

[Cierre de edición el 30 de abril del 2025]<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18956><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>

educare@una.ac.cr

Participación política y social del profesorado: Distinciones conceptuales en la bibliografía académica sobre asociacionismo docente

Political and Social Participation of Teachers: Conceptual Distinctions in the Academic Literature on Teacher Associationism

A participação política e social dos professores: Distinções conceituais na literatura acadêmica sobre o associativismo docente

Sebastián Ortiz-Mallegas

Universidad de Playa Ancha

 <https://ror.org/0171wr661>

Valparaíso, Chile

 sebastian.ortiz@upla.cl



<https://orcid.org/0000-0001-7877-3319>

Mónica Torres-Sánchez

Universidad de Málaga

 <https://ror.org/036b2ww28>

Málaga, España

 motorres@uma.es



<https://orcid.org/0000-0002-8626-8512>

Daniela Barruel

Movimiento por la Unidad Docente

Santiago, Chile

 d.barruel@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0003-9011-7164>

Sofía Brignardello

Universidad de Playa Ancha

 <https://ror.org/0171wr661>

Valparaíso, Chile

 sofia.brignardello@alumnos.upla.cl



<https://orcid.org/0000-0001-7816-2681>

Recibido • Received • Recibido: 18 / 08 / 2023

Corregido • Revised • Revisado: 22 / 04 / 2025

Aceptado • Accepted • Aprobado: 23 / 04 / 2025



<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18956>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Resumen:

Introducción. Las sociedades actuales exigen a sus ciudadanías un involucramiento activo en los escenarios sociopolíticos. En este contexto, la educación aparece como espacio fecundo para aprender de participación política, y en ello, el profesorado como un agente clave en esta dinamización. No obstante, al igual que otras personas, el profesorado vive los desafíos de aprender a participar. Particularmente, un ámbito relevante de este aprendizaje son los espacios asociativos, y que, en la actualidad, son desafiados a pensar otras formas de colectivización docente. **Objetivo.** Este artículo tiene como propósito comprender las relaciones que se establecen en el cuerpo científico entre la participación y el asociacionismo del profesorado. **Metodología.** A partir de una revisión bibliográfica sistemática en las bases científicas Wos y Scopus, se analizaron 46 artículos empíricos sobre participación política y social del profesorado y asociacionismo docente entre el 2011 y 2021. **Resultados.** La revisión muestra un cúmulo importante de artículos que refieren a la participación como una competencia del profesorado, exigiéndose su desempeño en los contextos escolares y sobre temáticas diversas; aun cuando participar es un aprendizaje continuo que no se reduce a las instancias universitarias, y que más bien se canaliza en los colectivos docentes. **Conclusiones.** Se discuten las implicancias de este modo de participación para el profesorado y el vínculo con el asociacionismo docente en un contexto global que ha construido un discurso de ineeficacia y fractura asociativa.

Palabras claves: Participación de docentes; asociación de profesorado; participación social; participación política; sindicato docente.

ODS: ODS 4; educación de calidad; cuestiones pedagógicas; prácticas educativas; ODS 16; paz, justicia e instituciones sólidas; participación cívica; participación política.

Abstract:

Background. Today's societies demand from their citizens an active involvement in socio-political scenarios. In this context, education appears as a fertile space for learning socio-political participation, with teachers as a key agent in this dynamization. However, like other citizens, teachers face the challenges of learning to participate. A particularly relevant domain of this learning process is that of associative spaces, which are currently being challenged to envision alternative forms of teacher collectivization. **Purpose.** This article aims to understand the relationships established in the scientific body between teachers' socio-political participation and teachers' associationism. **Method.** Based on a systematic review of the literature in high-impact scientific databases (WoS and Scopus), 46 empirical articles on teachers' political and social participation and teacher associationism were analysed between 2011 and 2021. **Results.** The analyses show a significant number of articles that refer to participation as a competence of teachers, requiring their performance in different schools' contexts and on different topics, even though participation is a continuous learning process that is not limited to university instances but rather is channeled in teacher associations. **Conclusions.** We discuss the implications of this mode of participation for teachers and the link with teacher associations in a global context that has built a global discourse on the role of teachers in the teaching profession.

Keywords: Teacher participation; teacher association; social participation; political participation; trade union.

SDG: SDG 4; quality education; pedagogical issues; educational practices; ODS 16; peace, justice and strong institutions; civic participation; political participation.



Resumo:

Introdução. As sociedades atuais exigem dos seus cidadãos uma participação ativa nos cenários sociopolíticos. Neste contexto, a educação surge como um espaço fértil para a aprendizagem da participação política, sendo os professores um agente fundamental nesta dinamização. No entanto, tal como outros cidadãos, os professores enfrentam os desafios de aprender a participar. Em particular, um aspecto relevante dessa aprendizagem diz respeito aos espaços associativos, que atualmente são desafiados a repensar novas formas de coletivização docente. **Objetivo.** Este artigo pretende compreender as relações estabelecidas no corpo científico entre a participação sócio-política dos professores e o associativismo docente. **Metodologia.** A partir de uma revisão sistemática da literatura em bases de dados científicas de alto impacto (WoS e Scopus), foram analisados 46 artigos empíricos sobre a participação política e social dos professores e o associativismo docente, entre 2011 e 2021. **Resultados.** A revisão mostra um número significativo de artigos que se referem à participação como uma competência dos professores, exigindo o seu desempenho em diferentes contextos escolares e sobre diferentes temas, embora a participação seja um processo contínuo de aprendizagem que não se limita ao nível universitário, mas que se canaliza através das associações profissionais. **Conclusão.** Discutimos as implicações deste modo de participação para os professores e a ligação com o associativismo docente num contexto global que tem construído um discurso global sobre o papel dos professores.

Palavras-chave: Participação dos professores; associação de professores; participação social; participação política; sindicato.

ODS: ODS 4; educação de qualidade; questões pedagógicas; práticas educacionais; ODS 16; paz, justicia e instituições eficazes; participação cívica; participação política.

Introducción

Uno de los factores de éxito en la calidad de las democracias es la participación de su ciudadanía, no solamente por la necesidad de defender los derechos conquistados, sino por el ímpetu transformador que conlleva una ciudadanía preocupada por el bien común y el liderazgo en la transformación social. Sin embargo, las sociedades modernas han configurado nuevas formas de participación, modificando las relaciones ciudadanas, ello tras la introducción de una racionalizada que reduce la acción colectiva al ámbito de lo privado y que asocia la actividad política a la intervención de unos pocos actores sociales (Marey, 2022). En este contexto, el ámbito educativo ha sido un campo para el aprendizaje de la participación política-ciudadana. Diversos organismos internacionales han indicado la necesidad de incluir acciones formativas en esta materia, una competencia que la futura ciudadanía debe desarrollar al término de sus estudios secundarios, o un propósito de los sistemas educativos que se comprometen con la experimentación de la vida en común y el desarrollo de una conciencia crítica del mundo y sus condicionantes.

