

LA BÚSQUEDA DE BUEN VIVIR COMO MANIFESTACIÓN DE AGENCIA COLECTIVA E IDENTIDAD PROFESIONAL: UNA EXPLORACIÓN TEÓRICA DEL MOVIMIENTO DOCENTE CON FOCO EN CHILE Y LATINOAMÉRICA.

THE SEARCH FOR WELLBEING AS AN EXPRESSION OF COLLECTIVE AGENCY AND PROFESSIONAL IDENTITY: A THEORETICAL EXPLORATION OF THE TEACHERS' MOVEMENT WITHIN CHILE AND LATIN AMERICA.

Betzabé Torres*
Nidia Avilés**
Violeta León***

Resumen

Este artículo se basa en una exploración teórica de la relación entre los conceptos de bienestar y agencia docente a través de un análisis sociológico del movimiento docente en Latinoamérica, particularmente en Chile. Desde esta perspectiva, se propone responder el cómo la búsqueda por el bienestar en el trabajo docente es una expresión “agéntica” que, sin embargo, no es cuestión individual sino colectiva. Desde una perspectiva latinoamericana, se entenderá agencia como todo aquello que se realiza en el presente, informado por historias pasadas e inspirado en una esperanza futura de que las cosas sí pueden ser de otra manera. Lo anterior, fundado en las ideas de Paulo Freire y la filosofía del Buen Vivir, desde donde entenderemos a profesión docente como dialógica y colectiva.

El concepto de agencia nos permite ver el trabajo y la identidad profesional docente como transformadora y productora de conocimiento. El concepto de bienestar, entendido desde la filosofía del buen vivir, plantea que no se puede aspirar al bienestar individual si no existe uno colectivo.

Finalmente, exploramos cómo en Chile se han dado ciertos movimientos agénticos, por ejemplo, en la movilización docente de 2019, la cual se plantea como una lucha por avanzar hacia la reconstrucción de la educación que todos y todas merecen, lo cual, sin dudas, hará eco en la región latinoamericana.

Palabras Claves: agencia, buen vivir, colectividad, identidad docente, profesión docente, profesionalismo

* Betzabé Torres. Profesora de física, Investigadora doctoral University of Bristol, Bristol, Reino Unido. b.torresolave@bristol.ac.uk ORCID: <https://orcid.org/0000-0003>

** Nidia Avilés. Profesora de nivel inicial. Investigadora doctoral University of Bristol, Bristol, Reino Unido. n.avilesnunez@bristol.ac.uk ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9919-8306>

*** Violeta León. Instituto Superior de Comercio de Valparaíso. Valparaíso, Chile. violeta.leon.b@gmail.com

Abstract

This article is based on a theoretical exploration of the relationship between the concepts of teachers' well-being and teachers' agency. This is carried out through a qualitative-sociological analysis of the teacher's movement in Latin America, particularly Chile. The article's purpose is to answer how the search for well-being in the teaching profession is an agentic expression that is collective not individual. We conceptualise agency and wellbeing from a Latin American perspective, where agency will be understood as enacted in the present, informed by past stories and inspired by a future hope that things can be different. The above, based on the ideas of Paulo Freire and the philosophy of Buen Vivir where it understands the teaching profession as dialogic and collective.

The concept of agency allows a view of the teaching professional identity and work as transformative and a producer of knowledge. The concept of well-being is understood from the philosophy of Buen Vivir where one cannot aspire to individual well-being if there is an absence of collective well-being.

Finally, we explore how in Chile there have been certain agentic movements, as exemplified by the Chilean teachers' in 2019, which is considered as a struggle to move towards the reconstruction of education that everyone deserves which, without doubt, will echo in the Latin American region.

Keywords: agency, wellbeing, collective, teacher identity, teaching profession, professionalism

1. INTRODUCCIÓN

Estudiar el trabajo docente concentrándose solo en habilidades y conocimientos deja sin importancia cuestiones emocionales de la profesión y del desarrollo constante que ella supone. En contraste, un análisis desde el concepto de agencia es importante para nosotras ya que lo enfoca como algo que va más allá de conocimiento y habilidades que se deben poseer como profesionales de la educación. Así, estudiar el trabajo docente desde la agencia significa poner atención a las formas en que los docentes construyen sus realidades en vez de aceptar lo impuesto, lo estático, en este caso, con una motivación en particular que sería la búsqueda del bienestar profesional docente desde lo colectivo, como una forma diferente de entender bienestar desde la filosofía del Buen Vivir.

En Latinoamérica y el Caribe (LAC), los profesores son blanco de diversas solicitudes por parte de organismos internacionales, políticos, organismos regulatorios locales, compromisos institucionales y reglamentos locales. Por ejemplo, en uno de los documentos de un organismo multilateral se afirma:

“Los docentes son uno de los factores más importantes del proceso educativo. Por ello, su calidad profesional, desempeño laboral, compromiso con los resultados son algunas de las preocupaciones centrales de todo debate educativo que se oriente a la exploración de algunas claves para lograr que la educación responda a las demandas de la sociedad actual en armonía con las expectativas de la comunidad, las familias y los estudiantes” (OREALC/UNESCO, 2006, p.13).

De lo anterior se puede extraer que se entiende la educación como una cosa abstracta y que son las y los profesores los responsables de hacer cumplir ciertos acuerdos, mayoritariamente dictado por otros, como respuesta a una demanda, también de unos otros.

Así, podemos decir que, actualmente, la profesión docente se ve enmarcada en mecanismos de presión, control y responsabilidad (Assael et al, 2011), y los docentes como los únicos capaces de lograr una educación de calidad o -como lo llamaría Ball (2003)- como “ejecutores de la calidad” (p. 128). Este enfoque ha afectado su autonomía e identidad, causando la desmoralización y desprofesionalización del trabajo docente, teniendo como alguno de sus resultados, profesores que presentan altos niveles de ansiedad y estrés (Assael et al, 2011; Cornejo, 2009). Además, en esta forma de pensar el trabajo docente, se entiende la profesión como técnica operativa en detrimento de la orientación social reflexiva que debiera tener (Fardella y Sisto, 2015; Núñez, 2002; Robalino Campos, 2005).

