

**Privatización de la gestión escolar en Chile: El caso del Proyecto Educativo Institucional (PEI)**

***Privatização da gestão escolar no Chile: O caso do Projeto Educacional Institucional (PEI)***

***Privatization of school management in Chile: The case of the Institutional Educational Project (PEI)***

*Jorge Alarcón-Leiva<sup>1</sup>  
Catalina Gotelli-Alvial<sup>2</sup>*

**Citação:** ALARCÓN-LEIVA, J. GOTELLI-ALVIAL, C. Privatización de la gestión escolar en Chile: El caso del Proyecto Educativo Institucional (PEI). *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 15, e83257. Dezembro de 2021.



<http://10.5380/jpe.v15i0.83257>

**Resumen**

El artículo constituye una reflexión basada en la evidencia recogida durante los últimos años en trabajos de grado de estudiantes de Magister en Educación Basada en Competencias en la U. de Talca, referidos a las posibilidades y desafíos de la gestión escolar basada en Proyectos Educativos Institucionales (PEI), particularmente en relación con la importancia del PEI como instrumento de realización de la política educativa chilena. En este marco, se da cuenta de las características que componen el PEI y de la forma en

<sup>1</sup> Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Chile, se desempeña actualmente como académico del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Talca, Región del Río Maule, en Chile. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9915-1949> E-mail: [jorgealeiva75@gmail.com](mailto:jorgealeiva75@gmail.com)

<sup>2</sup> Magíster en Política y Gestión Educativa por la Universidad de Talca, Chile. Profesora de Educación General Básica por la Universidad Católica del Maule, en Talca, Región del Maule, Chile y Magíster en Política y Gestión Educativa por la Universidad de Talca, Región del Maule, Chile. Actualmente se desempeña como docente de aula del Colegio Concepción de Talca. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5994-5007>. E-mail: [jprgealiva75@gmail.com](mailto:jprgealiva75@gmail.com)

que la legislación chilena ha venido promoviendo su uso en establecimientos públicos y privados con financiamiento público. Se ha generado la hipótesis de que el PEI es un instrumento de privatización de la educación pública chilena, al introducirse este dispositivo como una manera de articular y de dar contenido a la constitución de comunidades escolares particulares, en el sentido de privadas.

**Palabras claves:** Proyecto Educativo Institucional, Dispositivo, Neoliberal, Gestión escolar, Docentes directivos y de aula.

### Resumo

O artigo constitui uma reflexão a partir das evidências coletadas nos últimos anos na pós-graduação de alunos do Magister en Educación Basada en Competencias da Universidade de Talca, referindo-se às possibilidades e desafios da gestão escolar a partir de Projetos Educacionais Institucionais (PEI). Em particular, em relação à importância do PEI como instrumento de execução da política educacional chilena. Nesse contexto, o texto dá conta das características que constituem o PEI e a forma como a legislação chilena vem promovendo sua utilização em estabelecimentos públicos e privados com financiamento público. Gerou-se a hipótese de que o PEI é um instrumento de privatização da educação pública chilena, ao introduzir esse dispositivo como forma de articular e dar conteúdo à constituição de comunidades de escolas privadas.

**Palavras-chave:** Projeto Educacional Institucional, Dispositivo, Neoliberal, Gestão Escolar, Docentes diretivos e Professores.

### Abstract

The article is a reflection made from the evidence collected in recent years for students of the Magister en Educación Basada en Competencias at the University of Talca, referring to the possibilities and challenges of school management through Institutional Educational Projects (PEI). In particular, in relation to the importance of the PEI as an instrument of the Chilean educational policy. In this framework, the characteristics that make up the PEI and the way in which Chilean legislation has been promoting its use in public and private establishments with public financing are presented. So, the hypothesis is that the PEI is an instrument for the privatization of Chilean public education, by introducing this device as a way of articulating and giving content to the constitution of private school communities.

**Key Words:** Institutional Educational Project, Device, Neoliberal, School Management, Directives and classroom teachers.

## 1. Presentación

Los procesos de privatización son variados y describen formas crecientemente más complejas. Como ha sido sostenido, y en la medida en que tales procesos se inscriben en el así llamado “modelo neoliberal”, esta diversidad y complejidad, puede atribuirse al carácter del neoliberalismo como una “tecnología móvil” (Ong, 2007). Es decir, como un conjunto de dispositivos sociales que se caracterizan por su alta plasticidad y, en consecuencia, por su enorme capacidad de adaptación al entorno y por su capacidad para redefinir los contornos del espacio social en que el modelo se despliega:

Thus, neoliberal logic is best conceptualized not as a standardized universal apparatus, but a migratory technology of governing that interacts with situated sets of elements and circumstances. As a 'global form' [...] neoliberal practices spread not out of a necessity of universal reproduction, but through the vectors it carves through the global marketplace of ideas and practices. Neoliberal rationality has floated

beyond advanced liberal countries to political environments as varied as the garrison state [...], post- socialist oligarchy or authoritarian formation without replacing the political apparatus or ideology [...] To grasp such seemingly indiscriminate couplings, we take cues from the vector of this global form and its convergences with situated institutions and practices [...] (ONG, 2006, p. 5).

En esta medida, parece posible identificar nuevos dispositivos que operan como formas de organizar y reorganizar continuamente los hechos, los actos y las prácticas sociales, de forma que un dispositivo funciona como una suerte de “operador metamórfico, un transformador, recobrando en parte las nociones de aparato, de máquina, de sistema, de principio de organización” (ANDREUCCI, 2016, p. 5). En este sentido, dice Foucault:

(...) el dispositivo (es) de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc. (...) El dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él, pero, asimismo lo condicionan (FOUCAULT, 1985, p. 130).

El dispositivo se presenta así, como una forma de saber, creer, actuar:

Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, estos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos (FOUCAULT, 1985, pp. 128-129)

Un dispositivo es un método de explicación y una explicación del método al mismo tiempo, y tiene los atributos de lo que Marx llamara “ideología”, por cuanto configura una manera de situarse en el entorno, comprender la propia situación y actuar sobre ella con la finalidad de modificarla, pero sin que nada de ello ocurra como consecuencia de una decisión consciente del actor social. Así, entonces, pese a constituir una “mentalidad”, es decir, pese a dar forma a la subjetividad, no es, propiamente hablando, subjetivo, supuesto que el sujeto no toma conciencia de sí mismo actuando conforme al dispositivo.

Para Deleuze “dispositivo” es entendido como:

(...) una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneo. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores (DELEUZE, 1989, pp. 155-156).

Se trata, en consecuencia, de que el dispositivo es también el medio, junto con ser el mensaje y habría que preguntar para el caso de los dispositivos pedagógicos, ¿cuál es el rol que estos juegan, en el marco de la lógica neoliberal?

Considerando el devenir pedagógico como un dispositivo esencialmente lingüístico, pero no meramente lingüístico, puesto que supone una instalación material, Bernstein y Díaz (1985) enfatizan la producción discursiva en su dimensión de mecanismos de poder y de control simbólico para las posiciones o posicionamientos y reposicionamientos de sujetos dentro de órdenes específicos. Por lo tanto, el régimen de su producción discursiva involucra agentes sociales y discursos, y la relación posicional entre los mismos en contextos social e históricamente determinados. Desde esta perspectiva, el discurso pedagógico opera y puede considerarse como un “dispositivo de reproducción” de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas, entre categorías también específicas tales como la de transmisores y adquirentes, formadores y sujetos en proceso de formación, supervisores y supervisados.

