

## ***Sindicalismo docente y Movimientos de Renovación Pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile***

### ***Teachers' Unions and Movements for Pedagogical Reform against Educational Neoliberalism: The Cases of Spain, Argentina and Chile***

**Luis Miguel Carvajal Diaz**

e-mail: [lmcarvajal7@yahoo.es](mailto:lmcarvajal7@yahoo.es)

*Universidad Nacional de Educación a Distancia. España*

**Resumen:** El presente artículo se ocupa de analizar los conflictos entre el sindicalismo docente y los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) con el neoliberalismo educativo implantado por los Gobiernos de España, Argentina y Chile durante las últimas cuatro décadas. Sus objetivos son establecer las razones que llevaron a estos colectivos a oponerse al avance de la instrucción privada sobre la educación pública en estos tres países afines por razones históricas y culturales, además de señalar las limitaciones de sus respectivas acciones y proponer vías superadoras de estos condicionantes. El método a emplear será el histórico-comparativo para establecer analogías y diferencias entre los casos estudiados, empleando para ello, fuentes primarias y secundarias. Los tres ejemplos nacionales serán analizados de acuerdo a un orden cronológico basado en la implantación del neoliberalismo educativo y los distintos tipos de gobierno que promovieron esta acción. Posteriormente, se compararán sus semejanzas y diferencias a fin de hallar posibles convergencias en su desarrollo. Como conclusión se desarrollará una propuesta, desde una perspectiva holística, de las limitaciones de las acciones de protesta en sus respectivos países de los MRP y sindicatos docentes tendente a coordinar sus actuaciones de manera supranacional y en la defensa de la escuela pública frente a la instrucción privada.

**Palabras clave:** educación pública; educación privada; sindicato; legislación educativa; globalización.

**Abstract:** The present article analyses the conflicts between teachers' unions and Movements for Pedagogical Reform MRP, acronym in Spanish), on one hand, and the educational neoliberalism implemented by the Governments of Spain, Argentina and Chile over the last four decades, on the other. It is aimed at learning the reasons that led these groups to oppose the advance of private education over public education in these three countries, which are historically and culturally similar, in addition to pointing out the limitations of their respective actions and to propose ways to overcome these factors. The method employed is historical-comparative in order to establish analogies and differences among the cases studied, using primary and secondary sources. The three examples of countries are analysed in chronological order based on the implementation of educational neoliberalism and the different types of government that promoted it. Subsequently, a comparison is made of their similarities and differences with a view to finding possible convergences in their development. By way of conclusion, taking into account the limitations of the MRPs' and teachers' unions' protest actions in the respective countries, a proposal is developed from a holistic perspective designed to coordinate their actions supranationally in defence of public schools as opposed to private instruction.

**Keywords:** public education; private education; labor union; educational legislation; globalization.

Recibido / Received: 26/12/2016

Aceptado / Accepted: 03/08/2017

## 1. Introducción

En las últimas décadas, la globalización ha puesto en entredicho el anterior paradigma educativo en el cual el Estado ocupaba el lugar central del mismo, reemplazándolo por el mercado a través del neoliberalismo educativo. Sin embargo, este avance de la educación privada ha encontrado una marcada oposición no en el aparato estatal ni en los partidos políticos, sino en los sindicatos de docentes de clase y en los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) los cuales continúan reivindicando la tradición de la escuela pública. Este artículo se centrará en el estudio de tres casos nacionales (España, Argentina y Chile), emparentados por similares procesos históricos y culturales, en donde los sindicatos/gremios de docentes/educadores y los MRP han coincidido en su resistencia frente al neoliberalismo educativo.

Los objetivos de este trabajo son, en primer lugar, explicar las razones por las cuales tanto el sindicalismo docente como los MRP se han manifestado en contra del neoliberalismo educativo con acciones llevadas a cabo en sus respectivos ámbitos nacionales, exhibiendo con ello sus limitaciones. En segunda instancia, comparar las semejanzas y diferencias que este proceso ha tenido en cada caso analizado. Y por último, proponer vías de acciones futuras que puedan superar en el escenario mundial este fraccionamiento en espacios nacionales de las fuerzas del sindicalismo docente y MRP.

El método histórico-comparativo permitirá establecer las analogías y diferencias más importantes de los tres casos estudiados mediante el análisis de fuentes primarias y secundarias. Y en las propuestas finales formuladas para superar las limitaciones con las cuales se encuentran las acciones de los mismos, se usará una perspectiva holística.

Se pretende establecer los orígenes y desarrollo histórico que sirvieron para aproximar unos objetivos similares entre los casos analizados de sindicalismo

docente y MRP y también, señalar, los factores que provocan que sus acciones sean solo una resistencia reivindicativa frente al avance del neoliberalismo educativo. Asimismo, se enuncia al final una propuesta superadora de estas limitaciones enfocada desde una perspectiva holística que supone un respeto por las diferencias culturales de cada país y sociedad estudiada pero que implica una acción coordinada para oponerse al neoliberalismo educativo, ofreciendo además, una alternativa educativa viable y progresista.

## **2. Distinciones conceptuales: el neoliberalismo educativo**

Para comprender mejor las razones que llevaron a los diversos gobiernos tanto militares como civiles de los tres casos estudiados a descartar todos los sistemas educativos progresistas que los antecedieron para reemplazarlos por políticas educativas neoliberales, es necesario aclarar de antemano, cuáles son los postulados ideológicos de estas últimas, lo cual también ayudará a explicar los motivos que tuvieron tanto los sindicatos docentes como los MRP para oponerse a dichas iniciativas oficiales.

Las bases conceptuales del neoliberalismo educativo provienen de los trabajos de distintos economistas que desarrollaron sus trabajos entre las décadas de 1960 y 1990 sobre el sustento de dos teorías principales: 1) La Teoría del Capital Humano y 2) La Teoría de las Competencias (Ramírez y Lechuga, 2015, pp. 199-200).

Con respecto a la primera de ellas, se puede afirmar que fue ideada durante la década de 1960 por los economistas de la Universidad de Chicago, Theodore Schultz y Gary Becker, quienes las emplearon para sostener su esquema teórico de la economía de la educación. Schultz concluyó, después de descartar a la tecnología, que era la mejora en la capacitación de la mano de obra a través de la enseñanza, el factor que explicaba el incremento extra del superávit de una economía dada.

En cuanto a la segunda, la Teoría de las Competencias, cabe señalar que esta se concibió y aplicó en una fase posterior del desarrollo capitalista, ya no keynesiano sino neoliberal, entre las décadas de 1980 y 1990. Dentro de esta teoría educativa, se hace especial énfasis en la adquisición de conocimientos prácticos dejando de lado los teóricos que no pueden aplicarse en la futura praxis laboral. En otras palabras, se busca en los futuros graduados un perfil flexible que sea capaz de adaptarse a los cambios y fluctuaciones de la demanda laboral en la globalizada economía post-moderna. Y esta principal fortaleza de la educación basada en las competencias se vincula directamente con su defecto más notoriamente señalado y criticado: un reduccionismo economicista alarmante (Ramírez y Lechuga, 2015, pp. 206-211).