Algunos autores también han asemejado estos procesos a la producción industrial donde el maestro es solo una pieza de una fábrica, una pieza que puede intercambiarse en el momento que esté fallando (Assael, 2009; Donoso, 2004). Como comenta Robalino Campos (2005), se trata de un modelo prescriptivo que socava la autonomía profesional de las y los docentes, ya que los transforma en burócratas que operan en la escuela, ejecutando decisiones elaboradas fuera del contexto de la escolarización. Más importante aún, estas políticas han sido

resistidas por los sindicatos de docentes en países como Chile y República Dominicana ya que argumentan que contradice sus identidades profesionales (Bellei, 2001). Las identidades profesionales docentes están relacionadas a imágenes de servidores públicos pertenecientes a la clase trabajadora, en donde se guían por una ética de servicio con el entendimiento que la/el docente es un agente de transformación social y trabajador cultural (Montecinos, 2009; Núñez, 2004).

Frente a la persistencia de las políticas educativas que parecen fundarse más en el temor y la presunción de incapacidad de los docentes para manejar las demandas de la nueva sociedad que en apoyar su trabajo (Bolívar et al, 2005; Hargreaves, 2003), está la compleja tarea de los docentes de sentirse con la posibilidad y la habilidad de tomar decisiones de cómo enfrentar tanto las nuevas reformas como la demanda cotidiana de su profesión.

Así, el objetivo de este artículo es explorar la interacción entre la agencia y el bienestar docente en el contexto latinoamericano, en particular cómo la búsqueda de lo segundo es una manifestación de lo primero y qué cosas podemos aprender de las demandas docentes en esta línea. Para lograr esto, se conceptualizará agencia y bienestar docente manteniendo un enlace entre estos conceptos y la identidad profesional docente. El uso del concepto de agencia nos posiciona desde una mirada activa del rol docente en su praxis y en su bienestar, así como también permite observar a través del lente de su identidad profesional, y cómo sus experiencias podrían moldear sus movimientos agenticos.

2. AGENCIA Y BIENESTAR EN EL TRABAJO DOCENTE, DESDE LO INDIVIDUAL A LO COLECTIVO.

Términos como agencia y bienestar docente se hacen claves para explorar el trabajo docente ya que se entienden como términos reivindicativos poniendo al docente como parte de los sujetos claves para mejorar la educación, pero no necesariamente explorando causa-efecto, sino aprendiendo de sus demandas y

propuestas, de aquello que hacen en su práctica cotidiana dentro y fuera de la sala de clases. Como agencia, entendemos la potencialidad de los seres humanos para actuar y hacer cambio en el mundo (Archer, 2000), sin olvidar y teniendo en cuenta la compleja relación de esta potencialidad con las estructuras presentes. Esta potencialidad para actuar y hacer cambios es informada tanto por nuestra historia de vida personal y profesional y, a la vez, es orientada hacia un futuro esperado. Es decir, tiene una dimensión temporal (Emirbayer & Mische, 1998) que, como diría Paulo Freire (1974), una esperanza de que algo diferente es posible en el hoy.

De modo particular, la agencia docente está relacionada con motivación, con el sentimiento de sentirse más feliz, personal y profesionalmente (Welzel & Inglehart, 2010), promoviendo también el anhelo de transformación y resistencia al poder estructural (Casey, 2006) a través de ver la posibilidad de que las cosas pueden ser de otra forma, y que esa transformación se puede llevar a cabo por ellos mismos (Freire, 1970). Desde una mirada sociocultural de agencia, podemos decir que existe una relación estrecha entre las estructuras, la identidad y la agencia, ya que estas de alguna forma, influyen las experiencias de las y los profesores (Lasky, 2005). Las experiencias docentes van más allá de su praxis, puesto que abarcan cuestiones externas a sí mismos, como condiciones contractuales, reformas curriculares y laborales, la existencia de otros agentes del sistema educativo (por ejemplo, las condiciones materiales y psicológicas de las y los estudiantes), las cuales de alguna u otra forma impactarán con su potencial de acción y, por lo tanto, con sus identidades. Al impactar la identidad de las y los docentes, se impacta entonces la forma en que toman decisiones, dan sentido y hacen su camino en el mundo, con todas las tensiones que pueden surgir en ello (Avraamidou, 2016). Las y los docentes tienen la habilidad de influir en sus vidas y en su entorno al mismo tiempo que también son influenciados por factores individuales y sociales (Giddens, 1984), es por ello que analizar el trabajo docente se hace interesante a fin de aprender de sus movimientos agénticos en sus

procesos de ser y convertirse en la/el docente y en el ser humano que anhelan.

El trabajo docente es reconocido como uno de los más complejos ya que no solo se centra en la institución educativa como tal, sino que interseca con diferentes contextos y dimensiones de la vida social, política y emocional de una sociedad (Arnové, 2007; Avalos et al, 2010). Todos estos aspectos contextuales son potenciales facilitadores o impedimentos para la agencia docente, es decir, tanto condiciones laborales o aspectos personales y emocionales como el bienestar, en ocasiones limitan la capacidad de docentes de sentir que tienen el poder y la habilidad de ser dueños de su profesión, es decir, sentirse con la autonomía y la agencia de tomar decisiones y acciones con relación a su trabajo. Sin embargo, aún bajo estas complejidades, tenemos mucho que aprender desde la praxis docente, de su ejercicio agéntico, buscando los espacios o maniobrando estos, para poder acceder a mejores condiciones laborales, a mejores espacios para ejercer su profesión, muchas veces iluminados e inspirados por la búsqueda de bienestar, bajo la premisa que el problema no es la profesión docente, sino las condiciones en que esta se desarrolla (Cornejo, 2008).

