

NUCLEARIZACIÓN CURRICULAR, REFLEXIVA Y CONTEXTUALIZADA COMO RESPUESTA A LA ESTANDARIZACIÓN EN CHILE

MIGUEL CARO¹ 

CÉSAR PEÑA-SANDOVAL² 

RESUMEN: El estudio exploró un caso intrínseco de reflexión curricular interpretativa y contextualizada en una escuela chilena. El caso destaca en un contexto nacional de alta estandarización curricular, con un régimen de rendición de cuentas de altas consecuencias que limita la reflexión curricular situada. Con un enfoque cualitativo, se llevó a cabo un análisis de contenido de una entrevista grupal con docentes, previa revisión de documentos que explicitan la visión de la escuela. Los hallazgos muestran una orientación crítica y opuesta a la política de estandarización a partir de una propuesta denominada Nuclearización Curricular. Se revela una consistencia entre los significados y las prácticas respecto de un aprendizaje pertinente, con sentido y favorable al desarrollo profesional docente.

Palabras-clave: Desarrollo curricular. Nuclearización curricular. Contextualización. Construcción curricular. Desarrollo profesional docente.

REFLECTIVE AND CONTEXTUALIZED CURRICULUM NUCLEARIZATION AS A RESPONSE TO STANDARDIZATION IN CHILE

ABSTRACT: The study explored an intrinsic case of interpretive and contextualized curriculum reflection in a Chilean school. The case stands out in a national context of high curricular standardization, with a high-consequence accountability regime that limits situated curricular reflection. With a qualitative approach, a content analysis of a group interview with teachers was carried out, after reviewing documents that explicit the school's vision. The findings show a critical orientation opposed to the standardization policy based on a proposal called Curricular Nuclearization. Consistency is revealed between the meanings and practices regarding relevant learning, with meaning and favorable to teachers' professional development.

Keywords: Curricular development. Curricular nuclearization. Contextualization. Curricular construction. Teacher professional development.

1. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  – Facultad de Filosofía y Educación – Departamento de Educación Básica – Santiago, Chile. E-mail: miguel.caro@umce.cl

2. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  – Facultad de Filosofía y Educación – Departamento de Formación Pedagógica – Santiago, Chile. E-mail: cesar.pena@umce.cl

Editor de sección: Vicente Sisto 

NUCLEARIZAÇÃO CURRICULAR, REFLEXIVA E CONTEXTUALIZADA COMO RESPOSTA À NORMALIZAÇÃO NO CHILE

RESUMO: O estudo explorou um caso intrínseco de reflexão curricular interpretativa e contextualizada numa escola chilena. O caso destaca-se num contexto nacional de elevada estandardização curricular, com um regime de responsabilização de elevada consequência que limita a reflexão curricular situada. Utilizando uma metodologia qualitativa, foi efetuada uma análise de conteúdo de uma entrevista de grupo com professores, após a revisão de documentos que explicam a visão da escola. Os resultados revelam uma orientação crítica e de oposição à política de uniformização assente numa proposta designada por Nuclearização Curricular. Revela-se coerência entre os significados e as práticas no que respeita a aprendizagens relevantes, significativas e favoráveis ao desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: Desenvolvimento curricular. Nuclearização curricular. Contextualização. Construção do currículo. Desenvolvimento profissional dos professores.

Introducción

El sistema educativo chileno se caracteriza por su fuerte mercantilización a partir de las políticas implementadas en la dictadura cívico-militar entre 1973 y 1990 (Assaél et al., 2018; Sisto, 2020). Junto a la fuerte privatización y la municipalización del sistema público, se sentaron las bases de la evaluación estandarizada y de la política curricular (Briones et al., 1991). Así, quedó instalada la prueba nacional Sistema Nacional de Medición de la Enseñanza (SIMCE) desde 1988 (Ortiz, 2012) y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990, delineándose la nueva estructura curricular nacional (Osandón et al., 2018).

Tras la recuperación de la democracia, las políticas educativas no modificaron los marcos estructurales mencionados (OECD, 2017) y, en algunos aspectos, se profundizaron, especialmente la estandarización y la competencia, con el llamado Estado evaluador y el régimen de rendición cuentas de altas consecuencias (Parcerisa; Falabella, 2017).

En dicho modelo, la regulación curricular es un aspecto central, dado que los aprendizajes medidos se basan en un currículum nacional de carácter obligatorio (Osandón, 2022), caracterizado desde el comienzo por su alta especificación (Cox, 2003) y fuerte enciclopedismo (Caro; Aguilar, 2018; Gysling, 2016). Su control se ha ejercido a través del sistema de evaluación y rendición de cuentas, cuyas consecuencias son de alto impacto, incluyendo la categorización y cierre de los establecimientos escolares por rendimiento en las pruebas estandarizadas. Por dicha razón, resulta muy complejo para las escuelas apartarse de ese esquema (Assaél et al., 2018).

No obstante, dada la total alteración de la normalidad escolar que produjo la Pandemia del Covid-19 en 2020, las autoridades educativas nacionales suspendieron varios mecanismos de control, como el SIMCE y la evaluación docente, y redujeron de manera sustantiva los Objetivos de Aprendizaje (OA) del currículum nacional a través de la priorización curricular (MINEDUC, 2020). En ese marco, aparecieron experiencias en los establecimientos escolares buscando nuevas opciones de desarrollo pedagógico-curricular (MINEDUC, 2022a), con modos más flexibles de comprender y desplegar el currículum nacional (MINEDUC, 2023) y abriendo opciones que activaron el debate curricular (MINEDUC, 2022b).

En ese contexto, se investigó una experiencia que desde antes venía acercándose a una perspectiva no estandarizada del currículum, pero que en pandemia y al alero de la propuesta de Nuclearización Curricular (NC) formulada por el Colegio de Profesores de Chile, pudo desplegarla plenamente. Se trata de una escuela pública (municipal) de Santiago de Chile, sin mecanismos de selección, regida por los planes y programas de estudio oficiales y que atiende a una población escolar de estratos sociales medio-bajo y bajo. Es una experiencia identificada como caso ejemplar o de interés especial (Stake, 1999) por la profundidad que pudo dar a su proyecto, a pesar de las restricciones del modelo vigente.

La estrategia de nuclearización curricular se adoptó a partir de algunos talleres realizados por el Colegio de Profesores y de foros virtuales en los que se explicaron sus fundamentos y en los que grupos de docentes de la escuela realizaron ejercicios de inducción. Posteriormente, en el consejo de profesores de la escuela, se discutió sobre la posibilidad de implementar la propuesta y se llegó a un acuerdo con el equipo directivo. La experiencia involucró inicialmente a 12 docentes del primer y segundo ciclo, de los cuales 10 desarrollaron el proceso completo, el que se desplegó de manera intensiva entre 2021 y 2022.

Los productos principales elaborados fueron las planificaciones pedagógicas semanales y los proyectos de unidad, los cuales dieron cuenta de la reelaboración curricular nuclearizada, así como de los diseños de enseñanza-aprendizaje a ser implementados. Los proyectos de unidad incluyeron indagaciones, desempeños prácticos y presentaciones públicas en los que se incorporaron criterios de evaluación para cada unidad de aprendizaje, en un período variable entre uno y dos meses. Dichos procesos de reflexión fueron semanales, en instancias colaborativas de trabajo, con participación de docentes y del equipo directivo. La triangulación de las 3 tipologías de fuentes consultadas va dando panorama global sobre cómo se fue articulando al conjunto de la institución en la iniciativa.

Sobre la base de esa experiencia, se buscó comprender de qué modo se construyó dicha alternativa y a partir de qué fundamentos, principios orientadores y decisiones curriculares. Por lo anterior, la pregunta principal de investigación fue: ¿cómo comprenden/significan los docentes y el equipo directivo sus prácticas de interpretación y contextualización curricular en una escuela municipal de Santiago? Entendiendo que las formas de comprensión pueden incluir fundamentos, significados conceptuales, principios orientadores u otros elementos, las preguntas complementarias fueron: ¿qué fundamentos y significados atribuyen los actores a sus prácticas de desarrollo curricular interpretativo y contextualizado?; ¿qué tipo de operaciones de transformación del currículum oficial, condiciones y procesos de trabajo identifican los docentes de dicha escuela como criterios relevantes del desarrollo curricular?

Antecedentes Teóricos y Contextuales

Esta investigación se inscribe en el paradigma crítico del campo educativo y de la teoría curricular (Apple, 2008; Freire, 2006; Giroux, 1992; Grundy, 1998; Paraskeva, 2021; Pinto, 2008). Esta mirada se complementa con los aportes de la concepción praxeológica del mismo campo (Goodson, 2003; Schwab, 1985; Stenhouse, 2010).

El paradigma crítico ubica el fenómeno educativo contemporáneo en el marco de una sociedad capitalista y, en las últimas décadas, con una marcada tendencia neoliberal a nivel mundial (Paraskeva, 2021). Desde allí se sitúa a la escuela bajo lógicas de poder, como un dispositivo de hegemonía cultural al servicio de las dinámicas de reproducción social (Bourdieu; Passeron, 1996; Giroux, 1992). En el contexto actual el neoliberalismo plantea conceptos como calidad, eficacia o mejora, desde un enfoque de estandarización de los procesos formativos (Torres, 2012; Verger, et al. 2019).