Según Bernstein (1975), desde su distinción entre pedagogías visibles e invisibles, existen tres reglas de regulación de la relación entre transmisores y adquirentes, a saber: reglas de jerarquía, reglas de secuencia y criterios. Estas reglas constituyen los rasgos básicos de cualquier relación de transmisión y adquisición y, por lo tanto, son rasgos cruciales para la pedagogía en tanto dispositivo de reproducción. Se considera, además, que la forma que toma la relación jerárquica/vertical afecta tanto a las reglas de secuencia como a los criterios (ANDREUCCI, 2011).

Bajo la lógica en que se inscribe en la noción de “dispositivo” en el sentido examinado a propósito del funcionamiento neoliberal, particularmente en relación con la privatización, es que se pretende en este texto abordar la situación mediante la cual el

“Proyecto Educativo Institucional” (PEI) opera como un instrumento de gestión adaptable y metamórfico, es decir, un dispositivo que permite situarse en un entorno y moldear, al mismo tiempo, los requerimientos definidos por entorno. El PEI es un dispositivo que da forma a las necesidades y las articula con esquemas de satisfacción que él mismo genera, conforme a una línea que se extiende plásticamente, entre uno y otro extremo de la cadena de comunicación.

En esta línea, en consecuencia, el artículo, en primer lugar, caracteriza la introducción de esta herramienta de gestión, propia de la Nueva Gestión Pública (NGP), que ha sido utilizada en Chile como una forma de ajustar la gestión de los establecimientos escolares, sean de administración pública o privada, a una situación en la que, en la práctica, todo el sistema educativo ha sido privatizado (VERGER Y NORMAND 2015; GEWIRTZ, 2004; HERRERA, REYES-JEDLICKI y RUIZ, 2018). En segundo lugar, el trabajo ofrece un análisis de los efectos que el uso de esta herramienta produce en la gestión institucional y, finalmente, sugiere algunas consecuencias desafiantes, a modo de conclusiones, para la naturaleza de la educación como bien público.

## **2. El Proyecto Educativo Institucional (PEI): antecedentes, características y funciones**

### *2.1 El caso problemático*

Con ocasión de las manifestaciones de estudiantes secundarios en Chile, durante el año 2006, mientras gobernaba M. Bachelet; manifestaciones conocidas como “revolución pingüina”, en referencia al uniforme escolar característico de este nivel de enseñanza, se produjo un hecho de importante resonancia pública, puesto que se trataba de una estudiante que había lanzado un jarrón de agua sobre la cabeza de la Ministra de Educación, mientras esta última daba declaraciones a la prensa (ATRIA, 2012)<sup>3</sup>.

El hecho en cuestión causaría, entre otros tantos efectos, la consecuencia de que la estudiante fuera expulsada del establecimiento escolar al que pertenecía, un establecimiento municipal, es decir, público, de la Comuna de Providencia en Santiago. La

---

<sup>3</sup> Para una descripción completa de la situación, el contexto y sus efectos, puede verse con mucho provecho el texto de Atria (2012). Aquí nos limitamos a referir los aspectos de los eventos que conciernen al PEI.

mentada expulsión llegaría a ser discutida en tribunales y durante el análisis de los antecedentes se conoció que la Dirección del establecimiento apelaba a la existencia de una contradicción entre la conducta de la estudiante –concretamente, el haber lanzado el agua sobre la Ministra– y los valores institucionales del Liceo, recogidos en su Proyecto Educativo Institucional. En efecto, en dicho documento de gestión, de acuerdo a lo alegado por la Dirección escolar, se señala que tal clase de conductas, por estar reñidas con los valores del establecimiento o, lo que es lo mismo, de la comunidad educativa que se expresa a través del PEI, son objeto de sanciones como la indicada, a saber, la cancelación de la matrícula de la estudiante que incurriera en ellas. Esa contradicción entre la conducta de la estudiante y los valores institucionales declarados en el PEI daban pie, en consecuencia, a la negación por parte del establecimiento escolar al derecho a educación que la Constitución Política del Estado le reconoce a la estudiante. Y a todo estudiante de la educación obligatoria chilena.

Sin embargo, y no sin algo de consternación y molestia pública, al menos de la opinión recogida por los medios de comunicación, la Corte terminaría por rechazar la medida adoptada por la Dirección del establecimiento contra la estudiante, por cuanto la referencia a un conjunto de valores propios de la comunidad educativa, expresada en el PEI, según se ha indicado, puede muy bien representar el horizonte axiológico de dicha comunidad, pero su sola formulación, así como las acciones que en ella se justifican, es contraria al hecho de que en cuanto público, el establecimiento educativo no puede actuar así porque ello contraviene la norma constitucional contenida entre las garantías establecidas en el Artículo 19, inciso 10º de la Constitución Política del Estado chileno (CHILE, 1980).

El derecho allí consagrado es, en efecto, el derecho a educación, el cual es obligación del Estado proveer a los ciudadanos, sin que pueda apelarse a la existencia de ningún conjunto particular de valores para negar su provisión. De poderse proceder de tal modo, el Estado estaría actuando como un privado. Más precisamente, un organismo del Estado, como lo es un municipio, estaría actuando como un privado, al justificar en la existencia de una comunidad de valores, distinta de la comunidad suscrita en la ley, la privación de acceso a un establecimiento escolar a través del cual el Estado presta el derecho a educación que asiste a todos y cada uno de sus ciudadanos.

Con referencia a esta situación, es que pretendemos defender en esta sección el hecho de que el PEI debe concebirse como parte del instrumental introducido por la

privatización del sector público, mediante la adopción en Chile de los criterios de la NGP, vale decir, basados fundamental, pero no exclusivamente, en instrumentos de evaluación de desempeños establecidos mediante indicadores de resultados esencialmente cuantitativos (MORALES CASETTI, 2014). Esta interpretación, poco usual en verdad, pero consonante con lo que parecen indicar dichos criterios, debiera servir para ilustrar un procedimiento frecuente en la administración educativa, consistente en la adopción acrítica de herramientas, procedimientos de acción y criterios de gestión en la administración pública de establecimientos escolares. Al mismo tiempo, tal ilustración será útil para entender también la razón de que nos hayamos referido al comienzo del trabajo al neoliberalismo como “tecnología móvil” (ONG, 2007).

En particular, se pretende argüir que el PEI constituye un dispositivo de privatización, que presenta los atributos señalados previamente de todo dispositivo, a saber, una herramienta metamórfica que adapta el entorno adaptándolo a él, mediante una operación que difumina sus bordes con la intención de capturar en su lógica la totalidad del entorno y de dar sentido a las formas de obrar en su interior conforme a esa misma lógica.