El bienestar se ha posicionado como un tema de interés para académicos, docentes y representantes gubernamentales debido al aumento de deserción por parte del profesorado, el aumento de estrés y agotamiento laboral presentado en la mayoría de los sistemas educativos globales (Borman & Dowling, 2008; Cornejo, 2009; McCallum et al, 2018; Vongalis, 2004) donde Latinoamérica no es la excepción (Avalos & Valenzuela, 2016). Sin embargo, el concepto de bienestar ha resultado difícil de definir, ya que ha sido usado para diferentes agendas por diferentes grupos académicos, gubernamentales y políticos. Por esto, al definir bienestar se admiten diferentes descripciones con propósitos muy específicos entre sí (Scott, 2012; White, 2010). Por ejemplo, una crítica importante a las diferentes maneras de conceptualizar bienestar es que su enfoque es en el individuo por sí solo, dejando a un lado las características contextuales y sociales en que se desenvuelve. Así, este artículo no busca definir el concepto de bienestar

desde lo individual (Bermejo-Toro et al; Brunetti, 2006; Hwang et al, 2017; Seligman, 2012), sino que se abordará desde una perspectiva colectiva y contextual. Para lo anterior, miraremos el bienestar desde la filosofía del Buen Vivir (Gudynas y Acosta, 2011; Huanacuni Mamani, 2010).

Entendemos el trabajo docente como colectivo ya que no podemos dejar de lado la importancia de la socialización profesional horizontal de los docentes. En esta socialización horizontal, hay un intercambio de conocimientos personales, creencias y teorías sobre la educación que promueven la problematización de la realidad (Gimeno, 1991) que puede desencadenar una expresión de agencia colectiva. Así, entender el trabajo docente como colectivo significa comprender que los procesos que se dan tanto en la escuela como fuera de esta, son mediados por las interacciones que tienen las y los docentes con sus entornos. Lo anterior, basado en la idea de que la docencia es una profesión en constante transformación y desarrollo, lo cual implica una reflexión constante donde la colaboración, formal e informal son claves (Avalos & Bascopé, 2017).

La profesión y el trabajo docente se caracterizan por procesos colectivos, en comunidad, de constante reflexión, crítica y desarrollo. Es decir, el trabajo docente implica una constante transformación, un proceso constructivo, y se necesita de agencia para promover procesos de autorreflexión, construcción y reconstrucción de conocimientos, habilidades e identidades profesionales (Biesta et al, 2017). La agencia puede influir y transformar las prácticas de enseñanza (Buchanan, 2015; Eteläpelto et al, 2013) y con eso también puede cambiar el objetivo y la orientación de la educación (Pantic, 2015; Rivera-Maulucci et al, 2015).

La noción de agencia se ha utilizado en diferentes estudios relacionados con la educación. En particular, los estudios se han centrado en analizar la estrecha relación entre la agencia y la identidad profesional (Buchanan, 2015; Hökka et al, 2012; Moore, 2008) con el aprendizaje y el desarrollo profesional (Rivera-Maulucci et al, 2015), con justicia social (King & Nomikou, 2017; Pantic,

2015) y en el contexto de resistir o implementar reformas educativas (Buchanan, 2014; Lasky, 2005; Robinson, 2012). Sin embargo, pocos estudios se han centrado en los movimientos o expresiones agénticas de las y los docentes. Para poder abordarlo, debemos conceptualizar este constructo desde la mirada manifestada inicialmente, desde una perspectiva crítica y humanizadora del trabajo y la profesión docente. Para ello, proponemos una mirada latinoamericana de agencia, donde el concepto de esperanza de Paulo Freire es clave. Para Freire, una cuestión elemental es que los seres humanos tengamos presencia en el mundo, solo así podremos transformarlo y no estar sujetos a las estructuras sin tener injerencia en ellas. Lo que hace a un ser humano estar presente en el mundo es el poder tener una referencia del mañana, y para ello, es necesario el desarrollo de una conciencia crítica, una reflexividad, y el entendernos a nosotras y nosotros mismos como seres inacabados y, por lo tanto, en constante transformación (Freire, 1972). Para Freire, la naturaleza agente del ser humano reside en la capacidad de las personas autónomas que, entendiéndose como inconclusas, necesitan a las otras y otros para, a través del diálogo, volverse conscientes y así poder transformar al mundo y a ellas(os) mismos, en busca de ese futuro posible.

Luego, desde una visión freireana de la educación, la esperanza desarrollada por quien educa es una esperanza ontológica (Freire, 1994), puesto que radica en la creencia de que otra realidad sí es posible y que es tarea nuestra, de manera colectiva, avanzar hacia ello.

Así, el concepto de agencia se entenderá como informado por experiencias pasadas puesto que está estrechamente relacionado con identidad profesional y, por lo tanto, con las historias que la desarrollaron. En el presente, se evidenciará expresada de manera práctica en acciones o en anhelos y aspiraciones y, por lo tanto, orientada hacia el futuro. Así, la agencia se entenderá como una práctica continua que se expresa a través de acciones que, en el caso del trabajo de los docentes, pueden manifestarse a través de su praxis educativa, su mirada gremial, su representación curricular, su práctica pedagógica, entre muchas otras

opciones, tanto en la práctica dentro o fuera de la escuela, como las creencias e ideas en torno a la educación, es decir, se entenderá la profesión docente además como más allá de lo que se hace en el lugar de trabajo.

Por su lado, el bienestar docente desde el Buen Vivir busca ir más allá de conceptualizar bienestar como algo que recae en la persona individual. Buen Vivir es una expresión que proviene del conocimiento indígena de la región andina (Gudynas, 2011), más comúnmente conocido por las distintas denominaciones Sumac Kawsay del kichwa ecuatoriano, Teko kavi de los pueblos guarani y la suma Qamaña del aymara boliviano (Rodríguez, 2016). Dadas las diferentes poblaciones indígenas de las que este se origina, las traducciones en español pueden diferir entre "vivir bien", "buen vivir", "sabe vivir" y/o "vida en plenitud". Por esto, a veces, la definición de Buen Vivir se vuelve complicada, pues al mismo tiempo que no hay una conceptualización acordada entre todos los pensadores indígenas, el concepto ha ido cambiando gracias a contribuciones de tradiciones críticas y antimodernistas (Gudynas, 2011). No obstante, Buen Vivir describe ampliamente una filosofía que se basa en principios y valores de armonía y equilibrio como una guía para las relaciones de los seres humanos entre sí, la naturaleza y el cosmos (Rodríguez, 2016).

