenciones. Los sindicatos de docentes pueden enviar una solicitud de financiación para la organización de actividades orientadas a incrementar el compromiso de sus miembros en sus distritos escolares. A continuación, el sindicato realiza un seguimiento de cada unidad local¹¹ para evaluar el impacto de sus iniciativas y compartir buenas prácticas en todo el estado.

Desarrollar nuevas formas de negociación colectiva y representación

Muchas unidades locales de Minnesota han adoptado enfoques innovadores de negociación colectiva. En 2014, la *St. Paul Federation of Teachers* (SPFT) inició un proceso denominado “*open bargaining*” (negociación abierta). Tomando como base las ideas recopiladas durante un viaje a Finlandia, el presidente de la SPFT preguntó

¹¹ La unidad básica del sindicato – en otros contextos puede referirse a ella mediante el término “sección”.

"¿Qué pasaría si, incluso antes de crear un equipo de negociación, preguntásemos a los padres y a la comunidad lo que desean ver primero en nuestro contrato?" (Fought, 2015, p.18). La SPFT organizó varias sesiones interactivas públicas y una encuesta online. A continuación, los docentes, los estudiantes, los padres y los responsables comunitarios elaboraron un documento que defendía que los estudiantes y las familias de St. Paul merecían una educación de sus hijos íntegra, un compromiso familiar auténtico, ratios de alumno-profesor más bajas, más enseñanza y menos exámenes, una pedagogía relevante desde el punto de vista cultural, un desarrollo profesional de alta calidad para los docentes y un mayor acceso a la educación preescolar. Con este documento, la SPFT consiguió entablar unas negociaciones contractuales con el distrito escolar diferentes a todas las de rondas de negociación anteriores. Primero, eran abiertas y transparentes en aspectos en que las negociaciones tradicionales no lo habían sido en el pasado. Esta transparencia tuvo como resultado una mayor implicación por parte de la membresía. El proceso de negociación abierta puso sobre la mesa una serie de cuestiones consideradas tradicionalmente del ámbito directivo, como la ratio, los exámenes estandarizados y la contratación de enfermeras de escuela y trabajadores sociales. Cuando el distrito se opuso a las demandas de los docentes, el sindicato ya tenía a miembros de la comunidad a su lado listos para luchar en su nombre.

Finalmente, el distrito accedió a negociar todas las cuestiones que el sindicato había puesto sobre la mesa y se consiguió un contrato nuevo. Este enfoque de negociación colectiva se ha dado a conocer como "*bargaining for the common good*" (negociar por el bien común). Este movimiento se ha convertido en una iniciativa nacional con un objetivo que va más allá de la educación. Su objetivo es establecer coaliciones entre los sindicatos del sector público y los usuarios de los servicios para conseguir unos servicios públicos de mejor calidad –con el consiguiente beneficio para la comunidad y los empleados de los servicios públicos.¹²

Con el fin de fomentar la difusión de esta filosofía, *Education Minnesota* y la SPFT crearon el *Saint Paul Institute*¹³, que forma y ayuda a los representantes de los sindicatos de docentes de todo el país a implantar este innovador enfoque de negociación colectiva.

Establecer alianzas más amplias

El compromiso con la "negociación abierta" descrita anteriormente, con su énfasis en el compromiso comunitario, demuestra la importancia de trabajar dentro y fuera del sindicato. El establecimiento de coaliciones es una prioridad clave si el sindicato pretende cuestionar los discursos dominantes y reforzar el apoyo para encontrar otras alternativas. Tal como afirmaba un delegado sindical "*La manera más efectiva de luchar contra ese discurso es utilizar un discurso que queremos que nos defina*". El director de Derechos Humanos y Relaciones Comunitarias de la AFT guía el trabajo de los

¹² Véase <http://www.bargainingforthecommongood.org/>

¹³ Véase - <http://www.spft.org/2017/02/saint-paul-institute-bargaining-for-the-common-good/>



organizadores que se ocupan de reforzar el compromiso comunitario y ayudan a los afiliados del sindicato local a entender la importancia de trabajar con las comunidades y a mejorar sus capacidades para hacerlo. Algunas ciudades importantes como Philadelphia, Boston, Chicago, St. Paul y Puttsburgh, entre otras, se han beneficiado de la organización de actividades orientadas al compromiso comunitario para responder a problemas como el cierre de escuelas, el recorte en el presupuesto escolar y los exámenes estandarizados, y también han organizado a muchos miembros de la comunidad para que acudan a las escuelas de más de 200 ciudades para mostrar su solidaridad con los docentes y la educación pública.

A nivel nacional, la *Alliance to Reclaim Our Schools* (AROS), es una alianza de padres, jóvenes, organizaciones comunitarias y trabajadores que representa a varios millones de personas de todo el país y lucha para exigir que se cumpla la promesa de considerar la educación pública como la vía hacia una democracia sólida y una justicia racial y económica. Los miembros y organizaciones afiliadas de AROS, entre ellas la AFT y la NEA, se esfuerzan para dar un giro al debate público en apoyo a la educación pública y establecer un movimiento nacional en favor de la equidad.

Entre tanto, en Minnesota, el sindicato ha creado un Departamento de política, investigación y proyección (Department of Policy, Research, and Outreach). Una de sus iniciativas reunió a un grupo de docentes para crear un plan de formación sobre igualdad racial y justicia social denominado "*Facing Inequities and Racism in Education*" (Enfrentarse a las desigualdades y el racismo en la educación) (FIRE). Esta iniciativa creció hasta convertirse en un movimiento de docentes más general contra el racismo y en favor de la justicia social que se denominan a sí mismos "*FIRE Teams*".

Otra innovación es el Educator Policy Innovation Center (EPIC), que reúne a docentes experimentados para establecer propuestas políticas basadas en investigaciones con miras a responder a los problemas a los que se enfrentan las escuelas de Minnesota. Para ello, combinan el análisis de la bibliografía académica existente con experiencias de la vida real del personal docente del estado. Según los materiales publicados por el EPIC, estos análisis "garantizan que los responsables políticos tengan acceso simultáneamente a las mejores investigaciones académicas y a las opiniones de educadores en activo en torno a los temas más apremiantes de la enseñanza". El EPIC ha elaborado informes políticos exhaustivos sobre la escasez de docentes en Minnesota, la educación preescolar universal, las "*full-service community schools*" y los exámenes estandarizados (véase EPIC 2016a y 2016b, por ejemplo). Estos informes se entregan a los responsables políticos a nivel estatal y nacional y han ayudado a los docentes a recuperar el discurso político sobre cómo resolver problemas del sector educativo en el estado.