No obstante, para la teoría crítica y praxeológica, las escuelas no pueden ser naturalizadas de un modo determinista, ni se puede minimizar el rol de los sujetos que forman parte de sus procesos cotidianos (Apple, 2008; Paraskeva, 2021). Al contrario, estas instituciones pueden ser espacios de reflexión crítica, de disputa, singularidad y resistencia. En ese marco, es crucial el papel de las y los docentes como intelectuales transformativos (Giroux, 1990), donde el currículum y su desarrollo juegan un rol fundamental (Apple, 2008; Bolívar, 2019; Jonker et al., 2020).

El desarrollo curricular se vincula con los procesos de cambio, interpretación y despliegue de los diseños curriculares en un contexto dado, así como en sus distintos niveles: macro, meso y micro institucional (Garret, 1988; Osandón, 2022). Se trata de un tipo de proceso esencial y cotidiano de regulación de la experiencia de enseñanza-aprendizaje (Priestley; Philippou, 2019), que define el rol que juega la reflexión docente y sus concepciones profesionales (Bolívar, 1992; Leite et al., 2020; Posner, 2005). Las comprensiones pueden ser más rígidas y normativas, o bien, adaptativas e incluso interpretativas y abiertas, lo que depende del enfoque que se adopte. Estas superan la función individual docente, involucrando a toda la escuela, e involucran una amplia gama de toma de decisiones previas al trabajo en aula (Bolívar, 2019; Posner, 2005; Priestley; Philippou, 2019).

En términos contextuales, hemos señalado que el modelo educativo chileno ha mantenido parte importante de la herencia dictatorial, profundizando rasgos como la mercantilización, la estandarización y el gerencialismo (Falabella, 2015; Sisto, 2020). Esto último se fue acentuando progresivamente desde los años 2000 a través de la normativa y de múltiples marcos de actuación, tanto a nivel curricular como de la gestión y la evaluación de aprendizajes, consolidándose bajo el llamado Estado evaluador (Parcerisa; Falabella, 2017). El proceso fue coronado con la promulgación de la Ley de Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Gobierno de Chile, 2011), y su régimen de rendición de cuentas de altas consecuencias (Falabella; Opazo, 2014). Entre dichas consecuencias se encuentra la categorización y cierre de establecimientos por rendimiento en el SIMCE.

Respecto del currículum, las principales críticas realizadas su enfoque, bajo un modelo concebido tempranamente como estándar (Cox, 2003), son la fuerte saturación enciclopédica, la rigidez, el asignaturismo, la descontextualización y la baja presencia de la formación integral, entre otras (Caro; Aguilar, 2018; Gysling, 2016).

Se ha cuestionado también la distorsión pedagógica, la pérdida de sentido y la desprofesionalización docente que produce centrarse en la cobertura curricular y las pruebas estandarizadas (Fardella, 2013; Insunza, 2023; MINEDUC-EDECSA, 2018; Rodríguez et al., 2015). Todo ello tendería a alejar a la pedagogía de una educación para los desafíos actuales de la vida en sociedad (Priestley; Philippou, 2019; UNESCO, 2022).

Todas estas críticas se vieron ampliadas con la pandemia, lo que motivó un llamado a hacer cambios curriculares de fondo (MINEDUC, 2022a; Opertti; Bueno; Arsendeau, 2021), dado que los diseños curriculares se muestran lejanos a los dilemas contemporáneos y los desafíos de ciudadanía y de vida en sociedad (Jefferson; Anderson, 2022).

En contexto de la Pandemia del Covid-19, el Colegio de Profesores elaboró una propuesta de interpretación y desarrollo curricular llamada Nuclearización Curricular para responder a la emergencia sanitaria y a la crisis del modelo vigente desde un cambio de paradigma (Caro, 2021). Dicha propuesta es un modelo de re-elaboración curricular orientado a la formación integral y a una educación para la vida desde una ciudadanía deliberativa. El modelo está compuesto por Transversalidades Educativas (TE), Problemas Socialmente Relevantes (PSR) y Síntesis de Objetivos de Aprendizaje (SOA). Su construcción es realizada por el profesorado efectuando una síntesis cualitativa de los Objetivos de Aprendizaje oficiales (de una o más asignaturas y niveles) e integrándola con los componentes elaborados por la escuela (TE y PSR) a partir de su contexto. Con la triangulación de esos componentes se generan nuevas prescripciones de logro denominadas Propósitos Formativos (Caro, 2021; Colegio de Profesores, 2020).

El modelo fue adoptado por el establecimiento de nuestro caso estudiado y ensamblado con su Proyecto Educativo Institucional (PEI) para impulsar su desarrollo curricular propio desde una perspectiva transformadora.

Como antecedentes incorporamos que la revisión documental realizada, muestra que la escuela de nuestro estudio aplicó dicho modelo, adscribiendo a un enfoque crítico y a un enfoque de desarrollo curricular interpretativo y contextualizado. En efecto, el mencionado PEI (2018) señala que:

El proyecto pedagógico y curricular de nuestra escuela se alimenta del enfoque crítico [...] En este contexto, se valoran prácticas de flexibilidad curricular que posibiliten que el docente, como agente activo y productor de conocimiento, tome decisiones y realice adecuaciones para la implementación del curricular en línea con los principios, enfoques y orientaciones del Proyecto Educativo (p. 18-21).

A su vez, en las entrevistas al equipo directivo aparece en forma recurrente la alusión al enfoque crítico y/o praxeológico, a la crisis de sentido de la escuela, así como a la praxis interpretativa, contextualizada y colectiva que se realizó con la NC. Sobre esto el sujeto directivo 1, plantea:

[...] una crisis de sentido, que se viene arrastrando ya hace bastante tiempo y que, a mi juicio, esa crisis de sentido es la que explica también otras complejidades que se viven en el contexto escolar. Los temas de convivencia, los temas también de lo que los niños niñas aprenden, están vinculados con esta crisis general que tiene la escuela en su conjunto.

Sobre la perspectiva transformadora de la escuela el sujeto directivo 2 relata:

Es un espacio clave para los procesos de transformación y en esta idea también como más desde las convicciones, como de pensar en un mundo distinto, con otras características, con mayor justicia en todas sus dimensiones, mayor igualdad, etc.

Las expresiones de un desarrollo curricular interpretativo y contextualizado se encuentran escasamente investigadas en Chile y sus hallazgos pueden constituir un aporte a la discusión de un modelo educativo en crisis. Efectivamente, la evidencia que comienza a aparecer reafirma que la agencia deliberativa docente puede conectarse de mejor manera con las necesidades educativas de los estudiantes y las temáticas e intereses propios de sus contextos (Molina Martínez et al., 2018). Por ello, es especialmente relevante rescatar aquellas experiencias que aprovecharon la mayor libertad curricular dada con la pandemia, para transitar desde un enfoque receptivo e implementador o de cobertura, hacia uno de tipo productor y basado en aprendizajes nucleares (MINEDUC, 2016).

Metodología

Se ha adoptado el enfoque metodológico de investigación cualitativo (Flick, 2007), por medio de un estudio de caso de valor intrínseco (Stake, 1999). Con base en el marco teórico arriba mencionado, la selección del caso ha sido intencionada (Yin, 2018) por tratarse de una escuela con un modelo de desarrollo curricular crítico frente a la política curricular vigente, explícitamente interpretativo y contextualizado desde una perspectiva transformadora. Se trata de un caso que representa interés por sí mismo (Stake, 1999).

Las características del caso se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1. Características de la Escuela

Niveles de enseñanza	1° a 8° educación primaria
Región	Metropolitana
Dependencia	Municipal
Segmento socio-económico	Bajo y medio-bajo
N° de estudiantes	620
N° de docentes	25
Índice de vulnerabilidad:	Sobre el 90%

Fuente: Elaborado por los autores.

Recolección de Información y Participantes

El diseño general de la investigación contempló tres clases de fuentes principales de información: revisión documental (Flick, 2007), con 5 tipos de documentos institucionales, los cuales muestran todos los niveles del proceso educativo, desde el proyecto educativo hasta la planificación de las unidades de aprendizaje; una entrevista grupal a docentes (4 sujetos) del tipo grupo de discusión (Gutiérrez, 2011); y entrevistas individuales al equipo directivo (3 sujetos). El conjunto de estas fuentes es lo que da la perspectiva de la coherencia entre las distintas áreas y niveles institucionales. Para efectos de este artículo, se reporta el análisis de la entrevista grupal, teniendo como antecedente la revisión de las otras fuentes mencionadas y la verificación de consistencia dada por la triangulación completa entre estas. En tal sentido, la entrevista grupal es una muestra metodológica de significados que están más ampliamente respaldados.