Buen Vivir ha sido sintetizada como una "vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto" (Huanacuni Mamani, 2010, p. 32). Buen Vivir mira más allá del concepto de mera satisfacción de las necesidades y del acceso a servicios y bienes individuales, y también más allá de un bienestar basado en la acumulación de bienes para el beneficio de una persona (Huanacuni Mamani, 2010). Buen vivir busca enfatizar lo colectivo, la comunidad en lugar del tradicional "bien común" que se limita solo a cada persona aisladamente. Más importante aún, busca abarcar todo lo que existe, ya sea parte de nuestro entorno o no, con la esperanza de preservar el equilibrio y la armonía entre todos los seres de este planeta.

Actualmente, Buen Vivir no solo se usa como una filosofía de vida que busca valorar una representación holística de las personas en su entorno y con la naturaleza, sino también como una alternativa al sistema capitalista y al modelo neoliberal (Caudillo Félix, 2012). Del mismo modo, Buen vivir se argumenta como una forma de responder a lo que actualmente se valora y se utiliza para impulsar la idea de “desarrollo” en los países de Latinoamérica (Gudynas y Acosta, 2011).

Aunque algunos autores criticarían la idea de asociar el concepto del bienestar, como comúnmente se entiende, a las filosofías de Buen Vivir (Gudynas y Acosta, 2011; Minteguiaga y Ubasart-González, 2015), ya que bienestar muchas veces se ve relacionado con ideas de individualismo, desarrollo y modernización, que son ideologías opuestas a lo que el Buen vivir propone. Sin embargo, este artículo

cree que existe la posibilidad de que el bienestar aprenda de las filosofías y pensamientos del Buen Vivir. No cabe duda de que, para esto, se necesita separar la idea del bienestar individualista que responsabiliza a las personas y, en el caso de este artículo, a los profesores. Esta separación conlleva enfocarse hacia un bienestar desde la mirada del Buen Vivir que busca colaboración, convivencia, paz y armonía para todas y todos.

El Bienestar desde la mirada del Buen Vivir no se consideraría solo desde una dimensión individual o material, sino que incorporaría dimensiones colectivas, espirituales y ecológicas (Gudynas, 2011). Más importante aún, esta mirada buscaría la armonía entre seres humanos y su propio contexto, ya sea comunidad, sociedad o país. Este bienestar no valoraría la competencia o los avances tecnológicos para únicamente desarrollar una nación, ya que la importancia se situaría en el conocimiento colectivo que ayudaría ante todo a todas las comunidades y naciones, y al individuo como idea posterior (Arteaga-Cruz, 2017). Por ejemplo, en la escuela, las afecciones y situaciones complejas de las y los docentes no nacen desde el individuo en sí mismo, sino que la mayoría proviene de un contexto en particular, “muchas angustias y padecimientos expresados individualmente...por docentes que enferman y/o se accidentan, son portavoces del estallido institucional” (Martínez et al, 1996), de una escuela que

enferma; así, desde el bienestar mirado desde la filosofía del buen vivir, el problema radicaría en la escuela como institución y no en las o los individuos enfermos. Por lo anterior, lo que se debería buscar es armonía interna en todo el espacio, para que así luego repercuta en las individualidades, pero no necesaria o exclusivamente al revés.

Buen vivir plantea formas alternativas de pensar en la vida y en las personas, siendo un lente útil y un enfoque más holístico del bienestar distinto a las prácticas actuales modernas que aparecen en contradicción con lo que realmente el bienestar propone. Además, al enmarcar el bienestar desde el buen vivir, existe la oportunidad de considerar aspectos culturales que están prácticamente ausentes o se dan por sentados en las definiciones actuales de Bienestar de los docentes (Rodríguez, 2016). Estos aspectos culturales son una parte importante de la identidad docente que a la vez determinan ciertos comportamientos, valores y otras cualidades del ser docente que a veces se ignoran por ideas de profesionalismo o responsabilidad. Por esto, a través del marco de Buen Vivir, el bienestar se entendería como multidimensional, colectivo, complejo, inclusivo y sensible a las interpretaciones culturales (Arteaga-Cruz, 2017; Rodríguez, 2016).

Al plantear la relación entre bienestar desde el Buen Vivir y la agencia colectiva, se busca separar y ofrecer una alternativa a la agenda neoliberal actual (Caudillo Felix, 2012; Gudynas y Acosta, 2011; Rodríguez, 2016) que influye en demasía en la vida de las y los profesores. Esta relación sería una forma de enfatizar cómo la profesión docente está actualmente limitada por el poder de las estructuras y relaciones sociopolíticas y económicas globales (White, 2017), conformado inherentemente por requisitos del sistema que actualmente se basan en premisas ideológicas particulares, como es el caso del neoliberalismo y capitalismo (Acton & Glasgow, 2015). Así, el término de bienestar no existe de forma abstracta, ya que indica, implícitamente, un objetivo y un propósito, dependiendo del proyecto o ideología que se lo atribuya o lo proponga. No cabe

duda de que al hablar sobre bienestar docente estemos transmitiendo contenidos con mensajes implícitos o, en momentos, explícitos sobre la naturaleza de la profesión docente (Scott, 2012) y es por ello que se debe superar la comprensión de este concepto desde lo individual, porque se individualizan los problemas de un sistema en general que debe ser transformado.

Desde ahí es que bienestar y agencia, para este artículo y en fin de argumentar sobre la naturaleza y estado actual de la profesión docente, se entenderán desde lo colectivo. Lo anterior no quiere decir que se olvide al sujeto y sus particularidades, sino que, por el contrario, se entiende al sujeto como parte activa de un entramado donde no es sino en su reconocimiento como individuo, y de una otra/o, que podemos llegar a entender las luchas de poder, las manifestaciones de esperanza y formas de concebir una alternativa a las presentes problemáticas del sistema educativo.

