

## SENTIDO POLÍTICO DE LA MOTIVACIÓN PARA LA ENSEÑANZA. ANÁLISIS EN LA POLÍTICA NACIONAL DOCENTE CHILENA<sup>1</sup>

MARÍA ANGÉLICA OLIVA

JORGE VALENZUELA

Centro de Estudios Avanzados. Universidad de Playa Ancha  
Valparaíso, Chile

**RESUMEN:** El objetivo principal del artículo es analizar el sentido político de la motivación para la enseñanza en la Política Nacional Docente chilena. El estudio se inscribe en una investigación sobre las trayectorias motivacionales de los alumnos de Pedagogía en Educación Básica, trayectoria que expresa un problema crítico: la deserción de los futuros profesores del sistema escolar. Mediante la investigación sobre el sentido político de la motivación para la enseñanza, se busca una clave para comprender esa situación. Para el estudio de la Política Nacional Docente se desarrolla una metodología cualitativa, un diseño comprensivo y una técnica de análisis de contenido emergente. Los resultados muestran que la motivación para la enseñanza aparece regulada en la Política Nacional Docente y permiten inferir cierto sentido político. Sin embargo existen, al menos, 3 dispositivos en la política educativa, que contextualiza la Política Nacional Docente, que reconfiguran lo declarado: la idea de subsidiariedad y el rol del Estado subsidiario, regulado por la Constitución Política de 1980; el modelo de financiamiento que subsidia la demanda y la estandarización del currículum mediante la Ley General de Educación. Por ello, la Política Nacional Docente ha de ponderarse en la circunstancia política y socio-histórica de su promulgación que puede, precisamente, desvirtuar el significado del sentido político regulado en la motivación para la enseñanza. Es necesario, finalmente, evaluar las posibilidades y limitaciones de una investigación en la política educativa declarada, cuyo estudio del sistema normativo requiere complementarse con una investigación sobre la resignificación de la norma en la vida institucional.

---

<sup>1</sup> Esta investigación ha sido financiada por la Comisión Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología (CONICYT).

PALABRAS CLAVE: *Política educativa, Política Nacional Docente chilena, sentido político, motivación para la enseñanza.*

## POLITICAL SENSE OF TEACHERS' MOTIVATION. ANALYSIS WITHIN CHILEAN NATIONAL EDUCATION POLICIES

ABSTRACT: The main goal of this article is to analyze the political sense of the motivation to teach within the Chilean national education policies. This research is part of an investigation of the motivational trajectory of elementary school pedagogy students. This trajectory presents a high desertion rate; the investigation of the political sense of teachers' motivation aims at understanding this fact. We used a qualitative methodology, a comprehensive design, and an emerging content analysis technique to research the National Educational Policy. The results seem to show that teachers' motivation is regulated by the National Educational Policy, and suggest certain political sense. However, at least three mechanisms in the educational policy undermine those conclusions: The concept of subsidy and the State's role as subsidiary entity, regulated by the 1980 political Constitution; the finance model that subsidizes demand; and the curriculum standardization by the General Education Law. Therefore, the analysis of the National Educational Policy must consider the political and socio-historical context of its promulgation, which may distort the political sense regulated in the teachers' motivation. Finally, we must evaluate the possibilities and limitations of an investigation of the declared educational policies, adding to the research of the normative system an exploration of its interpretation in institutional life.

KEYWORDS: *Educational policy, Chilean National Educational Policy, political sense, teacher's motivation.*

### 1. *Introducción*<sup>2</sup>

*Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital el ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un Maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir. Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la espe-*

<sup>2</sup> Agradecemos a Júlio Emílio Diniz-Pereira (Ph. D.), de la Universidade Federal de Minas Gerais, que participó en un seminario de investigación en el Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha donde se discutió este artículo, en el contexto de su estadía de investigación en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Playa Ancha, como parte del Concurso Atracción de Capital Humano Avanzado del Extranjero, modalidad de estadías cortas (MEC) auspiciado por la Comisión Científica y Tecnológica (Conicyt), del Ministerio de Educación de Chile También, al trabajo, riguroso y comprometido, del profesor mexicano Oscar Madero Samaniego, ayudante en la línea de investigación de Política Educativa y alumno del Programa de Doctorado en Políticas y Gestión Educativa de nuestra Universidad.

*ranza. La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y metafóricamente, un pecado (...)*

*Los buenos profesores, los que prenden fuego en las almas nacientes de sus alumnos, son tal vez más escasos que los artistas virtuosos o los sabios. Los maestros de escuela que forman el alma y el cuerpo, que saben lo que está en juego, que son conscientes de la interrelación de confianza y vulnerabilidad, de la fusión orgánica de responsabilidad y respuesta (lo que yo llamaría "respuestaabilidad" (answerability) son alarmantemente pocos.*

George Steiner (2011, 26).

El artículo se inscribe en una investigación sobre las trayectorias motivacionales (continuidad y cambio) de los alumnos de Pedagogía en Educación Básica en Chile y, específicamente, en el interés por el sentido político de la motivación para la enseñanza. Interés contextualizado en un problema crítico que enfrenta la profesión docente, tanto en la formación inicial como en el ejercicio de la profesión, representado por el binomio deserción/retención. La evidencia nacional, consistente con la internacional, indica que existen grandes dificultades para la retención de los profesores en el sistema escolar; entre el grupo de países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE], Chile posee una de las tasas más elevadas en el abandono del sistema escolar por los profesores principiantes (OCDE, 2005, 2012). Este fenómeno comienza en la formación inicial docente donde alrededor de un 30% de los alumnos abandona sus estudios luego del 1er año, se incrementa a un 43% en el 2º año (Ministerio de Educación. [Mineduc], 2012a; (Ministerio de Educación. Servicio de Información de Educación Superior. [Mineduc.Sies], 2014 a y b) y alrededor del 40% antes de cumplir 5 años de ejercicio de la profesión (Valenzuela & Sevilla, 2013), tendencia persistente en la vida profesional. Mediante la investigación sobre el sentido político de la motivación para la enseñanza, se busca una clave para comprender esa situación.

Se analiza el sentido político de la motivación para la enseñanza en la Política Nacional Docente chilena: ¿De qué manera, la noción de sentido político, vincula la tríada: motivación para la enseñanza, vocación y profesionalidad docente?; ¿Cómo aparece declarada la motivación para la enseñanza en la Política Nacional Docente chilena?; ¿Puede inferirse un sentido político en la motivación para la enseñanza regulada en el texto de la Política Nacional Docente chilena? Las líneas argumentales para responder a esas preguntas señalan que: (i) La noción de sentido político permite vincular la motivación para

la enseñanza, con la vocación y la profesionalidad docente; (ii) La motivación para la enseñanza está presente en 3 dimensiones principales de la Política Nacional Docente chilena: formación inicial docente; evaluación docente y Marco de la Buena Enseñanza y aseguramiento de la calidad y desarrollo profesional docente; (iii) La motivación para la enseñanza aparece regulada en la Política Nacional Docente y permite inferir cierto sentido político. Sin embargo existen, al menos, 3 dispositivos en la política educativa, que contextualiza la Política Nacional Docente, que reconfiguran lo declarado: la idea de subsidiariedad y el rol del Estado subsidiario, regulada por la Constitución Política de 1980; el modelo de financiamiento que subsidia la demanda y la estandarización del currículum mediante la Ley General de Educación. Por ello, la Política Nacional Docente ha de ponderarse en la circunstancia política y socio-histórica de su promulgación.