La selección de los participantes de la entrevista grupal priorizó las voces de docentes que participaron sistemáticamente de la experiencia de nuclearización curricular, abarcando todo el proceso de diseño e implementación. Tres docentes de primaria que enseñan en primer y segundo ciclo, y una educadora diferencial, cuyos datos demográficos se indican en la Tabla 2. De ellos, dos se autoidentifican con el género masculino y dos con el género femenino (Hubo 2 sujetos que, por cambio de establecimiento, no lograron ser contactados).

La entrevista grupal se realizó el 19 de mayo de 2023, previo consentimiento informado donde se comunicaron los objetivos y se garantizó la confidencialidad. La conversación fue abierta y guiada por preguntas orientadoras relacionadas con las dimensiones y categorías preliminares de análisis, desde las cuales emergieron los significados y nuevas categorías, así como la precisión de estas y sus dimensiones.

Tabla 2. Datos demográficos de los participantes

Participante	Género	Edad
P 1	Masculino	35
P 2	Femenino	33
P 3	Masculino	37
P 4	Femenino	35

Fuente: Elaborado por los autores.

Análisis de los Datos

Se llevó a cabo un análisis de contenido tradicional (Cáceres, 2003; Mayring, 2000), usando herramientas del análisis de contenido semántico, según el método comparativo constante y de codificación abierta (Glaser; Strauss, 1999). Se concretó una reducción de datos, desde un enfoque emergente (Cáceres,

2003), previa revisión de la documentación de la escuela. Luego de una lectura reiterada del corpus de la entrevista grupal, se avanzó desde una codificación abierta a una analítica (Flick, 2007) para después develar el contenido manifiesto y latente. Tras reelaborar y agrupar los datos en segmentos homogéneos de significado, se indagaron frases, párrafos y secuencias discursivas, identificando unidades de sentido asociados a los textos íntegros (Briones, 1988).

Desde la relación descriptiva y explicativa entre códigos y contenidos registrados se derivaron las categorías y dimensiones de análisis, respondiendo a los razonamientos inferenciales y elementos teóricos; esto permitió el reordenamiento interpretativo y la perspectiva crítica del estudio (Cáceres, 2003). El sistema de categorías surgió gracias al carácter abierto del análisis, en congruencia con la sistematización y el marco teórico-conceptual adoptado, incluyendo constructos y conexiones no previstas en la categorización inicial o en la codificación. Se consolidaron las siguientes dimensiones de análisis a partir de la literatura y los significados extraídos:

- Fundamentos educativos: diagnóstico, concepciones y fines de la educación, del sujeto y de la sociedad;
- Enfoque y principios curriculares: epistemologías, creencias, principios del currículum, la enseñanza y el aprendizaje que expresan adscripciones paradigmáticas, teóricas o conceptuales;
- Construcción curricular: criterios y reglas de interpretación y modificación del currículum oficial y modos de construcción curricular propia;
- Condiciones institucionales: condiciones políticas e institucionales de la labor educativa, formas de organización profesional, de reflexión pedagógica y desarrollo profesional docente desde la perspectiva crítica.

Resultados

Aquí se presentan los hallazgos organizados según las dimensiones de análisis y las secuencias categoriales que emergen desde los participantes del caso. A los comentarios analítico-descriptivos se añaden ejemplos de citas claves para ilustrar los hallazgos que responden a las preguntas de investigación.

Fundamentos Educativos

Esta dimensión está a la base de las comprensiones y decisiones curriculares. Se destaca cómo las y los docentes plantean un diagnóstico del modelo y de la política educativa en torno a la mercantilización y gerencialización del sistema, lo cual genera crisis, pérdida de sentido y limitaciones al proyecto educativo en su visión transformativa.

El participante 1 plantea que “la educación en Chile está mercantilizada o está gerencializada en cuanto a lo administrativo, a lo curricular y también en cuanto a su gestión económica, por lo tanto, ahí tenemos un problema a la base”.

Y agrega un elemento de valoración sobre el rol de la escuela, pero lo asocia a una dificultad relacionada con el contexto de escuela pública de sectores populares. Resalta la importancia de la institución escolar, especialmente referida a los procesos de socialización, pero también se reconocen las limitaciones de las escuelas públicas no selectivas y las dificultades para impulsar una educación integral.

[...] la escuela hoy juega un rol importante en la sociedad. A través de la escuela se van

generando distintas socializaciones [...] Pero cuando vemos las escuelas con las que trabajamos nosotros, muchas veces tampoco permite un desarrollo más integral, tiene ciertas limitantes.

Luego, el participante 2 complementa que la dificultad se asocia a la vinculación entre la escuela y un modelo económico específico - que en Chile es el neoliberal - provocando pérdida de sentido.

[...] en la medida que la escuela es un dispositivo para mantener un sistema de desarrollo o una forma específica de modelo económico, por ejemplo, va perdiendo el sentido cada vez más. No solo pierde el sentido para la sociedad, sino para las personas que estamos en ese espacio, que habitamos ese territorio en el sentido de la escuela como comunidad.

No obstante, también rescata una potencialidad en el espacio escolar desde una óptica de crítica, transformación e inclusión educativa. Vale decir, a pesar de las enormes dificultades, es posible desarrollar experiencias formativas con una perspectiva transformadora.

[...] la escuela es un territorio lleno de crisis, pero también un espacio super potente para transformar esas mismas crisis, es importante reconocer eso. También me hace mucho sentido el rol que - más hoy en día - tiene la inclusión, que es un elemento que debiera estar, que a la mayoría nos parece fundamental, pero que también se vuelva un elemento crítico, humano en los espacios escolares.

En esta primera dimensión se aprecia que el diagnóstico es la base de la construcción. Las y los docentes tienen una visión crítica y serias diferencias respecto a cómo funciona el modelo vigente. Frente a ello levantan una mirada transformadora centrada en la formación integral, la inclusión y la humanización de la educación como elementos clave para superar la crisis de sentido existente.

Enfoque y Principios Curriculares

En relación con esta dimensión, se retoma el diagnóstico, formulando una visión crítica de la política curricular vigente. Se advierte sobre algunas de las dificultades asociadas al contenido curricular que provocan desinterés hacia la escuela. Los conceptos expresados aquí son precisos sobre las dificultades que genera el diseño curricular y exponen nuevos enfoques para superarlas.

El participante 1, en referencia a la prescripción curricular, plantea la desmotivación y falta de interés hacia la escuela, por una cierta ausencia de sentido o pertinencia del currículum “se genera un desinterés hacia la escuela porque, en realidad, el currículum ¿Qué me dice? “tú tienes que aprender álgebra” pero ¿Por qué tengo que aprenderla? ¿Por qué me pide esto?”

Y luego añade un rasgo específico relacionado con la descontextualización del currículum nacional, su enfoque acumulativo y funcional y las dificultades que eso plantea para el conocimiento profundo y la relación con el lugar de origen de los estudiantes o sus comunidades:

[...] el currículum no es contextual. Si bien es cierto, tenemos un currículum que habla de Chile -por ejemplo, en Historia- en Lenguaje no hay contexto [...] Si es un currículum nacional y que no está contextualizado, no pretende desarrollar el conocimiento profundo desde donde venimos, sino que es la acumulación de saberes para poder después aplicarlo en un proceso productivo.

Respecto de este tema, reaparecer la crítica a los instrumentos curriculares, específicamente respecto del encasillamiento curricular o asignaturismo. El participante 3 señala que:

[...] los planes y programas por sí solos no nos ayudan mucho en las asignaturas, porque nos enmarca y nos encasilla en un sector y no podemos saltar a otros niveles; trabajar, por ejemplo, Educación Física junto con Lenguaje.

Ante la pregunta por cómo definirían el enfoque curricular que están desarrollando, la participante 2 propone una denominación preliminar relacionada con una noción de reelaboración y reescritura que permite desencajarse del esquema de asignaturas y acercarse al contexto:

[...] yo le llamaría reescritura contextual de objetivos de aprendizaje o reestructuración contextual, porque primero era tomar los objetivos de aprendizaje, llevarlos a un contexto y escribir un nuevo objetivo. Y eso a mí me gustó mucho porque me permitía desencajarme de ese rol de profe de Lenguaje y decirles a todos los profes 'oye, yo puedo hacer ciencia haciendo Lenguaje, puedo hacer Historia' [...] Eso me gusta mucho y todavía lo hago.

Luego, esta participante vuelve al sustento epistemológico, no sólo del campo de la pedagogía o el curriculum, sino de la concepción de sujeto docente que ello implica y cómo se debe mirar una política curricular y escolar desde la mirada crítica, a pesar de que el currículum nacional no contiene esta perspectiva:

Es importante tener una visión más crítica de la pedagogía, del curriculum; que no solo sea desde el pensamiento crítico, sino desde el docente como sujeto crítico también, [...] porque el curriculum nacional actual no es crítico, no tiene una perspectiva crítica de las escuelas, de las personas que habitan las escuelas.