3. BÚSQUEDA DEL BIENESTAR COMO EXPRESIÓN DE AGENCIA DOCENTE.

Freire concibe al ser humano como un ser de praxis, es decir, el ser humano es en la medida en que transforma al mundo y sufre los efectos de su propia transformación (Freire, 1997). Esta concepción de transformación no solo reconoce al ser como un ser de acción, sino también señala la necesidad de la autonomía del sujeto y advierte cómo cuestiones colectivas repercuten en el sujeto de manera individual. Esa misma autonomía necesariamente posiciona al ser humano como pensante, soñador, libre y dominante de sus decisiones (Freire, 1997). Adicionalmente, Freire relaciona la autonomía como importante para la agencia que, a su falta, se visualiza como un proceso de opresión y de deshumanización (Freire, 1997).

En este mismo sentido, la carencia de agencia en el trabajo se manifiesta, generalmente, a través de condiciones laborales con presiones internas o externas, pero siempre estructurales, las cuales representan una amenaza para la salud del trabajador que repercuten en otros ámbitos de su vida (Eteläpelto et al, 2013)

puesto que esas presiones impactan aspectos que a veces son silenciados como la salud mental (Martinez et al, 1996). Estos otros ámbitos de la vida incluyen el rol como ciudadano activo, como miembro de la familia, como amigo y participante en comunidades sociales, ya sea dentro o fuera de la vida laboral. Por esto, al hablar de agencia (o de su falta), es sustancial hablar de elementos de control como catalizadores de malestar docente, ya que se extiende no solo a la vida profesional de cada persona, sino también a su vida personal. Esto va en línea con lo que Hargreaves (1998) denomina sociedades de control, donde la intensificación laboral se acrecienta a través de, por ejemplo, reducción de tiempos de descanso, sensación de sobrecarga laboral continua, tecnificación de labores y, un punto no menos importante, la reducción de la posibilidad del trabajo y reflexión colectiva, lo cual es una forma de oprimir la posibilidad para cualquier movimiento agéntico.

En el caso de la profesión docente, podemos ver cómo las nuevas formas de entender la educación bajo una lógica gerencial (“el nuevo management”), tienen como uno de sus objetivos la colonización de subjetividades (Hypolito, et al, 2009), buscando así individuos responsables de auto administrarse bajo la lógica de la individualidad. De esta forma, se busca fragmentar la profesión docente, obteniendo docentes que practican la profesión de manera individual, por ejemplo, siendo evaluados en base a estándares y remunerados en base a resultados (Soto Lagos et al, 2016). Esta transformación de lógicas laborales colectivas hacia lógicas individuales de productividad (Andrade de Oliveira, 2008) representa a sujetos como medidas de rendimiento, exhibiciones de calidad o momentos para inspección o promoción (Ball, 2003). En el caso de docentes, la lógica de productividad busca representar y encapsular el valor o calidad de cada individuo. Esto ha traído diferentes desafíos hacia las relaciones entre los docentes y su identidad colectiva, ya que se promueve una mayor competencia entre ellos, así como sentimientos de desconfianza entre pares (Cornejo y Reyes, 2008; González, 2015; Núñez, 2004; Soto Lagos et al, 2016). Además, este modelo

prescriptivo socava la autonomía profesional de los docentes, ya que los transforma en burócratas que operan en la escuela ejecutando decisiones elaboradas fuera del contexto escolar (Robalino-Campos, 2005). Más importante es la pérdida de la fuerza movilizadora y -al mismo tiempo- la capacidad de negociación (Sisto, 2012), ya que los docentes se ven sujetos a evaluaciones de su desempeño educativo bajo un intenso escrutinio público.

Por esto, hay que comenzar a poner especial atención a los movimientos que afloran y buscan "la construcción de sentidos más colectivos y potentes sobre el trabajo docente" (Cornejo, 2012, p.505) como, por ejemplo, la propuesta que hacen Reyes y González (2019) en torno al movimiento por la educación en Chile, haciendo un llamado a un nuevo movimiento por la educación que "se proyecta como un profesorado que vuelve a tomar control individual y colectivo de su práctica docente, a través de su palabra, experiencia y acción transformadora, posibilitando pasar de un movimiento docente meramente reivindicativo a un movimiento de transformación cultural" (Reyes y González, 2019). Lo anterior implica comenzar a enfocarse en la construcción de conceptos colectivos como agencia, identidad y bienestar para poder entender a las personas como seres cuya naturaleza consiste en una pluralidad de dimensiones (Robeyns, 2017) que entrecruzan con la vida social, profesional y personal de cada sujeto, lo que en el caso de los docentes significa otorgar condiciones mínimas de trabajo que garanticen el rol de agente de cambio, de generador de conocimientos y promotor de ello, sin que eso signifique por un lado dejar de lado aspectos personales y, por otro, centrarse en demandas que debiesen estar garantizadas.

En la construcción colectiva, está presente el deseo de superación de la acción fraccionada y fragmentada en la escuela, en la búsqueda de la unidad en el trabajo educativo, pero considerando las diferencias, sin ser preciso estandarizar ni masificar, sino que direccionar en un mismo sentido hacia un mismo fin, lo que implica comenzar a discutir más sobre los sentidos y proyectos colectivos de la educación desde las comunidades. Esta discusión colectiva, que

muchas veces se quiere restringir por miedos fundados a la autonomía docente (González, 2015) permitiría, por ejemplo, trabajar en un proyecto educativo conjunto, participativo y democrático en las escuelas. El estudio realizado por Vähäsantanen (2015) es un ejemplo de proyectos educativos conjuntos y democráticos, en el cual se demostró que, cuando las y los profesores tienen mayor agencia en sus escuelas, existe un mayor grado de compromiso con el proyecto institucional (siempre y cuando aquel proyecto institucional implique ir en línea con los propósitos educativos de las y los docentes y sus identidades, ya que, de no ser así, se impactaría de manera negativa en su bienestar). En ese estudio, la situación era positiva (i) si las/os docentes tenían la oportunidad de practicar sus intereses profesionales y (ii) si estaban dispuestos a renegociar sus identidades para que se correspondieran con las sugerencias sociales existentes, utilizando sus experiencias y emociones positivas como recursos.