Este último punto está vinculado a una subsunción de todo el proceso educativo a un mero hecho de mercado, donde los alumnos son vistos como clientes a los que hay que satisfacer en función del precio que puedan pagar por los servicios educativos libremente disponibles. El Estado queda relegado a un papel secundario frente a las organizaciones de la educación privada y dedicado nada más que a asistir a los sectores sociales menos favorecidos. De esta forma, es como el neoliberalismo trasciende su original dimensión económica para extenderse al plano de la enseñanza con el objetivo de preparar una educación segmentada en

provecho de las élites que siempre podrán pagar un mejor servicio que el resto de los ciudadanos. En suma, una sociedad disciplinada, ya no por el poder de la represión armada de los militares sino por las fuerzas «civiles» del mercado y que contaría a la instrucción neoliberal como el medio más adecuado para reproducirse (Moreno, 1995, p. 5).

Más adelante se ha de profundizar en las diversas formas y rasgos con las cuales, este neoliberalismo educativo globalizado, se adaptó a cada uno de los tres casos nacionales estudiados y las consecuentes reacciones que esto provocó entre los sindicatos docentes de clase y los MRP.

### 3. Estado del conocimiento

Como rasgos generales de toda la producción teórica de las últimas dos décadas acerca de la problemática aquí planteada, podemos señalar dos grandes tendencias vigentes dentro de la misma:

1. Los trabajos de investigación que destacan, sobre todo en forma cronológica, la conflictiva relación que separó a los sindicatos docentes progresistas y los MRP de los tres casos estudiados con las políticas educativas neoliberales aplicadas por sus respectivos gobiernos. Dentro de esta temática, pueden incluirse los siguientes escritos, agrupados por su delimitación nacional: Específicamente hablando del caso español, Martínez (2001) escribió cómo el terreno para la implantación del neoliberalismo educativo por parte de los primeros gobiernos del PP fue preparado por una acción desmovilizadora de sus predecesores del PSOE hacia los sindicatos docentes de clase y los MRP, lo cual se complementó con la cooptación estatal de muchos de sus dirigentes. Más recientemente, Terrón (2015) hace un detallado análisis sobre la evolución del sindicalismo docente español reconociendo a este último un marcado componente partidista que afecta a su unidad de acción sindical en su conjunto y provoca una baja afiliación. Por el lado de Argentina, Delgado (2002) estudió las protestas de CTERA, principal confederal docente de este país contra las reformas neoliberales educativas del presidente Menem, especialmente con la *Ley Federal de Educación* de 1993, las cuales llevaron a una nueva ley nacional para garantizar la financiación educativa en 1999-2000. Esta misma temática es abordada más adelante por Perazza y Legarralde (2007), quienes extendieron su estudio hasta el mandato del presidente Kirchner, destacando que en este caso CTERA pasó de la confrontación a una cooperación acrítica con las nuevas autoridades, lo que le valió las críticas de distintos sindicatos docentes provinciales no conformes con su situación salarial. En el caso de Chile, Cornejo y Reyes (2007) reseñaron la difícil historia del movimiento docente chileno durante la dictadura del general A. Pinochet (1973-90), destacando su capacidad para resistir a la brutal represión y cooptación por parte de esta autocracia hasta convertirse en uno de los pilares de la recuperación democrática a finales de la década de 1980. Posteriormente, Assaél e Inzunza (2008) analizaron en su trabajo la

actuación de la principal central docente de Chile, el Colegio de Profesores, enfatizando su continua acción para recuperar el sistema nacional de educación pública gratuito, universal y laico, perdido tras las reformas privatizadoras del pinochetismo.

2. Los textos que profundizan en el análisis crítico de ciertos aspectos fundamentales de toda esta problemática, los cuales son, de acuerdo a su ámbito de estudio, los que siguen:

Dentro del caso de España, Viñao (1999) fue uno de los primeros en criticar el reduccionismo economicista del neoliberalismo educativo aplicado por los iniciales gobiernos del PP, algo expuesto por el concepto de «calidad educativa» formulado durante los mandatos de José M<sup>a</sup> Aznar (1996-2004). Más adelante, Anaya (2003) profundizó estas invectivas de Viñao focalizándolas en la ley educativa del PP, la LOCE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003), llegando a afirmar que la misma era un paso firme para reemplazar la escuela pública por la enseñanza privada y proponiendo para evitar esto la movilización de los MRP y sindicatos docentes. Por su parte, Melendro (2005) realizó su análisis ampliándolo a la relación existente entre la educación y el proceso de globalización contemporáneo, criticando el reduccionismo economicista de este último que afecta a la diversidad natural y social y proponiendo para enfrentarlo una formación «glolocal» que dé prioridad al equilibrio ecológico de acuerdo a cada contexto cultural en que se la aplique.

Por el lado de Argentina, Ríos y Fernández (2015) estudiaron las políticas educativas «inclusivas» –principalmente sobre la escuela secundaria– de los Gobiernos de los esposos Kirchner (2003-15) y su relación, exitosa o no, con las prácticas docentes. Y por último, Cumsille y Fiszbein (2015), apuntan en la dirección de la mejora de la calidad educativa prestando especial atención, en el caso de Chile, a un programa de becas de estímulo para atraer y retener a los estudiantes con mejor potencial académico como futuros docentes.

## **4. Sindicalismo docente y MRP frente al neoliberalismo educativo**

### *4.1. España desde los años «90»*

En el caso español, la implantación del neoliberalismo educativo fue precedida por una fase de desmovilización de las grandes centrales sindicales docentes de clase que se habían formado tras el final de la dictadura franquista (FETE-UGT, CCOO y UCSTE-STEs) y de los MRP, cuya gestación había sido incluso previa a noviembre de 1975 (Terrón, 2015). Asimismo, los gobiernos del PSOE que habían fomentado estas políticas, también implementaron la cooptación de muchos dirigentes sindicales de la educación mediante el ofrecimiento de cargos burocráticos dentro del Estado, lo que contribuyó a alejar a estos de sus representados. El MEC se convirtió, desde entonces, en un organismo burocratizado que tomó sus propias decisiones sin tener en cuenta la opinión de los docentes (Martínez, 2001).

El posterior triunfo electoral del PP en 1996 abrió las puertas al neoliberalismo educativo en España, el cual enarbolaba, como su gran objetivo propagandístico, la recuperación de la calidad educativa (Viñao, 1999). En su segundo gobierno (2000-2004), José María Aznar aprobó la reforma educativa del PP: la LOCE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003), la cual entre sus puntos más importantes, daba una gran importancia a la evaluación considerada como el único parámetro para medir el rendimiento y la comprensión de los alumnos. Además, entre sus numerosas y minuciosas disposiciones de contenidos (muchos de ellos criticados por el cuerpo docente debido a su obsolescencia), la LOCE incluía algunos artículos referidos a la enseñanza religiosa, la cual debía ser ofertada en todos los centros de enseñanza, incluidos los estatales, en dos modalidades: una confesional y otra «laica» (Prats, 2005).