## *2.2 El PEI, la construcción de sus atributos y la libertad de enseñanza*

Algunos textos de la primera mitad de la década del 90, presentan el uso del PEI como una iniciativa que habría comenzado en los 60, como parte de los procesos de planificación de la educación de aquellos años; aunque es cierto, por otra parte, que solo en la primera de estas décadas aparece una referencia al PEI en la Educación chilena. En efecto, jurídicamente, el PEI aparece el año 91, en el contexto de la promulgación del Estatuto Docente, bajo el primer gobierno de la Concertación de Partidos Por la Democracia, Patricio Aylwin Azócar: la ley 19.070, en el Estatuto de los Profesionales de la Educación, se indica que el PEI es el “marco que mediatiza el accionar individual y grupal de los profesores” (CHILE, 1991, Art. 13, Art. 15, inc. 2 y Art. 16). Aquí, como puede percibirse, ya se moldea el esquema según el cual el PEI obra: se trata de una suerte de “perceptrón”, un aparato tecnológico extraño que tiene la capacidad de “mediatizar” el accionar de individuos y de grupos, pero en el contexto específico del Estatuto Docente, se trataba de un aparato que “modula” la conducta de los profesores. Es decir, en este

contexto el dispositivo que es el PEI actúa como un “catalizador”, sin que ello implique la apelación a ninguno de sus contenidos específicos.

Seguidamente, en el año 1995, bajo el gobierno del presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación establece que, para la mejora del sistema educativo chileno, es necesario que cada institución cuente con su propio PEI (COMITÉ TÉCNICO ASESOR DEL DIÁLOGO NACIONAL SOBRE LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN CHILENA DESIGNADO POR S. E. EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA, 1994). En este contexto, se subraya que la particularidad del PEI radica en que instituye la autonomía de los establecimientos escolares en el ámbito curricular, de acuerdo con su propia realidad, pero siempre guiada por lo que establece el marco curricular del Ministerio de Educación (CONCHA, QUEZADA Y VALENZUELA, 2014, p. 5-7). Como puede inferirse a partir de aquí, el PEI en este contexto opera como un “conector” entre la escuela y el Ministerio de Educación, cuyo canal es el currículo.

Por tanto, el PEI es un documento cuya existencia está definida por ley y es obligación de cada establecimiento crear uno propio, conforme a la normativa vigente, e inscribirlo en la Secretaría de Educación respectiva (CONCHA, QUEZADA Y VALENZUELA, 2014, p.8), así como considerarlo un instrumento de relevancia central, debido a que en él se explicitan los sentidos y sellos que caracterizan a cada establecimiento, su proyección y el programa de acción que asegura la calidad educativa y el aporte que el establecimiento realiza a la comunidad. En consecuencia, es un instrumento de gestión de alto valor tanto para Sostenedores y Establecimientos, cuanto para docentes y familias (MINEDUC, 2015) y mediante él se da cuenta de las reglas básicas de la comunidad escolar: reglas de jerarquía, de secuencia y de criterios que son exactamente las reglas que Bernstein y Díaz (1985). señalaran como siendo las reglas de transmisión.

En suma, se trata del uso de un instrumento de gestión introducido en Chile a partir de la década de los 90 y se orienta conforme a algunos de los rasgos que definen la NGP, es decir, autonomía, comunidad educativa de referencia, propia de cada establecimiento y, por consecuencia, distinta una de otra, y, finalmente, concordante con las indicaciones que demandan la necesidad de articular un sentido de descentralización educativa que resulte uniforme tanto para la administración privada como para la administración pública (VERGER Y NORMAND, 2015). El PEI se inscribe así en un tipo de ordenanza que busca homogeneizar ambas administraciones, con la finalidad de legitimar la privada y de limitar la pública, a tal punto que se haga evidente que la privada garantiza

bienes y valores más apreciados por la comunidad escolar: el sentido de pertenencia, una lógica de adhesión irrestricta, disciplina, orden y desempeños concordantes con el espíritu de competencia que anima la existencia de toda unidad educativa.

Por otra parte, el Ministerio de Educación (CHILE, 1995), define el PEI como un instrumento político y técnico que orienta el quehacer del establecimiento escolar, en el cual se explicitan su propuesta educacional y se especifican los medios que se pondrán en marcha para realizarla, la cual tiene la obligación de recoger las demandas de la comunidad escolar interna y de la población que lo rodea, por tanto, debe ser un documento válido y representativo de toda la comunidad y a su vez debe articular todos los ámbitos y dimensiones que componen el accionar cotidiano de la institución (CONCHA, QUEZADA Y VALENZUELA, 2014, p. 8-9). En tanto documento político debe estar legitimado por la comunidad; en tanto instrumento técnico, debe dar forma al modelo educativo y los medios que se arbitrarán para realizarlo.

Bajo este esquema, Lavín, Solar y Padilla (1997) señalan que el PEI permite la coordinación de conjuntos de personas que componen la comunidad educativa, a saber, directores, jefes de unidades técnico-pedagógicas, orientadores, profesores, asistentes de la educación, auxiliares, estudiantes, padres y apoderados, y esta coordinación debe dar paso a que se lleven a cabo una serie de acciones coherentes entre sí y dotadas de significación (CONCHA, QUEZADA Y VALENZUELA, 2014, p. 10). De nuevo este doble rasgo del PEI, en este caso la coordinación material, diríamos, de los actores; de otra parte, la significación de esa coordinación, es decir, la forma simbólica que da sentido a la acción: significante y significado de la acción, el PEI articula y dota de sentido el quehacer escolar, mediante la sola apelación a su existencia.

Una década más tarde, en la Ley General de Educación (CHILE, 2009), el PEI se proyecta como un instrumento que unifica y cohesiona la comunidad educativa en un propósito compartido, alcanzado mediante el trabajo colaborativo, como se señala en los artículos N°3 y N°10 de la mencionada Ley. La importancia del PEI para la comunidad educativa, en otras palabras, reside en que expresa como su finalidad la formación integral del educando (MINEDUC, 2009; cit. MINEDUC, 2015). Comprendido bajo esta premisa, el PEI aportaría sentidos y orientaciones para el desarrollo de procesos internos y externos en la construcción de su cultura escolar y en el logro de objetivos propuestos, encaminado a cumplir con las disposiciones de la Ley N° 20.370 y sus reglamentos, logrando procesos efectivos de enseñanza (MINEDUC, 2015).

Así, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) expresa el horizonte del establecimiento, es decir, su propuesta orientadora en los ámbitos cognitivos, sociales, emocionales, culturales y valóricos. Es el movilizador del quehacer educativo de la escuela a través del cual se definen sus principios formativos. Estos principios debieran orientar el desarrollo de las diferentes iniciativas que aportan al proceso de mejoramiento de la institución escolar (Proyecto de Mejoramiento Escolar y planes específicos). Corresponde al “lugar final que se quiere alcanzar o llegar” como comunidad educativa y se expresa mediante una visión y misión institucional y a través de sellos educativos particulares (MINEDUC, 2018, p. 6). Estas orientaciones derivan en una estructura con elementos mínimos para su elaboración, a saber:

**Tabla n°1: Elementos mínimos para la construcción del PEI**

<b>Contexto</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Introducción</b></li><li>- <b>Información Institucional</b></li><li>- <b>Reseña Histórica</b></li><li>- <b>Entorno</b></li></ul>
<b>Ideario</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sellos Educativos</li><li>- Visión</li><li>- Misión</li><li>- Definiciones y sentidos institucionales (Principios y enfoques educativos - Valores y competencias específicas)</li><li>- Perfiles (Equipo directivo, docentes, asistentes de la educación, estudiantes, apoderados, profesionales de apoyo)</li></ul>
<b>Evaluación</b>	Seguimiento y proyecciones

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2015).