Los resultados subrayan la importancia de la agencia para la actividad laboral de las y los docentes, el compromiso organizacional, la satisfacción y el bienestar en el trabajo. Esto está en completa sintonía con lo que Cornejo (2009) señala en torno a los sentimientos y cómo estos pueden afectar seriamente la construcción de adecuados climas afectivos de aula y las expectativas de las y los docentes hacia sus estudiantes (Cornejo, 2009), logrando así un bienestar institucional, colectivo. Concentrados en las y los docentes, varios estudios en torno al bienestar hacen referencia a un porcentaje desmedido de quienes han sufrido “depresión mayor” en algún momento de su vida laboral y, aún más preocupante, cuando se considera que cerca de un 80% de estos docentes no se atiende por miedo a las licencias extendidas y a la posibilidad de perder el empleo (Cornejo y Reyes, 2008). Otros estudios plantean que al menos un estimado de 350.000 niños están siendo educados por docentes con depresión que no están siendo atendidos ni reciben la ayuda o el apoyo necesario para su enfermedad (Valdivia et al, 2003). Al contrario, cuando los docentes se sienten apoyados por parte de la dirección y administración de las escuelas y cuando perciben tener

mayor grado de decisión sobre el día a día, tiende a ser más bajo el malestar laboral (Cornejo, 2009). Tal es la importancia de enfocarse tanto en agencia como en bienestar desde una mirada colectiva, ya que surge además la pregunta sobre los otros sujetos dentro de la institución educativa.

Por esto, argumentamos que la búsqueda del bienestar es una manifestación de agencia porque, desde el malestar, se visibiliza otra forma de poder existir, otra forma de trabajar y relacionarse (a modo de esperanza). Al mismo tiempo, agencia y bienestar implican movilización de querer y hacer, de cambiar el estado actual y, por lo tanto, un cambio ontológico. Este estado actual que a veces limita la agencia por medio del malestar, de igual manera puede dar como iniciativa para enfrentar lo actual de manera colectiva, ya que, como manifiestan Martínez et al (1996), el dolor se hace mayor cuando se debe enfrentar de manera individual. En cambio,

“cuando la energía positiva de un grupo de trabajo [...] se pone en acción, el efecto inercial de mantener las cosas en su lugar puede neutralizarse y la presión autoritaria revertirse o controlarse para que esta no afecte en singular a ningún miembro del grupo” (Martínez, 2007).

En la misma línea, en un estado de bienestar ocurre de igual modo, el bienestar puede llevar a inmovilizar (cuando es bienestar superficial) o puede también llegar a movilizar, dependiendo de su forma de agencia. Docentes en un estado de bienestar al ser más felices y sentirse más libres y empoderados para poder tomar decisiones respecto a su profesión. Y más siendo docentes que tienen el poder de buscar nuevas formas para su ejercicio, nuevas metodologías y, por lo tanto, se vuelven agentes de cambio desde sus disciplinas para la mejoría de la profesión, la educación y sus estudiantes. Podemos encontrar un ejemplo de este argumento en el estudio realizado por Ryder et al. (2018), donde recalcan cómo, para apoyar el profesionalismo y el bienestar de los docentes, es importante crear un entorno de políticas que apoye en la práctica y aliente a docentes a lograr un equilibrio entre la autonomía local y la política externa (Ryder, 2015). Ryder et al

(2018) entienden que no puede existir total libertad docente desde una expectativa de que deban transferir la autoridad a los "expertos" externos, sino que, por el contrario, deberían existir las condiciones para que la comunidad completa trabaje educativamente en conjunto; sin embargo, la desconfianza es un problema latente que lo imposibilita y, por tanto, las presiones externas tienden a inclinar la balanza hacia los "expertos" externos, quitándole autonomía y poder de decisión a las y los docentes. Un ejemplo donde esto se ha podido llevar a cabo es Canadá, donde, bajo el proyecto STEPWISE, un grupo de investigadores de diferentes universidades han trabajado de manera conjunta y horizontal con profesoras y profesores de escuelas con alumnado de bajo nivel socioeconómico. El proyecto busca promover a las y los estudiantes como agentes activos de su conocimiento a través de la enseñanza de la ciencia, particularmente siguiendo las ideas pedagógicas de Paulo Freire, fundados en procesos dialógicos y, sobre todo, valorando el conocimiento tanto de la escuela como de la academia, promoviendo el bienestar social desde las comunidades y sus necesidades (Alsop & Bencze, 2014; Bencze, 2017).

Así, consideramos la agencia y bienestar como elementos que tienen una relación dialéctica para su existencia y que son necesarios para poder desencadenar procesos colectivos orientados a la transformación de las comunidades locales y con ello a las y los sujetos parte de estas.

4. ¿HACIA DÓNDE SE ESTÁN MOVIENDO LOS DOCENTES EN LATINOAMÉRICA CON SUS DEMANDAS?

Sin duda, podemos ver cómo las políticas del experimento neoliberal en Chile han hecho eco en países como México, República Dominicana, Ecuador, entre otros, a través de, por ejemplo, el sistema de evaluación docente. Sin embargo, por el lado de los profesores, muchos movimientos agénticos han surgido en los últimos años lo que, más temprano que tarde, comenzarán a expandirse por la región LAC. No por nada la última movilización docente en Chile recibió el apoyo del gremio desde diferentes partes del continente, desde el