La puesta en marcha de la LOCE generó un rechazo casi unánime por parte de todas las organizaciones sindicales docentes de España debido a que, por su concepción neoliberal, fomentaba el individualismo competitivo en lugar de la cooperación y privilegiaba la instrucción privada sobre la educación pública. Previamente, FETE-UGT había publicado, en su XIII Congreso (Mérida, abril de 2002), una crítica declaración sobre las políticas educativas del PP que sirvieron de base para la LOCE y una afirmación de sus principios en defensa de la enseñanza estatal (Luis y Arias, 2005, p. 302).

También los MRP sumaron su temprana oposición a las medidas educativas neoliberales del PP, emitiendo en su III Congreso (Torremolinos, diciembre 1996) una dura crítica a las mismas (MRP de España, 1996, p. 7). Como resultado de su coincidencia en el rechazo de las políticas educativas del PP y su defensa de la enseñanza pública, los MRP realizaron, junto con las centrales docentes, un encuentro en Madrid (enero 26-28, 2001) para reafirmar su unidad de principios y acciones (MRP de España *et al.*, 2001, Conclusiones).

Asimismo, esta controvertida ley y toda la política educativa de los gobiernos del PP recibieron la crítica de muchos investigadores de la enseñanza. Entre ellos, Martínez (2001, pp. 95-100), señaló su desprecio por el papel meramente burocrático del Estado en la educación y su intento por reemplazar a este por el mercado.

También Anaya (2003, p. 35) extiende su descalificación a la LOCE cuando afirma que dicha normativa niega el carácter de derecho a la educación, rebajándola a una mera utilidad resultante de un comportamiento económico acertado. Las inectivas contra esta ley llegan hasta los mismos objetivos «ocultos» que la misma posee para este autor, tales como aquel de convertir a la educación pública en una capacitación mediocre para una mano de obra muy poco calificada (Anaya, 2003, pp. 43-45).

A pesar de todos los rechazos que generó, la LOCE no tuvo tiempo de llevarse a la práctica puesto que la derrota electoral del PP en 2004 frente al PSOE la llevó a su suspensión, en tanto que el nuevo gobierno preparaba su propia reforma del sistema educativo: la LOE (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2006b). Para subrayar el cambio progresista que implicaba esta nueva norma, los representantes del socialismo incluyeron en ella una declaración de principios a favor de la educación pública.

Sin embargo, *de facto*, la LOE no tuvo los apoyos esperados entre los sindicatos docentes y los MRP, ya que la misma significó para ellos un claro retroceso puesto que el PSOE había sacrificado el principio de laicidad de la educación al incluir a la instrucción religiosa dentro de la enseñanza pública tras un obligado acuerdo con el PP. Asimismo, la LOE seguía la línea de las reformas hechas por los teóricos y burócratas del MEC, ignorando cualquier aporte de los docentes de base y sus movimientos sindicales y/o sociales. De todas formas, estos últimos no rechazaron totalmente la LOE, porque esto favorecía en la práctica la derogación de la LOCE (Lázaro, Martínez y Mayordomo, 2011).

Pero tampoco la LOE pudo, en la práctica, tener un calendario de aplicación amplio puesto que en las elecciones de 2011, el PP reconquistó el poder favorecido por las consecuencias de la crisis económica mundial de 2009 que se abatió gravemente sobre España. Mariano Rajoy, nuevo jefe de gobierno, dispuso primeramente eliminar o ignorar los aspectos más conflictivos de la LOE, hasta que se aprobó, nuevamente bajo la inspiración neoliberal, la actual normativa educativa española: la LOMCE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

Tanto los sindicatos docentes como los MRP rechazaron a la LOMCE, puesto que la misma hacía hincapié en una supuesta mejora de la calidad educativa basada, de acuerdo a los principios del neoliberalismo, en el estímulo a la competitividad de los estudiantes en perjuicio de otros valores tales como la cooperación. Asimismo, la insistencia de la LOMCE en las continuas evaluaciones para monitorear el progreso de los alumnos fue criticado también por muchos especialistas en educación debido a su excesivo tecnicismo.

El proceso de ajuste sobre los gastos de Estado que el Gobierno de Rajoy ha aplicado hasta la fecha para recuperar la economía, repercutió de forma considerable sobre el sistema educativo cosa que, sumado al rechazo de la LOMCE, ha reactivado la movilización y las protestas reiteradas de los sindicatos docentes y los MRP a los que se han sumado últimamente nuevas organizaciones sociales.

#### *4.2. Argentina desde la década de 1990*

El encargado, en este caso, de implantar el neoliberalismo educativo fue un gobierno democrático y de bases populares: el Peronismo o Justicialismo. En efecto, fue el entonces presidente Carlos Saúl Menem, jaqueado por la crisis económica de 1989 que acompañó su ascensión al poder, quien decidió pactar con las elites empresariales un plan económico neoliberal que sacrificaba el Estado a la estabilidad monetaria. En este contexto, la educación pública, cuyo establecimiento firme databa desde finales del siglo XIX, sufrió un primer ajuste con la transferencia por ley de las últimas escuelas nacionales a las distintas provincias en 1992.

La Ley Federal de Educación (Ministerio de Educación de la Nación, 1993) introdujo posteriormente una serie de modificaciones en el sistema escolar al reducir la duración de la escuela secundaria en detrimento de una enseñanza primaria muy alargada. Además, se reemplazaron modalidades tradicionales de la educación media orientadas al trabajo (colegios comerciales y técnicos) por una serie de bachilleratos poco especializados y teóricamente articulados con los estudios superiores. Dentro de la educación primaria (EGB), los dos nuevos años

finales vieron la sustitución de las materias específicas del nivel secundario por áreas de conocimiento más globales y laxas (Ministerio de Educación de la Nación, 1993, tít. XI).

En respuesta a esto, CTERA, la más grande confederación docente nacional veterana en la resistencia contra la represión de la dictadura militar argentina de 1976-83, elaboró un informe en el que criticaba las disposiciones presupuestarias de la Ley Federal de Educación, que parecían diluir las responsabilidades de la Nación (Delgado, 2002, p. 145). También la manera taxativa y poco participativa con el resto de la comunidad educativa en la cual había sido concebida y aplicada la Ley Federal de Educación, mereció el rechazo del documento de CTERA (Delgado, 2002, pp. 145-146).

Posteriormente, CTERA comenzó una serie de acciones de protesta contra el neoliberalismo educativo del Gobierno de Menem, que combinaban las tradicionales huelgas y marchas de protesta con otras formas más novedosas y originales, que buscaban no generar el rechazo de la mayoría de la población a los paros educativos. Como ejemplo de esto, se destacó la «Carpa Blanca», inaugurada en marzo de 1997. Dentro de este toldo ubicado frente al Congreso Nacional se iban turnando grupos de docentes para continuar una huelga de hambre. El éxito de la «Carpa Blanca» fue tal que logró concitar la atención de buena parte de la opinión pública nacional. Su amplio apoyo popular se vio reforzado aún más por la huelga y marcha nacional docente del 2 de abril de 1998 (Delgado, 2002, p. 205).