SIETE RETOS A LOS QUE SE ENFRENTA LA RENOVACIÓN DE LOS SINDICATOS DE DOCENTES

Los siete estudios de casos por país que hemos analizado describen las acciones de varios sindicatos de docentes en el contexto concreto de fuerzas políticas, económicas e históricas en el que trabajan. Tras pasar un tiempo con cada uno de los sindicatos, los autores entendieron mejor la magnitud de los retos a los que se enfrentan y, en muchos casos, su capacidad para darles una respuesta efectiva. Los sindicatos analizados actuaban en varios frentes: aliándose con el gobierno o los empleadores en los casos apropiados, oponiéndose a las reformas educativas neoliberales de múltiples maneras cuando era posible e invirtiendo tiempo y recursos para forjar un nuevo camino a seguir.

Si consideramos todos estos estudios de casos en su conjunto, observamos que la renovación de los sindicatos de docentes se basa en el hecho de que el compromiso de la membresía es fundamental para la vitalidad de estas organizaciones. Los sindicatos de docentes ayudan a sus miembros a la vez que interactúan con organizaciones externas, pero no pueden influir en niveles superiores de desarrollo y de adopción de políticas sin prestar atención a cómo está constituido el sindicato desde su propia base. El progreso de los sindicatos de docentes depende totalmente de que presten atención a cómo se desarrolla su crecimiento desde el interior del propio sindicato.

A continuación resumimos los elementos fundamentales para la renovación de los sindicatos de docentes tomando como base los siete estudios de casos desarrollados para esta investigación.

1) Sindicar en torno a ideas: reformular el discurso

Este informe ha especificado con detalle el objetivo de los sindicatos de proteger la autonomía docente, así como los salarios y las condiciones de trabajo de sus miembros. Sin embargo, es importante ser consciente de que los ataques a las condiciones de trabajo de los docentes, en su definición más amplia, se enmarcan dentro de un ataque ideológico contra la educación pública mucho más amplio.

La reforma general de la gestión educativa plantea un reto a los valores fundamentales sobre los cuales se basan los sistemas de educación pública. El verdadero peligro es que este concepto empiece a enmarcar nuestras visiones del mundo. Estos discursos fijan los límites que determinan cómo se definen los problemas y cómo se conciben las soluciones. En el contexto actual, por ejemplo, se suele hacer creer a la sociedad que



el sector privado es “más eficiente” o “más responsable”, que lo privado es “bueno” y lo público es “malo”. Es importante ser consciente de que los detalles de este discurso pueden ser diferentes en los distintos contextos pero, independientemente del contexto, es imperativo que los sindicatos de docentes sean capaces de articular claramente su visión internacional de la educación pública de calidad para todos. Este estudio ofrece varios ejemplos de sindicatos que están haciendo este trabajo, muchas veces en circunstancias muy dispares (en gran parte determinadas por la relación entre el estado y el personal docente). Los autores también remiten a los lectores al trabajo de la *Alberta Teachers' Association* con la *Canadian Federation of Teachers* y la IE, cuya iniciativa “#WeTheEducators”¹⁴ tiene como objetivo establecer “un nuevo diálogo sobre el futuro de la educación pública”. El proyecto pretende cuestionar el discurso negativo contra la educación pública y defiende la educación como bien público. Para ello, hace un uso extensivo y creativo de las redes sociales con miras a garantizar que el mensaje sea accesible a un público muy amplio.

Los sindicatos de docentes incluidos en este estudio demuestran la necesidad de que los sindicatos “transformen el debate” o reformulen el discurso sobre política educativa para luchar contra la idea de que “lo privado es bueno, lo público es malo” articulada por poderosos intereses corporativos. Los sindicatos de docentes deben sindicarse en torno a ideas y, en este sentido, es fundamental que lleven a cabo tres acciones ineludibles:

Desarrollar el discurso. Los sindicatos de la educación deben desarrollar mensajes sencillos, claros y eficaces que expliquen por qué la educación es un bien público que refuerza la noción de “sociedad de bienestar” y que depende de la capacidad y la dedicación de un personal educativo profesional y altamente cualificado. En algunas partes del mundo, prácticamente nadie cuestionaría estas afirmaciones pero en muchos otros lugares es cada vez más común. Si el personal docente debe reformular el discurso, tendrá que hacerlo de manera clara, eficaz y fácil de comunicar.

Comunicar el discurso. Es fundamental que los sindicatos de docentes entiendan la comunicación como un proceso educativo tanto a nivel interno como externo. La comunicación externa requiere la presentación de mensajes a distintos públicos, como responsables políticos, aliados de la sociedad civil, padres y estudiantes, entre otros; y cada uno de ellos requiere una presentación distinta de la información. Quizás lo más importante sea el proceso de comunicación con –y la formación de– la membresía. La formación de los miembros a través de un aprendizaje y desarrollo profesional organizados por el sindicato es fundamental si se desea que estos se comprometan plenamente. Es imprescindible formar “intelectuales desde la base” para construir un movimiento basado en ideas que puedan cuestionar el GERM. Debería ser así en todos los niveles de la organización sindical.

Movilizar en torno al discurso. El compromiso de los miembros es fundamental para la renovación sindical. En el marco de este proyecto de investigación se ofrecen numerosos ejemplos de sindicatos que están movilizándose a los docentes en torno a ideas

14 Véase - <https://wetheeducators.com/>

y argumentos de oposición. Estos sindicatos han asociado las cuestiones más inmediatas con los discursos más generales. Esta es la única manera de que los sindicatos de docentes relacionen lo que son con lo que quieren ser. Mostrarse en contra de algo y aprovechar una queja popular puede ser la chispa que genere el compromiso de los miembros con el sindicato. Mostrarse a favor de algo es lo que se necesita si el interés en ese momento concreto es evolucionar hacia un compromiso y una participación a largo plazo.

2) Relacionar lo laboral y lo profesional

El sindicalismo docente se ha considerado durante mucho tiempo, bien como laboral bien como profesional, como si fuera necesario elegir una de las dos opciones. Los autores han argumentado en el estudio que esta dicotomía no es adecuada y puede llegar a ser perjudicial. El sindicato debe representar a los docentes como si no hubiese distinciones porque, para los docentes, no las hay.

Los retos a los que se enfrentan son una combinación de una intensificación de la carga laboral y una restricción de su autonomía. Se trata, pues, de retos tanto laborales como profesionales, y ambos se reflejan en la falta de control que tienen sobre su propio trabajo. Por ejemplo, en este estudio, los planes sobre los exámenes estandarizados se presentan dentro de un discurso de estándares y rendición de cuentas, en ocasiones enmarcado en un discurso más amplio que invoca argumentos de justicia social (p.ej. de “igualdad”). El personal docente percibe estos exámenes como un mecanismo para juzgar su desempeño y medir su “productividad”. Han experimentado una intensificación del trabajo y un deterioro de su identidad profesional. Las experiencias de aislamiento y desprofesionalización de los docentes no se pueden clasificar como laborales o como profesionales. Lo que es fundamental es representar los intereses del personal docente de manera integral y no dividirlos en “partes” del trabajo que no pueden separarse del conjunto.