norte por Estados Unidos y México, pasando por Cuba y hasta el centro en Perú y Argentina. Ante esto, en sus demandas, los docentes han superado la lógica de lo salarial y han agregado muchas otras respecto al bienestar de su profesión, como por ejemplo la doble evaluación a la que han sido sometidos o el no pago de una deuda histórica a cientos de docentes ya jubilados. Al mismo tiempo, con sus movilizaciones han puesto en jaque las políticas del gobierno actual ya que, ante reformas que buscan encasillarlos y hacerlos competir de manera individual, los profesores se han organizado y respondido de manera colectiva. En efecto, como muy bien lo señalan Reyes y González (2019): “Durante más de un mes de movilizaciones se escucharon cánticos, consignas y gritos que apuntaban al neoliberalismo en la educación, a la ideología dominante detrás del currículum, a la discriminación machista dentro de la estructura salarial de las y los trabajadoras/es y a la necesidad de reconstruir, de una vez por todas, la Educación Pública que nuestro pueblo merece”. No es raro que este llamado a las y los docentes como agentes de cambio, haga eco por todo Latinoamérica y quien lo lea, por cualquier lado del continente se sentirá llamada o llamado, ya que el malestar docente es un fenómeno que por mucho tiempo fue silenciado, probablemente por el potencial catalizador que este tiene. “El malestar docente expresa un estado de conciencia sobre las condiciones del trabajo, rígidas y estereotipadas, injustas y arbitrarias, respecto de las formas de ejercicio del poder institucional” (Martínez, 2007, p. 6). Ante esto, las y los docentes tienen su propuesta, como históricamente lo ha sido, muy clara, y su llamado es a seguir organizando, a continuar poniendo énfasis en los procesos colectivos, “donde las/os docentes, construyen y reconstruyen permanentemente un poder colectivo que les es propio, a través de la sistematización de sus saberes de experiencia pedagógica, y generando acción transformadora” (Reyes y González, 2019). Esta acción transformadora no solo significa mejores condiciones laborales y con ello un bienestar para sí mismas/os, sino un nuevo sistema educativo que también beneficie a estudiantes y así a una sociedad completa, ya que “la mejora del

bienestar laboral [está] íntimamente [asociada] al desarrollo de una mayor conciencia del trabajo real que se realiza” (Cornejo, 2012, p.513) y por tanto es un potencial catalizador para que las y los docentes continúen con sus expresiones de agencia pero que esto no implique tener que silenciar cuestiones de salud y aspectos de su calidad de vida personal que demuestran la desprofesionalización de su trabajo. No obstante, mientras esto no cambie, las profesoras y profesores seguirán con sus expresiones agénticas para derribar ese cerco y luego poder seguir movilizandando saberes, pero ahora en mejores condiciones de vida y profesionalidad.

5. PREGUNTAS ABIERTAS

Nos propusimos inicialmente responder a la pregunta de por qué el bienestar, visto desde la filosofía del Buen vivir, es una manifestación de agencia docente. Sin embargo, en esta tarea conceptualizamos también la idea de que es importante comenzar a comprender y aprender desde las y los docentes y su agencia. Lo anterior significa que como investigadoras en educación debemos superar la lógica extractivista de investigar (donde “tomamos” el conocimiento construido por otros para hacerlo nuestro) y comenzar a aprender con una lógica más colectiva. Esto implica entendernos como parte de ese contexto que aspira al buen vivir desde las comunidades de la cual también tenemos que sentirnos parte, puesto que la lucha por la educación justa no es tarea solo de quienes día a día ingresan a la escuela, sino también de quienes estamos fuera de ellas o con otro tipo de responsabilidades. A su vez, comenzar a entender el trabajo docente más allá del hacer clases dentro de una escuela y la investigación mucho más que estar fuera de esta mirando. ¿Cómo lo hacemos? Se nos ocurren pocas cosas y más preguntas: ¿cómo avanzar con nuestras miradas latinoamericanas de nuestros contextos?, ¿cómo cooperar con la investigación en y desde el sur global?, ¿cómo aprendemos más de las luchas docentes y de estudiantes?

Desde nuestra postura en desarrollo, creemos que es necesario comenzar a

realizar estudios cualitativos que tomen la experiencia docente como casos desde los cuales podemos desarrollar y levantar líneas teóricas en conjunto para aportar a la gran narrativa de las políticas públicas, al desarrollo profesional y formación docente y como inspiración para nuevas luchas en la región del sur global. Sin embargo, como ya hemos mencionado, estas tareas se deben realizar en constante diálogo y colaboración con las escuelas y sus comunidades y no desde una vereda alejada y extractivista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acton, R. & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: a review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99–114.
- Alsop, S. & Bencze, L. (2014). Activism! Toward a more radical science and technology education. In L. Bencze & S. Alsop, *Activist science and technology education* (pp. 1-19). New York: Springer
- Andrade de Oliveira, D. (2008). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina, en Myriam Feldfeber et al. (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente*, Buenos Aires, Noveduc.
- Archer, M. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnové, R. (2007). Profesión docente, equidad y exclusión social. Desafíos y respuestas. *Educar*, 39, 11-34.
- Arteaga-Cruz, E. L. (2017). Buen Vivir (Sumak Kawsay): definiciones, crítica e implicaciones en la planificación del desarrollo en Ecuador. *Saúde Em Debate*, 41(114), 907–919.
- Assael, J. (2009). Políticas educativas de estandarización y control: Su efecto en la gestión democrática y calidad de la enseñanza en educación. *III Congreso Interamericano / XXIV Simposium Brasileño de Política de Administración de la Educación*. Brasil
- Assael, J., Cornejo, R., Lopez González, J., Rojo Redondo, J., Edmonson Sánchez, R. y Morales Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação y Sociedade*, 32(115), 305–322.

- Avalos, B. & Bascopé, M. (2017). Teacher Informal Collaboration for Professional Improvement: Beliefs, Contexts, and Experience. *Education Research International*, 2017, 1-13.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. & Sotomayor, C. (2010). The teaching profession: topics and discussions in the international literature. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Avalos, B. & Valenzuela, J. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290.
- Avraamidou, L. (Ed.). (2016). *Studying science teacher identity: Theoretical, methodological and empirical explorations*. Dordrecht, Netherlands: Sense
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bellei, C. (2001). El Talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de la Política de los 90 hacia los docentes en Chile. En *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 227-257). Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Retrieved from <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8404>
- Bencze, L. (Ed.) (2017). *Science y technology education promoting wellbeing for individuals, societies y environments*. Dordrecht: Springer.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M. & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481-501.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2017). Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencia. *Revista Forum: Qualitative Social Research*, 6, 1.
- Borman, G. D. & Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812-825.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719.