Sin embargo, este desafío no es una simple tarea para el profesorado, que no solamente debe luchar por revertir los bajos niveles de legitimidad de las democracias y la participación política (Marey, 2022), sino porque al igual que el resto la ciudadanía, se ve afectado por las

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18956>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

tendencias individualizadoras de las sociedades liberales y la instrumentalización de la vida colectiva (Soria Rico, 2019). En este sentido, la investigación especializada sobre participación educativa ha ido dibujando una actitud favorable del profesorado hacia la participación (Sim et al., 2017), aunque también supone un desafío metodológico y personal, no solamente por la instrucción de ciertas temáticas que distan de la formación recibida en los contextos universitarios (Kornblit et al., 2014), sino por nuevas exigencias y mecanismos de participación política de las infancias y juventudes (Deng & Yuen, 2013). También, se ha evidenciado que la participación del profesorado se considera un factor clave para la participación estudiantil, incluso para su compromiso con el aprendizaje (Ke et al., 2019). En ese sentido, la capacidad y actitud del profesorado de propiciar aulas más democráticas se construye en sintonía con la problematización del componente político de la docencia y la ciudadanía (Acuña, 2021; Sim et al., 2017).

El ámbito político de la docencia no se reduciría únicamente al quehacer en las aulas, sino que incluye la reflexión sobre la estructuración de la vida social. Por esta razón, estudiar la participación docente requiere asumir la acción del profesorado en lo social y político, en consonancia con su labor en las aulas, en las instituciones educativas y en las sociedades. La práctica docente es, en este sentido, una actividad política de compromiso con la experimentación colectiva de la experiencia histórica de ser un sujeto en un mundo social (de Vies et al., 2014). Ante esto, la bibliografía indica que un ámbito relevante para el compromiso con la transformación política y el aprendizaje político de la ciudadanía se encuentra en los espacios de asociacionismos docentes (Reichert et al., 2020; Weinstein & Zettelmeier, 2022). En este sentido, figuras como los sindicatos y asociaciones profesionales o gremiales cobran fuerza para garantizar una experiencia de experimentación con la vida política y democrática de la ciudadanía (Ferreira, 2019; Gouveia, 2019). Esto muestra que el aprendizaje de lo político y social se va dibujando en el marco de las asociaciones docentes (Reichert et al., 2020).

A pesar de esto, los estudios sobre asociacionismo y sindicalismo docente han ido, sistemáticamente, mencionando que las formas tradicionales de colectivización docente atraviesan una crisis de sentido y participación por parte del profesorado (Stevenson, 2015), aludiendo a la necesidad de revisar otras formas de organización y nuevos mecanismos de participación política docente (Symeonidis & Stromquist, 2020). Este estudio busca analizar las comprensiones que ha tomado el fenómeno de participación socio-política, a partir de su relación con el asociacionismo docente, para lo cual rescata la síntesis de otras investigaciones empíricas que vinculen estas conceptualizaciones.

Aspectos teóricos

Participación y asociacionismo docente

Las asociaciones del profesorado son espacios relevantes de aprendizaje sobre la participación política docente, siempre y cuando, estas permitan la inclusión de componentes profesionales y laborales de la labor docente (Reichert et al., 2020). En la actualidad existen diferentes organismos que colectivizan al cuerpo docente y canalizan la representación de los intereses del profesorado en un contexto que ha tendido a estandarizar y restringir la autonomía profesional (Anderson & Cohen, 2015). Estas distintas formas de asociación han surgido a partir de las oportunidades coyunturales que se han ido trazando históricamente para la participación del profesorado (Ferreira, 2019). Ello evidencia la relación entre la participación docente, el tipo de organización construida –sindicato, gremio, asociación, movimiento social, etc.–, y la conjugación de las estructuras sociopolíticas disponibles en cada contexto (Ferreira, 2019; Gouveia, 2019; Phelps, 2021).

En este sentido, los textos sobre sindicalismo docente han ido mostrando que el profesorado encuentra en sus asociaciones un espacio para canalizar sus consultas sobre el quehacer educativo, así como para dar curso a aquellas demandas de transformación del trabajo docente (Weinstein & Zettelmeier, 2022). Esta cuestión no ha sido simple en algunos territorios, en donde han tenido que lidiar con una crisis de participación y afiliación docente (Symeonidis & Stromquist, 2020). Esta crisis ha estado ligada a la instauración de ciertas políticas que han perpetuado modelos de desprofesionalización que desacreditan los espacios de colectivización (Symeonidis & Stromquist, 2020). Frente a esto, el profesorado organizado ha tenido que buscar construir otras formas de asociacionismo o nuevos sindicalismos que salgan de las barreras de la participación institucionalizada (Acuña, 2021; Stevenson, 2015).

En este escenario, el asociacionismo docente tradicional atraviesa un momento de inflexión, caracterizado por procesos de redefinición identitaria, disputas en torno a la legitimidad representativa y la emergencia de nuevas formas de acción colectiva que impactan en las formas de participación de las bases docentes (Ortiz-Mallegas et al., 2024; Verdejo Valenzuela et al., 2025). La erosión de las bases de afiliación, la desconfianza creciente hacia los procesos de interlocución con los gobiernos y la instrumentalización por parte de partidos políticos han llevado al profesorado a explorar nuevas alternativas organizativas que resignifican tanto sus marcos de acción colectiva como las formas de participación socio-política (Ortiz-Mallegas et al., 2025). Lejos de constituir una experiencia homogénea o estable, las formas actuales de asociacionismo docente configuran una trama nueva, en la que coexisten modelos inscritos en las estructuras político-institucionales con otros que se articulan desde fuera de ellas, mediante la acción directa y la confrontación con los dispositivos tradicionales de representación y participación política docente (Weinstein & Zettelmeier, 2022).