Sin embargo, los proyectos de ley que obligaban al Estado nacional a financiar la educación pública con recursos propios presentados por CTERA al Congreso Nacional, fueron rechazados por la mayoría menemista del Legislativo. En su lugar, esta última aprobó una ley nacional que disponía la financiación del sistema educativo por medio de un polémico impuesto a los automotores (Delgado, 2002).

Pero un año después de aprobada esta controvertida normativa, la administración justicialista perdía las elecciones nacionales frente a una heterogénea «Alianza» opositora, algunos de cuyos integrantes eran afines ideológicamente a CTERA. Como resultado de este cambio político, el nuevo presidente Fernando De la Rúa asumió el compromiso de contribuir al Fondo de Financiación de la Educación Pública con recursos propios del Estado nacional, lo que motivó el levantamiento de la Carpa Blanca a comienzos de 2000.

En medio del posterior y rápido colapso del Gobierno de De la Rúa a finales de 2001, CTERA volvió a posicionarse en el plano de la confrontación con las autoridades educativas, el cual abandonó velozmente tras el cambio en la administración realizado apresuradamente entre 2002-2003. Desde entonces, colaboró activamente con el presidente Néstor Kirchner y con su esposa y sucesora Cristina Fernández en la implementación de una política educativa conforme a sus principios y prácticas pedagógicas (Perazza y Legarralde, 2007, p. 25).

Esta cooperación estrecha que se estableció entre el Gobierno de los Kirchner y CTERA se materializó en la aprobación de la actual *Ley de Educación Nacional n° 26026/2006* (Ministerio de Educación de la Nación, 2006), cuya principal característica es la recuperación del papel central del Estado nacional en el diseño de las políticas educativas por encima de cualquier ley provincial. Otro cambio



importante fue el acortamiento en tres años de la escuela primaria en beneficio de la secundaria.

Asimismo, la ayuda que prestó CTERA al fortalecimiento del poder de los Kirchner-Fernández fue compensada por estos con una recomposición salarial general mediante la aprobación de la Ley de Financiamiento Educativo 26.075/2006 (Ríos y Fernández, 2015). Sin embargo, esto se tradujo también en una considerable pérdida de autonomía de CTERA con respecto al Estado controlado por el kirchnerismo, lo cual desembocó en un abandono deliberado de toda crítica a las políticas educativas de este gobierno. Esto dejó en la orfandad a numerosos sindicatos docentes provinciales que no pudieron negociar con sus respectivas administraciones sueldos tan elevados como los pactados a nivel nacional (Perazza y Legarralde, 2007).

Esta subordinación al Gobierno de los Kirchner hasta su finalización en 2015, dio como resultado una concentración de CTERA en la defensa de los salarios docentes frente a una inflación descontrolada en detrimento de otros problemas que afectaban a los educadores, tales como el deterioro de sus condiciones laborales, la violencia escolar y el descenso en el rendimiento académico de los alumnos. Con ello, se daba el caso paradójico de una continuidad velada del neoliberalismo educativo bajo un gobierno que se proclamaba en teoría como su adversario acérrimo, puesto que el crecimiento cuantitativo de la matrícula escolar se vio acompañado por un descenso en los niveles de calidad del aprendizaje, especialmente en las escuelas públicas, tal como lo señalan los datos de las recientes pruebas internacionales PISA para estudiantes de nivel de secundario (UB.CEA, 2014, p. 13).

#### *4.3. Chile desde 1973*

Uno de los primeros pasos que dio la dictadura del general Pinochet fue la destrucción del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), persiguiendo, asesinando y encarcelando a sus dirigentes y militantes poco después de asumir el poder con el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 (PIIE, 1984). Asimismo, el régimen castrense procedió a englobar compulsivamente a todos los docentes que aún seguían en actividad dentro del Colegio de Profesores de Chile, una entidad que se definía como estrictamente profesional y apolítica (Ministerio de Educación Pública, 1974, t. 1).

La dictadura avanzó entonces en la implementación de su plan para dismantelar la educación pública, la cual estaba firmemente implantada en este país desde principios del siglo XX al traspasar la administración de esta a los municipios. Los militares procedieron también a otorgar facilidades crediticias a los colegios privados, mientras que los comunales debieron conformarse con magros presupuestos para atender un creciente alumnado de bajos recursos. Se estableció, además, un sistema de financiación neoliberal para las escuelas, el cual atendía más satisfactoriamente a aquellas que alcanzaban mejores resultados académicos (Cornejo, 2010, pp. 2-3).

Sin embargo, y tras modificar a su favor la Constitución en 1980, los plebiscitos de 1988-89, durante los cuales la participación activa del sindicalismo docente en las huelgas, movilizaciones y protestas fue muy importante para lograr el triunfo del

«NO» a la continuidad de Pinochet, rechazaron su continuidad en la presidencia. En sus últimos años la dictadura trató de condicionar a la oposición democrática antes de que esta alcanzase el poder, por lo que pocos días antes de su retiro aprobó su propia normativa educativa: la LOCE de Chile (Ministerio de Educación Pública, 1990), la cual le permitió mantener importantes bastiones de poder dentro del sistema educativo trasandino prácticamente hasta nuestros días (Cornejo y Reyes, 2007).

Durante la década de 1980, pequeños núcleos de docentes independientes pudieron sobrevivir en la clandestinidad a la persecución y represión de la dictadura, manteniendo la idea del retorno a una escuela pública nacional, laica y gratuita. Estos conformaron distintos MRP, los cuales comenzaron a elaborar, de manera subterránea, diversas propuestas pedagógicas progresistas las cuales, sin embargo, quedaron truncadas después de la retirada de la dictadura en 1990 cuando los MRP fueron absorbidos por los sindicatos de educadores y los partidos políticos de la «Asamblea de la Civilidad».

Paralelamente, las organizaciones gremiales habían desarrollado durante todo el decenio de 1980 profundos cambios en sus estructuras. Por un lado, el Colegio de Profesores de Chile depuró a su dirigencia pinochetista y la reemplazó por otra cercana a los opositores Democracia Cristiana y Partido Socialista en los comicios internos de 1985 (los primeros desde 1974). A partir de ese momento, el Colegio de Profesores comenzó, con la mediación de la ONG PIIE, un proceso de acercamiento con otra central sindical docente afín ideológicamente a la izquierda radical: la AGECH, que terminaría en la fusión de ambas entidades en 1987 (Cornejo y Reyes, 2007).

Es necesario recordar que AGECH contaba por entonces con una continua tradición de oposición a las políticas educativas de la autocracia pinochetista manifestada en su rechazo de la precarización laboral de los docentes y en la recuperación del sistema de educación público nacional desde sus inicios, como una federación de grupos que se habían alejado del Colegio de Profesores a comienzos de la década de 1980 (Cornejo y Reyes, 2007, pp. 30-31). Cuando en 1987 AGECH decidió su autodisolución para que sus miembros se integrasen en el Colegio de Profesores, llevaron a este último buena parte de sus objetivos aún pendientes.