Se desarrolla una metodología cualitativa, un diseño comprensivo y una técnica de análisis de contenido emergente al estudio de un corpus de la actual Política Nacional Docente. Motivación para la enseñanza, construcción de la profesionalidad y vocación docente, permiten focalizar el análisis en el sentido político de la motivación para la enseñanza<sup>3</sup>.

Fig. 1. Política Nacional Docente



El análisis de políticas amerita la atención a la brecha existente entre intenciones declaradas en la Política Nacional Docente y lo resignificado por los sujetos en la vida institucional. También permite emplazar a la motivación

<sup>3</sup> El uso del concepto de profesionalidad docente, no desconoce que los conceptos de profesionalización, profesionalismo y profesionalidad son términos en disputa, como reza el texto homónimo de Ana María Simões Coelho y Júlio Diniz-Pereira (2016). Nuestra opción se fundamenta en la resignificación que el concepto de profesionalidad realiza con la idea de vocación y sus posibilidades para encarar el sentido político en la especificidad del acto docente, tal como señalan Gimeno (1995), Contreras (2011) y Arroyo (2009).

para la enseñanza en la visión multidimensional del derecho a la educación uno de cuyos pilares es la formación docente (Bellei, 2013; OCDE, 2015), y considerar la profesionalidad docente y la motivación para la enseñanza como un problema central en la formulación de políticas educativas (Beca & Cerri, 2014; OCDE, 2015; Vásquez, 2016).

## 2. *Motivación para la enseñanza y construcción de la profesionalidad docente. Su circunstancia escolar*

*La enseñanza es una profesión de esperanza. Nos guían deseos: que nuestros alumnos descubran el gusto de aprender, un sentimiento de justicia y de cuidado mutuo. Aspiramos a convertir a los niños en ciudadanos reflexivos, creativos e implicados. A los maestros inspiradores les motiva su sueño de un mundo mejor.*

*El deseo de mejorar la educación surge naturalmente de nuestro compromiso con el futuro. Reconocemos las limitaciones materiales, pero no podemos permitirnos que nos falte el entusiasmo. Los buenos maestros nunca están satisfechos con entornos aburridos, relaciones hostiles y métodos que aburren o confunden.*

Terry Wrigley (2007, 13).

La pregunta por el sentido político de la motivación para la enseñanza adquiere un sentido especial al examinar el epígrafe de la sección por la centralidad de la motivación: define a los maestros inspiradores y su compromiso político por un mundo mejor, el sueño político tan caro a Paulo Freire (1993). Es posible anticipar que un maestro inspirador promueve en él y en sus alumnos ideas creadoras que impulsan una acción política, cuyo propósito es la construcción de una comunidad para la transformación social. Maestros que incitan a sus alumnos a elegir, persistir y consagrar sus esfuerzos en una tarea o actividad (Valenzuela & Nieto, 2008).

Se indaga en la motivación para la enseñanza y en la construcción de la profesionalidad docente en su circunstancia escolar. Una aproximación al fenómeno de la motivación refiere al impulso a actuar, persistir y comprometerse con determinada actividad (Valenzuela, 2007); querer iniciar una acción y desarrollarla para cumplir con su propósito. Proceso y producto, trayectoria y destino, se dan cita en la motivación, lo que supone considerar la motivación en el dinamismo de la acción, con sus persistencias y transformaciones, como una manifestación de la acción humana:

Mientras que la fuerza del proceso de producción queda enteramente absorbida y agotada por el producto final, la fuerza del proceso de la acción nunca se agota

en el acto individual, sino que, por el contrario, crece al tiempo que se multiplica en sus consecuencias; lo que perdura en la esfera de los asuntos humanos son estos procesos, y su permanencia es tan ilimitada e independiente de la caducidad del material y de la mortalidad de los hombres como la permanencia de la propia humanidad. (Arendt, 2016, p. 253).

Es indispensable situar la motivación para la enseñanza en su institucionalización en los sistemas escolares, atendiendo al fenómeno escolar con sus dimensiones: institucional, organizativa y curricular, según se trate de su estructura normativo-jurídica; la materialización de sus procedimientos organizativos; y su conocimiento institucionalizado o currículum (Beltrán, 2000; Beltrán y San Martín, 2002).

El currículum atiende a cómo debe seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas, así como, los métodos de transmisión destacando su código curricular subyacente (Lundgren, 1997). Ello genera el orden escolar cuyo principal dispositivo es la disciplina que regula conductas y saberes en la vida escolar. (Deleuze, 1995; Foucault, 2011).

La motivación siempre es motivación para algo, en este caso, se trata de la motivación para la enseñanza. Destaca, Paulo Freire (2009), la osadía que exige la práctica de enseñar, esto es, el coraje y audacia para el desarrollo de una tarea profesional que requiere amorosidad, creatividad, competencia científica; que lucha por la libertad, pero que rechaza la estrechez científicista. Porque concierne al profesor, no simplemente el adiestramiento, sino la formación de la vida social justa (Dewey, 1997); un antídoto para enfrentar las trasgresiones éticas que cada día cobran más víctimas (Freire, 2006).

Distintas racionalidades piensan la educación, la escolarización y la motivación para la enseñanza de manera diferente. Repárese en las racionalidades: técnico-instrumental, práctica y crítica y sus respectivas metáforas sobre el profesor como: técnico, investigador o artista y político o intelectual, aquél que lucha por la transformación social (Carr y Kemmis, 1988; Oliva, 2010b, 2012) o, las teorías tradicionales, críticas y poscrítica; que enfatizan los conceptos de ideología y poder, en las teorías críticas, y de discurso en las teorías pos-críticas en el currículum (Silva da, 1999). O, respecto de la construcción de la profesionalidad docente, tres modelos teóricos –esencialista, relativista y crítico-integrativo– que de manera consciente o no, orientan las principales discusiones académicas sobre el tema (Díniz-Pereira, 2016).