Con todo, lo que otorga mayor relevancia al PEI es el hecho de relacionarse con la Libertad de Enseñanza, consagrada en la Constitución de la República de Chile (1980), como se consigna en el encabezado del numeral 11 del Artículo 19º “La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales y el derecho de los padres a escoger el establecimiento de enseñanza para

sus hijos”. Estos principios representan la aceptación de la diversidad en la sociedad y deben complementarse con el objeto de garantizar la mencionada diversidad. Dicho de otra forma, tal diversidad se expresa en Chile en la existencia de distintos proyectos educativos y en el respeto a las diferencias que debe existir al interior de cada colegio. En este mismo numeral se consigna que “Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel”.

En esta línea, contar con un PEI pasa a ser uno de los requisitos que debe cumplir un establecimiento para obtener Reconocimiento Oficial (Ley N° 20.370, Artículo 46°), ya que otorga coherencia a la acción de los miembros de la comunidad educativa, en función de una doctrina común, otorgando elementos básicos para la cultura y socialización escolar como también para la revitalización organizacional. Posibilita plasmar de forma coherente la línea pedagógica de la escuela/liceo, después de haber analizado la propia realidad interna y el contexto socioeconómico y cultural (Astudillo, 1995).

Complementariamente, en la Ley N° 20.370, General de Educación (CHILE, 2009), se establece en el Artículo 3° que: “El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza”. En algunas otras normas, el PEI se considera relevante y aparece expresamente mencionado, por ejemplo, en el marco de la Ley de Jornada Escolar Completa (CHILE, 1997) en que se consigna la obligatoriedad del PEI como evidencia de la participación de actores y autonomía curricular (VILLARROEL, 2002). De igual forma la Superintendencia de Educación recuerda la obligatoriedad de los Establecimientos escolares de contar con un Proyecto Educativo Institucional:

El Sostenedor de establecimiento educacional deberá cumplir con el requisito para obtener y/o mantener el reconocimiento oficial de contar con un proyecto educativo que resguarde el principio de no discriminación arbitraria, y que no incluya condiciones o normas que afecten la dignidad de la persona o que sea contrario a los derechos humanos garantizados por la Constitución y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en especial aquellos que versen sobre los derechos de los niños (CHILE, 2009, Artículo 46° Letra b; DFL N°2/2009 DE EDUCACIÓN)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> En el mismo sentido, Decreto N° 315/2011 de Educación (CHILE, 2010), Art. 4°. Otro tanto ocurre con la Educación Parvularia, DFL N° 2/2009, Art. 3°, Núm. 4, Ley N° 20832.

La Ley 19.532 señala en su Artículo 2° que: “Todo establecimiento educacional subvencionado, al momento de incorporarse al régimen de jornada escolar completa diurna, deberá contar con un proyecto de jornada escolar completa diurna, aprobado por el Ministerio de Educación, en el que se especifique la justificación pedagógica de la utilización del tiempo de trabajo escolar, basada en el proyecto educativo del establecimiento”. A partir de esto, se estableció la extensión del 30% del tiempo que los estudiantes debían permanecer en los establecimientos de educación básica y media financiados con recursos del Estado. Esta regulación, tuvo por objetivo principal “aportar al mejoramiento de la calidad de la educación e igualar las oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de todo el país, con el aumento significativo de los tiempos pedagógicos con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular”.

Bajo el nuevo régimen, se otorgó a los establecimientos educativos la oportunidad de implementar el currículo nacional, a partir de la posibilidad de generar nuevos aprendizajes significativos, de carácter específico y enmarcados en los sellos de su Proyecto Educativo Institucional, lo cual se concretaría en función de la extensión de la carga horaria de libre disposición, ya que cada institución educativa podría planear y producir instancias de aprendizaje mucho más diversas.

### **3. La conformación de la práctica de docentes directivos y docentes de aula con los lineamientos del PEI**

Como puede verse en la reconstrucción legal del uso del PEI en Chile, es evidente que su relevancia pasa de la gestión interna de los establecimientos de escolaridad obligatoria –tanto públicos como privados con financiamiento público– hasta alcanzar a uno de los emblemas de la legislación educativa nacional: la Libertad de Enseñanza. Esta garantía está consagrada en la actual Constitución Política de la República de Chile y constituye un verdadero pilar del régimen jurídico que caracteriza al sistema escolar chileno. En efecto, en virtud de la Libertad de Enseñanza la educación obligatoria dispone de un precepto en virtud del que se ha abogado por la existencia de educación particular, con financiamiento público. Esta ha sido, en efecto, la razón por la que se ha argüido que los establecimientos de propiedad privada, financiados públicamente, efectúan una

contribución pública, por lo que antes que eliminar a tal sector de los establecimientos escolares, se debiera promover su desarrollo.

Ahora bien, esta situación respecto del sector particular con subvención pública, presenta cierta equivalencia con el sector municipal, en cuanto a que también en este último grupo de establecimientos el PEI ha jugado un rol bien especial. Este rol especial se caracteriza por el hecho de haber constituido una suerte de “caballo de Troya” para la educación pública. Lo ha sido por cuanto el PEI se presenta como un dispositivo de gestión que se adapta bien a las necesidades de mayor eficiencia en la educación pública y también al efecto de proveer de mayor información a Padres y Apoderados en función de ejercer su libertad de elección. De hecho, la elaboración del PEI se caracteriza por motivar a los actores de la comunidad educativa a ser partícipes de su formulación, con el objeto de estar adecuadamente representados en las definiciones sustanciales del establecimiento escolar y así servir de base definitoria del perfil de estudiantes y familias que forman parte de la comunidad educativa.

No obstante ello, y a pesar de las orientaciones entregadas y de los esfuerzos realizados, la evidencia disponible refiere que la introducción masiva de proyectos educativos institucionales no ha suscitado iniciativas educativas heterogéneas; de hecho, se muestra exactamente lo contrario, en la medida que los PEI tienden a ser homogéneos en su contenido, se actualizan con poca frecuencia y el conocimiento que la comunidad educativa tiene sobre el PEI es insuficiente (VILLALOBROS y SALAZAR, 2014; CHILE, 2015, p.8). Por lo anterior, el Ministerio de Educación ha entregado nuevas orientaciones para revisar críticamente el PEI por parte de los establecimientos y, sobre esta base, definir las acciones que se requiere implementar para fortalecer, mejorar y/o modificar tal instrumento de gestión escolar (CHILE, 2015). Siempre pensando en que el PEI haga evidente la identidad institucional del establecimiento y su característica diferenciación con otros establecimientos, a fin de competir mejor en el mercado educativo.

De esta manera, pudiera darse una imagen del efecto exterior que causa la existencia del PEI. Pero hay también un efecto interior simultáneo. Este efecto, puede verse en lo que resulta ser la forma en que el PEI moldea el desempeño de los docentes y de los directivos escolares (MOSQUERA-MOSQUERA y RODRÍGUEZ-LOZANO, 2018). Es decir, en la manera en que el PEI permea la forma en que los actores educativos son demandados a dar una respuesta característica. En efecto, considerando la relevancia de la actuación docente y la responsabilidad del dominio e implementación del PEI en sus

prácticas, es que se espera que el enfoque pedagógico y los principios contenidos en el PEI influyan en las decisiones pedagógicas del docente y se relacionen directamente con su labor, es decir, los valores y principios plasmados en el PEI deben orientar los procesos de formación de los estudiantes (VAILLANT, 2016; cit. YEVILAO, 2020. p.18).