Pese a las muchas reformas parciales emprendidas en la enseñanza por los sucesivos gobiernos constitucionales chilenos, el núcleo duro del mecanizado sistema educativo pinochetista continuó inalterable. Esta delicada situación fue la que llevó a una serie de protestas estudiantiles, a veces violentas, duramente reprimidos por las fuerzas de seguridad en mayo de 2006. A raíz de estos hechos, la presidenta Michelle Bachelet decidió convocar al Colegio de Profesores y a otras organizaciones de educadores, padres y alumnos para constituir una comisión gubernamental destinada a concertar una futura reforma educativa: el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (Assaél e Inzunza, 2008, p. 59).

Particularmente, el Colegio de Profesores expuso, dentro de dicho órgano asesor, las soluciones que la crisis educativa de Chile necesitaba, a su juicio, para salir de la situación que había llevado a las protestas de estudiantes de 2006: eliminar de raíz todo el sistema educativo pinochetista y reemplazarlo por otro de

carácter nacional, público y gratuito. (Colegio de Profesores de Chile, 2006, p. 15 y 31).

Tres años después de estos hechos, el Gobierno de Bachelet reemplazó a la LOCE pinochetista por la Ley General de Educación de Chile (Ministerio de Educación Pública, 2009). Pero más allá de sus declaraciones de principios, dicha normativa no avanzó demasiado en la superación de la esencia neoliberal de la LOCE. Para solucionar esto, sería muy útil implementar las reformas señaladas por el Colegio de Profesores más allá de cambios parciales como el otorgamiento de becas de estudio para los futuros docentes (Cumsille y Fiszbein, 2015).

## **5. Semejanzas y diferencias en los tres casos estudiados**

La primera analogía que destacamos en estos tres ejemplos analizados es aquella que surge de un similar contexto histórico y cultural: tanto España, como Argentina y Chile no solo comparten una lengua en común sino que el desarrollo histórico de sus respectivos Estados y sistemas de gobierno guarda muchos parecidos. En efecto, los tres países sufrieron durante el siglo XX sendas dictaduras que frenaron los avances progresistas en el ámbito de la enseñanza pública. Sin embargo, surge también aquí la primera de las diferencias, puesto que fue solo en Chile donde la represión política que se abatió sobre el sindicalismo docente fue la antesala de la implantación del neoliberalismo educativo y el desmembramiento de la escuela estatal en los diversos municipios (PIIE, 1984).

Por otra parte, tanto en Argentina como en España este proceso corrió a cargo de gobiernos civiles, uno de corte populista en el primero de los casos, y el otro de características neoconservadoras, en el segundo. Como consecuencia de esto, el mayor impacto de las reformas neoliberales tuvo lugar en Chile, ya que allí la dictadura disolvió por la fuerza a toda la oposición del sindicalismo docente, cosa que lógicamente no se pudo dar en Argentina y España donde las protestas y movilizaciones de los gremios/sindicatos de la enseñanza y los MRP pudieron moderar la implantación de una educación sostenida por el mercado.

Las acciones de protesta de las principales centrales sindicales docentes de los tres países estudiados nos ofrecen otra gran semejanza, puesto que las huelgas y las movilizaciones masivas fueron un patrón común para oponerse a las reformas educativas neoliberales. Como ejemplo de esto, se pueden citar las siguientes medidas de fuerza:

1. España: (1997, 2001 y 2002): FTE-UGT, CCOO y STEs contra las reformas neoliberales del PP, incluidas la LOCE y la LOU.
2. Argentina (1997, 1998 y 1999): CTERA implementa la «Carpa Blanca», acompañada por huelgas y movilizaciones contra la «Ley Federal de Educación» menemista.
3. Chile (2006): Colegio de Profesores acompaña activamente las movilizaciones y protestas de los estudiantes en huelga contra la educación privatista de la LOCE pinochetista.

Solo el recurso novedoso de la «Carpa Blanca» en Argentina y su ronda de docentes en huelga de hambre por turnos periódicos aparecen como una excepción que confirma esta regla general (Delgado, 2002).

Si analizamos detenidamente la matriz ideológica y la orientación política del sindicalismo docente, vamos a encontrar diferencias notables entre estos ejemplos nacionales: mientras que en España existen varias centrales de clase e independientes (FETE-UGT, CCOO y STEs), en Argentina y Chile hay solo una hegemónica: CTERA y el Colegio de Profesores, respectivamente. Esto trajo como consecuencia, en el caso argentino, la cooptación, por parte del Estado dirigido por el kirchnerismo, de la CTERA, facilitada por la afinidad ideológica de los dirigentes del Gobierno y los de esta confederal gremial. Nada de esto se produjo en Chile donde las centrales sindicales docentes consiguieron preservar su autonomía de la política partidista y las reformas pedagógicas burocráticas y/o neoliberales hechas desde el Estado, sumando a veces a sus acciones a otros sectores de la comunidad educativa, como los estudiantes chilenos que protestaron masivamente en 2006 contra el sistema escolar heredado del pinochetismo (Assaél e Inzunza, 2008).

Esto último se relaciona también con la inexistencia, en toda la historia gremial de la Argentina reciente, de organizaciones de docentes independientes, tales como los MRP. Estos últimos tuvieron un rol importante en la decisiva etapa de la transición política chilena que llevó de la dictadura a la democracia durante la década de 1980 (Cornejo y Reyes, 2007). Asimismo, en España, los MRP continúan desarrollando al día de hoy una intensa actividad en la defensa de la escuela pública frente a los avances del neoliberalismo educativo (Lázaro *et al.*, 2011, pp. 315-331).

Sin embargo, existe una coincidencia crucial entre el desarrollo de los sindicatos docentes y MRP aquí estudiados: su oposición ideológica al neoliberalismo educativo manifestada en varios aspectos, el primero de los cuales tiene que ver con el papel del Estado en la educación.

De esta forma, mientras que para el neoliberalismo educativo el Estado y las escuelas públicas solo cumplen un rol subsidiario del mercado como una función de arbitraje pasiva y neutral del libre juego de la oferta y la demanda de los distintos servicios formativos, para las centrales sindicales de docentes y los MRP, el Estado debe reasumir su papel crucial en otorgar a todos sus ciudadanos una educación gratuita, laica, obligatoria y universal pero con respeto a las diversidades y de gran calidad. Esto último nos señala que los colectivos de docentes/educadores privilegian el desarrollo de las escuelas públicas sobre cualquier otra (a excepción de las cooperativas de enseñanza sin fines de lucro ni carácter confesional), puesto que, al revés del neoliberalismo que las relega a un puesto reservado para quienes fracasaron en los colegios privados, no conciben a la educación como un servicio económico más.

Otro aspecto en el que se presenta esta diferencia es aquel referido a las TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación). Si para los MRP y los sindicatos/gremios de docentes/educadores ya estudiados, estas tecnologías son un medio importante para difundir las ideas y las prácticas de un cambio social en sentido progresista, para el neoliberalismo educativo son un fin en sí mismas por su capacidad de, al menos teóricamente, garantizar un futuro laboral exitoso a quienes las dominen por su alta demanda en el actual mercado (Llorente, 2003).