La motivación para la enseñanza es multifacética, compleja y muchas veces contradictoria, señalan Anthony & Ord (2008). Nótese las razones que

llevan a los sujetos a escoger la enseñanza como su profesión, Roness (2011), destaca la motivación intrínseca, extrínseca y altruística, según se trate de la satisfacción inherente a la alegría de enseñar como fuerza motriz del hacer; del incentivo o recompensa externa que mueve a la acción o del deseo de participar en el crecimiento y desarrollo de los jóvenes, porque la enseñanza se concibe como un trabajo relevante y socialmente valioso; Brookhart y Freeman (1992), destacan el altruismo; metas orientadas al servicio y fuentes de motivación intrínseca. Por su parte, el compromiso personal, deseo de trabajar con niños y deseo de hacer una diferencia en sus vidas es señalada por Manuel y Hughes (2006). A lo que se agrega la motivación pragmática. En síntesis, son razones de la motivación para la enseñanza entre quienes eligen la profesión de enseñar, las asociadas con la motivación interna, externa y altruística, comprendiendo en ésta última, por ejemplo, el compromiso personal y con el otro, el cuidado del otro y la vocación de servicio (Brookhart & Freeman, 1992; Manuel & Brindley, 2005; Manuel & Hughes, 2006; Anthony & Ord, 2008; Roness, 2011).

La reflexión sobre la motivación para la enseñanza ha de contextualizarse en la profesionalidad y la vocación docente. Nótese que la profesionalidad es el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a la práctica docente que constituyen lo específico de ser profesor (Gimeno, 1990). Refiere a las cualidades de la práctica profesional, en función de lo que requiere el oficio educativo cuyas dimensiones fundamentales son: la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional (Contreras, 2011). La obligación moral, deriva del propio carácter de la educación como una práctica individual, social, política, histórica e ideológica, en cuyo centro están los valores aprendidos en un lento proceso de convivencia (Arroyo, 2009). El compromiso con la comunidad, deriva del carácter político de la enseñanza en su responsabilidad en la articulación del espacio público. Finalmente, la competencia profesional, alude al bagaje de conocimientos y experiencias educativas que combinan habilidades, principios y actitudes, propios de la función educativa, unido a la conciencia del sentido de las consecuencias de la práctica pedagógica (Socokett, 1993; Contreras, 2011; Gimeno, 2010). Esta competencia profesional, necesaria para el compromiso ético y social de la profesión capacita al profesorado para asumir responsabilidades, tomar decisiones y elaborar juicios razonados de sus intervenciones (Contreras, 2011; Gimeno, 1989). Para Miguel Arroyo (2009) se trata de una competencia profesional construida colectivamente mediante

el establecimiento de comunidades de aprendizaje. Para este mismo autor, la idea de vocación puede insertarse en la idea de profesión, ambos nos sitúan en campos semánticos por la proximidad de las representaciones sociales en que fueron configurados culturalmente. Por su parte, para Fernando Oyarzún Peña (2005), la vocación aparece unida a aquello a que se nos convoca, acción significativa estimativo-valóricamente: ética, estética, libre y creativa y configuradora del ser humano como ente de valor. La axiología, reúne en la conciencia moral y estética, las dimensiones de la ética y estética enlazando bien y mal como fronteras de la conducta moral con la búsqueda de la esencia de lo bello (Millas, 1962). La propia pedagogía constituye el arte de hacer éticos a los hombres (Hegel, 1998). La dimensión de la libertad representa la posibilidad de decidir y autodeterminarse ante sí y ante la comunidad, considerando el poder hacer y las limitaciones a ese hacer (Ferrater Mora, 1999). La dimensión de la creatividad, por su parte, refiere a la capacidad de resolver problemas mediante el descubrimiento o invención; formar combinaciones para relacionar o reestructurar elementos conocidos con el fin de alcanzar ideas o productos, originales y relevantes (López Pérez, 1999).

Profesionalidad y vocación docente enlazados en la motivación para la enseñanza, finalmente, son comprensibles atendiendo a la multidimensionalidad de la enseñanza, la estructura del puesto laboral docente y la cultural institucional de la escuela (Martínez Bonafé, 1999).

### *3. Notas para articular el sentido político de la motivación para la enseñanza*

*Además, los maestros estarán mejor motivados si pueden reivindicar su creatividad en el desarrollo del currículum y participar en alguna negociación sobre el contenido y los métodos con los estudiantes*

Wrigley (2007, 59).

Se indaga en la noción de sentido político para examinar la motivación para la enseñanza, ejercicio que emplaza la motivación para la enseñanza en el centro de un triángulo cuyos vértices son: profesionalidad docente, vocación y política.

En este trabajo, la noción de sentido político comprende las ideas de comunidad, pluralidad, participación, alteridad y democracia (Arendt, 2016; Beltrán, 2000); la comunidad es el lugar de la política, refiere al mundo en

común, al espacio público y a su organización democrática. El mundo griego pone de manifiesto nuestra existencia en dos dimensiones principales, una poseída privadamente o esfera de la necesidad, y otra poseída en común, esfera pública o de la libertad, lugar de la pluralidad (Arendt, 2016). Si el sentido político es comunidad y se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres, como enseña Arendt (2016), ¿Cuáles son sus elementos y principios constitutivos? Para el caso, pertenencia, interrelación y comunicación, una red de significados compartidos, que dan forma a una determinada cultura, constituyen algunos elementos que hacen a una comunidad (Krause Jacob, 1999). Por su parte, solidaridad, concordia y relaciones intersubjetivas horizontales, constituyen algunos de sus principios fundamentales, frente a principios competitivos mercantiles o de control jerárquico de la burocracia estatal (Fistetti, 2004).

La participación aviva a la política, pues, lo que une a los sujetos es el mundo que construyen en común y las instituciones que definen con sus prácticas colectivas (Beltrán, 2000). Su dimensión ética es anticipada por Aristóteles, al descubrir que la facultad política constituye el bien en el más alto grado que es la justicia (Aristóteles, 1977a y b). La política es, finalmente, el lugar de la democracia, régimen donde la esfera pública se hace real y efectivamente pública, es de todos y está abierta a la participación de todos (Castoriadis, 1995).

Tres tesis permiten articular el sentido político de la motivación para la enseñanza que emana de: (i) la propia especificidad de la enseñanza y de ésta cuando es objeto de la motivación; (ii) la escolarización, ámbito institucionalizado de la motivación para la enseñanza; (iii) las dimensiones de la profesionalidad y la vocación docente. Primero, al observar la tríade comunidad-pluralidad-participación, surge en la idea de comunidad un vínculo entre motivación para la enseñanza y política. Así, principios y elementos de la comunidad constituyen un óptimo referente para aquilatar el significado de la comunidad escolar, comunidad de enseñantes y comunidad de aprendizaje, entre otros. Idea de comunidad que adquiere plenitud en la construcción del vínculo educativo, especificidad del vínculo social de la política (Lechner, 2002), aquí se aviva su potencial transformador y las posibilidades del cumplimiento de su *desiderátum* de traducción, reproducción y producción de la cultura. La motivación para la enseñanza parte del presupuesto de la pluralidad que alcanza a alumnos, profesores, contenidos, escuelas, por sus atributos de ser multifacética, compleja y, a veces, paradójal.