La peor parte del ataque a los docentes es decidir lo que puede tratarse como “cuestiones profesionales”. La renovación de los sindicatos de docentes depende de que los sindicatos se comuniquen con sus miembros como los educadores que son y les ayuden a darse cuenta de que solo serán el tipo de docente que quieren ser apoyándose en la acción colectiva que el sindicalismo proporciona, ya sea a través de un desarrollo profesional dirigido por miembros de la profesión y de alta calidad o a través de una movilización colectiva contra los exámenes estandarizados. Ambos tratan al miembro del sindicato como docente.

3) Trabajar con y en contra

Los sindicatos son organizaciones de representación cuyo objetivo es promover los intereses de sus miembros. Para ello, deben combinar estrategias defensivas para

enfrentarse a los ataques, con agendas progresivas cuando sea posible garantizar nuevos avances. Según la situación, los sindicatos pueden utilizar ambos enfoques para cuestiones diferentes.

La relación entre los sindicatos de la educación y los empleadores, y entre los docentes y el estado, son objeto de un gran número de análisis: ¿son conflictivos o colaborativos por naturaleza? Estos debates son necesarios en los sindicatos. Mantener estas charlas de forma abierta es una manera importante de desarrollar una visión común de temas complicados.

Uno de los estudios de casos, el de Turquía, refleja una ruptura casi total de las relaciones entre el gobierno y el sindicato. En este caso, el primero está intentando impedir el funcionamiento del último. En el otro extremo se encuentran casos como el de los países escandinavos, donde pueden establecerse relaciones más colaborativas entre los sindicatos de docentes y el gobierno, en ocasiones estableciendo asociaciones (véase Bascia y Osmond, 2013; Mausethagen y Granlund, 2012; o, para una perspectiva alternativa, Wiborg, 2016).

Este proyecto ha demostrado los beneficios de establecer relaciones constructivas y colaborativas con los empleadores y/o los gobiernos donde las circunstancias lo permitan, basadas en formas de colaboración íntegras y transparentes. En los casos donde es posible, se ha reconocido que se consigue crear un contexto para el desarrollo y la implantación de políticas más efectivos (OCDE, 2011, citado en Internacional de la Educación, 2017). El motivo de ello es que los docentes participan realmente como co-constructores de las políticas que enmarcan su contexto laboral. Un reto inevitable para los sindicatos de docentes es mantener un equilibrio entre trabajar con y contra el sistema al mismo tiempo. El beneficio es que “trabajando con” se pueden obtener resultados positivos. El peligro es que los miembros podrían llegar a considerar demasiado estrecha la relación con los responsables políticos. Si esto ocurre, el sindicato podría considerarse parte del problema al que se enfrentan los docentes y provocar escepticismo y distanciamiento en los miembros.

Estas tensiones son inevitables para los sindicatos y cada uno de ellos debe resolverlas en función de su propio contexto y sus propios objetivos. Lo que es importante para mantener un equilibrio entre los objetivos en conflicto son los factores siguientes:

- El sindicato es capaz de entablar este tipo de relaciones desde una posición fuerte y con confianza. Evidentemente, esto no es fácil de conseguir en todos los contextos.
- Las relaciones se basan en procesos abiertos y transparentes, reflejan igualdad entre el sindicato y las otras partes. Un ejemplo de ello son los procedimientos de negociación colectiva sólidos con fórmulas claras para llevar a cabo las negociaciones (véanse los estudios de casos de Nueva Zelanda y Escocia).
- Las estructuras democráticas del sindicato son fundamentales para superar la dicotomía “con y contra” de tal modo que las perspectivas y las cuestiones de los miembros conformen la base de las prioridades del sindicato y que los miembros

entiendan el valor y la complejidad de “trabajar con”. No obstante, contar con estructuras democráticas no garantiza de por sí la participación democrática. Los debates sobre cuestiones claves, y su entendimiento, no suelen trascender a más activistas que los que asisten a las reuniones formales. La vía mediante la cual los sindicatos pueden desarrollar una democracia más sólida es a través de una mayor implicación de los docentes en el sindicato –del tipo descrito en este informe.

4) Sindicar desde la base

Un reto crucial para los sindicatos de docentes es desarrollar y defender su capacidad de representar a sus miembros a escala nacional e internacional y al mismo tiempo centrarse en reforzar el compromiso en la base. Las estructuras que proporcionan una voz clara a los docentes y que unifican los sistemas son fundamentales, particularmente en contextos donde la fragmentación ya es evidente en todo el sistema educativo. Este estudio ha demostrado el papel central de las estructuras institucionales, como la negociación colectiva. El riesgo potencial es que los recursos del sindicato se centren en la negociación y se dejen de lado otros elementos de la organización sindical, como el desarrollo profesional (Bascia, 2008, 2009). En ese caso, es posible que la membresía base de la organización se deteriore. No es algo que se vea a primera vista, por ejemplo, cuando los niveles de membresía y las tasas de captación se mantienen. Sin embargo, cualquier signo de envejecimiento de la base de activistas –poca competencia para los cargos de elección o cada vez menos participación en las actividades del sindicato– deberían hacer saltar la alarma. Si se pasa por alto este lento declive, la renovación sindical será más difícil.

Cualquier actividad que fomente la relación entre los docentes y su sindicato es fundamental para la estrategia de sindicación porque es precisamente a través de esta relación como se promueve la lealtad y el compromiso y como se puede movilizar la solidaridad. Un ejemplo podría ser la participación en algún tipo de campaña colectiva o la participación en eventos de desarrollo profesional organizados por el sindicato. Ambas refuerzan la relación con el sindicato y fomentan el sentido de “pertenencia sindical”. Estas actividades son más efectivas cuando se organizan muy cerca de los docentes, en su trabajo diario, por ejemplo, por eso este informe destaca la importancia fundamental del contacto y la sindicación en el lugar de trabajo. Como apoyo, suelen organizarse formaciones para los representantes sindicales en su lugar de trabajo y actividades para crear vínculos entre las escuelas locales (en ocasiones fuera de las estructuras formales del sindicato). También es importante desarrollar un concepto más amplio de la forma que puede tomar la representación en el lugar de trabajo (como, por ejemplo, los ULR que se mencionan en el estudio de caso sobre Escocia).