Al mismo tiempo, estos principios y valores deben estar basados en las normas de evaluación y convivencia escolar que rigen al sistema, articulados con los sellos propuestos en el PEI (CHILE, 2009; cit. YEVILAO, 2020, p. 18). Lo que implica revisar el enfoque curricular, el cual debe alinearse con los enfoques, principios y valores del PEI, lo que es considerado como un componente central del quehacer docente para evitar que la formación del estudiante se convierta en un asunto azaroso. Por tanto, enfoques y sellos educativos son elementos que el profesor debe incorporar de forma explícita en sus planificaciones, diseños de enseñanza, objetivos y evaluación de aprendizajes y saberes docentes. De esta forma, se garantiza que la práctica docente exprese los valores y principios institucionales y que estos, a su vez, configuren los rasgos de la formación de los estudiantes.

Un establecimiento educacional, cuya comunidad educativa ha asumido que su PEI tiene un sello que lo define, principios metodológicos comunes para el profesorado, tratamiento a la diversidad, gestión administrativa, etc., debiera generar adhesión, sentido de pertenencia, y responsabilizar a sus miembros, para participar en el logro de metas comunes, y genera, además, acercamiento a la efectividad escolar, desde las decisiones pedagógicas del profesorado (ALVARADO AGURTO, D. (2015). El profesorado resulta ser, entonces, alineado por el PEI en función de metas y propósitos compartidos de la comunidad, de manera que consigue una suerte de disciplinamiento vertical de las prácticas docentes, en función de elevar la eficiencia, esta vez, del currículum. Esta meta, vale decir, la eficiencia del currículum, no es baladí, puesto que supone que la práctica docente se despliega con el mismo horizonte que el quehacer directivo y el de la comunidad, de forma que se forma una línea de acción de profunda coherencia y de mayor eficiencia. Eficiencia y coherencia son así dos objetivos centrales a los que se orienta la adhesión al PEI en diversos establecimientos educativos, lográndose una suerte de “molde” que ordena cualitativamente la diversidad cuantitativa de los centros de enseñanza (ANTÚNEZ, DEL CARMEN, IMBERNÓN, PARCERISA, y ZABALA, 2004).

Algo semejante debe ocurrir a nivel directivo (ANTÚNEZ, 2008). Para Garay y Uribe (2006), la dirección escolar es un factor de vital importancia para alcanzar impacto

a nivel de la organización, por lo que uno de los factores claves lo constituye la gestión y, en el desempeño de la misma, el rol del/la director/a resulta imprescindible. Es por este motivo que se analiza la dirección escolar como un factor de eficiencia y cambio en la realidad educativa y se constata su evolución continua, como si se tratara del relato de una continua maduración a través del tiempo. Y exactamente en el mismo sentido que en el caso de los docentes, los cambios han tenido lugar principalmente en aspectos administrativos y de la gestión global del sistema educativo, por lo que nuevamente juega un rol preponderante la articulación y coherencia que debe existir entre los elementos de la gestión escolar .

En la primera etapa de la evolución histórica de la gestión escolar, los directivos actúan como implementadores a nivel básico de las políticas educativas públicas, por ello las competencias requeridas de gestión son consideradas bastante sencillas. Pero algo importante ocurre luego, puesto que con las transformaciones de los años 80, los establecimientos privados con subvención estatal, cuentan con beneficios similares a los de dependencia municipal; sin embargo, los primeros disponen de mayor flexibilidad en cuanto a su gestión y, en general, están menos obligados por las normativas legales (GARAY Y URIBE, 2006). De acuerdo con estos cambios, se impone entonces el ideal de la flexibilidad y la autonomía en la gestión, lo que paulatinamente fuerza al sector educativo público a adoptar los lineamientos del orden privado.

Por una parte, se considera que los directivos del sistema municipal no ejercen un rol especialmente relevante, dado que sus funciones se concentran en tareas administrativas y burocráticas, con un foco en la demanda externa, es decir, el Ministerio de Educación, el cual ejerce su rol técnico para la implementación de las políticas. Por otra parte, los directores del sistema particular subvencionado, asumen un rol más activo en cuanto al despliegue de sus competencias de gestión, debido a que su labor está descentralizada y demanda una tarea más activa que genera la competencia en el medio. Este diagnóstico generó que actualmente, se haya re-significado el valor del desarrollo de la gestión efectivamente descentralizada y el rol principal que cumple la gestión directiva en el logro de los resultados de los establecimientos educativos, por esta razón se ha incrementado las estrategias para potenciar el rol directivo a través de diversos programas para lograr la eficacia escolar de la gestión eficaz de las variables que corresponden al nivel de escuela y su relación con el entorno (GARAY Y URIBE, 2006).

Con la promulgación de la Ley N° 20.903 (CHILE, 2016), relativa a la creación del sistema de desarrollo profesional docente, la relación entre el PEI y el profesorado comienza a ser parte de su saber profesional, por lo que hace imperativo que se pase de la declaración a la acción, en términos de la relevancia que tiene para los docentes en la construcción de sus saberes pedagógicos, en relación con elementos de gestión estratégica, organizativa y pedagógica (YEVILAO, 2020).

Al considerar estas distinciones, es decir, gestión estratégica, organizativa y gestión pedagógica, puede ser útil para mostrar el pie forzado del PEI respecto de todos los actores escolares. Para arrojar luz sobre algunos de ellos, se da cuenta aquí de la forma en que lo perciben los docentes. En consecuencia, dejaremos de lado la gestión estratégica y operacional, para traer al frente a la gestión pedagógica, comprendida como aquellas políticas, procedimiento y estrategias vinculadas con la gestión curricular, de enseñanza aprendizaje y de apoyo al desarrollo de los estudiantes.

La visión actual que se tiene sobre la labor docente va mucho más allá de una simple actividad de instrucción, la sociedad ha contribuido en esta reconstrucción sobre la actuación docente como una tarea más compleja. Dentro de estas “nuevas funciones” encontramos aquellas ligadas al Proyecto Educativo Institucional (PEI), tanto a nivel de conocimiento, comprensión y participación en sus diferentes dimensiones de gestión. En este tenor, y dada la relevancia que se atribuye al PEI, es sorprendente que se reconozca que un defecto corriente en la elaboración del instrumento es la escasa participación de la comunidad escolar y, en especial, la escasa valoración que los docentes le asignan en relación con las decisiones que se adoptan cotidianamente.

Estos resultados sobre la percepción docente, nos hace suponer que algunos proyectos educativos surgen y se ejecutan a partir de la normativa vigente y su elaboración se limita a la participación de un grupo reducido de la comunidad educativa, lo que a su vez tiene consecuencias directas en el profesorado según lo mencionado por la Agencia de Calidad de la Educación (2018), en el sentido de pertenencia, motivación y compromiso con la labor educativa los cuales aumentan significativamente al elaborar un proyecto educativo compartido, que al mismo tiempo, permite a los docentes sentirse valorados no tan solo por su labor pedagógica, sino también en las dimensiones personales y valóricas (AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2018).