La motivación para la enseñanza es paradójica, en parte, porque en el orden disciplinario de la acción educativa se anida una contradicción entre el lado iluminado y el lado oscuro de la disciplina, según aspire al desarrollo de la virtud o, *a contrario sensu*, intente reducir la diferencia, docilizar y sojuzgar, mediante el encierro, la vigilancia, el castigo, en fin, el juicio normalizador, en una microfísica del poder (Foucault, 1992).

Segundo, el impulso a actuar, persistir y comprometerse con la enseñanza aparece en sintonía con el régimen de alteridad que hace a la política; la enseñanza tiene sentido en la medida que hay contenidos escolarizados (conocimiento escolar) y sujetos a los cuales enseñar, en suma, se establece una relación de enseñanza-aprendizaje representada en el clásico triángulo didáctico cuyos vértices son: enseñanza, aprendizaje y contenidos y su perímetro es la disciplina, dispositivo principal del orden escolar (Beltrán, 2000; Oliva, 2012). Sin embargo, es en relación a la motivación intrínseca y, a la altruística donde el vínculo entre motivación para la enseñanza y régimen de alteridad adquiere plenamente su sentido (Brookhart & Freeman, 1992; Manuel & Brindley, 2005; Manuel & Hughes, 2006; Anthony & Ord, 2007; Roness, 2011). Tal como lo expresa la asociación entre motivación y compromiso; vocación de servicio y cuidado del otro, donde el Otro es lo que anima la actuación, la constancia, en fin, el deber. Es la obligación moral en cuyo centro están los valores que animan a la acción educativa preclaro vínculo con la política.

Tercero, sobre el vínculo entre motivación para la enseñanza y régimen democrático baste apuntar a los fundamentos de la vida democrática: libre circulación de ideas; fe en la capacidad, individual y colectiva, de las personas para resolver problemas; uso de la reflexión crítica para valorar ideas, problemas y políticas; la preocupación por el bienestar de otros y el bien común; preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y de las minorías, entre otros (Apple y Beane, 2005; Dewey, 1967, 2004), que enseñan su vínculo con la motivación para la enseñanza y, a su paso, la posibilidad de conducir el orden educativo hacia una mejor educación cifrada en la democracia que es un *desiderátum*; un movimiento humano de aproximación a un ideal (Millas, 1974); ello está en el contexto y afán de la motivación para la enseñanza, en especial, cuando aparece sustentada por razones intrínsecas y altruísticas. ¿Cómo es regulado el sentido político de la motivación para la enseñanza en la Política Nacional Docente?

#### 4. Metodología

*Las preguntas, como cualquier otra cosa, se fabrican. (...) El arte de construir un problema es muy importante: antes de encontrar una solución, se inventa un problema, una posición de problema*

Deleuze & Parnet (1980, 5).

Inspirados en el arte de construir preguntas la investigación en la Política Nacional Docente, se orienta por una metodología cualitativa, un diseño comprensivo y una técnica de análisis de contenido emergente. Un paradigma suele englobar varias perspectivas teórico-metodológicas y se caracteriza por una serie de principios o supuestos generales (ontológicos, epistemológico, metodológicos), señala Valles (2014). El diseño de la investigación está inspirado en la obra de Dilthey (1986), cuya distinción entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu subraya la diferencia en sus objetos de estudio: la noción de fuerza de la física y la noción de sentido y búsqueda de la comprensión. La experiencia concreta de cada hombre, es el único punto de partida válido para el conocimiento, y requiere una metodología apropiada a la comprensión de la vida a través de categorías intrínsecas y no de categorías extrínsecas, por ejemplo, la fórmula hermenéutica articulada en la tríade: experiencia, expresión y comprensión (o entendimiento) (Dilthey, 1986). La experiencia es el propio acto de la conciencia, la experiencia vivida en su inmediatez, previa al pensamiento reflexivo. Una realidad que se nos presenta antes de convertirse en experiencia objetiva y, por lo tanto, antes que lo subjetivo también se construya; representa un ámbito anterior a la separación sujeto-objeto, en el cual el mundo y nuestra experiencia en él, se encuentran todavía unidos. Por su parte, la expresión, comprende cualquier cosa que refleje la huella de la vida interior del hombre, se trata de las objetivaciones de la vida humana. Finalmente, la comprensión, corresponde a una transposición y vuelta a experimentar el mundo, tal como otra persona lo enfrenta en una experiencia de vida, supone, de esta manera, una transposición pre-reflexiva de uno en otro, una reconstrucción de la experiencia interior del otro, donde lo que interesa no es el entendimiento de la otra persona, sino del mundo que a través de ella se revela (Dilthey, 1986; Echeverría, 1988). La técnica de análisis de contenido cualitativa (emergente) aplicada en este trabajo es una expresión de esta tarea hermenéutica. Su trayectoria transcurre entre 2 fases principales: una analítica y otra sintética, mediada por un sistema categorial,

cuyas categorías iniciales han surgido de los textos y organizados en un sistema matricial con 3 ejes: desarrollo profesional docente, formación inicial docente y el binomio evaluación docente-marco para la buena enseñanza, que es la base para el diseño del sistema categorial, desde una organización inicial hasta la definitiva que tras la triangulación de sus categorías con la literatura y su proceso de codificación queda diseñado como un sistema categorial (Fig. 2). Dispositivo que cristaliza en la síntesis hermenéutica.