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18956><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Participación docente: Entre lo político y lo social

Siguiendo a [Öberg & Nouri \(2021\)](#), la participación se ha conceptualizado desde dos vertientes, aquellas que la asocian a la influencia, y aquellas que la entienden como implicación. En ambos casos, la participación se vincula a una acción colectiva en un contexto social determinado que busca transformarse en su configuración estructural. Precisamente en esta disyuntiva se ha comprendido la participación del profesorado entre lo político y lo social. La distinción entre ambas se podría explicar desde las nociones de fin o medio de la acción colectiva, pues mientras que la primera se entiende como un medio para un fin transformador, la segunda, consiste en un fin humanizador ante una sociedad que mantiene desigualdades e injusticias estructurales. En este sentido, una participación política implicaría luchar por cambiar cómo se estructuran las sociedades, mientras que una de tipo social se asociaría más bien a la influencia en otros para reparar una forma de vida social ([Canales Sánchez, 2006](#); [Soria Rico, 2019](#)).

Posicionándonos desde las pedagogías críticas, todo acto educativo es una acción política ([Freire, 2016](#)), que no solo se asocia con la participación cívica ([Canales Sánchez, 2006](#)), sino también en cómo se construye democracia en los contextos sociales, entendamos aula, territorio, región o nación. De ahí que las distinciones de lo social y político ([Canales Sánchez, 2006](#)), o de la influencia o implicación ([Soria Rico, 2019](#)) se conjugan en las conceptualizaciones de la participación docente. Desde estos marcos conceptuales, la participación política implicaría una acción constante de formación y transformación de las relaciones sociales que se construyen, en torno a la configuración de una experiencia común, que parte en la escuela como experiencia próxima y se amplifica en la sociedad. En este aspecto, la participación del profesorado implicaría el reconocimiento de la voluntad de poder definir, junto a otros, un nuevo modo de relación social, más solidario, justo y democrático; que pueda ampliarse al ámbito social para construir un proyecto político-ciudadano que sea incluyente de estas nuevas formas interactivas.

En este marco, la participación política del profesorado involucraría lo social ([Canales Sánchez, 2006](#)) y se configuraría en torno a cuatro aspectos. En primero lugar, asociado a las formas de asociacionismo docente y nuevosivismos docentes en la vida cotidiana ([Coley & Schachle, 2023](#)), en la acción política-pública y en las relaciones sociales de la escuela ([Gouveia, 2019](#); [Ortiz Mallegas et al., 2024](#)). El profesorado que participa políticamente no solamente está invitado a pensar en otras formas de asociacionismo docente ([Stevenson, 2015](#)), sino también en otro tipo de relaciones sociales al interior de las asociaciones y las escuelas ([Ortiz Mallegas et al., 2025](#); [VerdejoValenzuela et al., 2025](#)). Asimismo, se vincula con los sentidos y horizontes otorgados a las luchas del profesorado y sus asociaciones como canalizadoras de estas reivindicaciones ([Phelps, 2021](#)). El profesorado que participa políticamente no solo debe desear hacerlo, sino también debe poder definir la vida que desea construir, reconocer su lugar en el mundo, y aquello que desea alcanzar como actor político ([Freire, 2016](#)).



De la misma forma, las experiencias de organización política, de relación con el poder, el Estado y las transformaciones que ahí se gestan también, sostienen la participación docente. Diversos estudios historiográficos van mostrando que la participación política se ha ido conjugando en la relación con el Estado, sus asociaciones y los proyectos democráticos que se han construido con la agencia del profesorado (Ferreira, 2019). Esto se ve influido por los procesos o ciclos sociopolíticos que regulan el trabajo asalariado y, particularmente, el trabajo docente (Acuña, 2021), lo que se influye recíprocamente en el marco de los movimientos sociales (Phelps, 2021). De esta forma, la participación política docente incluye las oportunidades que se gestan a la luz de los conflictos y ciclos de protesta disputados en los escenarios políticos y sociales. Así, el profesorado construye las disputas para politizar su trabajo dentro y fuera de las instituciones escolares, en las protestas y en relación con otros actores relevantes, estudiantes, asociaciones de profesorado-familias y otros gremios o colectivos docentes.

Particularmente, este estudio entenderá la participación política docente desde una vertiente amplia que conjuga elementos de lo cotidiano, la acción social inmediata de individuos y grupos, y la emergencia de un proyecto político de conjugación de voluntades, que está determinada por una condición histórica, por correlaciones de poder, dinámicas de conflicto social, y por las posibilidades de transformar el mundo. Lo que para el caso del profesorado ocurriría en la relación con sus asociaciones –históricas y recientes– y que en la actualidad configura la trama de asociaciones docentes (Stevenson, 2015) y los nuevos dinamismos del fenómeno asociativo docente en las sociedades globales (Ortiz-Mallegas et al., 2025).

Marco metodológico

Este estudio utilizó la revisión bibliográfica sistemática como método para identificar y sintetizar el cuerpo de conocimiento producido en la última década sobre la participación del profesorado y el asociacionismo docente. Como un primer acercamiento se analizaron aquellos artículos científicos que describieron la participación docente en asociaciones mediante la revisión de artículos académicos publicados entre 2010 y 2021 en revistas de alto impacto. Las preguntas que guiaron este estudio fueron: ¿cómo conceptualiza la producción académica reciente, la participación del profesorado? ¿cuáles son las relaciones que se establecen entre el asociacionismo docente y el fenómeno de participación?

Los criterios de inclusión se asociaron a estudios empíricos que explicitan el uso del concepto de participación docente en el título, resumen o palabras claves, y que refirieron a la acción colectiva docente desde un marco amplio del asociacionismo docente. Estos estudios debían referir a contextos educativos formales de educación no universitaria, estar publicados en revistas arbitradas en línea durante el periodo del 2011 y 2021 y en idiomas español, inglés y portugués. Asimismo, se excluyeron artículos vinculados con ámbitos universitarios