Esta dimensión particular de la renovación se centra muy particularmente en el papel de las estrategias de sindicación (Heery, 2003). Este tema surgió en varios casos y es evidente que muchos sindicatos de la educación están adoptando y desarrollando un

nuevo “enfoque de sindicación”. Los autores respaldan este compromiso de sindicación y lo consideran fundamental para la renovación sindical (Simms et al., 2013). No obstante, este informe defiende un concepto amplio de sindicación que implica mucho más que captar miembros y que considera la relación, el compromiso y el desarrollo como elementos centrales para fomentar el “sentido de pertenencia sindical” entre el personal docente.

5) Reforzar el compromiso democrático – desarrollar lo formal y lo informal

Dado que son organizaciones formales de gran tamaño, los sindicatos de docentes necesitan los procesos y procedimientos adecuados. Quizás tener un reglamento no parezca la opción más atractiva, pero es extraordinariamente importante porque conforma la base de la democracia dentro de la organización. La democracia en el sindicato y los sindicatos como espacios democráticos son ahora más importantes que nunca, puesto que muchos sistemas educativos están limitando los espacios para el compromiso público y democrático.

La democracia también requiere la participación activa por parte de los miembros. Es una condición *ineludible* que la fuerza del sindicato no solo proceda del tamaño de su membresía, sino también de la preparación de esos miembros para trabajar juntos en el camino hacia sus objetivos. El reto es implicar a los miembros, si bien es cierto que algunas prácticas sindicales pueden alejarlos e ir en contra del trabajo de implicación. En los estudios realizados por los autores, los docentes hablaron de reuniones poco organizadas, convocadas a horas inoportunas y la prevalencia de culturas “exclusivas” entre los activistas, como algunas de las razones por las que no habían sentido la motivación de implicarse en el sindicato. Estas razones pueden plantear obstáculos significativos a la hora de implicar a muchos miembros, y es probable que los miembros de grupos desfavorecidos las vivan como un refuerzo de su exclusión. Solucionar los problemas a los que se enfrentan aquellos que tienen responsabilidades familiares o pensar seriamente sobre cómo acoger positivamente a los miembros nuevos y conseguir que participen en las reuniones son algunos ejemplos de cómo podemos moldear las culturas y hacerlas más inclusivas.

Este estudio ofrece muchos ejemplos de sindicatos que intentan establecer una relación con sus miembros de maneras nuevas y diferentes. Estas pueden clasificarse en dos tipos (muchas veces solapados):

- ***Identificar una variedad más amplia de relaciones*** – las maneras en que los sindicatos identificaban intereses o identidades que les ayudaban a establecer una relación con los docentes (Bascia, 2008, 2009). Podían revestir diferentes formas e incluían la propia organización en torno a identidades (miembros negros, lesbianas, gays, bisexuales y transgénero (LGBT), mujeres y personas con discapacidades fueron algunos de los grupos mencionados) o en torno a temas particulares de interés, como la solidaridad internacional. En Escocia, el EIS

estableció grupos de “especialistas por materia” como, por ejemplo, de docentes de matemáticas. Algunos podrían cuestionar si este tipo de organización es apropiado para la tarea sindical. En ese caso, podría argumentarse que estas redes, dirigidas por los intereses de los miembros y basadas en los principios sindicales, son las vías que los miembros han tomado para desarrollar el sentido de “identidad sindical” y a través de las cuales las agendas sindicales se perciben como “lógicas”. Un ejemplo común de estos tipos de grupos de interés es el de los docentes más jóvenes o en una fase inicial de sus carreras (véase, por ejemplo, la “*Network of Establishing Teachers*” de la PPTA o la “*Academy of Young Trade Unionists*” del ZNP. Estos docentes son el futuro del sindicato, de modo que no podemos dejar de recalcar la gran importancia que tienen estos grupos.

- ***Cambios en la forma organizativa*** – Describe las diferentes vías que los sindicatos han adoptado para desarrollar grupos y redes de trabajo, algunos con un funcionamiento muy informal y que suelen operar fuera de las estructuras formales del sindicato. Dado el aumento de la carga laboral docente, muchos no están convencidos de que acudir a largas reuniones formales sea la mejor manera de invertir el poco tiempo que les queda. Sin embargo, hay estructuras menos formales, que se centran en temas específicos relevantes para docentes concretos, que pueden conseguir involucrar más a los miembros. El estudio también destaca el uso creativo de las redes sociales como una herramienta de sindicación, no solo como otro canal para lanzar los mensajes del sindicato, sino para establecer foros y “espacios” donde pueda surgir la autosindicación. Su valor puede llegar a ser extraordinario porque permite mantener una relación con los miembros que tengan dificultades para participar en las estructuras tradicionales, como los que tengan responsabilidades familiares o los que trabajen en zonas alejadas. Hoy en día, es fundamental que los sindicatos de la educación desarrollen un enfoque estratégico de las redes sociales como canales de comunicación y como mecanismos para fomentar el compromiso y la participación.

Los enfoques que hemos descrito en este estudio reflejan un cambio en las culturas sindicales, que han reconocido la inevitable y rica diversidad en los sindicatos e intentan responder a todos estos intereses tan diversos. Estas actividades no actúan en absoluto como sustitutas de las estructuras sindicales tradicionales, sino que son complementarias. Sin embargo, estas nuevas maneras de trabajar pueden empezar a tener un efecto positivo sobre las estructuras más tradicionales y actuar como una plataforma que ayudará a muchos miembros a establecer una relación con el activismo sindical. Cuantos más miembros activos y comprometidos haya en el sindicato, más sólida será la democracia sindical.

6) Establecer relaciones dentro de la profesión – tanto horizontales como verticales

El sindicalismo docente puede ser complejo en cuanto a número de sindicatos, sectores, grupos a los que representan y zonas geográficas en las que actúan. El reto de los sindicatos de la educación es desarrollar una voz coherente y fuerte que represente a los profesionales de la educación y al sistema educativo en su conjunto, dentro de contextos muchas veces complejos y diversos. Si quieren superar este reto, los sindicatos de la educación tienen que establecer relaciones dentro de la profesión. Este estudio identifica dos tipos de trabajo y colaboración que fomenta el establecimiento de vínculos:

- **Colaboración horizontal:** varios sindicatos representan a los mismos grupos profesionales colaborando juntos, por ejemplo, los sindicatos de docentes de primaria y secundaria. Este estudio describe cómo los gobiernos y los empleadores intentan aprovecharse de las diferencias entre los sindicatos de docentes y muestra la fuerza de los sindicatos cuando trabajan juntos para superar estas diferencias. La experiencia de los sindicatos de docentes de Nueva Zelanda en su campaña de 2016 contra la asignación presupuestaria global ilustra claramente el éxito que puede tener esta estrategia si se aplica de manera efectiva.
- **Colaboración vertical:** el desarrollo de actividades conjuntas entre los distintos niveles de la profesión. Un ejemplo claro de ello serían las actividades conjuntas entre el personal directivo y el profesorado. Las ortodoxias políticas que fomentan la autonomía escolar están otorgando un privilegio cada vez mayor al “liderazgo” (como práctica de gestión) en detrimento de la enseñanza. Una gran parte de la actual agenda de reforma consiste en incorporar docentes al equipo de dirección y crear una cultura del “nosotros y ellos” para que la dirección escolar pueda “dirigir” la agenda de reforma (Gunter, 2011). En los países que se encuentran en la cúspide de la reestructuración educativa, muchos directores se han marchado a sindicatos separados. Los autores consideran que los sindicatos de la educación deberían cuestionar y oponerse a estas divisiones y buscar vías para representar a toda la profesión en su conjunto. Para ello, deben garantizar que representan adecuadamente los intereses de los directores en el sindicato (su minoría puede dificultar esta situación) y crear culturas donde haya un equilibrio respetuoso y apropiado entre los grupos.

7) Trabajar dentro y fuera del sindicato – establecer alianzas más amplias

El punto hasta el cual los sindicatos deben establecer alianzas más amplias dependerá siempre del tema en cuestión. Algunos temas podrán resolverse entre el empleador y el personal sin necesidad de implicar a otras partes. Sin embargo, la educación pública es por naturaleza una cuestión pública. Las decisiones claves que conforman la política educativa se adoptan mediante procesos de política pública y las prácticas discursivas

que las enmarcan. Llegados a este punto, se cierra el círculo de los siete retos de este informe: este estudio ha sido testigo de que los sindicatos están estableciendo alianzas más amplias para reformular el discurso sobre la política educativa. Estas alianzas son fundamentales para movilizar el apoyo necesario para ganar las campañas de política pública. Por definición, no se puede reformular el discurso sin comprometerse con otros y abrirse al exterior.

En este estudio presentamos múltiples ejemplos de sindicatos que están estableciendo numerosas alianzas con otros sindicatos (especialmente los sindicatos del sector público), organizaciones de la sociedad civil, grupos comunitarios (incluidos los grupos de migrantes), a menudo con los padres y madres y en ocasiones con el conjunto estudiantil (como en Chile y en EE. UU). También cabe mencionar la campaña del *Australian Education Union* sobre la “Financiación Gonski” que utilizó enfoques sindicales creativos e ingeniosos para implicar tanto a los miembros como a la comunidad general¹⁵. Pero este trabajo suele ser muy complicado y requiere un liderazgo muy capacitado y una organización muy efectiva (Stevenson, 2016). Los “momentos de crisis” pueden desencadenar una campaña en un instante y brindar oportunidades de sindicación, pero las verdaderas alianzas se desarrollan a partir de unas relaciones más sosegadas y más estrechas entre los docentes y otros actores que han ido creciendo con el tiempo. En los casos en que ya existen estas relaciones, el capital social y la confianza ya están consolidados y el establecimiento de alianzas es más directo. En los casos en que no existen, las alianzas tienen más probabilidad de ser más frágiles y transitorias.

Al igual que muchos de los compromisos descritos en este informe, este tipo de alianzas pueden crecer cuando los problemas aparecen y decaer una vez que la situación se calma. El reto consiste en organizar campañas cuando se presentan las oportunidades y desarrollar una trayectoria ascendente a largo plazo. Generalmente, para conseguirlo es necesario invertir a largo plazo en el refuerzo del capital social.

Siete retos para la renovación de los sindicatos de docentes: establecer relaciones

Estos siete retos para la renovación de los sindicatos de docentes se han expuesto deliberadamente como un conjunto de interrogantes porque esta perspectiva destaca las tensiones y las dificultades observadas. En cualquier caso, los problemas raramente se resuelven eligiendo una solución u otra, sino buscando una respuesta a las preguntas ¿de qué manera pueden reconciliarse las cuestiones en conflicto? ¿Cuál es el balance? ¿Cuáles son las prioridades? Esperamos que al presentar estos retos de este modo, a las personas involucradas en los sindicatos de docentes les sea más fácil debatir los problemas de manera abierta y productiva.

Con ello, este informe pretende demostrar la interdependencia de las cuestiones planteadas. Cada una de ellas puede analizarse como una cuestión separada, pero

15 Véase - <http://www.igiveagonski.com.au/>



ninguna de ellas está aislada de las demás. Por ejemplo, este informe destaca la importancia de la negociación colectiva como un vehículo para representar los intereses colectivos del personal docente. Sin embargo, también proporciona ejemplos de cómo los sindicatos han empleado procedimientos de negociación colectiva, no solo para establecer relaciones con sus propios miembros, sino con la comunidad en general. De este modo, se hace posible concebir coaliciones más amplias y movimientos capaces de ejercer una influencia real en el discurso sobre la política educativa y la importancia de la educación como bien público. Todo ello ofrece una posibilidad real de “dar un giro al debate” sobre la educación pública.

En este sentido, instamos a los lectores a que consideren los retos de las dos maneras, individualmente y como un conjunto de elecciones estratégicas interdependientes que, al usarlas juntas, se articulan de tal manera que cada elemento individual refuerza al resto. Garantizar esta articulación entre ellas permite movilizar la verdadera fuerza colectiva del personal docente.

CONCLUSIÓN

Este informe es el resultado de un estudio en siete países sobre cómo los sindicatos de docentes están intentando apoyar al profesorado que se enfrenta a una reforma general de la gestión educativa en un momento en que los propios sindicatos son objeto de ataque. El estudio ha revelado algunas de las consecuencias más comunes de estas reformas para los docentes, particularmente la intensificación de la carga de trabajo y un debilitamiento de su autonomía profesional. Asimismo, describe cómo los propios sindicatos pueden tener dificultades para responder de manera efectiva a las preocupaciones de los docentes debido a, por un lado, la restricción continua de sus poderes por parte del gobierno y, por otro, las tendencias a largo plazo en la implicación de los miembros en el sindicato.

Cuando intentan responder a los ataques a los docentes –o a ellos mismos– los sindicatos de docentes se mueven por una cuerda floja, pues se ven en la necesidad de trabajar tanto con el gobierno como en su contra. En cualquier caso, deben embarcarse en un proceso de renovación y reforzar la capacidad de sus miembros para que puedan implicarse en las cuestiones educativas de múltiples maneras. Si bien estos estudios de casos revelan numerosas acciones admirables de varios sindicatos, sería un error presentar los resultados de este informe como una receta o un modelo único de renovación para los sindicatos de docentes. Hacerlo sería contraproducente, ya que cada sindicato de docentes actúa en un contexto diferente, con sus propias dificultades, debilidades, oportunidades y puntos fuertes.