Posteriormente, el participante 1 desarrolla elementos que también contribuyen a reconceptualizar el desarrollo del currículum, principalmente desde los principios contextualización y nuclearización, los que fueron posibles en el momento de la crisis provocada por la pandemia, incorporando las distintas dimensiones de análisis y la libertad para generar una construcción de sentido:

¿Por qué la pandemia fue una oportunidad?, porque al trabajar la nuclearización [curricular], se nos pedía problematizar la realidad social y eso es lo interesante de la nuclearización, desde el punto de vista de cómo ir adaptando el currículum a distintos contextos, distintas dimensiones de análisis y que finalmente hay una libertad mayor para poder enfocarse en cuestiones que puedan hacer más sentido.

La participante 4 refuerza la idea de un abordaje educativo integral, desde lo que otorga sentido, más allá de los meros contenidos, y cómo eso se transmite y construye con las y los estudiantes. Frente a la pregunta sobre cómo debe ser el aprendizaje, responde:

Integral. Creo que esto [la nuclearización] también tenía eso, abordar diversas áreas que nos hacían sentido. Pero también nosotros le transmitíamos ese sentido a los y las estudiantes, diciendo que no se trataba solamente de recibir contenidos, sino que también se construye con ellos.

Así, en los significados recogidos aparece nuevamente el diagnóstico de la crisis del modelo educativo y la necesidad su transformación; pero, esta vez, es respecto de elementos conceptuales de la dimensión curricular. No se trataría simplemente de mejorar la educación en su eficacia, sino de cambiar la perspectiva epistemológica y conceptual que mueve el sentido de este proyecto. Son los principios de educación para la comprensión del mundo, la contextualización crítica y la integración de saberes, entre otros, los que reordenan las orientaciones fundamentales de desarrollo curricular de esta escuela.

Construcción Curricular

En esta dimensión se retoman algunos conceptos mencionados, pero de manera más operacional, es decir, vinculados a los procesos concretos de desarrollo curricular, ya sea en las fases de diseño curricular o de implementación en aula. Los conceptos construidos en torno a esta dimensión muestran de manera muy precisa y específica el amplio abanico de opciones de decisión curricular que permiten concretar los fundamentos del proyecto educativo y los principios curriculares de esta escuela.

El participante 3 aborda la noción de contextualización y relata el impacto de la conexión con la realidad cotidiana y el sentido que eso genera en estudiantes y docentes, marcando la diferencia con el abordaje de OA de Educación Física por sí solos:

Al estudiante le hacía click. ‘Uy! mira esto, esto pertenece a nuestra comuna, lo vivimos a diario’. Y eso, a nosotros los profesores, nos hizo sentido, pues estamos trabajando por algo concreto, que está acá cerca. Eso no nos pasa con los objetivos de aprendizaje o cuando utilizamos los planes y programas.

El mismo participante hizo referencia a un ejemplo concreto de contextualización, su relación con la contaminación y las posibilidades de integración curricular que ofrece, así como su importancia para abrir nuevas formas de comprensión del mundo. Se enfatiza que, sin ese abordaje, las y los estudiantes no habrían notado el fenómeno con el que convivían a diario.

Yo siempre recuerdo un trabajo que hizo [participante 1], cuando hablamos sobre la termoeléctrica que está en nuestra comuna, y lo articulamos con otra área [...] con respecto a la contaminación, con respecto a las empresas. Nos dimos cuenta de que muchas familias trabajaban en la misma termoeléctrica. Y ahí nos dimos cuenta que muchos estudiantes no lo habían asimilado.

Respecto de la experiencia de los estudiantes, el participante 1 evoca lo que se producía con la perspectiva de la integración curricular desde una problemática planteada. En dicho sentido, la problemática articula a distintas asignaturas:

Recuerdo cuando hacíamos clases en pandemia y el objetivo que nosotros trazábamos en Lenguaje les hacía sentido también porque lo estaban viendo en Ciencias, en Historia, en Educación Física, y se iban buscando respuestas a través de distintas asignaturas hacia una problemática.

Sobre el proceso de construcción curricular y su relación con la priorización curricular aprobada por el Mineduc en pandemia, este participante destaca el enfoque de nuclearización curricular como una oportunidad para la transformación:

[...] desde el Ministerio se abrió la posibilidad de intervenir directamente en objetivos priorizados, pero, paralelamente, se levantó esto de la nuclearización desde el Colegio de Profesores, y yo creo que los profesores realmente vieron esa ventana y entraron [...] la escuela vio esa oportunidad. Hay un equipo que lidera y que tiene perspectiva y que realmente quiere transformar.

La participante 2 comprende la nuclearización como parte de la recuperación del sentido que está asociado a un proceso de análisis curricular, de investigación, producción de conocimiento y toma de decisiones desde los docentes:

La posibilidad de nuclearizar tiene mucho sentido para la propia formación docente; te abre un camino de análisis curricular que en las escuelas no se suele hacer. Visibilizar al profesor como un sujeto productor de conocimiento, un sujeto que puede investigar, por ejemplo, es algo que no se habla, que no se comenta, que no se fomenta ni fortalece en las escuelas.

La misma participante aporta con un énfasis acerca de lo que se buscaba cambiar cuando se tomaban las decisiones curriculares en el contexto de la nuclearización y las tensiones que generaba con el modelo tradicional de cobertura curricular. Destaca la participación de directivos y docentes y la construcción de sentido desde este enfoque.

El trabajo curricular que hicimos en pandemia era tomar una decisión curricular respecto a la cobertura. [La pregunta] era, “¿qué decisión vamos a tomar?, ¿vamos a trabajar por cobertura curricular o por síntesis curricular?” Bueno, fue una propuesta del equipo de gestión, pero también nosotros participamos de eso y decidimos que íbamos a trabajar a partir de una síntesis curricular. No hacía sentido, ni para los estudiantes ni para nosotros, trabajar contenidos parcelados o separados por objetivos.

Además, refuerza la idea de síntesis, edición o fusión curricular de varios OA, pero a partir de la contextualización desde la realidad de la escuela. Resulta relevante esa doble operación de integrar y, a la vez, buscar conexión con algo cercano, lo que implica reelaboración curricular y no sólo una reflexión didáctica.

Ese nuevo objetivo que redactamos era la síntesis de 4 o 5 objetivos que están en el curriculum, haciendo esa fusión; pero también a partir de algo que sea útil en el contexto de la escuela, no solo la síntesis por la síntesis.

El participante 3 mencionó la gran variedad de operaciones de interpretación, modificación y creación que realizaban (reducir, vincular, etc.). En efecto, se concretó y se generó consciencia de estar haciendo una transformación de los OA:

Hicimos lectura de todos los objetivos y nos dimos cuenta de que había objetivos que eran demasiado amplios; entonces, los acortamos, decidimos que algunas partes sí las podíamos abordar, así que lo reducíamos. A veces decíamos, “Oye, pero este objetivo se parece al que está acá abajo; entonces unámoslo”. Le cambiábamos algunas frases, le dábamos sentido, listo. “Oye, mira este objetivo quedaría más completo si ahora lo uno con este otro”. Y así íbamos uniendo, haciendo una transformación de todos los objetivos.

Para la participante 1, la flexibilidad de este proceso era importante, lo cual se expresaba también en el formato de planificación, cuya estructura no era rígida e iba incorporando los nuevos conceptos abordados, como por ejemplo las TE y PSR. También evolucionaba, reafirmando las nociones curriculares de transversalización, contextualización y problematización crítica de la realidad, como aportes a la integración curricular.

[...] el formato de planificación siempre ha ido cambiando, incluso antes de la pandemia. Antes trabajábamos con un formato que también tenía un enfoque crítico, pero que era tan solo de las asignaturas y el proyecto era un poco periférico. Y en la medida que más íbamos avanzando en el tiempo, llegamos a la pandemia y ahí el formato cambió [...] incorporaba la transversalidad, el problema social relevante.

La participante 2 comenta también esta faceta del trabajo desde lo que sentían profesionalmente y cómo se daban los vínculos en torno a la toma de decisiones. Se vive como una experiencia interesante la posibilidad de decidir y transformar, considerando también algunas tensiones culturales o generacionales entre docentes.

La experiencia fue muy interesante: tuvimos que cortar, mover, transformar, decidir. [Además] con los profesores de Educación Física teníamos conflicto porque tenemos una brecha generacional; uno de ellos es mayor y viene de la tradición antigua así que, para moverlo de ese plano del curriculum costó mucho, pero después logró entender un poco.

En suma, se evidencia que en la dimensión de la construcción curricular se juega una parte central del proyecto educativo de la escuela, puesto que es la dimensión que concreta los fundamentos y principios educativos y curriculares que inspiran la transformación. Las distintas operaciones que realizan las y los docentes muestran el cambio de enfoque en el nivel más específico de concreción. Allí la toma de decisiones interpretativas, contextualizadas y transformadoras son sistemáticas y profundas, lo cual mueve el desarrollo curricular en una dirección distinta a lo prescrito en el currículum nacional.

Condiciones Institucionales y Desarrollo Profesional

Esta dimensión es importante respecto de la existencia de contextos que faciliten los procesos institucionales, colectivos y sistemáticos de reflexión curricular docente y para empujar el cambio en las formas tradicionales de desarrollo curricular. Sin ello, las prácticas docentes corren el riesgo de ser individuales o esporádicas y no posibilitarían un desarrollo profesional basado en la toma de decisiones.