- Casey, C. (2006). Workers, subjectivity and decent work. In S. Billett, T. Fenwick, M. Somerville (Eds.), *Work, subjectivity and learning. Understanding learning through working life*, (pp. 229-246). Springer: Dordrecht.
- Caudillo Felix, G. A. (2012). El buen vivir: un diálogo intercultural. *Ra Ximhai*, 8(2), 345–364.
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del Bienestar/Malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal* (Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología). Universidad de Chile.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação y Sociedade*, 30(107), 409–426.
- Cornejo, R. (2008) Salud laboral docente: entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos. *Revista Docencia*, 35, 35-54.
- Cornejo, R. y Reyes, L. (2008). La cuestión docente. Chile: Experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores. Flape. Retrieved from http://foro-latino.org/apc-aa-files/49082854a19bddc87a51a2cfc647fc51/23_chile_docente.pdf
- Donoso, S. (2004). Reforma político educacional en Chile 1990 -2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 1, 113–135.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas Regulaciones Del Trabajo Docente En Chile. Discurso, Subjetividad Y Resistencia. *Psicología y Sociedade*, 27(1), 68–79.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. London: Continuum.
- Freire, P. (1972). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.
- Gimeno, S. (1991). *Currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González, L. E. (2015). *Arriba Profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente*. Santiago, Chile: Editorial America en Movimiento.
- Gudynas, E. (2011). Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa. En M. Lang (Ed.), *Más allá del desarrollo. Grupo Permanente de*

Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo. (pp. 21–54). Quito: Fundación Rosa Luxemburgo y AbyaYala. Retrieved from <http://www.gudynas.com/publicaciones/capitulos/GudynasDesarrolloGuiaHeterodoxaFRLQuito11.pdf>.

- Gudynas, E., y Acosta, A. (2011). El buen vivir más allá del desarrollo. *Quehacer*, 181, 70–81.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (2012). The professional agency of teacher educators amid academic discourses. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 82-103.
- Huanacuni Mamani, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*.
- Hwang, Y. S., Bartlett, B., Greben, M. & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26–42.
- Hypolito, Alvaro; Vieira, Jarbas y Vieira, Cristina (2009). Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, 9(2), 100- 112.
- King, H. & Nomikou, E. (2017). Fostering critical teacher agency: the impact of a science capital pedagogical approach. *Pedagogy, Culture y Society*, 26(1), 87–103.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching y Teacher Education*, 21, 899–916.
- Martínez, D. ,Valles, I. y Kohen, J. (1996). *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Martínez, D. (2007). Malestar Docente: Riesgo Psíquico en el trabajo cotidiano. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 2(6), 4-12.
- McCallum, F., Price, D., Graham, A. & Morrison, A. (2018). *Teacher Well-Being: a review of the literature*. Sydney, Australia: AISNSW Education Research Council.
- Minteguiaga, A., y Ubasart-González, G. (2015). Caminando hacia el buen vivir. El reto de definir el régimen de bienestar. *Theomai*, 32, 57–75.
- Montecinos, C. (2009). Reforming educational reform: Teachers' union leading teacher research in Chile. *Educational Action Research*, 17(1), 133–142.

- Moore, F. M. (2008). Agency, identity, and social justice education: Preservice teachers' thoughts on becoming agents of change in urban elementary science classrooms. *Research in Science Education*, 38, 589–610.
- Núñez, I. (2004). La identidad de los Docentes. Una mirada histórica en Chile. *Profesión Docente*, (1992), 65–75.
- Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En B. Ávalos (Ed.), *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto* (pp. 14–39). Santiago, Chile: MINEDUC.
- OREALC/UNESCO (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759–778.
- Reyes, L., y González, E. (2019). *El paro docente y la urgencia de reconstruir movimiento pedagógico*. Retrieved 26 July 2019, from <https://www.eldesconcierto.cl/2019/08/02/el-paro-docente-y-la-urgencia-de-reconstruir-movimiento-pedagogico/>
- Rivera-Maulucci, M., Brotman, J. & Fain, S. (2015). Fostering structurally transformative teacher agency through science professional development. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 545–559.
- Robalino Campos, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *PRELAC*, 1, 6–23.
- Robeyns, I. (2017). Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-Examined
- Robinson, S. (2012). Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy: adoption and adaptation. *Curriculum Journal*, 23(2), 231-245.
- Rodríguez, I. (2016). Historical Reconstruction and Cultural Identity Building as a Local Pathway to 'Living Well' amongst the Pemon of Venezuela. In S. C. White y C. Blackmore (Eds.), *Cultures of Wellbeing. Method, Place, Policy* (pp. 260–280). Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Ryder, J., Lidar, M., Lundqvist, E. & Ostman, L. (2018). Expressions of agency within complex policy structures: Science teachers' experiences of education policy reforms in Sweden. *International Journal of Science Education*, 40(5), 538-563.
- Ryder, J. (2015). Being professional: accountability and authority in teachers' responses to science curriculum reform. *Studies in Science Education*, 51(1), 87-120.

- Scott, K. (2012). *Measuring Wellbeing. Towards sustainability?* London: Routledge.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Atria Books. Retrieved from <https://books.google.com.do/books?id=YVAQVa0dAE8C>
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé*, 21(2). 35-46.
- Soto Lagos, R. A., Mera Adasme, J. M., Muñoz, C. G. N., Sisto Campos, V. M. y Fardella Cisternas, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: Nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. *Athenea Digital*, 16(3), 3-19.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12.
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2003). (PDF). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile: Informe Final de Proyecto*. Santiago de Chile: Facultad de Medicina y Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vongalis, A. (2004). Global education policy directives: Impact on teachers from the north and south. *International Education Journal*, 5(4), 488-501.
- Welzel, C., Inglehart, R. (2010). Agency, values, and well-being: A human development model. *Social Indicators Research*, 97(1), 43-63.
- White, S. C. (2010). Analysing wellbeing: A framework for development practice. *Development in Practice*, 20(2), 158-172.
- White, S. C. (2017). Relational wellbeing: Re-centring the politics of happiness, policy and the self. *Policy and Politics*, 45(2), 121-136.