Al contrario, las experiencias recogidas se han presentado como una serie de retos que cualquier sindicato interesado en el proceso de renovación debería resolver por sí mismo. Un elemento común de muchos retos es que deben tenerse en cuenta dos o más factores al mismo tiempo; no se puede ignorar ninguno de ellos pero, al mismo tiempo, la tensión entre ellos dificulta la tarea. Los sindicatos de docentes deben encontrar sus propias vías para trabajar con estos retos y superarlos. Esperamos que este planteamiento facilite al personal de los sindicatos de docentes la tarea de enmarcar sus propias preguntas de forma que puedan avanzar en la formulación de sus propias respuestas.

Por naturaleza, la renovación es la única manera posible de que el sindicato de docentes siga siendo una organización de y para los docentes a lo largo del tiempo. Si bien la efectividad de un sindicato depende de su implicación en el contexto general de política educativa, a múltiples niveles, una verdadera renovación sindical consiste básicamente en construir el sindicato desde su interior mediante el compromiso y el desarrollo de su propia membresía. Cómo hacerlo es el reto más importante de la renovación sindical.



REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Akser, M. and Baybars-Hawks, B. (2012). Media and Democracy in Turkey: Towards a Model of Neoliberal Media Autocracy. *Middle East Journal of Culture and Communication* 5., pp. 302-321.
- Alexandrou, A. (2015). A learning odyssey: the trials, tribulations and successes of the Educational Institute of Scotland's further education and teacher union learning representatives. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(1), pp. 113-126.
- Ball, S. J. (2007). *Education PLC: Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of education policy*, 24(1), pp. 83-99.
- Ball, S. J. (2012). *Global education Inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Ball, S. J. and Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.
- Bangs, J. and Frost, D. (2012). *Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for education international*. Brussels: Education International Research Institute.
- Bangs, J. and MacBeath, J. (2012). Collective leadership: the role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy. *Professional development in education*, 38(2), pp. 331-343.
- Bascia, N. (2008). What teachers want from their unions: What the literature tells us. In L. Weiner (Ed). *The global assault on teaching, teachers and their unions*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 95-108.
- Bascia, N. (2009). Pushing on the paradigm: Research on teachers' organizations as policy actors. In G. Sykes, B. Schneider and D. Plank (Eds.), *Handbook on Educational Policy Research*, pp. 785-792. New York: Routledge.
- Bascia, N. and Osmond, P. (2012). *Teacher unions and educational reform: A research review*. Washington, DC: National Education Association.
- Bascia, N. and Osmond, P. (2013). *Teacher union-governmental relations in the context of educational reform*. Brussels: Education International.
- BCTF (n.d.). *Colombia - the most dangerous place to be a union activist*. Retrieved 21 May, 2017, from <https://bctf.ca/SocialJustice.aspx?id=20672>
- Bradley, A. (1998). Merged unions get blessing of national organizations. *Education Week*, 18(8), pp. 10.



- Bryson, A., Gomez, R., Gunderson, M. and Meltz, N. (2005). Youth-adult differences in the demand for unionization: Are American, British, and Canadian workers all that different? *Journal of Labor Research*, 26(1), pp. 155-167.
- Buras, K. (2014). *Charter schools, race, and urban space: Where the market meets grassroots resistance*. London: Routledge.
- Buyruk, H. (2015). Current developments in school education in Turkey: Education 'reforms' and teacher trade union responses. *Forum: for promoting 3-19 comprehensive education*, 57(2), pp. 147-166.
- Carroll, T. (2007). *Policy brief: The high cost of teacher turnover*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Carter, B., Stevenson, H. and Passy, R. (2010). *Industrial relations in education: Transforming the school workforce*. London: Routledge.
- Castells, M. (2015). *Networks of outrage and hope: Social movements in the Internet age*. London: Polity Press.
- CBS Minnesota (2016). *Report: Minnesota faces worsening teacher shortage*. Retrieved May 21, 2017 from <http://minnesota.cbslocal.com/2016/03/14/minnesota-teacher-shortage/>
- Compton, M. and Weiner, L., (Eds.). (2008). *The global assault on teaching, teachers, and their unions: Stories for resistance*. Springer.
- Daily Nation (2016). *School heads should not hold union position says TSC*. Retrieved May 21, 2017 from <http://www.nation.co.ke/news/education/tsc-knut-kuppet/2643604-3226946-m3gi4d/index.html>
- Daily Nation (2017a). *Sossion stopped from defaming Bridge Academies*. Retrieved May 21, 2017 from <http://mobile.nation.co.ke/news/-Bridge-Academies-/1950946-3870100-format-xhtml-cq9dkmz/index.html>
- Daily Nation (2017b). *Kenya: Kuppet wins in Membership row with KNUT*. Retrieved May 21, 2017 from <http://allafrica.com/stories/201702220050.html>
- Daily Nation (2017c). *Teachers threaten to call strike. Say TSC disrespectful*. Retrieved May 21, 2017 from <http://www.nation.co.ke/news/education/Teachers-threaten-to-call-strike/2643604-3857388-h72j9oz/>
- DLF (n.d.). *Lockout of teachers in Denmark*. Retrieved May 21, 2017 from <http://www.dlf.org/media/962620/lockout-web.pdf>
- Education International (2017a). *Kenya: Blow to Bridge international Academies*. Retrieved May 21, 2017 from <https://www.ei-ie.org/en/detail/3945/kenya-blow-to-bridge-international-academies>.
- Education International (2017b). *Empowering and enabling teachers to deliver greater equity and improved outcomes for all: A briefing by Education International*. Brussels: Education International.

Education International and Kenya National Union of Teachers (2016). *Bridge vs reality: A study of Bridge International Academies' for-profit schooling in Kenya*. Retrieved May 21, 2017 from <https://www.unite4education.org/resources/kenya/bridge-vs-reality-a-study-of-bridge-international-academies-for-profit-schooling-in-kenya/>.

Education Review (2017). *Election special: What do we want New Zealand education to look like?* Retrieved May 21, 2017 from <http://www.educationreview.co.nz/magazine/february-2017/election-year-special-what-do-we-want-new-zealand-education-to-look-like/#.WSBzjWjyvIV>

Educator Policy Innovation Center (2016a). *The best start for students: Why Minnesota needs universal pre-kindergarten*. St. Paul, MN: Education Minnesota.

Educator Policy Innovation Center (2016b). *Smart solutions to Minnesota's teacher shortage: Developing and sustaining a diverse & valued educator workforce*. St. Paul, MN: Education Minnesota.