En una primera aproximación, la participante 4 subraya del papel clave del profesorado como agente intelectual, la reorganización en pandemia, la confianza y validación profesional:

[El espacio] fue super bien utilizado porque instauró esto que nos costó mucho retomar al volver luego de la pandemia, del encierro, porque los tiempos se organizaron, se estructuraron, se validaron los profesionales, se validaron las propias comunidades, se volvió a tomar ese agente intelectual del profesorado y yo creo que esa fue una tremenda oportunidad.

En relación con algunos aspectos clave de las condiciones institucionales, la participante 2 señala las orientaciones técnicas, acompañamiento e involucramiento del equipo directivo en la nuclearización. Es clave la formación que se adquiriría en el proceso de participación y no como cuestión previa o paralela al ejercicio docente.

Llegó la posibilidad, la sugerencia abierta a estructurarlo como las comunidades decidan, pero esta propuesta que era de síntesis curricular, necesitaba la formación de todos los que estábamos participando ahí. Estaba el equipo de gestión también acompañando la edición y la redacción de esos objetivos, no era un trabajo solo de los profesores [...] la Unidad Técnico Pedagógica estaba, el equipo de gestión completo en realidad.

La misma participante agrega la condición del tiempo pedagógico no lectivo como garantía esencial para esta mirada del desarrollo curricular, en cuanto es un soporte material para realizar el ejercicio intelectual de reflexión, investigación y elaboración. Condición, a su juicio, muy débil en la normativa chilena.

Si ese tiempo no electivo no se garantizaba por el equipo directivo, no iba a funcionar porque requiere tiempo nuclearizar, requiere tiempo discutir, requiere tiempo tomar estas decisiones, investigar. Esto también implica un trabajo de investigación que, en un tradicional del 65/35 %, no alcanza; tienen que existir ciertos mínimos garantizados.

El participante 1 profundiza en el impacto que tiene este modo de desarrollo curricular en la profesión docente, en los roles y en los procesos de participación. Observa una mayor profesionalización docente, así como la democratización del desarrollo curricular y la consolidación del foco pedagógico-curricular del rol directivo:

Vivimos la experiencia de cómo los colegas se sienten mucho más preparados después de este proceso; un proceso de profesionalización docente que yo nunca había visto en otras escuelas [...] aquí se democratizó esa posibilidad de escribir relatos, de establecer categorías, poder incluirlas dentro de este proceso, y no se rechazaba de plano porque no eres parte del equipo directivo.

El participante 3, lo explica desde su propio desarrollo y proceso de transformación, en cuanto a la satisfacción que significó y la autopercepción de capacidad, apertura de visión sobre su asignatura y la profesión docente:

En lo personal, me gustó mucho el trabajo intelectual que se realizó, me gustó tanto [...] porque me sentí capaz, me abrió los ojos como docente, me abrió los ojos de que había un más allá, que no era solo el profe de Educación Física.

Como vemos, en la dimensión de condiciones institucionales y desarrollo profesional se recogen significados claves respecto a la tensión entre factores estructurales y voluntad sustentada en un enfoque transformador. Las condiciones más generales no favorecen, pero ciertos elementos de contexto se aprovechan para gatillar algunos procesos fundamentales a nivel pedagógico, lo que supone cambiar la mirada, pero también dar espacios y tiempos de participación, diálogo, validación, acompañamiento y flexibilidad para concretar cambios en el proceso formativo cotidiano.

Discusión

Con respecto a la dimensión *Fundamentos Educativos*, la aproximación de los participantes pone un foco muy relevante en el diagnóstico que las y los docentes tienen del sistema educativo chileno. Hay una

crítica directa a uno de los rasgos esenciales del modelo educativo chileno: su mercantilización (OECD, 2017). Esto ayuda a comprender el tipo de proyecto educativo que construyen y las decisiones curriculares que toman. Dicha característica es percibida, en el plano pedagógico, como un esquema de competencia por resultados educativos medidos a través del SIMCE, el que ha sido cuestionado en cuanto a su sentido, validez, formas de uso de los resultados e incidencia en la práctica docente, etc. (Botella; Ortiz, 2018).

Las y los docentes de esta escuela también cuestionan el debilitamiento de la formación integral en las escuelas públicas de sectores populares no selectivas (como es el caso en estudio). Esto se relaciona con lo planteado en la literatura especializada, respecto del carácter estandarizado, fuertemente instrumental de la educación (Zancajo et al., 2022). Esto expresaría la crisis del modelo, asociada también a mayor exclusión, rendimiento funcional y socialización adaptativa (Giroux, 1992). Para los participantes, esto restringe la experiencia educativa y la expectativa sobre el futuro, generando una baja valoración del rol de la escuela.

Se constatan las condiciones en que funciona la escuela pública y el peso de los factores estructurales que la afectan, pero los participantes no excluyen la posibilidad de desarrollar, desde la propia crisis, procesos de cuestionamiento y transformación, con una perspectiva inclusiva y crítica. Este punto de vista es consistente con el desarrollo teórico y con el amplio debate sobre las formas de resistencia, transformación, diálogo, reconocimiento y ejercicio de la ciudadanía crítica (Bolívar, 1992; Freire, 2006; Giroux, 1992; Goodson, 2003; Grundy, 1998; Paraskeva, 2021). El conjunto de significados expresados por los participantes muestra la presencia de elementos de orden epistemológico asociados a una mirada crítica transformadora, reconociendo la importancia de la educación como parte de un proceso de cambio. Estos hallazgos son plenamente coherentes con lo expresado en los documentos de la escuela.

En relación a la dimensión *Enfoque y principios curriculares*, lo primero que aparece con fuerza es la percepción crítica en cuanto a las dificultades del currículum nacional para desarrollar el proyecto educativo que la realidad escolar requiere, generando desinterés en los estudiantes. Se cuestiona el sentido de aprender ciertos contenidos, apuntando a la descontextualización del currículum y un enfoque acumulativo-funcional del conocimiento. Esto impide que los estudiantes construyan aprendizaje profundo y un acercamiento a su identidad. También se impugna la fragmentación curricular, tanto entre asignaturas como entre niveles de enseñanza. En cambio, al relatar su práctica en la escuela, muestran una fuerte inclinación hacia la contextualización y la integración curricular como principios para la transformación.

Al referirse a la noción de enfoque curricular, hay un intento por darle nombre a lo que hacen, más que buscar una referencia teórica aplicable a su práctica. Lo que inicialmente denominaron “reescritura curricular” o “reconstrucción contextual” es, efectivamente, un esfuerzo cotidiano por interpretar y reelaborar el currículum oficial a la luz del contexto. Es en el fondo, es una denominación que habla de la urgencia de salir del estrecho espacio dado por la prescripción oficial.

A estos docentes les motiva la posibilidad de “desencajarse” de la asignatura y “hacer Ciencia haciendo Lenguaje” o “hacer Historia”, como si se tratara de un pequeño acto de magia dado por ese campo más amplio de una pedagogía que incluye las decisiones curriculares. La experiencia de NC generó un verdadero goce profesional que quedó instalado y que se sigue practicando.

En ese marco, surge la idea de un “manejo” del currículum en distintos contextos en torno a la problematización de “la realidad social”; una noción de lo contextual que precisa y amplía lo vivido. Esto es, que el contenido de la experiencia educativa ya no es sólo académico, sino que incorpora los problemas de la realidad social como objeto de estudio, desde “distintas dimensiones de análisis”, para tomar decisiones con mayor sentido. Diversos autores han resaltado la idea de educación para la vida y la democracia y la comprensión del contexto como problemas o fenómenos socialmente relevantes, desde los cuales movilizar el aprendizaje (Beane, 2010; Dewey, 2007; García, 1998; Magendzo, 2016; Pinto, 2013). Los denominados

problemas reales, fenómenos socioambientales, contenidos culturales, controversiales o emergentes, problemas vivos, temas de interés, centros organizadores, etc. son fenómenos que apelan al contexto como contenido -no solo como medio de enseñanza- y una fuente de problematización crítica en la que aparece la realidad vivida y la agencia docente para traducirla curricularmente y movilizarla pedagógicamente.

Surge, entonces, la idea del rol docente en la definición de espacios decisionales sobre el aprendizaje y sobre la producción curricular. Esto supone un docente crítico que se alinea con la idea de intelectual público, transformativo y humanizador (Freire, 2006; Giroux, 1990). En este punto, surge la noción de integralidad para hablar del aprendizaje, apelando a las distintas áreas formativas que implica abordar PSR y también a la posibilidad de desbordar lo exclusivamente cognitivo. Se recoge aquí la idea de que el estudiante no solo recibe contenidos, sino que se construye con ellos; vale decir, el aprendizaje no sería algo únicamente preestablecido (OAs), sino una construcción que emerge de la interacción pedagógica, tal como se señala en la perspectiva praxeológica del currículum (Grundy, 1998).

La *Construcción Curricular*, por su parte, aparece como una dimensión clave del modelo de desarrollo curricular que investigamos, puesto que es la que permite verificar que efectivamente se encarna el enfoque transformativo, más allá de lo declarativo. Las y los participantes expresan un tránsito desde la interpretación a las diversas formas de modificación del currículum y la construcción curricular propia.