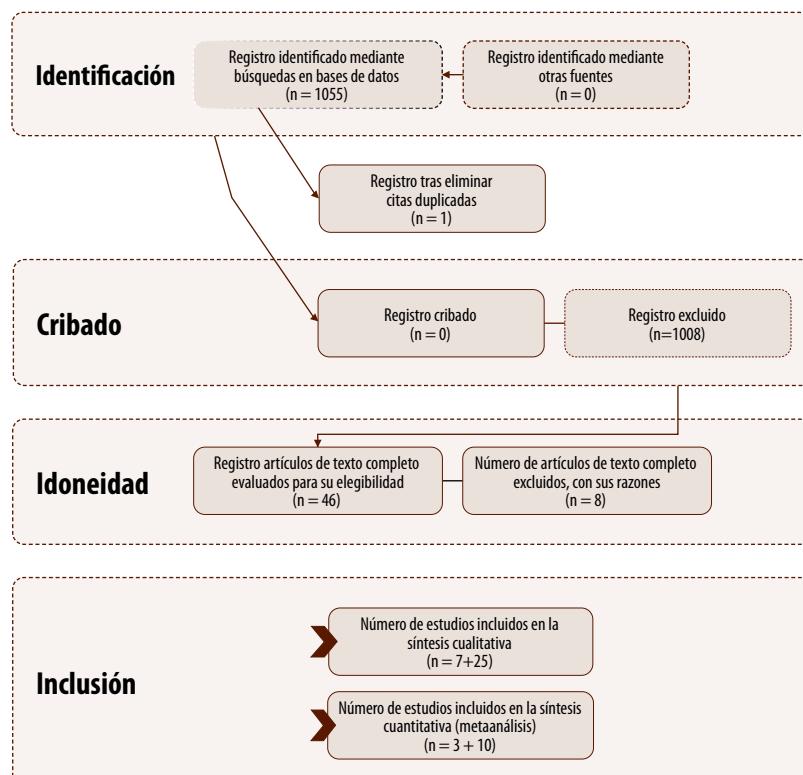
<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18956>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

o contextos no formales y que estuvieran escritos en otros idiomas de los mencionados. Así también, se excluyen artículos de reflexión, ensayos o reseñas de libros que no describieron de forma explícita aspectos metodológicos. Para la búsqueda se utilizaron la base de datos Web of Sciences (WoS) y SCOPUS. El descriptor utilizado fue *participación política docente* y *participación social docente*, combinado con otros descriptores como asociacionismo, sindicalismo, gremios y movimientos sociales.

Siguiendo el protocolo Prisma (Page et al., 2021) se realizó una búsqueda en fases en dos bases de datos, y se encontraron 1 055 manuscritos en una primera fase. Luego se realizó la lectura de los resúmenes, se eliminaron aquellos que no cumplían con los criterios de inclusión, y se obtuvo un total de 47 artículos (segunda fase), de los cuales 8 presentaban duplicidad entre bases de datos y uno fue excluido tras tratarse de un artículo de reflexión, a pesar de la indicación metodológica en su resumen. Se analizó un total de 46 artículos. Este estudio no contó con artículos cribados (ver Figura 1).

Figura 1: Procedimiento metodológico de selección de inclusión, mediante procedimiento PRISMA



Nota: Elaboración propia.



Para el análisis de los artículos, se trabajó con el software *Microsoft Excel* y su función de tablas dinámicas, así como con *MAXQDA Miner* y sus complementos para análisis semánticos. Esto ayudó a organizar la información en función de categorías prediseñadas asociadas a: participación docente, asociaciones docentes y metodologías empleadas en el estudio. El análisis incluyó descriptivos bibliométricos, análisis de asociación semántico y de contenidos cualitativos. Los resultados se organizan según las evidencias cuantitativas, semánticas y de contenidos cualitativos, estos últimos agrupados en tres ejes asociados a: participación como una competencia/exigencia, los desafíos de la participación en la virtualidad y la relación entre asociacionismos y participación.

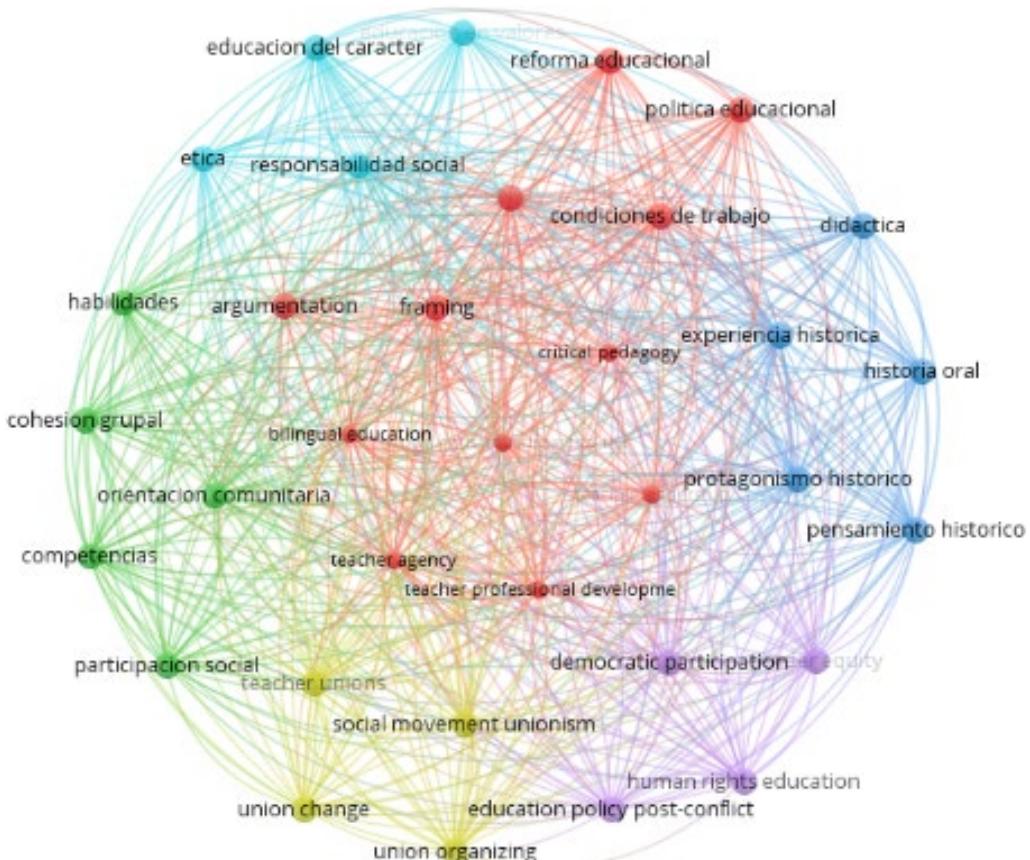
Resultados

Resultados cuantitativos

Del total de artículos, la gran mayoría correspondía a metodologías cualitativas (32 artículos), 13 eran cuantitativos y uno de metodología mixta. El periodo de mayor publicación correspondió a los años 2013 y 2015, aunque el año 2020 hubo un crecimiento exponencial asociado a artículos que vinculan la participación docente en espacios virtuales ([Kasperski & Blau, 2023](#)). En relación con la procedencia geográfica, las bases consultadas muestran una mayor preponderancia de producciones de Reino Unido (20 artículos), seguido de 8 publicaciones de EE. UU. Es interesante notar los escasos aportes de los territorios latinoamericanos a pesar de la inclusión idiomática (5 artículos).