**Fig. 2: Sistema categorial motivación para la enseñanza en Política Nacional Docente**

<p><b>1. Motivación y Sistema de Desarrollo Profesional Docente</b></p> <p>1.1. Sistema de Desarrollo Profesional Docente como marco motivador: qué, cómo, para qué, por qué</p> <p>1.2. Enfoque sistémico para integralidad de Sistema de Desarrollo Profesional Docente</p> <p>1.3. Sistema de Desarrollo Profesional Docente e idea de formación y desarrollo profesional</p>
<p><b>2. Motivación y estándares FID Educación Parvularia; Educación Básica y Educación Especial</b></p> <p>2.1. Dimensión moral profesión docente: compromiso, participación y aprendizaje</p> <p>2.2. Motivación en la díada: compromiso-aprendizaje</p> <p>2.3. Enseñanza y promoción de la motivación al logro y la autoeficacia</p> <p>2.4. Clima afectivo y de integración para la motivación, compromiso y aprendizaje</p> <p>2.5. Interés del profesor en conocimientos (profesionales, pedagógicos, reflexivos) para favorecer participación als.</p>
<p><b>3. Motivación y estándares para formación inicial docente Enseñanza Media</b></p> <p>3.1. Motivación y enseñanza-aprendizaje: estrategias, actividades y desarrollo de contenidos</p> <p>3.2. Motivación, respeto y compromiso docente en enseñanza y aprendizaje</p> <p>3.3. Conocimiento de alumnos/as, motivación y aprendizaje significativo</p> <p>3.4. Motivación social, participación y aprendizaje</p> <p>3.5. Motivación y entusiasmo por investigación y problemas de interés público</p>
<p><b>4. Motivación en díada Marco Buena Enseñanza-evaluación docente</b></p> <p>4.1. Marco Buena Enseñanza y compromiso docente</p> <p>4.2. Motivación, interés y aprendizaje de todos los alumnos</p> <p>4.3. Motivación, enseñanza y aprendizaje</p> <p>4.4. Motivación y contexto de aprendizaje</p>
<p><b>5. Ejes política educativa chilena vigente (2001-2016)</b></p> <p>5.1. Marcos en política educativa chilena: macro, meso y micro</p> <p>5.2. Programa de Fomento de la Calidad de la Formación Docente: evaluación INICIA y estándares FID</p> <p>5.3. Marco Buena Enseñanza-Evaluación, eje Sistema Desarrollo Profesional Docente</p> <p>5.4. Nueva Política Nacional Docente: Sistema de Desarrollo Profesional Docente</p>

## 5. Resultados

*La hermenéutica corresponde siempre a una situación dialogística, que compromete a lo menos a dos sujetos (distinguiéndose de la relación sujeto-objeto). Como fenómeno de comunicación, ella se constituye en la fusión de dos horizontes de sentido: aquel horizonte de entendimiento del intérprete y el horizonte del cual es portador el texto, la obra o simplemente el otro que se expresa*  
Echeverría, (1988, 197).

Los referentes teóricos han desvelado un sentido político en la motivación para la enseñanza que, más bien, es una pluralidad de sentidos, una constelación, un conjunto de sucesiones y coexistencias, siguiendo a Deleuze (2013). El sistema categorial, por su parte, permite descubrir cómo está declarada la motivación para la enseñanza en la Política Nacional Docente chilena 2001-2016 y considerado como un dispositivo para el diálogo hermenéutico permite encarar el interrogante principal: ¿Se infiere un sentido político en la motivación para la enseñanza regulada o declarada *por la Política Nacional Docente chilena 2001-2016?*

### 5.1. MOTIVACIÓN PARA LA ENSEÑANZA EN LA POLÍTICA NACIONAL DOCENTE CHILENA 2001-2016

#### 1. *Motivación en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente*

1.1. *Sistema de Desarrollo Profesional Docente como marco motivador*, se declara la motivación como un marco explícito y conocido para el desarrollo profesional y personal de profesores que está articulado en los siguientes criterios: atracción de estudiantes con vocación y habilidades para la docencia; incremento de la retención de docentes; reconocimiento del desempeño docente, valorando el mérito e impulsando el desarrollo continuo, entre otros (Gobierno de Chile, 2015).

1.2. *Enfoque sistémico para integralidad de Sistema de Desarrollo Profesional Docente*, refiere al proceso de formación y fortalecimiento continuo de las capacidades y la adquisición crítica de conocimientos, habilidades e inteligencia emocional docente (Gobierno de Chile, 2015). Aparece articulado en 3 subsistemas: Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente; Apoyo Formativo

a los docentes para la progresión en el Sistema de Reconocimiento; e Inducción (Gobierno de Chile, 2016). Sus componentes son: formación inicial, inducción de profesionales principiantes, ejercicio de la profesión, apoyo al desarrollo profesional y formación para el desarrollo profesional.

- 1.3. *Sistema de Desarrollo Profesional Docente e idea de formación y desarrollo profesional*, está enfocado a fortalecer capacidades profesionales docentes para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje y reforzar el ejercicio de su profesionalidad. Aparece sustentado en los estándares de desempeño profesional; un modelo de evaluación diagnóstica de dichos estándares; y un Sistema Nacional de Certificación de Competencias Pedagógicas y Conocimientos Disciplinario (Gobierno de Chile, 2016; Mineduc, 2016).
2. *Motivación en estándares orientadores para la formación inicial docente educación parvularia; educación básica y educación especial.*
  - 2.1. *Dimensión moral de la profesión docente: compromiso, participación y aprendizaje*, la motivación aparece referida al compromiso del profesor con el aprendizaje de sus alumnos, su propio desarrollo profesional docente y el desarrollo de su comunidad. El profesor debe tener un conocimiento del desarrollo evolutivo de los alumnos y de las formas cómo aprenden, para su toma de decisiones pedagógicas (Mineduc, 2012a).
  - 2.2. *Enseñanza para la promoción de la motivación al logro y la autoeficacia*, mediante estrategias didácticas desafiantes, motivación para el logro y comunicación de resultados de aprendizaje que favorecen la participación y el compromiso de profesores, estudiantes, familias (Mineduc, 2014a). El futuro profesor/a ha de ser capaz de planificar la enseñanza en consonancia con el currículum nacional.
  - 2.3. *Clima afectivo y de integración para la motivación, compromiso y aprendizaje*, para los profesores de Educación Especial se considera la creación de una cultura inclusiva. La Política Nacional de Educación Especial, postula el derecho a la educación en: la igualdad de oportunidades, la participación y la no discriminación, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema

educativo (Mineduc, 2014a). La motivación aparece en un clima afectivo –confianza, respeto y cordialidad– del profesor, que compromete al estudiante con su aprendizaje (Mineduc, 2014a).

- 2.4. *Interés del profesor en conocimientos (profesionales, pedagógicos, reflexivos) para favorecer la participación de alumnos*, la tríada saber, saber hacer y valórica y actitudinal, está en la base del fortalecimiento de la formación docente para mejorar su inserción laboral y desarrollo profesional. Los estándares orientadores vinculan resultados de aprendizaje, la participación y el compromiso con el aprendizaje y desarrollo de los alumnos.
3. *Motivación y estándares para formación inicial docente Enseñanza Media*
  - 3.1. *Motivación para la enseñanza-aprendizaje: estrategias, actividades y contenidos*, es necesario que los profesores conozcan a los estudiantes de Enseñanza Media, que se encuentran en plena etapa de aprendizaje, identifiquen sus estilos de aprendizaje, qué y cómo motivarlos, cuáles son sus intereses (Mineduc, 2012b). También han de reconocer la importancia de las características socioculturales, biológicas, psicológicas, cognitivas para motivar e impulsar un aprendizaje significativo (Mineduc, 2012b). Aspectos que varían según la disciplina escolar, destacan en Lenguaje y Comunicación asociados a la motivación para la lectura y escritura (Mineduc, 2012b).
  - 3.2. *Motivación, respeto y compromiso docente en enseñanza y aprendizaje*, estándares pedagógicos y disciplinarios otorgan un puesto importante a la motivación asociada al respeto y compromiso que los profesores han de tener con su enseñanza y el aprendizaje. El profesor debe tener altas expectativas sobre sus estudiantes para ello es necesario que comprenda la importancia de motivarlos. Debe estar animado por una ética por el trabajo de excelencia, comprometido y responsable con los resultados del aprendizaje y la formación de los estudiantes. (Mineduc, 2012b).
  - 3.3. *Conocimiento de alumnos/as, motivación y aprendizaje significativo*, el profesor ha de estar preparado para desarrollar en sus estudiantes el valor del respeto hacia sí mismos, el conocimiento de sus fortalezas y debilidades, el desarrollo de un auto-concepto positivo, la toma

de conciencia de sus emociones, de su propio valor y auto eficacia que influye en el interés, entusiasmo, y compromiso. (Mineduc, 2012b, p.34).