Un primer concepto abordado es el de contextualización, que supone el vínculo con lo real, con el mundo de la vida de los estudiantes y sus comunidades. Implica marcos de comprensión más amplios que generan mayor consciencia sobre la existencia de ese mundo en su complejidad y sobre cómo afecta a la propia vida de las comunidades, a veces sin saberlo ni haberlo pensado antes. Pasar todos los días frente a una planta termoelectrónica o una industria que expulsa emisiones contaminantes no necesariamente supone detenerse a analizar dicho fenómeno; pero esta perspectiva de la contextualización, activa su abordaje desde la comprensión crítica y la desnaturalización del mundo (Freire, 2006).

La centralidad que le dan los docentes al contexto resitúa el lugar de las prescripciones oficiales de logro. Los OA dejan de ser concebidos como finalidades en sí mismas y se transforman en un medio para la comprensión del mundo real. Esto genera un desplazamiento interpretativo del currículum nacional, permitiendo el surgimiento de nuevos propósitos educativos, y relativiza su importancia como elemento rector del aprendizaje.

Lo ejemplos muestran que no se trata simplemente de hablar de un tema relevante y abordarlo desde contenidos académicos, sino de elegir un fenómeno de su propia realidad cotidiana o de impacto general. Un fenómeno con el que conviven a diario, relevante y susceptible de ser problematizado, incorporando tanto conocimientos académicos como las propias visiones de los estudiantes. Dichos fenómenos no se incorporan a la experiencia sólo por estar ahí todos los días, sino que el abordaje pedagógico los hace aparecer. Se tensiona su significado y su impacto para romper con la naturalización de su realidad, la que no había sido cuestionada desde el canon académico y el *habitus* curricular (Apple; Beane, 2005; Bourdieu; Passeron, 1996).

Efectivamente, el ejercicio de problematizar permite el cuestionamiento de estudiantes y profesores, buscando un punto de vista crítico de comprensión del fenómeno. Esta es la posibilidad de la problematización crítica del mundo en la que sujetos docentes y estudiantes aprenden (Freire, 2006).

En paralelo se continuó con la interpretación de las prescripciones curriculares, especialmente respecto de la modificación de secuencias en el ordenamiento de los OA. Esto le dio un nuevo sentido a la trayectoria de aprendizaje considerando las TE y los problemas contextuales o emergentes que se seleccionaron. No bastaba con modificar los objetivos dados o moverlos de lugar; también era necesario integrar componentes propios, como el PSR o un sello del Proyecto Educativo, o escoger temas emergentes y controversiales de la realidad (Magendzo, 2016; Pinto, 2013). Desde la perspectiva teórica reportada en

nuestro proyecto, esta praxis curricular se acerca más al modelo interpretativo-productor que a uno de tipo normativo o adaptativo (Caro, 2018; Garret, 1988; Insunza, 2023).

La estrategia que permitió enfrentar de mejor manera los obstáculos curriculares fue la Nuclearización Curricular. Tal como lo señalan en sus relatos, transformar cuatro o cinco OA en uno, implica buscar criterios de síntesis de objetivos y de alineamiento entre asignaturas, que en el modelo de nuclearización se ligan principalmente al contexto y a las TE. Vale decir, se resolvieron problemas de fragmentación y saturación de contenidos, a la vez que se dio espacio para que el contexto gatillara la reflexión crítica, desde el ideario construido democráticamente por la escuela. Esta triangulación es clave puesto que promueve la agencia curricular docente y las conexiones globales del conocimiento; se acerca el aprendizaje a la realidad y lo aleja de una construcción con pretensión de neutralidad o exclusivamente funcional (Apple; Beane, 2005).

Además, se fortalecieron los sellos formativos en los ámbitos del medioambiente, la interculturalidad, la identidad, la ciudadanía, la comunidad, etc., haciéndose parte de ese vínculo con el entorno y con la vida social desde donde la escuela busca dar sentido a su Proyecto Educativo-Curricular. Desde allí se aborda simultáneamente la enseñanza en distintas asignaturas (Lenguaje, Ciencias, Historia, Educación Física), articulada por una problemática común y una TE. Esto encarna una integración curricular más allá de la interdisciplina; se busca también la convergencia de propósitos formativos, experiencias, saberes sociales, etc. y se movilizan escenarios de comprensión más complejos y ricos en conexiones con la vida (Apple; Beane, 2005; Beane, 2010; Torres, 2012).

El conjunto de procesos impulsados en esta escuela se distancia, entonces, de la lógica de cobertura e implementación curricular, es decir, del interés por cubrir la mayor cantidad posible de OA (MINEDUC, 2022a). Contrariamente, se observa la voluntad de reelaborar el currículum, a través de operaciones de análisis, interpretación, modificación y construcción curricular. Este enfoque permitió replantearse las preguntas del *qué y para qué* enseñar, como cuestiones esenciales de la pedagogía, antes de hacerse la rutinaria pregunta por el *cómo* enseñar un determinado contenido previamente dado.

Finalmente, respecto a la dimensión *Condiciones institucionales y desarrollo profesional*, se reconoce la oportunidad dada por la pandemia para hacer cambios. A juicio de los docentes, dicho escenario fue relevante para actuar sin las presiones usuales del sistema de aseguramiento de la calidad. Esto se unió a la decisión de renovar el Proyecto Educativo Institucional para adoptar una mirada transformadora de la educación a través de espacios de diálogo democrático y de confianza profesional. En tal sentido, la participación deliberativa es valorada por los actores como una condición indispensable del proyecto escolar, lo que está en sintonía con un modelo de escuela democrática (Apple; Beane, 2005).

También fue importante articular formalmente el proyecto educativo con el desarrollo curricular de la escuela, concretando el cambio a nivel de la enseñanza cotidiana desde las asignaturas, sin perder la mirada educativa más amplia. Se potenció la noción de Propósito Formativo (Gysling, 2022), por sobre la cobertura de OA, involucrando a los distintos niveles institucionales. Las y los docentes tienen la convicción de que es el equipo directivo completo quien se involucra en el nivel pedagógico-curricular, para pensar la articulación entre TE, PSR y SOA. Se constata que la clave no es la participación, la autonomía profesional o el trabajo en equipo como cuestiones genéricas y procedimentales. Lo clave es cuando todo ello es puesto al servicio de un enfoque educativo público transformador (Rodríguez, 2015), con una perspectiva amplia del trabajo docente y donde el desarrollo curricular responde a las necesidades del contexto y del ideario de cambio.

Las reflexiones docentes también destacaron la importancia del tiempo pedagógico no lectivo, como rasgo que enmarca el desempeño profesional en toda su amplitud y complejidad. El tiempo es imprescindible para la reflexión, la elaboración y el intercambio de experiencias y es concebido como requisito esencial, siendo una condición débil en la normativa general existente. En efecto, investigaciones como la Cabezas

et al. (2016) muestran que las y los docentes chilenos realizan gran parte del trabajo no lectivo en el hogar, fuera de las horas de contrato.

No obstante, la experiencia de este caso fue suficientemente significativa como para despertar el gusto por la labor cotidiana y para impulsar el desarrollo profesional. Las y los participantes expresan satisfacción por recuperar el sentido y la sensación de sentirse más preparados que antes gracias al aprendizaje vivido. La des-jerarquización institucional y la democratización en la toma de decisiones para reflexionar colectivamente y producir conocimiento pedagógico-curricular se convirtió en una palanca fundamental del desarrollo profesional docente en esta escuela. A diferencia del modelo de liderazgos (individuales o distribuidos), este modelo de escuelas democrática resalta el ejercicio de la reflexión y acción colectiva, potenciando el proyecto más allá de los roles preestablecidos, porque el rol profesional y la reflexión crítica son parte de una construcción comunitaria (Apple; Beane, 2005).

Conclusión

En base a los resultados presentados, se configura una aproximación sustantiva, tanto en lo referido a fundamentos educativos, enfoques y principios curriculares y de aprendizaje, como a lo concerniente a las operaciones de transformación curricular, las condiciones institucionales y procesos organizativos del desarrollo curricular y profesional docente. Todo en línea con la perspectiva crítico-praxeológica del currículum.

Respecto a la pregunta que orientó el estudio, los hallazgos muestran que las y los docentes valoran sus prácticas de interpretación y contextualización resaltando la noción de desarrollo curricular interpretativo-contextualizado como marco conceptual y operacional de un proyecto educativo transformador. En ese contexto, ocupa un lugar relevante el concepto de aprendizaje integral, en cuanto reelabora la referencia curricular oficial que lo sitúa restrictivamente en torno al binomio contenido-habilidad. Esta reelaboración constituye un pivote para el rediseño de las prescripciones de logro, incorporando las distintas dimensiones del sujeto (valóricas, sociales, emocionales, identitarias, etc.), el contexto y el ideario educativo de la escuela.