Asimismo, si el neoliberalismo educativo concibe al vínculo entre docente y alumno como una mera relación contractual entre oferta y demanda de un servicio de instrucción, los sindicatos docentes y MRP ven a este como una relación libre pero cooperativa y responsable entre los estudiantes y los profesores en pos de un objetivo común: el cambio social. Ambos proyectos educativos discrepan también en cuanto a las cualidades que deben ser estimuladas en los estudiantes: por ejemplo, mientras que para el neoliberalismo es la competencia a la que exaltan como la panacea para garantizar el éxito social y económico (Viñao, 1999, p. 7), para los movimientos sindicales y MRP es la cooperación, por su potencial de estimular la sociabilidad, la solidaridad y el trabajo en equipo.

Según el neoliberalismo educativo, el mejor rol de los docentes es aquel mediante el cual consiguen «vender» más exitosamente sus servicios al ofrecerlos a sus potenciales clientes como más atractivos para sus puntos de vista y necesidades. Por lo cual es imprescindible que en este caso la propuesta pedagógica aparezca como innovadora y de gran calidad, sin ofrecer aspectos «aburridos» en la misma, ya que de este modo podrá «enganchar» (como aviso publicitario) a los usuarios de la misma. Por el contrario, los buenos docentes son, para sus centrales sindicales y los MRP, aquellos que logran un óptimo aprendizaje mediante el estímulo en sus alumnos del ansía de un cambio social progresista al señalar tanto los aspectos de la problemática realidad circundante que deben ser solucionados como también la mejor forma de hacerlo.

Y si el neoliberalismo educativo define al fin último de la educación como una mera preparación de una mano de obra más o menos capacitada para el mercado laboral y sus cambiantes demandas, para el sindicalismo docente y los MRP este propósito trata acerca de formar individuos libres y solidarios que puedan analizar críticamente su entorno social y formular propuestas para superar sus problemas desde sus conocimientos adquiridos. De ello se desprende el hecho de que si el neoliberalismo desalienta toda motivación para la elección de una carrera que no posea un futuro potencialmente rentable, los sindicatos/gremios de docentes/educadores y los MRP afirman enfáticamente que la vocación es un componente esencial para encarar todo tipo de estudios, puesto que la educación es en sí misma un valor que supera con creces cualquier medición de costos y retribuciones potenciales.

Cabe agregar que estas diferencias entre las concepciones del neoliberalismo educativo y los sindicatos docentes y MRP hispanoparlantes tienen su origen en las disímiles fuentes ideológicas de las que provienen. Mientras que las ideas fundacionales del neoliberalismo proceden de economistas como Shultz y Becker, y hasta de organizaciones corporativas como el Banco Mundial y la OCDE (Ramírez y Lechuga, 2015), las de los MRP y organizaciones sindicales se derivan de educadores y psicopedagogos, como Freinet (2006), Freire (1970/2013) y Giroux (1990), entre otros.

Una más que interesante propuesta superadora de los inconvenientes surgidos en el campo de la oposición al neoliberalismo educativo y la globalización economicista se fundamenta directamente en el concepto de «glocalización», reinterpretado por Melendro (2005) en base a los trabajos previos de Robertson (1992). Antes de explazar en esta noción, dicho autor hace una crítica hacia la mundialización

capitalista, la cual se dirige a los aspectos más notoriamente negativos de la misma tales como el reduccionismo economicista (que subsume a la enseñanza a una mera capacitación laboral), la desigualdad social y nacional, la fragilidad del empleo y su rápida sustitución por la tecnología y la homogeneización cultural, entre otros. Asimismo, el agotamiento de los recursos del planeta por culpa del consumismo desenfrenado y la acumulación sin control de desperdicios generados por la cada vez más corta vida útil de los productos, es otro de los peligros que este investigador señala como una amenaza a todas las formas de vida. Estas cuestiones serían provocadas por la fetichización de unos bienes y servicios presentados por el neoliberalismo como la única alternativa para satisfacer las necesidades humanas básicas, algo que Melendro (2005, pp. 5-6) se encarga de refutar basado en las conclusiones de Elizalde (2001).

Una de las soluciones que plantea Melendro (2005) a los inconvenientes producidos por el capitalismo mundial tiene que ver con un cambio de actitud general de todas las sociedades hacia el problema de la contaminación, el cual sería generado por una educación ambiental destinada a modificar el modelo de vida planetario en un sentido ecológico, aplicado además con una serie de acciones «glolocales». Estas últimas iniciativas se caracterizarían como una combinación armónica de un renacer de los fenómenos culturales locales en un contexto de relaciones globales extendidas pero también respetuosas de los mismos. Siguiendo este razonamiento, toda iniciativa particular para cambiar el paradigma consumista por otro de equilibrio social y ecológico debe ser hecha en concordancia con otras similares realizadas en un marco mundial. Asimismo, y de acuerdo a las ideas de Melendro (2005), un proceso de enseñanza-aprendizaje opuesto al del neoliberalismo globalizante se basa en la premisa fundamental de educar pensando globalmente pero actuando localmente.

## 6. Conclusiones

Si bien las anteriores ideas de Melendro (2005) ofrecen una base desde la que poder avanzar en una propuesta superadora del desarrollo de los sindicatos docentes y MRP aquí estudiados, es necesario ampliar a estas en un sentido mucho más concreto y aplicable que los enunciados teóricos y generalistas que la misma exhibe.

Como bien puede inferirse de todo lo anteriormente señalado, es más fácil oponerse al neoliberalismo educativo que generar propuestas pedagógicas progresistas que se muestren como una alternativa válida y viable. Ello es más notable si se tiene en cuenta que, mientras los sindicatos docentes y MRP han ofrecido hasta ahora una notoria división entre sus discursos y acciones limitándolas, en el mejor de los casos, generalmente a sus respectivos ámbitos nacionales, su oponente privatista actúa como un bloque homogéneo que muestra a las claras la fuerza de su inspirador sustrato globalizante. En efecto, el neoliberalismo educativo brinda en sus fundamentos teóricos y en su avance sobre las políticas públicas de enseñanza una unidad casi sin fisuras, que apenas insinúa alguna diferencia al adaptarse a los diversos contextos locales (Moreno, 1995; Ramírez y Lechuga, 2015; Viñao, 1999). Es por ello que lo primero que deberían hacer todos los colectivos de docentes

hispanohablantes aquí analizados sería superar sus diferencias, que como se ha visto hasta ahora no son tan insalvables para poder, en primera instancia, oponerse con mayor eficacia a la instrucción privatista y globalizadora, mediante una unidad de acción que enfatice sus coincidencias ideológicas.

En este sentido, la proposición que surge de estas páginas tiene que ver primero con la metodología que deberían emplear tanto las centrales docentes progresistas y los MRP de España Argentina y Chile en sus acciones de movilización y protestas. Las mismas, en vez de ser realizadas de manera más bien espontánea e inconexa (como ha sucedido hasta ahora), deberían de ser concretadas de forma planificada y coordinada entre todos los casos nacionales estudiados para asegurar así una mayor repercusión tanto a nivel local como internacional de sus demandas. Si pensamos en las afinidades culturales e históricas que unen a los tres países analizados y en la naturaleza homogénea del neoliberalismo educativo al que se enfrentan, esta propuesta no parece tan difícil de hacerse realidad.