Lo anterior puede sustentarse en la idea que posee el profesorado respecto a su participación en instrumentos de gestión, la cual consideran como participación relativa

directamente asociada a la gestión escolar de los equipos directivos o quien ocupa la dirección del establecimiento (CASTRO, MAZO Y QUINTANILLA, 2016). Por tanto, es necesario centrar la atención en aspectos como el interés de los profesores en conocer o comprender dicha información, así como su responsabilidad en relación al saber pedagógico que va construyendo de la mano con su experiencia laboral, en el cual no solo debe incluir conocimiento sobre su disciplina y curriculum, si no que estos saberes debe contrastarlos con sus propias percepciones, interpretaciones y valoración que posee respecto al PEI y su sentido para la práctica docente (YEVILAO, 2020).

Tal como lo indica el Ministerio de Educación de Chile, en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (CHILE, 2015), los equipos de docentes directivos son considerados ejes centrales para concretar de forma eficaz y efectiva los PEI, por tanto, el nuevo rol que la sociedad debe esperar de sus directores, está íntimamente relacionado con la capacidad de estos profesionales de convertirse en líderes de Proyecto Educativo de sus instituciones conforme a los lineamientos de la Ley N.º 19.979 (CHILE, 2004), la cual señala que son los equipos directivos quienes gestionan y lideran el PEI. Por tanto, entre sus responsabilidades deben visualizar y democratizar instancias que estén relacionadas a este instrumento de gestión, por la sencilla razón de que un establecimiento cuya comunidad educativa ha asumido que su PEI tiene un sello propio que lo define, genera adhesión y sentido de pertenencia, lo que responsabiliza a sus miembros para participar en la consecución de metas comunes de la institución de la que forman parte y logren la anhelada efectividad escolar desde las decisiones pedagógicas del profesorado (YEVILAO, 2020).

Respecto a los resultados obtenidos en la investigación en la dimensión gestión pedagógica (implementación y práctica del PEI), los docentes perciben un mayor manejo de conocimiento y comprensión de la dimensión, sin embargo, reportan que existen tanto factores personales internos desde la profesión como externos del contexto educativo que influyen en su implementación y práctica. La gestión pedagógica que realizan dentro del aula, está relacionada con los saberes desde la formación inicial docente en la planificación de la enseñanza, sistemas y procedimiento evaluativos, modelos de enseñanza y atención a la diversidad, los cuales alinean desde lo expuesto en el PEI y las características y necesidades presentes en el aula. Por otra parte, la gestión de recursos y espacios para desarrollar competencias Tics y uso de recursos para el aprendizaje, dependen de factores externos a la profesión.

Lo anterior nos hace suponer que los docentes poseen conocimiento de la dimensión, pero no la implementan a cabalidad en la gestión pedagógica dentro del aula, lo cual podría explicarse en gran medida por lo que reportan respecto a la adecuación que realizan de las diversas experiencias de aprendizaje, uso de recursos, procedimiento de evaluación al contexto del curso, características y necesidades de los estudiantes, lo que a su vez nos entrega información respecto al proceso de comprensión del currículum, lo que nos hace pensar que lo adoptan como un currículo flexible, utilizando activa y reflexivamente las alternativas que este brinda y las adaptan a las necesidades del contexto en que se desempeñan.

Por otra parte, mencionan que existen otros elementos que son parte de la gestión pedagógica pero que están afectados por factores externos, como el desarrollo de las competencias Tics y uso de diversos recursos para el aprendizaje que dependen, en su mayoría, de las herramientas entregadas por los establecimientos, considerando espacios y recursos tecnológicos para lograr el desarrollo de estas competencias con la cantidad de estudiantes que actualmente encontramos en el aula (entre 35 y 40 estudiantes). En este sentido, los docentes refieren utilizar de forma innovadora los recursos disponibles para lograr los objetivos planteados.

Bajo esta perspectiva, de percepción de coherencia, también se hace relevante mencionar la evaluación formativa, la retroalimentación y monitoreo de este liderazgo pedagógico que los docentes realizan en su práctica diaria, por ende, los equipos directivos deben preocuparse permanentemente de monitorear el proceso y asegurar el alineamiento entre el currículum nacional, los planes y programas de estudio, y las prácticas de enseñanza y evaluación implementadas por los docentes de manera que logren promover adaptaciones con relación a los recursos, estrategias de enseñanza y formas de trabajo pertinentes y motivantes.

Por tanto, tal como señala el Ministerio de Educación (CHILE, 2013; 2014), esta realidad no dista de la que se vive a nivel nacional respecto a las tensiones que genera el PEI, en relación a que no se percibe como un instrumento representativo de la comunidad educativa, sino más bien, se considera una herramienta declarativa y formal que se ha invisibilizado ante otros elementos de la gestión educativa, como por ejemplo el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME), y como la participación en su elaboración es restringida disminuye el potencial de concebirse como una herramienta que guíe realmente a toda la organización. Bajo este concepto y percepción se hace de vital

relevancia un ajuste, evaluación y reformulación del PEI en donde participe activamente la comunidad educativa liderada por el equipo directivo, consejo escolar y sostenedor como responsables de la existencia y coherencia de este instrumento de gestión de acuerdo al contexto, tiempo, características y prioridades de la institución (MINEDUC, 2015).

#### **4. Consideraciones finales**

El nivel de privatización que presenta el sistema escolar chileno, es decir, la relativa segunda línea de la educación pública en él, ha adoptado diversas formas. Dada su dependencia de una estructura de financiamiento que otorga subvención por asistencia trimestral promedio, el aspecto más visible de tal privatización del sistema escolar, lo constituye el mayor traspaso de fondos públicos a propietarios privados de establecimientos escolares, los llamados establecimientos escolares “particulares subvencionados”. A mayor matrícula, mayor financiamiento; de forma que el mayor número de estudiantes en el sector particular subvencionado configura un escenario en el que el erario público subvenciona al sector privado en mayor medida respecto de la subvención que brinda a los establecimientos propiamente públicos.

No obstante, como se comenzaba diciendo, la privatización de la educación ha adoptado formas diversas y de creciente complejidad. Una de esas formas se presenta mediante la adopción de instrumentos de gestión que privilegian determinadas concepciones de la administración que, a fin de cuentas, favorecen la propiedad privada en sí misma, la eficiencia, la rendición de cuentas y el valor de resultados competitivos en el mercado educativo. De hecho, una forma aún más específica es aquel tipo de privatización que muestra como su rasgo más relevante la adopción de instrumentos de gestión que generan mayor privatización, vale decir, instrumentos que, en el contexto de la privatización, generan más privatización, como si la privatización fuera un objetivo en sí mismo. “Privatizar” en estos casos, adquiere el significado de prácticas institucionales que sirven para proteger lo que en Chile se ha llamado –en virtud de una garantía constitucional explícita– la libertad de enseñanza (VILLALOBOS y SALAZAR, 2014).

El uso del Proyecto Educativo Institucional presenta como un aspecto sustancial suyo el que pone en evidencia la necesidad de la educación privada de mostrarse defendiendo un derecho constitucional que expresa un muy alto valor, a saber, la libertad

de enseñanza, vale decir, el derecho que asiste en principio a cualquier miembro de la sociedad de ofrecer proyectos de formación que obedezcan a motivaciones propias, particulares, privadas y que, en cuanto tal, permitan la existencia de comunidad sociales que gozan de un espacio escolar para su desarrollo, consolidación y expansión eventual. Ello, como se ha indicado, con cargo a los fondos públicos. Fondos públicos que financian iniciativa privada que, según se supone, representan intereses específicos de comunidades educativas particulares, que promueven su existencia y desarrollo, para el fin de evitar el odioso efecto de un Estado concentrador que impida la diversidad de ideales de vida a los que adhieren sus ciudadanos y que se expresan diversamente.