En ese sentido, los fundamentos educativos son coherentes con los principios curriculares y estos, a su vez, lo son respecto de las operaciones de uso del currículum y de las condiciones institucionales, procesos de trabajo y formas de organización profesional. No se encontraron significados atribuidos por los docentes, o elementos en los textos institucionales, que devalen rupturas internas, incongruencias o desacoples entre los distintos niveles de definición y concreción curricular u organizacional, mostrando consistencia con el ideario educativo y el modelo pedagógico-curricular adoptado.

También se constata la correspondencia del marco teórico elegido (crítico-praxeológico) con el tipo de fenómeno indagado, toda vez que los discursos recogidos tienen una auto-representación explícita con dicho enfoque o con conceptos que ubican su propia praxis desde esa perspectiva. Ello también está declarado en los diversos documentos de la escuela, siendo referencia, a veces implícita a veces explícita, para las y los docentes.

Se verifica la existencia de un conjunto de principios curriculares que responden a la necesidad de un enfoque interpretativo-contextual del currículum y del docente como agente tomador de decisiones y productor de currículum. Se destacan principios claves como contextualización, integración, transversalización, problematización, etc. y la adopción del modelo de Nuclearización Curricular es el eje en torno al cual gravitan estos principios y las decisiones que se desprenden en las distintas dimensiones del trabajo docente y de la gestión institucional.

A nivel de la concreción curricular se verifica una gran amplitud en el repertorio de operaciones de uso del currículum nacional y de producción curricular desde la comunidad. Hay selección, priorización,

síntesis, reescritura, reconstrucción, reelaboración de prescripciones curriculares y hay también creación de componentes curriculares estables desde la comunidad docente y equipo directivo. También están los sellos educativos institucionales y los fenómenos socialmente relevantes del contexto, que se incluyen en las planificaciones de unidades como ejes articuladores de la formación.

Los sellos educativos (comunidad, interculturalidad, medioambiente, etc.) ocupan un lugar central en el despliegue del currículum y son la expresión de la TE construida desde los actores del establecimiento. Estos impulsan el ideario educativo que expresa el PEI como una estructura curricular propia de tipo permanente, y no solo como una declaración valórica desconectada de la pedagogía.

Así mismo, los PSR juegan un papel movilizador en la reorganización curricular, conectando los sellos con las temáticas abordadas en el aula y los contenidos curriculares oficiales. Expresan un modo de contextualización curricular y no solo didáctica, en cuanto redefinen los saberes, desplazan conocimientos oficiales, modifican las prescripciones e introducen nuevos propósitos formativos. No se trata, por tanto, de un simple medio o de una metodología para facilitar la enseñanza de aprendizajes preestablecidos, sino precisamente de un mecanismo central para su reconstrucción. En este punto, la pedagogía deja de ser sinónimo exclusivo de metodologías centradas en el *cómo* enseñar, para extender su significado a un campo más amplio que reflexiona y construye conocimiento en torno al *qué* y *para qué* enseñar.

Como se ha señalado, el modelo integra TE, PSR y SOA del currículum oficial, y su estructuración deriva en la reelaboración de nuevas prescripciones de logro por parte de las y los docentes, construyendo propósitos formativos más globales, más intencionados, integrales y más contextualizados. Dicho diseño se incorpora a los formatos de planeamiento en las modalidades de planificación de unidades o de proyectos pedagógicos. Desde allí se orienta el propósito formativo de cada una de las unidades de aprendizaje integradas y las actividades de enseñanza-aprendizaje que se abordan en las clases.

Respecto de las condiciones institucionales y procesos organizativos, se visibiliza una alta valoración de la disponibilidad de mecanismos democráticos en la comunidad, de espacios para la reflexión y de la integración de equipos desde un enfoque de co-construcción y acompañamiento. En tal sentido, también se valora la autonomía profesional, el trabajo colaborativo docente, el tiempo y el involucramiento del equipo de gestión directiva. En opinión de las y los docentes, la experiencia vivida posibilitó un aprendizaje colectivo mayor y un modo de desarrollo profesional docente basado en la toma de decisiones en torno a los desafíos pedagógico-curriculares situados.

Se destaca la configuración de una comunidad de significados compartidos en todas las líneas indagadas. Hay sintonía conceptual y operacional desde el enfoque propuesto en el PEI y desplegado en todos sus niveles por el modelo de desarrollo curricular, dando cuenta de un aprendizaje social e institucional a partir de la praxis reflexivo-crítica. Se distingue la autopercepción de un cambio de gran profundidad, vinculada al aprendizaje profesional e incluso a nivel personal, vivenciado como el 'sentirse capaz', el 'abrir los ojos', o el sentirse parte de un colectivo que avanza en una dirección común.

El enfoque de desarrollo curricular que reportamos en los antecedentes teóricos adquiere en esta investigación toda la potencialidad de su significado, en cuanto despliegue de un ideario de transformación. Para esta experiencia, no son, entonces, las capacidades personales, ni un manual de procedimientos ni la eficacia organizativa, así como tampoco las recetas metodológicas o de "buenas prácticas", lo que empuja a un desafío colectivo de estas características. Es el ideario educativo y el modelo curricular que lo posibilita aquello que da sentido y moviliza.

No estamos en presencia de prácticas aleatorias o casuales, ni de muestras excepcionales, acotadas o azarosas dentro del establecimiento. Por el contrario, la sistematicidad, nivel de alineamiento institucional, la profundidad y valoración del cambio planteado, constituyen elementos de coherencia, eficacia y sentido

suficientes como para referirse a un caso valioso. Sobre esa base es posible explorar la generalización teórica e indagar en sus posibilidades de expansión en otros niveles del sistema escolar.

Efectivamente, se trata de un enfoque de desarrollo curricular que enfrenta adecuadamente la crisis de sentido que tanto la literatura como los actores plantean. Parte importante de la respuesta que nos muestra el caso investigado tiene que ver con que su modelo reorienta el contenido de la experiencia educativa y el rol de la comunidad. Esto le da a la escuela un lugar de humanización, dignidad y transformación, y a la profesión docente un desarrollo más pleno y esperanzador.

Contribuciones de los Autores

Conceptualización: Caro M; **Análisis formal:** Caro M y Peña-Sandoval C; **Investigación:** Caro M; **Metodología:** Caro M y Peña-Sandoval C; **Administración del proyecto:** Caro M y Peña-Sandoval C; **Supervisión:** Caro M y Peña-Sandoval C; **Visualización:** Caro M y Peña-Sandoval C; **Redacción - Preparación del borrador original:** Caro M y Peña-Sandoval C; **Redacción - Corrección y edición:** Caro M y Peña-Sandoval C.

Referencias

APPLE, M. **Ideología y currículum**. Madrid: Akal, 2008.

APPLE, M.; BEANE, J. **Escuelas democráticas**. Madrid: Morata, 2005.

ASSAÉL, J.; ALBORNOZ, N.; CARO, M. Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 83-90, 2018. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>

BEANE, J. **La integración del currículum**: El diseño del núcleo de la educación democrática. Madrid: Morata, 2010.

BOLÍVAR, A. El papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, v. 50, n. 191, p. 131-151, 1992.

BOLÍVAR, A. Políticas de Autonomía Curricular y Mejora de la Escuela. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, e23779, 2019. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.23779>

BOTELLA, M. T.; ORTIZ, C. Efectos indeseados a partir de los resultados del SIMCE en Chile. **Revista Educación, Política y Sociedad**, Madrid, v. 3, n. 2, p. 27-44, 2018. <https://doi.org/10.15366/rep2018.3.2.002>

BOURDIEU, P.; PASSERÓN, J. C. **La reproducción**: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Leia, 1996.

BRIONES, G. **Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y las ciencias sociales**. Curso de educación a distancia. Módulo 1. Santiago de Chile: PIIE, 1988.

BRIONES, G. et al. **Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar**. Santiago de Chile: PIIE, 1991.

CABEZAS, V. et al. **Uso del tiempo no lectivo**: Desafíos para políticas públicas y comunidades educativas. Centro de Políticas Públicas y Elige Educar, 2016. Disponible en: <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/publicacion/uso-del-tiempo-no-lectivo-desafios-para-politicaspUBLICAS-y-comunidades-educativas/>. Acceso en: 5 oct. 2023.

CÁCERES, P. Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. **Psicoperspectivas**, Viña del Mar, v. 2, n. 1, p. 53-82, 2003. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>

CARO, M. El conocimiento pedagógico-curricular que surge desde experiencias escolares transformativas. **Revista Docencia**, Santiago, v. 61, p. 48-53, 2018.

CARO, M.; AGUILAR, M. Desarrollo del currículum en las aulas, perspectivas desde el profesorado. In: ARRATIA, A.; OSANDÓN, L. (Eds.). **Políticas para el desarrollo del currículum**: Reflexiones y propuestas. Santiago de Chile: Ministerio de Educación - UNESCO, 2018. p. 337-381.

CARO, M. Nuclearización curricular: la propuesta del colegio de profesoras y profesores de Chile en contexto (y más allá) de la pandemia. **Revista Docencia**, Santiago, v. 66, p. 28-39, 2021.