Sobre este último punto, es necesario formular algunas precisiones necesarias para que toda la propuesta superadora no quede ceñida a una serie de buenos deseos que nunca puedan ser aplicados a posteriori de forma concreta.

En primer lugar, habría que revisar los mismos mecanismos de protesta utilizados hasta la fecha por los sindicatos docentes y MRP de los tres países castellano-parlantes aquí analizados. Es bien sabido que las huelgas y movilizaciones han sido muchas veces implementadas por cuestiones meramente salariales, empleadas casi como único medio de protesta y, en innumerables ocasiones, han tenido un efecto perverso y contrario sobre la sociedad en general del que buscaban sus organizadores y actores principales. Esto se debe a que gran parte de la comunidad educativa y buena parte del resto de la población perciben que un abuso de estas medidas de fuerza puede comprometer el tiempo y la calidad de la educación que reciben sus hijos y las futuras generaciones (Grimson y Tenti, 2014). Consecuentemente con esto, los progenitores terminan por «retirar» a sus niños y adolescentes de las escuelas públicas para ubicarlos en los colegios privados en un intento de proteger su continuidad en la enseñanza (basta con mirar el ejemplo de Argentina bajo los últimos gobiernos kirchneristas para comprobar esto). En efecto, fue allí donde y pese a los continuos y altisonantes discursos en favor de la educación estatal, la instrucción privada ha avanzado con más fuerza sobre la enseñanza pública, en buena medida gracias a los continuos paros y movilizaciones de los sindicatos docentes que solo buscaban aumentar sus sueldos, sin reparar en que así terminaban por enviar a miles de alumnos hacia los establecimientos educativos privados.

En segunda instancia, y relacionado directamente con todo lo anterior, se tendrían que buscar, estudiar, ensayar y aplicar formas de protesta contra el neoliberalismo educativo y a favor de la educación pública que comprometan solo mínimamente la continuidad y calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la «Carpa Blanca» llevada a cabo en la Argentina de los años «90» se presenta como un valioso antecedente para tener en cuenta a la hora de realizar acciones comunes para oponerse a la instrucción globalizante y defender, con el debido fundamento, la educación estatal (Delgado, 2002).

Además, el objetivo de estas medidas de protesta no debe limitarse solo a la defensa salarial sino que debe tener en cuenta la naturaleza completa del modelo de educación aplicado por cada país. Nuevamente lo ocurrido en Argentina durante los tres gobiernos de Kirchner-Fernández se ofrece como un ejemplo en el que no se debe recaer, puesto que fue allí donde la población en general percibió como las huelgas realizadas solamente para exigir aumentos en los sueldos de los educadores ignoraban el creciente deterioro físico de las escuelas públicas y el enrarecimiento de las condiciones en las cuales se desarrollaban los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tello, 2013). Esto demuestra que los docentes no pueden desligar su tarea profesional de todo el contexto en el que están inmersos, por lo cual, más que generar acciones de protesta que podrían enfrentarlos con el resto de la sociedad deberían implementar sucedáneos que sumen a los padres y alumnos a su causa sin comprometer en demasía los avances educativos de estos últimos.

Asimismo, habría que hacer hincapié en las coincidencias ideológicas de las centrales sindicales docentes de España, Argentina y Chile como un potente factor para arribar a una unidad de acción transnacional. De ellas se derivan como uno de sus componentes principales, una concepción de la escuela pública no como la propiedad de los funcionarios de turno sino como una cooperativa en todo el sentido de la palabra, que reúna en su interior a todos los sectores integrantes de las comunidades en la cuales se integra dicha institución, como padres, alumnos y vecinos, entre otros. Frente al descarnado pragmatismo de la instrucción neoliberal como preparación para el mercado laboral, se debería rescatar el valor de la educación como una auténtica realización personal de los sujetos más allá de su hipotético valor como instrumento de utilidad para el trabajo. Además, habría que revelar también los límites de la tecnología y de cualquier otra creación humana para descubrir así una indiscutible valoración del entorno natural, con el cual la población mundial debe convivir en armonía sin tratar de someterlo a su capricho. Y por supuesto, descartar cualquier imposición de tipo cultural, salvando la riqueza y diversidad de las sociedades que se reparten hasta hoy día por nuestro planeta (Anaya, 2003; Martínez, 2001).

Como puede deducirse de todo lo anterior, las coincidencias ideológicas entre los sindicatos docentes y MRP de los tres casos estudiados son fuertes y además están basados en algunos de los trabajos de reconocidos investigadores en la materia, los cuales no solo deberían ser rescatados en los discursos sino también discutidos rigurosamente para su adecuación al contexto actual. Entre estos estudios figuran las obras de Freire (1970/2013), las cuales resaltan el valor de la educación como un adecuado instrumento para obtener la liberación de todos los prejuicios mentales implantados por el sistema dominante, y las de Giroux (1990), que enfatizan la importancia de los maestros y profesores que adoptan el papel de intelectuales críticos de la realidad circundante, superando así su faceta tradicional de ser meros transmisores de conocimientos ya elaborados por otros. Todo lo anterior conforma un firme antecedente sobre el cual desarrollar un debate teórico que enriquezca los aspectos puramente pragmáticos de esta propuesta para los sindicatos docentes y los MRP, sumando a los aportes de investigadores clásicos como los anteriormente citados otros de mayor actualidad como los de Melendro (2005).



En otras palabras, en esta propuesta común para oponer y superar al neoliberalismo educativo no se trata de satisfacer las necesidades de eventuales clientes que demandan un servicio pedagógico acorde a lo que puedan pagar sino de formar de manera empática a futuros actores de un cambio social progresista, el cual debe desmitificar la falsa idea que la sociedad capitalista actual pretende implantar como un dogma: la divinización del lucro. Esto es, que todo cuanto existe, incluido en ello la educación, puede ser reducido a un mero artículo que se puede comprar o vender en un mercado supuestamente libre y, por ende, posee un precio de intercambio sujeto a la oferta y la demanda. Para las organizaciones sindicales docentes y los MRP de los tres países estudiados, este fetiche ideológico tiene que ser apartado para mostrar el auténtico valor del proceso de enseñanza-aprendizaje: la conformación de nuevas generaciones dispuestas a construir un país y un mundo pacífico, solidario, democrático, respetuoso de la diversidad cultural y medioambiental (Llorente, 2003).

A esta reformulación de la estructura y los contenidos de la escuela pública habría que añadir una revalorización de la tarea docente, rescatándola del proceso de alienación en la cual el neoliberalismo educativo quiere encasillarla. Los docentes deben ser concienciados acerca de la importancia vital de su trabajo, el cual no debe ser convertido en un instrumento de las medidas pedagógicas implantadas por los burócratas del Estado y los capitalistas de la instrucción privada (Freire, 1970/2013). La libertad de cátedra tiene que ser defendida como un requisito ineludible para que los docentes no se transformen en simples técnicos que solo puedan transmitir conocimientos ya elaborados por especialistas teóricos completamente alejados de la realidad de las aulas. Solo con su autonomía dentro de la enseñanza es factible que los mismos asuman su rol de ser no solamente intelectuales críticos de la realidad sino también agentes conscientes del cambio social en colaboración con sus alumnos (Giroux, 1990). Y todo esto, además, tiene que ser hecho en un marco de mejora notable de las condiciones laborales de maestros y profesores que disminuya a niveles razonables las jornadas interminables en cursos superpoblados y suprima, mediante un diálogo consensuado entre todas las partes en conflicto (docentes, estudiantes y padres), las causas de la violencia escolar.