- 3.4. *Motivación social, participación y aprendizaje*, destaca la motivación social y la participación para el logro del aprendizaje regulado en las Bases Curriculares, junto a la motivación para el aprendizaje. Así, la generación de un espacio de conocimiento compartido promueve el aprendizaje pues motiva a sus participantes. (Mineduc, 2012b) Se valora la escritura creativa, estrategia de fortalecimiento de los vínculos interpersonales; una vía de reconocimiento de la mirada de otro legítimo; y, una forma de cohesión grupal; la motivación está unida a la participación.
- 3.5. *Motivación y entusiasmo por investigación y problemas de interés público*, se destaca la importancia de atender al entorno sociocultural para motivar un aprendizaje significativo; se refiere a la exigencia que el profesor transmita su entusiasmo por la investigación científica.
4. *Motivación en tríada Marco Buena Enseñanza - evaluación docente - Sistema Desarrollo Profesional Docente*
  - 4.1. *Marco Buena Enseñanza y compromiso docente*, tipifica las obligaciones docentes en: Preparación de la enseñanza; Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y, Responsabilidades profesionales. La motivación para la enseñanza está sustentada en el compromiso que exige transmitir una motivación positiva por el aprendizaje (Mineduc, 2003).
  - 4.2. *Motivación, interés y aprendizaje de todos los alumnos*, la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje de todos sus estudiantes. Se requiere de ciertas habilidades del profesor en la organización de situaciones de enseñanza-aprendizaje efectivas, que consideren saberes e intereses de los estudiantes. La responsabilidad del profesor con el aprendizaje exige una reflexión sobre su práctica; el profesor debe garantizar una educación de calidad para todos y calidad de los productos (buenos resultados) (Mineduc, 2003).

- 4.3. *Motivación, enseñanza y aprendizaje*, profundiza la motivación para la enseñanza y el aprendizaje; subyace al dominio nombrado “enseñanza para todos los estudiantes”, enseñanza inclusiva que compromete la participación de la comunidad, junto con desarrollar actitudes de compromiso y solidaridad. Es necesario que se establezcan normas claras, concordadas entre profesores y alumnos, para la convivencia y aprendizaje (Mineduc, 2003).
- 4.4. *Motivación y contexto para el aprendizaje*, refiere al ambiente y clima que genera el docente donde ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mineduc, 2003).

En síntesis, la Política Nacional Docente chilena 2001-2016, declara el contenido y estrategias de la motivación para una enseñanza que promueva los resultados de aprendizaje donde el docente:

Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos. El futuro profesor o profesora reconoce la importancia de establecer un clima de cordialidad, respeto, confianza y equidad en el aula y está preparado para crearlo y mantenerlo. Ejerce liderazgo en la promoción de la democracia, el respeto a la diversidad de opiniones y la comprensión de posiciones divergentes como base de la resolución de conflictos. (Chile, Mineduc, 2014a, p. 69).

## 5.2. ¿SE INFIERE UN SENTIDO POLÍTICO EN LA MOTIVACIÓN PARA LA ENSEÑANZA REGULADA POR LA POLÍTICA NACIONAL DOCENTE CHILENA 2001-2016?

La literatura que sustenta este artículo permite aseverar que la motivación para la enseñanza posee un sentido político por 3 aspectos principales: (i) su emplazamiento en el centro de la tríada formada por educación, escolarización y enseñanza, donde la condición docente remite al encuentro, en la motivación para la enseñanza, de profesionalidad y vocación; (ii) la virtud de la política representada en el eje comunidad-pluralidad-participación-alteridad, es parte y se hace parte, de la motivación para la enseñanza; (iii) el propio carácter de la motivación para la enseñanza se sustenta en esa virtud de la política, elementos y principios constituyentes de la política lo señalan, baste observar que el impulso a actuar, persistir y comprometerse con la enseñanza es consonante con el régimen de alteridad de la política que adquiere plenitud en la motivación intrínseca y altruística.

La Política Nacional Docente que regula el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, constituye una intención del legislador, una dimensión prescrita o declarada, expresada en cada una de las unidades de registro y de categoría que conforman el sistema categorial de esta investigación donde aparece la presencia de la motivación. Así, Motivación y Sistema de Desarrollo Profesional Docente, construyen el relato de ser un marco motivador para el desarrollo personal y profesional docente; Motivación y estándares orientadores para la formación docente, destacan la dimensión moral de la profesión docente, el compromiso y la participación para impulsar la motivación al logro, junto a la motivación y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la motivación social y motivación y entusiasmo por la investigación, entre otros. Conceptos, tales como: compromiso, interés, participación, entusiasmo, respeto, aparecen declarados en el texto junto a la motivación para la enseñanza y para el aprendizaje.

El estudio de la pregunta permite sostener que la motivación para la enseñanza está presente en la Política Nacional Docente y permite inferir un cierto sentido político. Sin embargo, la sola presencia de las mentadas categorías no asegura que ese sentido se alcance en la práctica; ellas han de ponderarse a la luz de la unidad de contexto del sistema categorial, es decir, los Ejes política educativa chilena vigente (2001-2016). En efecto, la promulgación de los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente en 2001 y la aprobación de la Política Nacional Docente, en 2016, señalan los límites para el período en estudio, donde es posible establecer un macromarco de la política educativa: Constitución Política de la República de 1980, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y Ley General de Educación, donde se descubren persistencias y modificaciones, dentro de las primeras, el rol del Estado subsidiario, el sistema de financiamiento a la demanda y un modelo curricular mixto-técnico y comprensivo con un eje en la racionalidad técnico-instrumental (Oliva, 2010a). El mesomarco es la política curricular, con 2 submarcos: currículum escolar y política nacional docente. Por su parte, el binomio mediciónestandarización constituye un eje que atraviesa ambos marcos de la política educativa los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente, el Marco para la Buena Enseñanza, el Sistema Nacional de Evaluación Docente, las Bases Curriculares Nacionales y el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos. Este marco muestra que sobre el eje de la subsidiariedad y el subsidio a la demanda, se erige la estandarización y la concepción de calidad de la educación sustentada

en la medición. Ello configura un sentido político que aparece asociado a la racionalidad técnicoinstrumental que se desmarca de un sentido político vinculado a la racionalidad práctica, crítica y poscrítica.