El análisis semántico de las palabras claves muestra 6 grupos ([Figura 2](#)). Un primer grupo, de color rojo y con una mayor frecuencia, describe los manuscritos que buscan el desarrollo de estrategias de profesionalización de la docencia. En ellas, se muestra a docentes participando como aprendices de programas o acciones de perfeccionamiento. Un segundo grupo –color verde– articula la idea de que la participación es una competencia que docentes deben ostentar para incidir en los entornos sociales próximos. Otro eje de color azul, y con la misma frecuencia asociativa anterior, se focaliza en el uso de la propia experiencia participativa para el desarrollo de didácticas tendentes a la participación estudiantil. Con una menor fuerza asociativa, se encuentran los tres ejes restantes: el color amarillo que se relaciona con la participación docente en asociaciones sindicales y movimientos sociales; el color morado que sugiere la conexión entre la participación democrática y el quehacer docente, y el color celeste que profundiza en la responsabilidad ética o valorativa de que el profesorado enseñe a participar.

Figura 2: Análisis semántico asociativo de palabras claves artículos seleccionados



Nota: Elaboración propia.

Resultados cualitativos: Elementos semánticos comunes sobre el aprendizaje de la participación docente

Las investigaciones revisadas muestran que el fenómeno de participación docente ha estado enfocado en comprender el papel del profesorado como un mediador de la participación estudiantil, y se asocia a una competencia de su desempeño. En este marco, el profesorado aprende a participar desde sus experiencias formales e informales de formación (de Vies et al., 2014; Ekström, 2013) y participar requiere de una acción interactiva que tiene como consecuencia la forma de estar y construir el mundo profesional y la gestión del espacio escolar y, de manera más específica, del aula (Clarke et al., 2014; Santoveña-Casal & Bernal-Bravo, 2019).



Otro de los consensos visibilizados es que la participación docente en actividades de aprendizaje continuo contribuye con el éxito de la labor educativa. En un estudio con más de 1 500 docentes en China se evidencia cómo la implicación en actividades de desarrollo profesional continuo es una de las claves del éxito en resultados académicos de pruebas a gran escala (Ke et al., 2019). No obstante, participar no es un ejercicio sencillo para el profesorado, no solo porque requiere esfuerzos en el desarrollo de una competencia profesional, sino porque participar se entiende como un ejercicio autónomo y una decisión personal.

Eje 1: La participación como competencias/exigencia al profesorado

Un gran número de artículos conceptualizan la participación docente como una competencia que el profesorado debe ostentar y demostrar en su quehacer profesional (Hendrickx et al., 2020; Severino-González et al., 2019). Esta competencia se asocia con la capacidad reflexiva sobre la propia práctica de facilitar experiencias de participación en el estudiantado (Duckworth & Maxwell, 2015; Stamotović et al., 2019), con una función orientativa sobre la participación estudiantil (Cuervo, 2020). Desde estas perspectivas, el profesorado debe ser capaz de ofrecer opciones de participación para el estudiantado, lo que sería posible, mediante la enseñanza vicaria y su figura como modelo de participación política y social (Baker et al., 2010). La participación facilitada por el profesorado se definiría como una actividad interactiva que es posible secuenciar en la didáctica pedagógica (Subramaniam, 2016) e incide en el compromiso de sus estudiantes con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Öberg & Nouri, 2021).

El discurso de la participación como competencia profesional se tensiona con ciertos proyectos de participación que exigen que esta sea sustentada a partir de una práctica colectiva. El estudio de Sanders-Bustle (2019), en educación artística, muestra cómo la participación del profesorado en proyectos estudiantiles surgen cuando el personal docente reconstruye su rol de expectante o mediador de la participación –muy vinculado con la competencia individual–, a otro dialógico colectivo que tiende a la construcción de un proyecto político-social escolar que se sostiene por el compromiso del asociacionismo docente.

Desde el marco de las pedagogías críticas asumir una labor (re)humanizadora de la pedagogía no solamente implica una didáctica, sino también, un compromiso sobre una concepción emancipadora de lo curricular. Lo que es coherente con el cuestionamiento que realiza la investigación de Cuervo (2020) que indica que la participación docente no es solo una competencia, sino una convicción ética de construir aula más democrática y participativa. Ello configura la idea de que participar es un ejercicio complejo que se germina por los deseos de participación, las oportunidades de construir una colectividad y las propias estructuras sociales que lo permiten. Así no parece extraño que los docentes cuentan con escasas estrategias para



<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18956>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

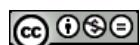
desarrollar aulas democráticas en sociedades altamente autoritarias (Osler & Yahya, 2013), donde las estrategias de participación son funcionales a las condiciones y estructuras de participación disponibles en estos estados (Pantić, 2017; Sim et al., 2017).

Eje 2: El contexto virtual como un desafío para la participación docente

En la revisión realizada existe un amplio interés por investigar sobre la participación del profesorado en los contextos virtuales. Para ello, la participación se asociaría a la actividad interactiva en redes sociales (Berrón Ruiz & Régil López, 2018; Kasperski & Blau, 2023; Kimmons & Veletsianos, 2015; Kornblit et al., 2014; Luo et al., 2017), donde lo más habitual es la actividad de construcción de un comentario y la intervención en una discusión en un entorno virtual que otras formas de involucramiento. La participación en estos contextos implicaría un aprendizaje para el profesorado en ejercicio y en formación (Risser & Bottoms, 2014), siendo incluso un desafío para aquellos sujetos nativos digitales (Anderson & Justice, 2015), en tanto las herramientas facilitadas para interactuar carecen de novedad, o porque los contextos virtuales son espacios que tensionan la identidad docente (Deng & Yuen, 2013; Han et al., 2019).

Estos artículos conceptualizan a las redes sociales como un desafío o espacio de tensión para la profesionalización docente, ya que, por un lado, contribuyen con el aprendizaje del estudiantado en formación (Anderson & Justice, 2015; Ballesta Pagán et al., 2020; Luo et al., 2017), y por otro, demanda una expectativa de idoneidad moral que el profesorado en formación cree deber tener por ser un referente en el mundo social-virtual (Palmer, 2018; Rodesiler, 2017; Severino-González et al., 2019). En el estudio de Kimmons & Veltsianos (2015), docentes en formación sintieron que debían modificar sus perfiles y redes sociales personales cuando ingresaron a estudiar pedagogía, ya que debían ser un ejemplo en sus entornos próximos. Ahora bien, este tipo de participación podría resultar riesgosa para modelos complejos de profesionalización docente, ya que tenderían a mantener una forma de participación individualizada que ignora el carácter colectivo y la propia implicación afectiva de la labor docente (Kasperski & Blau, 2023; Rodesiler, 2017).