En el campo de la educación, la libertad de enseñanza equivale a libertad de expresión y diversidad social. En último caso, se ha dicho, garantizar el derecho a la libertad de educación es sinónimo de garantizar la diversidad social, por lo que negar este derecho implicaría negar el valor de la diversidad y, por el contrario, favorecer no solo la acción monopólica del Estado sino tender a minizar la diversidad y promover una sociedad homogénea.

Desde luego que el fenómeno no tiene una forma maniquea. Es decir, no todo en la libertad de enseñanza es valor de la diversidad, del mismo modo que no todo en la acción del Estado es monopolio y uniformidad. Hay en ello una representación que niega los muy diversos intersticios mediante los cuales se introducen de contrabando prácticas que niegan lo que declaran y que declaran lo que su práctica niega. Nuestro parecer es que tal cosa es lo que ocurre con el PEI, puesto que éste realiza en la práctica escolar el ideal de la diversidad, pero llevándose a cabo contra el ideal. En efecto, el caso problemático al que aludimos en su momento pone de manifiesto que la mentada Libertad de Enseñanza se usa como negación del Derecho a Educación. Que el Derecho a Educación se establece como expresión política de esa comunidad anterior a la política, que es como se presenta a la familia en el sistema jurídico nacional, y, en fin, se usa como mecanismo para asimilar o expulsar la disidencia. El panorama que se pretende dibujar, no busca caricaturizar un escenario maniqueo como el que se esboza mediante la defensa del derecho a la libertad de enseñanza y el valor de la diversidad. Antes bien, se pretende alertar sobre la necesidad de discutir acerca del alcance del Derecho a Educación de niños, niñas y adolescentes.

Seguramente, para que la sociedad chilena honre este derecho, hace falta efectuar múltiples ajustes legislativos, políticos y financieros. Cuáles sean estos ajustes, de qué rango, profundidad y amplitud deben ser, es algo difícil de establecer mediante un

algoritmo y habrá que esperar la evolución de la actual legislación que, mediante la llamada Ley de Inclusión de 2015, ha introducido un límite a la posibilidad –justamente amparada por la validación del PEI– de seleccionar estudiantes, una prerrogativa que, violando la legislación, los establecimientos educativos ejercían bajo el amparo de la comunidad de valores que adquiriría su carta de ciudadanía en el mencionado Proyecto.

## Referencias

ALVARADO AGURTO, D. (2015). **Los sellos en los proyectos educativos institucionales en Chile**. *Convergencia Educativa*, (6), 9-17. Recuperado a partir de <http://revistace.ucm.cl/article/view/294> Consultado: 13 septiembre de 2021.

ANTÚNEZ, S., DEL CARMEN, L.M, IMBERNÓN, F., PARCERISA, P., y ZABALA, A. (2004). **Del proyecto educativo a la programación en el aula. El qué, el cuándo y el cómo enseñar**. Barcelona: Editorial Grao.

ANTÚNEZ, S. (2008). **El proyecto educativo de centro**. Barcelona: Editorial Graó.

ATRIA, F. (2012). **La mala educación: ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile**. Santiago de Chile, Catalonia.

AGAMBEN, G. (2011). **¿Qué es un dispositivo?** *Sociológica*, 26(73), 249-264.

ANDREUCCI, P. (2011). **La dimensión interaccional en la supervisión de prácticas docentes. Una aproximación desde la transdisciplinariedad**. *Calidad en la Educación*, 34, 185-202.

ANDREUCCI ANNUNZIATA, P. (2016). **Dispositivo de supervisión de prácticas pedagógicas: una propuesta de re-construcción desde la complejidad**. *Perspectiva Educacional*. Formación de Profesores Junio 2016, Vol. 55(2), pp. 3-20.

BERNSTEIN, B. (1975). **Visible and Invisible Pedagogies**. En: *Class, Codes and Control*, Vol. III, Towards a Theory of Educational Transmissions. London: RKP.

BERNSTEIN, B. & DÍAZ, M. (1985). **Hacia una teoría del discurso pedagógico**. *Revista colombiana de educación*, 15, 105-153.

CASTRO, F., MAZO, P. y QUINTANILLA, P. (2016). **Instrumentos Claves De La Gestión Escolar. El Caso De La Subvención Escolar Preferencial De Chile**. *Revista Actualidades*

Investigativas en Educación, Volumen 16, Número 3 Setiembre - Diciembre pp. 1-3. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.25958>

COMITÉ TÉCNICO ASESOR DEL DIÁLOGO NACIONAL SOBRE LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN CHILENA DESIGNADO POR S. E. EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA (1994). **Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación**. Santiago de Chile, Ed. Sudamericana. Disponible en: [http://www.archivochile.com/edu/doc\\_gen/edudocgen00002.pdf](http://www.archivochile.com/edu/doc_gen/edudocgen00002.pdf) Consultado: 13 septiembre de 2021.

CONCHA, QUEZADA Y VALENZUELA (2014). **Participación en la formulación del proyecto educativo institucional (pei) en una comunidad escolar de la ciudad de Chillán**. Seminario para optar al título de Profesor de Educación Media en Castellano y Comunicación. Chillán, Chile, Universidad del Bío-Bío.

CHILE (1980). **Constitución Política de la República de Chile**. Art.19. Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la constitución política de la república de Chile. Disponible en: <http://bcn.cl/2f6sk> Consultada: 13 septiembre de 2021.

CHILE (1991). Ley 19 070 **Aprueba estatuto de los profesionales de la educación**. Art. 13, Art. 15, inc. 2 y Art. 16. Disponible en: <http://bcn.cl/2idqn> Consultada: 13 septiembre de 2021.

CHILE (1995). **Guía De Apoyo Para La Elaboración Del Proyecto Educativo Institucional Del Establecimiento**. Santiago de Chile, División de Educación General /División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación.

CHILE (1997). LEY 19532, **Crea el Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y Dicta normas para su Aplicación**. Ministerio de Educación, Chile. Disponible en: <http://bcn.cl/2f8qo> Consultada: 13 septiembre de 2021.

CHILE (2004). Ley N° 19979, **Modifica El Régimen De Jornada Escolar Completa Diurna Y Otros Cuerpos Legales**. Disponible en: <http://bcn.cl/2k88b> Consultado: 13 septiembre de 2004.

CHILE (2009). DFL 2 **Fija Texto Refundido, Coordinado Y Sistematizado De La Ley N°20.370 Con Las Normas No Derogadas Del Decreto Con Fuerza De Ley N° 1, De 2005**. Disponible en: <http://bcn.cl/2f6yy> Consultado: 13 septiembre de 2021.

CHILE (2009). LEY 20370, **Establece la Ley General de Educación**. Disponible en: <http://bcn.cl/2f73j> Consultado: 13 septiembre de 2021.

CHILE (2010). Decreto 315, **Reglamenta Requisitos De Adquisición, Mantención Y Pérdida Del Reconocimiento Oficial Del Estado A Los Establecimientos**

**Educativos De Educación Parvularia, Básica Y Media.** Santiago de Chile, Ministerio de Educación. Disponible en: <http://bcn.cl/2i8a7> Consultado: 13 septiembre de 2021.

CHILE (2013). **Análisis de proyectos educativos de establecimientos educacionales chilenos.** Documento de Trabajo. Ministerio de Educación. Santiago.