## 6. *Discusión*

*Nunca encontraremos el sentido de algo (fenómeno humano, biológico e incluso físico), si no sabemos cuál es la fuerza que se apropia de la cosa, que la explota, que se apodera de ella o se expresa en ella. Un fenómeno no es una apariencia, ni tampoco una aparición, sino un signo, un síntoma que encuentra su sentido en una fuerza actual.*

Gilles Deleuze (2013,10).

Señala Stenhouse (1991), que el estudio del currículum se interesa por la relación entre sus 2 acepciones, como intención y como realidad, pues no podemos llevar nuestros propósitos a la práctica; este hiato entre nuestras ideas y aspiraciones y las tentativas para hacerlas operativas es el problema central del estudio del currículum. Es, precisamente, lo que ocurre con la política educativa y la motivación para la enseñanza en la política nacional docente chilena, objeto de nuestro estudio. Este es un punto central a debatir, cuáles son las posibilidades y limitaciones de una investigación con la política educativa declarada que expresa la intención de legislador y cristaliza en un sistema normativo que, sin duda, requiere complementarse con una investigación sobre la resignificación de la norma en la vida institucional.

También ha de repararse en la pluralidad de racionalidades que originan distintos enfoques que se proyectan a la motivación para la enseñanza y a su sentido político, las más de las veces como una mixtura de enfoques. Así puede verse la brecha entre lo señalado por la tradición disciplinaria, correspondiente a los enfoques críticos y poscríticos, sobre el carácter político de la educación y de la motivación para la enseñanza y lo concretado en la Política Nacional Docente como una mixtura de enfoques que se inclina a la racionalidad técnica instrumental. ¿Cuál es la distancia, por ejemplo, entre pensar la enseñanza para la transformación versus la enseñanza para el logro; el aprendizaje por el compromiso por la justicia social versus el aprendizaje centrado en el resultado? ¿Cuál es su impacto en la motivación para la enseñanza?

Si existe una pluralidad de racionalidades y de sentidos, cada concepto del sentido político y la motivación para la enseñanza que aparece en el texto de la Política Nacional Docente ha de ponderarse en la circunstancia política

y socio-histórica de su promulgación que puede, precisamente, desvirtuar el significado del sentido político que se regula para la motivación para la enseñanza en la institución escolar, desafío principal de la presente investigación.

## REFERENCIAS

- ANTHONY, G. & ORD, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 36 (4), 359-376. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13598660802395865?journalCode=capj20>
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARENDT, H. (2016). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- ARISTÓTELES. (1977a). Tópicos. *Obras. III Lógica*. Madrid: Aguilar.
- ARISTÓTELES. (1977b). Analítica posterior. *Obras. III Lógica*. Madrid: Aguilar.
- ARROYO, M. (2009). *Oficio de mestre. Imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ, Brasil: Editora Vozes.
- BECA, C. & CERRI, M. (2014). Políticas docentes como desafío de educación para todos más allá del 2015. *Apuntes, Educación y Desarrollo Post-2015 Unesco. (1), 1-15*. Recuperado de: <http://goo.gl/AZR5lb>
- BELLEI, C. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- BELTRÁN, F. (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile, Chile: LOM ediciones.
- BELTRÁN, F. & San Martín, A. (2002). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid, España: Morata.
- BROOKHART, S. M., & FREEMAN, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *American Educational Research Association*, 62(1), 37-60. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/245643857\\_Characteristics\\_of\\_Entering\\_Teacher\\_Candidates](https://www.researchgate.net/publication/245643857_Characteristics_of_Entering_Teacher_Candidates)
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTORIADIS, C. (1995). La democracia como procedimiento y como régimen. *Leviatán* (62), 65-83.
- CONTRERAS, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Morata.
- DELEUZE, G. (1995). ¿Qué es un dispositivo? In: VV.AA. *Michel Foucault, filósofo*. (305-312). Barcelona, España: Gedisa.
- DELEUZE, G. (2013). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- DELEUZE, G. & PARNET, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-textos.
- DEWEY, J. (1967). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DEWEY, J. (1997). *Mi credo pedagógico* (texto bilingüe). León: Universidad de León.
- DEWEY, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DILTHEY, W. (1986). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza.

- DÍZ-PEREIRA, J. (2016). Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, 7, (1), 9-34.
- ECHEVERRÍA, R. (1988). *El búho de Minerva. Introducción a la filosofía moderna*. Santiago de Chile: PIIIE, Academia de Humanismo Cristiano.
- FERRATER MORA. (1999). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- FISTETTI, F. (2004). *Comunidad. Léxico de política*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (2011). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI de España.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2009). *Profesora sim tia nao. Cartas a quem ousa ensinar*. Río de Janeiro: Olho d'água.
- GIMENO, J. (1989). *El Currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1990). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. Jornadas sobre *Modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- GIMENO, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. En: Nóvoa, A. (org.). *Profissão Professor* (63- 92). Porto: Porto Editora.
- GIMENO, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno, J. (Comp.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (21- 43). Madrid: Morata.
- GOBIERNO DE CHILE. (2015). *Mensaje N° 165-363 con el que inicia un proyecto de ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Santiago de Chile, Chile: Presidencia de la República. Recuperado de: <http://goo.gl/4tK4kR>
- GOBIERNO DE CHILE. (2016). *Oficio N° 12.357 Aprobación proyecto de ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Valparaíso, Chile: Cámara de Diputados. Recuperado de: Ciudad de México: Fondo de Cultura Económico.
- KRAUSE JACOB, M. (1999) Hacia una redefinición del concepto de comunidad – Cuatro ejes para un análisis crítico y una Propuesta–. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, vol. X, 49-60. Recuperado de: [file:///C:/Users/upla/Downloads/18572-55869-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/upla/Downloads/18572-55869-1-PB%20(1).pdf)
- LECHNER, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- LÓPEZ PÉREZ, R. (1999). *Prontuario de la creatividad*. Santiago de Chile: Bravo y Allende editores.
- LUNDGREN, U. P. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- MANUEL, J., & BRINDLEY, S. (2005). The call to teach: identifying pre-service teachers' motivations, expectations and key experiences during initial teacher education