A pesar de estas dificultades, las evidencias científicas van delineando algunas pistas comprensivas para facilitar el involucramiento docente. Si bien, al profesorado le cuesta involucrar sus historias de vida en las aulas, estas se ponen al servicio del proceso educativo cuando buscan guiar la participación e intereses del estudiantado (Severino-González et al., 2019). En general, suelen participar cuando confían en quienes son parte del proceso interactivo, y el diálogo está enfocado en la experiencia escolar, y no en su propia historia (Iredale et al., 2020). Asimismo, cuando la participación se da entre pares de igual jerarquía laboral tiende a ser más fructífera (Santoveña-Casal & Bernal-Bravo, 2019), lo que se ve favorecido cuando los directores o directoras escolares ofrecen horizontes de sentido para el diálogo o la cooperación docente (Cansoy et al., 2020).



Asimismo, el contenido que se dialoga facilita/dificulta la experiencia de participación del profesorado. Cuando se trata, por ejemplo, de temáticas de sexualidad (Kornblit et al., 2014), o de tecnología educativa (Deng & Yuen, 2013), el compromiso del profesorado tiende a decaer, aun cuando estas temáticas sean relevantes para la participación del estudiantado. Al contrario, cuando el diálogo se genera sobre las consecuencias de la desigualdad, el profesorado encuentra opciones para involucrarse e influir en el diálogo estudiantil.

Eje 3: La participación a nivel político-social y su canalización en las asociaciones docentes

La experiencia de participación del profesorado se desarrolla más allá del contexto escolar formal y se ve afectada por la historia personal y política del profesorado y sus asociaciones (Zengele, 2014). Las asociaciones docentes son un ámbito de aprendizaje para ello, aunque las cifras han delineado una tendencia a la desafiliación (Stevenson, 2015). Siguiendo a Reichert et al. (2020), las asociaciones docentes configuran las tensiones de la participación del profesorado en espacios extraescolares, ya que, por un lado, mediatizan las diferencias entre grupos y perfiles de participación docente y, por otro, influyen en el compromiso activo de participación en las sociedades. Así, en algunos casos, participar en un sindicato o gremio influye/restringe en la participación social y política general del profesorado en las sociedades.

La tensión que refiere Reichert et al. (2020) estaría relacionada, según Gouveia (2019) y Jarpa Arriagada & Castañeda Díaz (2018), en cómo las asociaciones negocian con la autoridad política e incluyen nuevas reivindicaciones en sus repertorios de acción. En este sentido, el profesorado tiende a participar en estos espacios cuando sus asociaciones son capaces de involucrarse en la negociación con la política educativa (Jarpa Arriagada & Castañeda Díaz, 2018) y contribuir con la defensa de las condiciones del profesorado ante las regulaciones de estas (Gouveia, 2019). En este contexto, las asociaciones docentes son desafiadas a encontrar otras formas de involucramiento de sus bases, deben reinventar las clásicas asociaciones laboristas o de un tipo de sindicalismo laboral (Phelps, 2021; Stevenson, 2015) e incluir nuevas formas y demandas del magisterio (Horn et al., 2020).

Conclusiones y proyecciones investigativas

Los resultados van delineando un predominio de una participación de tipo social del profesorado (Canales Sánchez, 2006), vinculada al espacio de aula y a la facilitación del involucramiento de sí y del estudiantado en los contextos escolares; se desdibuja, en ello, el valor que podría implicar la naturaleza política de la participación en la configuración democrática (Soria Rico, 2019). Asimismo, el personal docente enseña a participar política y socialmente a partir del compromiso con la transformación de las desigualdades (Hendrickx et al., 2020), con un rol mediador de la experiencia histórica del estudiantado. Para ello, es clave someter sus saberes a la formación de un pensamiento político-social, que pueda orientar la acción colectiva (Meneses Varas et al., 2019).



<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18956><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En este sentido, la escuela y sus agentes deben convocar a la participación y a su aprendizaje, lo cual solo será posible si dicha participación se habilita como una práctica social y política. Particularmente, las instituciones educativas y los espacios asociativos docentes son contextos privilegiados para la experimentación de la participación política del profesorado. En este aspecto, los pares juegan un rol en el involucramiento social y político, así como las propias reivindicaciones y demandas que agrupan y lideran las colectividades docentes. Actualmente, estas reivindicaciones responden a exigencias que van más allá de la mejora de las condiciones salariales y materiales, abarcando dimensiones más amplias del quehacer educativo y la justicia social (Ortiz-Mallegas et al., 2025; Phelps, 2021).

Ahora bien, el aprendizaje de lo político no es una simple tarea, ni para docentes en ejercicio ni para docentes en formación, no solo por la desafección de la participación y la legitimidad de las democracias, que influye en el interés de participar (Marey, 2022), sino porque las nuevas generaciones están reclamando una canalización diferente de su participación, asociada a contextos virtuales y sobre temáticas que no siempre son fáciles de abordar por la didáctica docente (Soria Rico, 2019). Este escenario de tensiones encuentra oportunidades cuando docentes ponen su propia experiencia de participación social y política al servicio del quehacer educativo, dialogando en torno a las injusticias que se viven en las distintas esferas de la vida social (Horn et al., 2020; Phelps, 2021).

Por otra parte, variadas investigaciones asocian la participación a una competencia profesional de facilitación, entienden que los cuerpos docentes son ejemplos de participación y canalizadores de la agencia estudiantil. Este discurso encubre una exigencia implícita para el profesorado, encargado de la movilización estudiantil, sino también porque parte del supuesto de que la enseñanza universitaria es suficiente para que se valore y deseé participar; cuando al contrario participar implica un itinerario de formación que conjuga, al menos, la trayectoria docente, con las experiencias de influencia, tanto al interior de las instituciones educativas como fuera de ellas, en el marco de distintas formas asociativas. Así, la expectativa de responsabilidad social del profesorado de facilitar la participación de sus estudiantes (Palmer, 2018; Severino-González et al., 2019; Stamotović et al., 2019), o el discurso de liderazgo social vinculado con la acción comunitaria de trabajo con grupos marginalizados (Cuervo, 2020; Hendrickx et al., 2020; Palmer, 2018) que se sostienen desde estas perspectivas, encubren un ideal de participación docente ajeno a cómo se produce el fenómeno de aprendizaje de la participación (Freire, 2016; Marey, 2022).