COLEGIO DE PROFESORES. **Propuestas para enfrentar la crisis en el sistema educacional en el momento actual de la pandemia**. Colegio de Profesores, 2020. Disponible en <https://www.colegiodeprofesores.cl/2020/05/13/propuestas-para-enfrentar-la-crisis-en-el-sistema-educacional-en-el-momento-actual-de-la-pandemia/>. Acceso en: 4 oct. 2023.

COX, C. **El nuevo currículum del sistema escolar**: La Educación en Chile. Santiago de Chile: Ediciones UDP, 2003.

DEWEY, J. **Cómo pensamos**. Barcelona: Paidós, 2007.

ESCUELA DEL ESTUDIO DE CASO. **Proyecto Educativo Institucional (PEI)**, Santiago de Chile, 2018.

FALABELLA, A.; OPAZO, C. **Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento**: Una mirada desde la gestión educativa. Informe Final. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, 2014.

FALABELLA, A. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 699-722, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>

FARDELLA, C. Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. **Psicoperspectivas**, Viña del Mar, v. 12, n. 2, p. 83-92, 2013. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-294>

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

GARCÍA, J.E. **Hacia una teoría alternativa de los contenidos escolares**. Sevilla: Díada, 1998.

GARRET, R. Adaptación curricular del fin hacia el principio: una táctica alternativa para el desarrollo curricular. **Revista Investigación en la Escuela**, Sevilla, n. 5, p. 3-10, 1988.

- GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós, 1990.
- GIROUX, H. **Teoría y resistencia en educación**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1992.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine De Gruyter, 1999.
- GOBIERNO DE CHILE. Ley n. 20.529 del 11 de agosto de 2011. **Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización**. Biblioteca del Congreso Nacional, Chile, 2011.
- GOODSON, I. **Estudios del currículum: Casos y métodos**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- GRUNDY, S. **Producto o praxis del currículum**. Madrid: Morata, 1998.
- GUTIÉRREZ, J. Grupo de discusión: ¿prolongación, variación o ruptura con el focus group? **Cinta de moebio**, Santiago de Chile, n. 41, p. 105-122, 2011. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200001>
- GYSLING, J. A 20 años de la reforma curricular. Reflexiones para un análisis del currículum de educación media. **Revista Docencia**, Santiago de Chile, n. 59, p. 14-25, 2016.
- GYSLING, J. Evaluación formativa y currículum. Una propuesta para la práctica pedagógica. **Saberes Docentes**, Santiago de Chile, n. 3, 2022.
- INSUNZA, J. Deliberación del currículum puesto en acción: conceptualizar las decisiones de las escuelas como implementación de la norma prescrita, reinterpretación contextualizada o construcción curricular de base. **Revista Enfoques Educativos**, Santiago de Chile, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2023. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.71004>
- JEFFERSON, M.; ANDERSON, M. Transforming curriculum. Connecting education to students and their contexts. In: MIRANDA, J.; ANDERSON, M. (Eds.) **Transforming education: Reimagining learning, pedagogy and curriculum**. London: Bloomsbury Publishing, 2021. p. 151-178.
- JONKER H.; MÄRZ, V.; VOOGT, J. Curriculum flexibility in a blended curriculum. **Australasian Journal of Educational Technology**, Queensland, v. 36, n. 1, p. 68-84, 2020. <https://doi.org/10.14742/ajet.4926>
- LEITE, C.; FERNANDES, P.; FIGUEIREDO, C. National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives. **Educational Studies**, Porto, v. 46, n. 3, p. 259-272, 2020. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>
- MAGENDZO, A. Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, Ciudad de México, v. 7, n. 19, p. 118-130, 2016. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2016.19.190>
- MAYRING, P. Qualitative content analysis. **Forum qualitative social research**, Berlin, v. 1, n. 2, p. 20, 2000. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- MINEDUC. **Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular**. Informe Mesa de desarrollo curricular, 2016. Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Tipo/Asociados-a-la-Base-Curricular/Documento-Priorizacion-Curricular-2023/35514:Recomendaciones-para-una-Politica-Nacional-de-Desarrollo-Curricular>. Acceso en: 9 nov. 2023.

MINEDUC-EDECSA. **Estudio de exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno.** Informe Final EDECSA, 2018. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70906_archivo_01.pdf. Acceso en: 8 nov. 2023.

MINEDUC. **Orientaciones para la implementación de la priorización curricular en forma remota y presencial.** Unidad de Currículum y Evaluación, 2020. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14561>. Acceso en: 9 nov. 2023.

MINEDUC. **Proceso de diagnóstico y recolección de información.** Unidad de Currículum y Evaluación, 2022a. Documento de trabajo.

MINEDUC. **Impulsando el cambio de paradigma.** Horizontes de transformación educativa para el Chile del siglo XXI, 2022b. Documento de trabajo.

MINEDUC. **Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes.** Unidad de Currículum y Evaluación, 2023. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19219>. Acceso en: 9 nov. 2023.

MOLINA MARTÍNEZ, S. et al. **Análisis del desarrollo curricular:** aporte a las experiencias de aprendizaje. Coordinación de Enseñanza Media, 2018. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14462>. Acceso en: 9 nov. 2023.

OECD. **Education in Chile.** Organization for Economic Co-operation and Development, 2017. Disponible en: <https://www.oecd.org/chile/education-in-chile-9789264284425-en.htm>. Acceso en: 9 nov. 2023.

OPERTTI, R.; BUENO, C.; ARSENDEAU, P. **El currículo como espíritu y materia de la educación.** Notas Temáticas N°2. IBE Unesco, 2021. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379386_spa. Acceso en: 9 nov. 2023.

ORTIZ, I. En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. **Estudios Pedagógicos.** Valdivia, v. 38, n. 2, p. 355-373, 2012. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200022>

OSANDÓN, L. et al. **Estado, mercado y curriculum escolar:** la experiencia chilena (1964-2018). IBE-UNESCO, 2018. Documento de trabajo.

OSANDÓN, L. et al. **Claves para el desarrollo del currículum.** Recomendaciones para docentes y escuelas. Santiago de Chile: PIIE - Academia de Humanismo cristiano, 2022.

PARASKEVA, J. **Conflicts in curriculum theory.** Challenging hegemonic epistemologies. Luxemburg: Springer Nature, 2021. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-77420-2>

PARCERISA, L.; FALABELLA, A. La Consolidación del Estado Evaluador a Través de Políticas de Rendición de Cuentas: Trayectoria, Producción y Tensiones en el Sistema Educativo Chileno. **Education Policy Analysis Archives,** Tempe, v. 25, p. 1-24, 2017. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>

PINTO, R. **Currículo crítico.** Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Santiago de Chile: Ed. Universidad católica de Chile, 2008.

PINTO, R. Construyendo currículum emergente en Laguepulli. **Rexe.** Revista de Estudios y Experiencias en Educación, Concepción, v. 12, n. 24, p. 15-36, 2013.

- POSNER, G. **Análisis de currículo**. Nueva York: Mc Graw Hill, 2005
- PRIESTLEY, M.; PHILIPPOU, S. Curriculum is –or should be– at the heart of educational practice. **The Curriculum Journal**, London, v. 30, n. 1, p. 1-7, 2019. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1598611>
- RODRÍGUEZ, E. **Reimaginar la educación pública**: un reto democrático, curricular y pedagógico. Santiago de Chile: Ed. Universidad Alberto Hurtado, 2015.
- RODRÍGUEZ, C.; SAAVEDRA R.; CASTILLO, V. Expectativa, Cobertura y Dominio Curricular: Percepciones del profesorado en la enseñanza de la Matemática. **Paradigma**, Maracay, v. 36, n. 2, p. 177-201, 2015.
- SCHWAB, J. **Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo**. Madrid: Akal, 1985.
- SISTO, V. La escuela abandonada a evaluaciones y estándares, confinada en el managerialismo. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-26, 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15777.107>
- STAKE, R. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.
- STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 2010.
- TORRES, J. **Globalización e interdisciplinariedad**: El currículo integrado. Madrid: Morata, 2012.
- UNESCO. **Reimaginar juntos nuestros futuros**: Un nuevo contrato social para la educación, 2022. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/articles/reimaginar-juntos-nuestros-futuros-un-nuevo-contrato-social-para-la-educacion>. Acceso en: 9 nov. 2023.
- VERGER, A.; PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, 2019. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p60-82>
- YIN, R. **Investigación sobre estudio de casos**. Diseño y Métodos. Thousand Oaks: Sage, 2014.
- ZANCAJO, A.; FONTDEVILA, C.; VERGER, A. Las alianzas público-privadas en educación: debates, modelos y horizontes regulativos en los países de la OCDE. **Journal of Supranational Policies of Education**, Madrid, n. 15, p. 6-32, 2022.

Sobre los Autores

MIGUEL CARO, es profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Magister en Educación, Doctor en Educación y profesor asociado del Departamento de Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

CÉSAR PEÑA-SANDOVAL, es profesor de Educación Media en Filosofía y Magister en Educación de la Universidad de Chile y Doctor en Educación por la University of Washington, Seattle, USA. Es profesor titular del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Recibido: 18 Mar. 2024
Aceptado: 31 Mayo 2024