Elacqua, G. (2009). *For-profit schooling and the politics of education reform in Chile: When ideology trumps evidence*. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación.

El Mercurio (2006, May 30). Negociación bajo presión. Editorial. *El Mercurio*.

ETUCE (2015). *ETUCE report on the state of funding in education, teachers' working conditions, social dialogue and trade union rights in Central and Eastern European countries*. Brussels: ETUCE.

ETUCE (2016a). *The state of funding in education, teachers' working conditions, social dialogue and trade union rights in Western European countries*. Brussels: ETUCE.

ETUCE (2016b). *Solidarity with Turkish education community*. Retrieved May 21, 2017 from <https://www.csee-etu.org/en/documents/resolutions/1782-solidarity-with-turkish-education-community-2016>

European Policy Centre (2016). *The Polish 'Good Change': What does it mean for relations with Germany and the rest of Europe*. Retrieved May 21, 2017 from http://www.epc.eu/documents/uploads/pub_6861_polishgoodchange.pdf

Fairbrother, P. (1996). Workplace trade unionism in the state sector. In P. Ackers, C. Smith and P. Smith (Eds.) *The new workplace trade unionism*. London: Routledge, pp. 110-148.

Fairbrother, P. (2000). British trade unions facing the future. *Capital and Class*, 71 (Summer), pp. 47-78.

Fairbrother, P. (2015). Rethinking trade unionism: Union renewal as transition. *The Economic and Labour Relations Review*. 26(4).

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. London: Penguin.

Fought, E. (2015). All hands on deck: Organizing for the schools Saint Paul children deserve. *American Educator*, Fall 2015, pp. 18-23.

Foxley, A. (1983). *Latin American experiments in neo-conservative economics*. Berkeley, CA: University of California Press.

Gall, G. (2012). *Labour unionism in the financial services sector: fighting for rights and representation*. Farnham: Ashgate Publishing, Ltd.



Gerbaudo, P. (2012). *Tweets and the streets: Social media and contemporary activism*. London: Pluto Press.

U.S. News (2017). *Teachers across Poland strike to protest education overhaul*. Retrieved May 21, 2017 from <https://www.usnews.com/news/world/articles/2017-03-31/teachers-across-poland-strike-to-protest-education-overhaul>.

Ginsburg, M. (2012). Teachers as Learners. In *The world bank and education* (pp. 83-93). Rotterdam: SensePublishers.

Gunter, H. (2011). *Leadership and the Reform of Education*. Bristol: Policy Press.

Heery, E. (2003). *Union organising in comparative perspective*. Retrieved May 21, 2017 from https://www.boeckler.de/pdf/wsimit_eng_2003_09_heery.pdf

Herald Scotland (2015). *Nicola Sturgeon announces standardised testing for primary pupils*. Retrieved May 21, 2017 from http://www.heraldscotland.com/news/homenews/13610810.Nicola_Sturgeon_announces_standardised_testing_for_primary_pupils/

Horn, B. R. (2014). Moments or a movement? Teacher resistance to neoliberal education reform. *Forum: for promoting 3-19 comprehensive education*, 56(2), pp. 277-286.

Howieson, C., Croxford, L. and Murphy, D. (2017). The experience of 50 years of comprehensive schooling in Scotland. *Education, Citizenship and Social Justice*. Retrieved May 21, 2017 from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1746197916683465>

Kelly, J. (2012). *Rethinking industrial relations: Mobilisation, collectivism and long waves*. London: Routledge.

Kennedy, A. and Doherty, R. (2012). Professionalism and partnership: panaceas for teacher education in Scotland. *Journal of Education Policy*, 27(6), pp. 835-848.

Kenya.co.ke (2015) *Why TSC has withheld teachers' unions money*. Retrieved May 21, 2017 from <https://www.kenya.co.ke/news/why-tsc-has-withheld-teachers-unions-money>

Kosar-Altinyelken, H. (2015). Democratising Turkey through student-centred pedagogy: opportunities and pitfalls. *Comparative Education* 51(4) pp. 484-501.

Köseleci, N. (2014). Progress towards good-quality education for all in Turkey: a qualified success? *Comparative Education* 51(4) pp. 555-574.

Kutan, B. and Novelli, M. (2010). *Political repression against teacher trade unionists in Turkey: the case of Eğitim Sen*. Brussels: Education International.

Lovenheim, M. (2009). The effects of teachers' union on education production: Evidence from union election certifications in three Midwestern states. *Journal of Labor Economics*, 24(4), pp. 525-587.

Machin, S. (2000). Union decline in Britain. *British Journal of Industrial Relations*, 38(4), pp. 631-645.

Matear, A. (2007). Equity in education in Chile: The tensions between policy and practice. *International Journal of Educational Development*, 27, pp. 101-113.

- Mausethagen, S. and Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27(6), pp. 815-833.
- McDonnell, L.M. and Pascal, A. (1988). *Teacher Unions and Educational Reform*. Santa Monica, CA: The Rand Corp.
- Meckes, L. and Carrasco, R. (2010). Two decades of SIMCE: an overview of the National Assessment System in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), pp. 233-248.
- Milanowski, A. and Odden, A. (2007). *A new approach to the cost of teacher turnover*. Working paper 13. Seattle, WA: Center on Reinventing Public Education.
- Ministry of Labour and Social Policy (n.d.) *Social dialogue*. Retrieved May 21, 2017 from <http://www.dialog.gov.pl/en/>
- Minnesota Department of Education (2015). *Teacher Supply and Demand*. Retrieved May 21, 2017 from <http://education.state.mn.us/mde/index.html>.
- Mizala, A. and Schneider, B.R. (2014). Negotiating education reform: Teacher evaluations and incentives in Chile (1990-2010). *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 27(1), pp. 87-109.
- Moe, T. (2016). Teacher unions in the United States: the politics of blocking, in T. Moe and S. Wiborg (Eds.) *Teacher unions and education systems around the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montalcino, C. (2009). Reframing educational reform: Teachers' union leading teacher research. *Educational Action research*, 17(1), pp. 133-142.
- Montt, P., Elacqua, G., Gonzalez, P., Pacheco, P. and Razynski, D. (2006). *Hacia un sistema descentralizado solido y fuerte*. Santiago, Chile: Ministerio de Educacin. Serie Bicentenario.
- National Center for Education Statistics (2015a). *2015 Mathematics Grades 4 and 8 Assessment Report Cards*. Retrieved May 21, 2017 from http://www.nationsreportcard.gov/reading_math_2015/files/2015_Results_Appendix_Math.pdf
- National Center for Education Statistics (2015b). *2015 Reading Grades 4 and 8 Assessment Report Cards*. Retrieved May 21, 2017 from http://www.nationsreportcard.gov/reading_math_2015/files/2015_Results_Appendix_Reading.pdf
- New Zealand Department of Education (1988). *Tomorrow's Schools: The reform of education administration in New Zealand*. Wellington: New Zealand Department of Education
- Ntarangwi, M., 2003. The challenges of education and development in post-colonial Kenya. *Africa Development: a Quarterly Journal of CODESRIA*, 28(3-4), pp.211-228.
- NPR (2013) *Do for profit schools give Kenyans a real choice?* Retrieved May 21, 2017 from <http://www.npr.org/sections/parallels/2013/11/12/243730652/do-for-profit-schools-give-poor-kenyans-a-real-choice>
- NZ Herald (2013). *Five charter schools to open in 2014*. Retrieved May 21, 2017 from http://www.nzherald.co.nz/nz/news/article.cfm?c_id=1&objectid=11125874