Ahora bien, conviene precisar algunas ausencias que merecen ser profundizadas en investigaciones posteriores. Los estudios revisados tienden a describir de un modo sucinto el contexto político en el que se desarrolla y regula la labor docente y que evidentemente influye en su participación. Por ejemplo, el estudio de Horn et al. (2020) que buscó mostrar la influencia de las reuniones docentes sobre las relaciones sociales construidas en las escuelas, particularmente, la capacidad para pedir ayuda y colaborar, desconocía un contexto político global que ha tendido a la individualización del trabajo educativo (Anderson & Cohen, 2015). Por tanto, cooperar y pedir ayuda o el escaso trabajo participativo en actividades grupales es parte de un problema de cómo el contexto político ha regulado también el trabajo docente.



En la misma línea, algunos estudios indican la falta de tiempo como un factor decisivo en la participación en la acción social o política ([Iredale et al., 2020](#)), sin tener en cuenta otros estudios que muestran la alta burocratización que ha condicionado la participación del profesorado en instancias colectivas, sociales y civiles. Así, la falta de tiempo para participar no se produce únicamente por una desmotivación, como se argumenta, sino también, por las condiciones en la que se desarrolla el trabajo ([Santoveña-Casal & Bernal-Bravo, 2019](#); [Sim et al., 2017](#)). Aquellos estudios que analizan el contexto de regulación del trabajo concluyen, precisamente, que la participación del profesorado y, también del estudiantado, deben ser reguladas por políticas de nivel nacional o distrital ([Rodesiler, 2017](#)), no solamente por la garantía de su ejercicio, sino porque participar implica un trabajo que no debe ser dejado al voluntarismo.

Finalmente, conviene precisar algunas limitaciones asociadas a las decisiones metodológicas sobre el uso de bases científicas de alto impacto (Wos-Scopus), que desconoce otras experiencias más locales y que suelen recogerse por otro tipo de bases de datos; y también, el periodo de estudio que solo consideró la última década, cuando el fenómeno de participación política y asociacionismo docente data desde los inicios de los sistemas educativos. Pese a ello, este estudio buscó contribuir a la exploración de una relación débilmente abordada por la bibliografía científica entre asociacionismos docentes y participación política desde una mirada compleja del fenómeno de participación.

Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: S. O. M. contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. M. T. S. contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación. D. B. contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación. S. B. contribuyó con la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Financiamiento

Este estudio se realizó gracias a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), mediante, Proyecto Fondecyt de Iniciación N.º 11251324 y el Fondo de Fortalecimiento de Programas de Doctorado Convocatoria 2022-Folio 86220041.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9445>

Referencias

*corresponde a estudios de la revisión sistemática

- Acuña, F. (2021). An autonomous teacher subject as a force of pedagogical renewal: Two historical moments of activation of the teacher's movement in Chile. *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(2), 105-124. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/594352>
- Anderson, G. & Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>
- *Anderson, J. L. & Justice, J.E. (2015). Disruptive design in pre-service teacher education: uptake, participation, and resistance. *Teaching Education*, 26(4), 400-421. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1034679>
- *Baker, C. N., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., Arnold, D. H., & Willoughby, M. T. (2010). Predicting teacher participation in a classroom-based, integrated preventive intervention for preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 270-283. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.09.005>
- *Ballesta Pagán, F. J., Céspedes Ventura, R., & Gómez-Garre, L. C. (2020). La participación de los docentes de Educación Primaria en la comunidad virtual de aprendizaje English Teachers Exchange Network (ETEN). *Revista Fuentes*, 22(2), 178-189. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.10>
- *Berrón Ruiz, E. & Régil López, M. V. (2018). Twitter como instrumento para fomentar la participación del profesorado en los cursos formativos. *@ticrevista d'innovació educativa*, (20), 43-51. <http://doi.org/10.7203/attic.20.10646>
- Canales Sánchez, A. (2006). La participación social en educación: Un dilema por resolver. *Perfiles Educativos*, 28(113), 64-80. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2006.113.61509>
- *Cansoy, R., Polatcan, M., & Parlar, H. (2020). Paternalistic school principal behaviors and teachers' participation in decision making: The intermediary role of teachers' trust in principals. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(2), 553-584. <https://doi.org/10.30828/real/2020.2.8>
- *Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Coley, J. & Schachle, J. (2023). Occupational activism and the new labor activism: illustrations from the education sector and an agenda for future research. *Work and Occupations*, 50(3), 420-427. <https://doi.org/10.1177/0730884231162935>



*Cuervo, H. (2020). Rethinking teachers' production of social justice in rural schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(13), 1357-1371. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1526338>

*de Vies, S., Jansen, E. P. W. A., Helms-Lorenz, M., & van de Grift, W. (2014). Student teachers' beliefs about learning and teaching and their participation in career-long learning activities. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 344-358. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.924647>

*Deng, L & Yuen, A. H. K. (2013). Blogs in pre-service teacher education: Exploring the participation issue. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(3), 339-356. <https://doi.org/10.1080/147539X.2013.802990>

*Duckworth, V. & Maxwell, B. (2015). Extending the mentor role in initial teacher education: embracing social justice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(1), 4-20. <https://doi.org/10.1108/ijmce-08-2014-0032>

*Ekström, A. (2013). Epistemic positioning and frameworks for participation: Learning to assess objects of craft in teacher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(4), 277-292. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.10.002>

Ferreira, A. (2019). The British National Union of Teachers (NUT) against the background of the Cold War: An International Peace Conference between teachers in western and eastern Europe. *Espacio, Tiempo y Educación*, 6(1), 161-180. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/507956>

Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas: El desafío de enseñaren un mundo cambiante.* I Siglo XXI. Editores.