- in Australia and the United Kingdom. *English in Australia*, 144, 38-49. Recuperado de: [https://goo.gl/#analytics/goo.gl/9ZeLDk/all\\_time](https://goo.gl/#analytics/goo.gl/9ZeLDk/all_time)
- MANUEL, J. & HUGHES, J. (2006). 'It has always been my dream': exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*. 10, 5-24. doi/pdf/10.1080/13664530600587311
- MARTÍNEZ-BONAFÉ, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MILLAS, J. (1962). *El desafío espiritual de la sociedad de masas*. Santiago de Chile: ediciones de la Universidad de Chile.
- MILLAS, J. (1974). *De la tarea intelectual*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Recuperado de: <http://goo.gl/O57vPH>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2012A). *Deserción en la educación superior en Chile*. Centro de Estudios. Serie Evidencias. Santiago de Chile: Mineduc. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCSEM9.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2012B). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Recuperado de: <http://goo.gl/EAWyW0>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2014a). *Estándares orientadores para carreras de educación especial*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Recuperado de: <http://goo.gl/X7GjUm>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2016). Ministerio de Educación. (2016). *Ley 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Recuperado de: <http://bcn.cl/1uzzn>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. SERVICIO DE INFORMACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2014a) *Deserción & Reingreso a la educación superior*. Santiago de Chile: Mineduc/Sies. Recuperado de: [http://biblioteca.duoc.cl/bdigital/observatorio/Desercion/desercion\\_reingreso\\_a\\_educacin\\_superior.pdf](http://biblioteca.duoc.cl/bdigital/observatorio/Desercion/desercion_reingreso_a_educacin_superior.pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. SERVICIO DE INFORMACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2014b). Retención de primer año de educación superior. Pregrado. Santiago de Chile: Mineduc/Sies. Recuperado de: [http://www.mifuturo.cl/images/estudios/estudios\\_sies\\_divesup/retencion\\_primer\\_ao\\_carreras\\_de\\_pregrado\\_2014.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/estudios/estudios_sies_divesup/retencion_primer_ao_carreras_de_pregrado_2014.pdf)
- OLIVA, M.A. (2010a). Política educativa chilena 1965-2009: ¿qué oculta esa trama? *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15 (44), 311-328.
- OLIVA, M.A. (2010b). Profesar una vocación por la educación. Tres cartas en forma de escargot. *Revista Neuma*. Talca: Escuela de Música. Universidad de Talca, año 3, 158-183.
- OLIVA, M.A. (2012). *El tiempo un modo de orden. Una paradoja en la historia como disciplina escolar*. (Tesis doctoral) – Universidad de Valencia, Valencia.

- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. (2005). *Teachers matter education and training policy attracting, developing and retaining effective teacher*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Recuperado de: [www.oecd.org/edu/equity](http://www.oecd.org/edu/equity)
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. (2015). *Reformulando la carrera docente en Chile*. Recuperado de: <http://goo.gl/IBgVtH>
- OYARZÚN, F. (2005). *Idea médica de la persona. La persona ética como fundamento de las antropologías médica y de la convivencia humana*. Santiago de Chile: LOM.
- RONESS, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and teacher education*, (27), 628-638. doi: 10.1016/j.tate.2010.10.016
- RONESS, D. & SMITH, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for teaching*, 36(2)169-185. doi: 10.1080/02607471003651706
- SILVA DA, T. T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica editorial.
- SIMÕES COELHO, A. M. y DINIZ-PEREIRA, J. E. (agosto, 2016). *En Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade: conceitos em disputa e as possibilidades de se repensar o sentido do magistério*. Simpósio Profissionalização docente: teais, tramas e nexos, llevado a cabo en el, XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Cuiabá, Mato Grosso.
- SOCKETT, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. Nueva York: Teachers College Press.
- STEINER, G. (2011). *Lecciones de los maestros*. Barcelona, España: Random House Mondadori.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- VALENZUELA, J. (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 33(3), 409-426. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a02v33n3.pdf>
- VALENZUELA, J. & NIETO, A. M. (2008). Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación. *Revista electrónica de motivación y emoción*, XI (28), Recuperado de: <file:///C:/Users/upla/Downloads/article3.pdf>
- VALENZUELA, J. P. & SEVILLA, A. (2013). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro. Proyecto FONDECYT N° 1120740 Trayectorias docentes: ejercicio profesional y abandono. CIAE, Universidad de Chile. Recuperado de: [file:///C:/Users/upla/Downloads/2015-docentes-Movilidad\\_Valenzuela%20y%20Sevilla%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/upla/Downloads/2015-docentes-Movilidad_Valenzuela%20y%20Sevilla%20(3).pdf)
- VALLES, M. (2014). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- VÁSQUEZ, L. (2016). La profesionalidad de la docencia como problema central en

la formulación de políticas educativas: Aproximación a América Latina y Colombia. *Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 1(1), 123-149. Recuperado de: <http://goo.gl/DtYygl>

WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.

#### AUTORES DEL ARTÍCULO

María Angélica Oliva, es Investigadora, escritora y editora del Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha, donde desarrolla su línea de investigación en Política Educativa. Enseña y guía tesis en postgrado en Chile y España. Es investigadora en el Proyecto Europeo Marie Curie Narrativas Culturales de la Crisis y Renovación. Co-investigadora del Proyecto Fondecyt Regular Trayectorias motivacionales en la formación pedagógica. Es profesora visitante en las Universidades de Valencia y Universidad de Zaragoza. Es profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica (Pontificia Universidad Católica de Chile); Magíster en Educación (Universidad de Chile); Diplomada en Estudios Avanzados (Universidad de Valencia) y Doctora en Pedagogía (Universidad de Valencia, Director de Tesis Dr. José Gimeno Sacristán) y Diplomada en Introducción al Derecho Internacional de los Derechos Humanos (Universidad de Chile/ Instituto Nacional de Derechos Humanos). (con Beca del INDH). Web CEA/UPLA: [www.upla.cl/estudiosavanzados/investigadores/maria-oliva-ureta/](http://www.upla.cl/estudiosavanzados/investigadores/maria-oliva-ureta/) Proyecto Europeo: <http://www.culturalnarratives.org/>

*Correo electrónico:* [angelica.oliva@upla.cl](mailto:angelica.oliva@upla.cl)

Jorge Valenzuela Carreño, es Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2006); Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en Sciences de l'Éducation. Université Catholique de Louvain (UCL), Bélgica. (2002). Profesor investigador del Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha. [Orcid.org/0000-0002-9558-2642](https://orcid.org/0000-0002-9558-2642). Proyectos de investigación recientes: Trayectorias motivacionales en la formación pedagógica: motivación y desmotivación en la Formación Inicial Docente (FID) de futuros profesores de Educación Básica. Investigador Responsable FONDECYT Regular 2015, n° 1150533; Alfabetización micropolítica de docentes principiantes que se desempeñan en contextos de pobreza Co-investigador del FONDECYT Regular 2015, n° 1151447; Representaciones sobre la importancia de la Familia en la Motivación Escolar Investigador Responsable Investigador responsable. Ministerio de Educación, Universidad de Playa Ancha, CD /PMI UPA 1203

*Correo electrónico:* [jorge.valenzuela@upla.cl](mailto:jorge.valenzuela@upla.cl)