Se debe destacar, asimismo, el valor del perfeccionamiento docente continuo, realizado no como una imposición proveniente del Estado sino como una iniciativa de los propios educadores y sus organizaciones más representativas (sindicatos y MRP) para actualizar y mejorar sus conocimientos y prácticas profesionales. Esta formación post-título de los docentes/educadores no debería ser hecha solamente en base a la discusión de aspectos teóricos del proceso educativo sino que también tendría que incluir a las experiencias concretas, tanto individuales como colectivas, que los propios maestros y profesores tuvieron en las aulas a través del desarrollo de sus tareas habituales siempre en interacción constante con sus alumnos (Lázaro *et al.*, 2011).

Es de esperar, entonces, que los contactos entre los sindicatos docentes y los MRP de los tres países aquí analizados, a los que pueden añadirse el resto de las naciones de la región hispanoamericana, superen el umbral de las visitas esporádicas y las declaraciones conjuntas ocasionales para transformar a estas en una serie de acciones continuas y programadas. Estas últimas estarían destinadas no

solo a oponerse y protestar sino también para proponer una alternativa pedagógica común similar a la presentada en estas páginas, conformada por la suma armónica proveniente del debate entre los aportes teóricos clásicos sobre la educación pública (Freire, 1970/2013; Giroux, 1990), con aquellos otros considerados más recientes (Melendro, 2005) para enfrentarse así activamente al neoliberalismo educativo.

## 7. Referencias bibliográficas

- Anaya, J. R. (2003). El marco ideológico de la LOCE y los MRPs. *Tabanque*, 17, (33-51).
- Assaél, J., & Inzunza, J. (2008). *La actuación del Colegio de Profesores en Chile*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Colegio de Profesores de Chile. Directorio Nacional. (2006). *La crisis del sistema educativo chileno: diagnóstico y propuestas*. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile.
- Cornejo, R., & Reyes, L. (2007). *La cuestión docente en América Latina: estudio de caso: Chile*. Santiago de Chile: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).
- Cumsille, B., & Fiszbein, A. (2015). *Construyendo políticas educativas efectivas: pautas para la acción* (El Diálogo: liderazgo para las Américas). Washington DC: OREALC/UNESCO.
- Delgado, M. (2002). *El sindicalismo docente frente a la aplicación de las políticas neoliberales en educación: el caso de Ctera y las transferencias de servicios educativos a las jurisdicciones provinciales*. (Tesis inédita de maestría). Buenos Aires: FLACSO, Buenos Aires.
- Freinet, C. (2006). *La educación por el trabajo*. México DF; Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.
- Freire, P. (2013) [1970]. *Pedagogía del oprimido* (edición especial). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona; Madrid: Paidós, Centro de Publicaciones del MEC.
- Grimson, A., & Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina: crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Lázaro, L. M., Martínez, A., & Mayordomo, A. (2011). Perspectiva histórica de la innovación educativa en España, 1970-2008. In Ministerio de Educación (Ed.), *Estudio sobre la innovación educativa en España* (nº 17) (59-334). Madrid: Ministerio de Educación de España.

- Llorente Cortés, M. Á. (2003). Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Tabanque*, 17, 71-86.
- Luis, F. de., & Arias, L. (2005). *FETE-UGT: 75 años con la enseñanza*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero.
- Martínez, J. (2001). Análisis de la política curricular española y sus consecuencias para la innovación. *Pensamiento Educativo*, 29(2), 75-112. Recuperado el 6 de septiembre de 2016, de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/199/440>
- Martínez, J. (2011). Sindicalismo y renovación pedagógica. *El Cotidiano*, 168, 127-136.
- Melendro, M. (2005). La globalización de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Iteruniversitaria*, 17, 185-208.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). LOCE. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* No. 157, del 2 de julio de 2003, pp. 25443-25446. España.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2006). LOE. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* No. 106, del 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. España.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). LOMCE. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* No. 295, del 10 de diciembre de 2013, sec. 1, pp. 97858-97921. España.
- Ministerio de Educación de la Nación. (1993). Ley Federal de Educación n° 24195. Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2006). Ley de Educación Nacional n° 26026. Argentina.
- Ministerio de Educación Pública. (1974). Decreto Ley 678 de Profesores de Chile. Publicada en *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, del 16 de octubre de 1974. Chile.
- Ministerio de Educación Pública. (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Publicada en *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, del 10 de marzo de 1990. Chile.
- Ministerio de Educación Pública. (2009). Ley General de Educación (LGE) no. 20370. Publicada en *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, del 12 de septiembre de 2009. Chile.
- Moreno Moreno, P. (1995). Neoliberalismo económico y reforma educativa. *Perfiles Educativos*, 67, 1-7.
- MRP de España. (1996, diciembre). *III Congreso de MRP*, Torremolinos, España.

- MRP de España., CEAPA., CC.OO., FETE-UGT., STEs., CGT., & MCEP. (2001, enero). *Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad*, Madrid, España.
- Perazza, R., & Legarralde, M. (2007). *El sindicalismo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Fundación Konrad Adenauer; Política Social en América Latina (SOPLA).
- Prats, J. (2005). El sistema educativo español. In Prats, J., & Raventón, F. (Dir.), *Los sistemas educativos europeos: ¿crisis o transformación?* (pp. 177-228). Barcelona: Fundación La Caixa.
- Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE). (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar* (vol. 1). Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones educativas (PIIE).
- Ramírez, L. V., & Lechuga Ortiz, L. (2015). Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas rurales: aportaciones al debate actual en América Latina. *Textual*, 49, 197-231.
- Ríos, L. C., & Fernández, S. (2015). Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post-2003. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la educación (RELAPAE)*, 2, 38-46.
- UB.CEA (Universidad de Belgrano. Centro de Estudios de la Educación Argentina). (2014). *Otro aplazo en las pruebas PISA*. (*Boletín CEA*, año 3, n° 17, enero, p. 13). Buenos Aires. Recuperado el 28 de junio de 2015, de [http://www.ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/cea/cea\\_numero\\_17.pdf](http://www.ub.edu.ar/centros_de_estudio/cea/cea_numero_17.pdf)
- Tello, C. (2013). Las políticas docentes y la perspectiva sindical en Argentina, México y Chile: debates y negociaciones. Los casos de CTERA, SNTE y el Colegio de Profesores en los últimos veinte años. *Educación en Revista*, 48, 149-166.
- Terrón Bañuelos, A. (2015). Coordinadas del asociacionismo profesional de los docentes. Estado de la cuestión en España. *Historia y Memoria de la Educación*, 1(2015), 93-130.
- Viñao Frago, A. (1999). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España. *Revista Electrónica ESCUELA PÚBLICA*, 1(2), 1-25. Recuperado el 8 de agosto de 2016, de: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/neoliberalismo.pdf>