*Gouveia, A. B. (2019). A organização sindical de professores das redes municipais de ensino do Paraná: Um mapa da relação entre representação sindical e a remuneração docente. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(92), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4239>

*Han, X., Wang, Y., & Jiang, L. (2019). Towards a framework for an institution-wide quantitative assessment of teachers' online participation in blended learning implementation. *The Internet and Higher Education*, 42, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.03.003>

*Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, T., Cillessen, A. H. N., & Brekelmans, M. (2020). Teacher behavior with upper elementary school students in the social margins of their classroom peer group. *Frontier in Education*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.568849>

*Horn, I., Garner, B., Chen, I.-C., & Frank, K. A. (2020). Seeing colleagues as learning resources: The influence of mathematics teacher meetings on advice-seeking social networks. *AERA Open*, 6(2), 1-19. <https://doi.org/10.1177/2332858420914898>

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18956>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- *Iredale, A., Stapleford, K., Tremayne, D., Farrell, L., Holbrey, C., & Sheridan-Ross, J. (2020). A review and synthesis of the use of social media in initial teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 19-34. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1693422>
- *Jarpa Arriagada, C. G. & Castañeda Díaz, M. T. (2018). Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: Análisis estructural del discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 23(1), 1-17. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230075>
- *Kasperski, R. & Blau, I. (2023). Social capital in high-schools: Teacher-student relationships within an online social network and their association with in-class interactions and learning. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 955-971. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1815220>
- *Ke, Z., Yin, H., & Huang, S. (2019). Teacher participation in school-based professional development in China: does it matter for teacher efficacy and teaching strategies? *Teachers and Teaching*, 25(7), 821-836. <http://doi.org/10.1080/13540602.2019.1662777>
- *Kimmons, R. & Veletsianos, G. (2015). Teacher professionalization in the age of social networking sites. *Learning, Media and Technology*, 40(4), 480-501. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.933846>
- *Kornblit, A. L., Sustas, S. E., & Di Leo, P. F. (2014). Género, derechos sexuales, biografía y escuela: Articulaciones y tensiones en discursos de docentes de Argentina. *Educação e Sociedade*, 35(126), 161-178. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100010>
- *Luo, T., Sickel, J., & Cheng, L. (2017). Preservice teachers' participation and perceptions of twitter live chats as personal learning networks. *Techtrends*, 61(3), 226-235. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0137-1>
- Marey, M. (2022). Problemas de la participación política en contextos de desdemocratización. *La Torres de Lucca: Revista Internacional de Filosofía Política*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.5209/ltdl.79868>
- *Meneses Varas, B., González-Monfort, N., & Santisteban Fernández, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El Futuro del Pasado*, 10, 257-286. <http://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.009>
- *Öberg, J. & Nouri, J. (2021). Pupils participation in a technology-rich environment: A study of pupil perspective on learners' and teachers' roles. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* 16(10), 255-274. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i10.20093>
- Ortiz Mallegas, S., Carrasco Aguilar, C., & López, V. (2024). La organización docente en el nivel escolar: Implicancias para el profesorado organizado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 29(101), 365-388. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/231>



Ortiz-Mallegas, S., Carrasco-Aguilar, C., Luzón-Trujillo, A., & Torres-Sánchez, M. (2025). New teacher associations: Comparative analysis of teachers' political participation in Chile and Spain. *Sage Open*, 15(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/21582440251320833>

*Osler, A. & Yahya, C. (2013). Challenges and complexity in human rights education. *Education Inquiry*, 4(1), 189-210. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i1.22068>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. J., Jróbjartsson, A., Lal, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... McGuinness, L. A., (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

*Palmer, D. K. (2018). Supporting bilingual teachers to be leaders for social change: "I must create advocates for biliteracy". *International Multilingual Research Journal* 12(3), 203-216. <https://doi.org/10.1080/19313152.2018.1474063>

*Pantić, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219-230. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.008>

*Phelps, C. (2021). Why did teachers organize? Feminism and socialism in the making of New York city teacher unionism. *Modern American History*, 4(2), 131-158. <https://doi.org/10.1017/mah.2021.11>

*Reichert, F., Torney-Purta, J., & Liang, W. (2020). Teachers' organizational participation: Profiles in 12 countries and correlates in teaching-related practices. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 552-582. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1795764>

*Risser, H. S. & Bottoms, S. (2014). "Newbies" and "Celebrities": Detecting social roles in an online network of teachers via participation patterns. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9(4), 433-450. <https://doi.org/10.1007/s11412-014-9197-4>

*Rodesiler, L. (2017). Local social media policies governing teachers professionally oriented participation online: A content analysis. *TechTrends*, 61(3), 293-300. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0139-z>

*Sanders-Bustle, L. (2019). Sketching a social/teacher practice through participation: An imperfect proposition for teacher practicum. *Studies in Art Education*, 60(3), 236-251. <https://doi.org/10.1080/00393541.2019.1641003>

*Santoveña-Casal, S. & Bernal-Bravo, C. (2019). Explorando la influencia del docente: Participación social en Twitter y percepción académica. *Comunicar*, 27(58), 75-84. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-07>



<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18956>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- *Severino-González, P., Martín-Friorino, V., & González-Soto, N. (2019). Responsabilidad social. De la toma de decisiones a la educación del carácter: Percepciones de docentes y no docentes de un establecimiento educacional chileno. *Estudios sobre Educación* 37, 69-90. <https://doi.org/10.15581/004.37.69-90>
- *Sim, J. B.-Y., Chua, S., & Krishnasamy, M. (2017). Riding the citizenship wagon: Citizenship conceptions of social studies teachers in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 63(1), 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.002>
- Soria Rico, L. G. (2019). La participación política a través de dos perspectivas teóricas: El realismo-liberal y la democracia deliberativa. *Foro Interno. Anuario de Teoría Política*, 19(1), 29-51. <https://doi.org/10.5209/foin.65816>
- *Stamotović, J., Maksimović, J., & Zlatić, L. (2019). Future teachers' social competences for inclusion. *Croatian Journal of Education* 21(3), 965-988. https://www.researchgate.net/publication/337324425_Future_Teachers%27_Social_Competences_for_Inclusion
- *Stevenson, H. (2015). Teacher unionism in changing times: Is this the real "new unionism"? *Journal of School Choice*, 9(4), 604-625. <https://doi.org/10.1080/15582159.2015.1080054>
- *Subramaniam, K. (2016). Teachers' organization of participation structures for teaching science with computer technology. *Journal of Science Education and Technology*, 25, 527-540. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9610-z>
- Symeonidis, V. & Stromquist, N. P. (2020). Teacher status and the role of teacher unions in the context of new professionalism. *Studia Paedagogica*, 25(2), 23-45. <https://doi.org/10.5817/SP2020-2-2>
- Verdejo Valenzuela, T., Ortiz-Mallegas, S. & Carrasco-Aguilar, C. (2025). Tensiones del cuidado y la organización patriarcal en el activismo sindical: Lecciones de profesoras chilenas y españolas. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-19. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1380/1282>
- Weinstein, M. & Zettelmeier, W. (2022). Introduction. Les syndicats d'enseignants : un acteur éducatif et sociopolitique en recul ou en renouveau? *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, (91), 45-54. <https://doi.org/10.4000/ries.13311>
- *Zengele, T. (2014). Teacher trade unionism as a political ideological state apparatus within the south african education system: A structural marxist perspective. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(9), 470-477. <http://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n9p470>