NZ Herald (2016). *Students to learn online and skip school*. Retrieved May 21, 2017 from http://m.nzherald.co.nz/nz/news/article.cfm?c_id=1&objectid=11699382

O'Neill, J. (2011). The privatisation of public schooling in New Zealand. *Journal of Education Policy*, 26(1), pp. 17-31.

Prandy, K., Stewart, A. and Blackburn, R.M. (1974). Concepts and measures: the example of unionateness. *Sociology*, 8(3), pp. 427-446.

Rae, G. (2016). *The Law and Justice Party and Poland's turn to the Right*. Retrieved from <http://www.transform-network.net/blog/blog-2016/news/detail/Blog/the-law-and-justice-party-and-polands-turn-to-the-right.html>

Rizvi, F. and Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. London: Routledge.

SACMEQ (2017). *Kenya Country Profile*. Retrieved from <http://www.sacmeq.org/?q=sacmeq-members/kenya/country-profile>.

Scottish Executive Education Department (2001) *A teaching profession for the twenty-first century: agreement reached following the McCrone report (the McCrone agreement)*. Edinburgh: SEED.

Scottish Government (2011). *Teaching Scotland's future: Report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburgh: Scottish Government.

Sahlberg, P. (2010). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers' College Press.

Sahlberg, P. (2017) *Big data or small data? What's the key to unlocking learning opportunities?* Keynote presentation at 'Unite for Quality Education and Leadership' conference, Rotterdam, The Netherlands. 5 May 2017.

Simms, M., Holgate, J. and Heery, E. (2013). *Union voices: Tactics and tensions in UK organising*. New York: Cornell University Press.

Stevenson, H. (2007). Restructuring teachers' work and trade union responses in England: Bargaining for change. *American Education Research Journal*, 44(2), pp. 224-251.

Stevenson, H. (2014). *INTO members' views of their work and their union: Republic of Ireland report*. Dublin: INTO.

Stevenson, H. (2016). Mobilisation theory: Is leadership the missing link? *Leadership and Policy in Schools*, 15(1), pp. 67-90.

The Atlantic (2015). *The end of public-employee unions?* Retrieved from <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2015/02/the-end-of-public-employee-unions/385690/>

The Guardian (2016) *UN criticises UK for spending aid money on for-profit private schools*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/sustainable-business/2016/jun/14/un-criticises-uk-government-millions-aid-money-private-schools-developing-countries>

The Guardian (2017). *'Beyond justification': teachers decry UK backing for private schools in Africa*. Retrieved from See <https://www.theguardian.com/global-development/2017/may/05/beyond-justification-teachers-decry-uk-backing-private-schools-africa-bridge-international-academies-kenya-lawsuit>

Van Biezen, I., Mair, P. and Poguntke, T. (2012). Going, going . . . gone? The decline of party membership in contemporary Europe. *European Journal of Political Research*, 51(1), pp. 24-56

Verger, A. and Altinyelken, H. K. (2013). Global education reforms and the new management of teachers: A critical introduction. *Global managerial education reforms and teachers*, 1.

Verger, A., Bonal, X., and Zancajo, A. (2016a). What are the role and impact of public-private partnerships in education? A realist evaluation of the Chilean education quasi-market. *Comparative Education Review*, 60(2), pp. 223-248.

Verger, A., Fontdevila, C. and Zancajo, A. (2016b). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. New York: Teachers' College Press.

VOA News (2015) *Kenyan teachers still in strike despite Court Order*. Retrieved from <http://www.voanews.com/a/kenya-teachers-strike/2982645.html>

Welmond, M. (2002). Globalization Viewed from the Periphery: The Dynamics of Teacher Identity in the Republic of Benin. *Comparative Education Review*, 46(1), pp. 37-65.

Wiborg, S. (2016). Teacher unions in the Nordic countries: Solidarity and the politics of self-interest, in T. Moe and S. Wiborg (Eds.) *Teacher unions and education systems around the world*. Cambridge: Cambridge University Press.





Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale



**Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)**

Usted es libre por:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y crear a partir del material

Bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe darle crédito a esta obra de manera adecuada, proporcionando un enlace a la licencia, e indicando si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo del licenciante.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con fines comerciales.

CompartirIgual — Si usted mezcla, transforma o crea nuevo material a partir de esta obra, usted podrá distribuir su contribución siempre que utilice la misma licencia que la obra original.

La Internacional de la Educación representa a organizaciones de docentes y otros trabajadores y trabajadoras de la educación de todo el planeta. Es la mayor federación de sindicatos y asociaciones del mundo, que representa a treinta millones de trabajadores y trabajadoras de la educación en alrededor de cuatrocientas organizaciones en ciento setenta países y territorios de todo el mundo. La Internacional de la Educación agrupa a todo el personal docente y demás trabajadores de la educación.

Sindicalizar al personal docente: desarrollar la fuerza de la profesión

Nina Bascia y Howard Stevenson
Mayo 2017



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Sede

5 bd du Roi Albert II
1210 Bruselas, Bélgica
Tel +32-2 224 0611
headoffice@ei-ie.org

www.ei-ie.org
[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

La Internacional de la Educación representa a organizaciones de docentes y otros trabajadores y trabajadoras de la educación de todo el planeta.

Es la mayor federación de sindicatos del mundo, que representa a 32 millones de trabajadores y trabajadoras de la educación en unas cuatrocientas organizaciones en 170 países y territorios de todo el mundo. La Internacional de la Educación agrupa a todos los docentes y demás trabajadores de la educación.



Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Publicado por la Internacional de la educación - Mayo 2017
ISBN 978-92-95109-37-7 (Paperback)
978-92-95109-38-4 (PDF)

Foto de portada: cortesía del New Zealand Post-Primary Teachers' Association (PPTA)