CHILE (2014). **Sentidos de nuestro proyecto educativo institucional: Aprendizajes sellos de la escuela que queremos.** División de Educación General. Unidad de Transversalidad Educativa, Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/557/MONO-474.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consultado: 13 septiembre de 2021.

CHILE (2015). Ministerio de Educación. (2015a). **Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.** Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

CHILE (2015). **Orientaciones para la Revisión y Actualización del Proyecto Educativo Institucional.** Santiago de Chile, Ministerio de Educación, División de Educación General.

CHILE (2016). **LEY 20903 Crea El Sistema De Desarrollo Profesional Docente Y Modifica Otras Normas.** Disponible en: <http://bcn.cl/2f72c> Consultado: 13 septiembre de 2021.

DELEUZE, G. (1989). **¿Qué es un dispositivo?.** En G. Deleuze. Michel Foucault, filósofo (pp. 155-163). Barcelona, Gedisa.

FOUCAULT, M. (1985). **Saber y Verdad.** Madrid: La Piqueta.

GARAY, S. y URIBE, M. (2006). **Dirección Escolar como Factor de Eficacia y Cambio: Situación de la Dirección Escolar en Chile REICE.** Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 4, 2006, pp. 39-64. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140405.pdf> Consultado: 13 septiembre de 2021.

GEWIRTZ, S. (2002). **The Managerial School: Post-welfarism and Social Justice in Education.** Buckingham: Open University Press.

HARVEY, D. (2005). **A Brief History of Neoliberalism.** Oxford University Press, Oxford.

HERRERA J. F., REYES-JEDLICKI L. y RUIZ C. (2018). **Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017.** *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 17 (2), 1-12.

ALARCÓN-LEIVA, J. GOTELLI-ALVIAL, C. Privatización de la gestión escolar en Chile: El caso del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

LAVÍN, S., DEL SOLAR, S. y PADILLA, A. (1997) **El Proyecto Educativo Institucional como Herramienta de Construcción de Identidad**. Guía Metodológica para los Centros Educativos. Santiago de Chile, PIIIE.

MORALES CASETTI, M. (2014). **Nueva Gestión Pública en Chile: Orígenes y efectos**. REVISTA DE CIENCIA POLÍTICA / VOLUMEN 34 / No 2 / 2014 / 417 – 438.

MOSQUERA-MOSQUERA, C. E. Y RODRÍGUEZ-LOZANO, M. N. (2018). **Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar**. El Ágora USB, 18(1), 255-267.

ONG, A. (2007). **Neoliberalism as a Mobile Technology**. Transactions of the Institute of British Geographers , Jan., 2007, New Series, Vol. 32, No. 1 (Jan., 2007), pp. 3-8.

VERGER, A. y NORMAND, R. (2015). **Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, no. 132, p. 599-622, jul.-set., 2015.

VILLALOBOS, C., Y SALAZAR, F. (2014). **Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección**. Centro de políticas comparadas en educación, 1, 1-19.

VILLARROEL S. (2002). **Proyecto educativo institucional. Marco legal y estructura básica. Gobierno de Chile, Programa 900 Escuelas**. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2123/mono-943.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consultado: 13 septiembre de 2021.

YEVILAO, A. (2020). **El PEI y saberes pedagógicos en el profesorado de establecimientos vulnerabilizados de la comuna de Chillán: sentidos y significados**. Tesis para optar al Grado de Magister. Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile. Disponible en: <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/3605/1/Yevilao%20Alarcón%20C%20Artemio%20Esteban.pdf> Consultado: 13 septiembre de 2021.

---

*Recebido em Outubro de 2021  
Aprovado em Novembro de 2021  
Publicado em Dezembro de 2021*

---

# JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ISSN 1981-1969

Volume 15

e83257

22 de dezembro de 2021

Dossiê: A Educação Básica na América Latina



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao Jornal de Políticas Educacionais. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico. Jornal de Políticas Educacionais é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

## INDEXAÇÃO:

### BASE DE DADOS

*Sumário.Org*  
*Google Scholar*  
*BASE*  
*Dimensions*  
*Miar*

### DIRETÓRIOS

*Scielo Educ@*  
*Diadorim*  
*DOAJ*  
*Erih Plus*  
*Latindex*  
*EZB*  
*ROAD*  
*Journal 4-free*

### ÍNDICES

*Index Copernicus*  
*Cite Factor*

### PORTAIS

*LiVre*  
*Capes*  
*Science Open*  
*World Wide Science*

*(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)*

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 15, e83257 – Dezembro de 2021

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Comitê Editorial:

Elisângela Scaff (UFPR)

Daniela de Oliveira Pires (UFPR)

Conselho Editorial:

Adriana Aparecida Dragone Silveira (UFPR-Brasil), Ana Lorena de Oliveira Bruel (UFPR-Brasil), Andréa Barbosa Gouveia (UFPR - Brasil), Angela Maria Martins (FCC, Brasil), Angelo Ricardo de Souza (UFPR-Brasil), Antonia Almeida Silva (UEFS, Brasil), Cassia Alessandra Domiciano (UFPR-Brasil), Cesar Tello (Universidad Nacional Tres Febrero, Argentina), Claudia Regina Baukat Silveira Moreira (UFPR-Brasil), Cristiane Machado (Unicamp- Brasil), Elton Luiz Nardi (UNOESC, Brasil), Fernanda Saforcada (Universidad de Buenos Aires – UBA - Argentina), Isaac Paxe (Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED- Luanda, Angola), Gabriela Schneider (UFPR-Brasil), Gladys Beatriz Barreyro (USP - Brasil), Gilda Cardoso Araújo (UFES - Brasil), Gustavo Enrique Fischman (Arizona State University - USA), Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE, Brasil), Jefferson Mainardes (UEPG - Brasil), João Ferreira de Oliveira (UFG - Brasil), Jorge Alarcon Leiva (Universidad de Talca - Chile), Jorge Manuel Gorostiaga (UNSAM – Argentina), Juca Gil (UFRGS - Brasil), Luciana Rosa Marques (UFPE, Brasil), Marcos Alexandre dos Santos Ferraz (UFPR-Brasil) Marcia Aparecida Jacomini (Unifesp-Brasil), Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS, Brasil), Natalia Oliveira Woolley (UCLA, USA), Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA - Brasil), Nicolás Bentancur, (Universidad de la República de Uruguay), Nora Krawczyk (Unicamp- Brasil), Pedro Flores-Crespo (UAQ, México) Rodrigo da Silva Pereira (UFBA, Brasil), Robert Verhine (UFBA - Brasil), Rosana Cruz (UFPI - Brasil), Rubens Barbosa Camargo (USP - Brasil), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca - Chile), Theresa Adrião (UNICAMP - Brasil), Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS - Brasil).

---

Créditos e Agradecimentos:

Revisão de Língua Portuguesa, Abstract e Resumen: Programa de apoio às publicações científicas periódicas da UFPR

Arte e diagramação: Tiago Tavares (tiagotav@gmail.com)

---

Jornal de Políticas Educacionais  
Universidade Federal do Paraná  
Setor de Educação  
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR  
Avenida Sete de Setembro, 2645  
2º andar, Sala 213  
80.230-010 – Curitiba – PR – Brasil  
Tel.: 41-3535-6264  
jpe@ufpr.br  
<http://revistas.ufpr.br/jpe>