

Proyecto Educativo y Proyecto Curricular: instrumentos para la gestión de aprendizajes de calidad

Educational Project and Curricular Project: Instruments for managing quality learning

Patricio Antonio Ibáñez León ¹
Juan Gonzalo Saldaña Álvarez ²

Fecha de recepción: 4-12-2026
Fecha de aceptación: 03-02-2026

Resumen

El artículo subraya que el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular del Centro Escolar son herramientas esenciales para transformar y mejorar la calidad de las entidades formativas en Chile. Aunque son diferentes, ambos comparten el objetivo de establecer las directrices organizativas del centro educativo: el primero se enfoca en la dinámica ideológica-organizativa; mientras que el segundo lo hace en la didáctica-curricular. El propósito central de ambos documentos es realzar la acción docente en el nivel mesosistémico, buscando que el diseño curricular (macro y micro nivel) sea pertinente y oriente eficazmente el proceso didáctico. Se enfatiza que, la clave para que ambos proyectos tengan sentido es la participación. Sin la ejecución de sus propuestas desde un ámbito participativo, el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular del Centro Escolar se convierten en "letra muerta". En un marco democrático, la participación activa es la materialización del ideario y la propuesta pedagógica de la unidad educativa. La metodología del estudio se basó en una revisión bibliográfica sobre gestión pedagógica y curricular, a partir de una problemática surgida del diálogo pedagógico al interior de un Establecimiento educacional.

Palabras clave: Planeación educativa, Proyecto Educativo Institucional, Proyecto curricular del centro.

Abstract

The article highlights that the Institutional Educational Project and the School Centre Curricular Project are essential tools for transforming and improving the quality of educational entities in Chile. Although they are different, both share the objective of establishing the organizational guidelines of the educational centre: the former focuses on the ideological-organizational dynamic, while the latter focuses on the didactic-curricular dynamic. The central purpose of both documents is to enhance teaching action at the mesosystemic level, ensuring that curricular design (macro and micro level) is relevant and effectively guides the didactic process. It is emphasized that the key for both projects to be meaningful is participation. Without the execution of their proposals from a participatory standpoint, the Institutional Educational Project and the School Centre Curricular Project become a "dead letter." Within a democratic framework, active participation is the materialization of the ideology and pedagogical proposal of the educational unit. The methodology of the study was based on a literature review of pedagogical and curricular management, stemming from a problem that arose from pedagogical dialogue within an educational establishment.

Keywords: Educational Planning, Institutional Educational Project, School Centre Curricular Project.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Académico Titular, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha, Chile. email: patricio.ibanez@upla.cl. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1905-1206>.

² Magister en Docencia para la Educación Superior, Académico Asistente, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha Chile. Email: juan.saldana@upla.cl. ORCID <https://orcid.org/0009-0000-6215-5575>.

1. Introducción

Este artículo nace de una serie de preguntas entre docentes que problematizaron la planeación educativa en el aula. ¿Cuál es la importancia de la planeación en el aula?, ¿Qué sentido tiene planificar?, ¿De qué manera incide el aparataje escolar en los aprendizajes de los estudiantes?, ¿La planificación es una estrategia de gestión o simple burocracia que entorpece la tarea del docente?, ¿Qué relación tiene la tarea del docente y el proyecto colegio? ¿Es necesario un curriculum propio o sólo basta con depender de los Planes y Programas del Ministerio de Educación de Chile? De estas interrogantes se planteó la siguiente problemática, ¿Qué relación e importancia tiene el PEI y el PCCE en la gestión de los aprendizajes? Esta pregunta derivó a este artículo. La metodología empleada busca dar respuesta a las preguntas y las reflexiones de un círculo de profesionales de la educación de un colegio particular subvencionado. Para ello, a partir de la recopilación y análisis bibliográfico, se busca dar respuesta a las interrogantes surgidas en el diálogo permanente del cuerpo docente. Una vez categorizada la información surgieron las ideas y conceptos fuerza en torno a la planeación educativa, el proyecto educativo institucional, el proyecto curricular propio y la gestión de los aprendizajes en la escuela.

La temática llevó a los autores a un proceso de revisión de fuentes y publicaciones relacionadas al curriculum y la gestión docente, en dicha acción, se recopiló, analizó, y sintetizó la información a partir de las interrogantes y la prospección bibliográfica. Las reflexiones se enmarcan en la teoría curricular (tecnológica y crítica) como también en el enfoque sistémico/ecológico de la gestión.

El artículo se centra en los antecedentes de la historia reciente de la educación chilena que releva la importancia del PEI y el PCCE en la gestión de los aprendizajes en la escuela. El propósito de este escrito es destacar la importancia del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Curricular del Centro Educativo (PCCE) en la gestión de aprendizajes de calidad. Las experiencias formativas diseñadas por los educadores deben estar estrechamente vinculadas a la misión institucional. El curriculum, como construcción cultural, define el camino formativo de la comunidad y orienta su proyecto educativo. Tanto el PEI como el PCCE se constituyen en herramientas que permiten alinear metas, prácticas pedagógicas y gestión institucional, garantizando coherencia entre lo que la escuela declara y lo que realmente hace.



2. Desarrollo

Educación en tiempos de cambio: un camino hacia la autonomía

Durante los años noventa en Chile, se impulsó una política reformista orientada a mejorar la calidad educativa mediante la descentralización del sistema. En este contexto, la autonomía escolar adquirió relevancia como vía para que cada unidad educativa abordara sus problemáticas y tomara decisiones desde sus propios actores. Como señala Ander-Egg:

La aplicación del principio de organización curricular descentralizado para todo el sistema educativo supone mayor protagonismo de los docentes que se ha de expresar en la participación de los mismos, tanto en la elaboración del proyecto educativo, como del proyecto curricular de centro... (1995, p. 21)

La organización curricular descentralizada exigía un mayor protagonismo docente, especialmente en la elaboración del proyecto educativo y el proyecto curricular propio. Esta nueva visión superaba la idea de la escuela clásica, cerrada y centralizada, para concebirla como una comunidad educativa con identidad propia. La escuela pasó a entenderse como un sistema abierto que interactúa con su entorno territorial y social, con una cultura institucional que expresa valores, aspiraciones

y creencias compartidas. La década de los 90 representó así una transformación en la representación colectiva del rol de la escuela y del profesorado (Donoso Díaz, 2005).

En los años siguientes, la relación entre territorio y escuela impulsó ajustes internos en estilos de gestión, administración y formulación de metas. Cada comunidad escolar desarrolló características distintivas, aun cuando compartía propósitos generales con otras instituciones. Esta singularidad reveló la limitación de una autoridad central que tomaba decisiones desde una mirada externa, muchas veces homogénea y poco oportuna, sin considerar la complejidad de cada contexto. Tales medidas resultaban, con frecuencia, ineficaces o inapropiadas.

Frente a esto, las autoridades educativas comenzaron a delegar facultades a directivos y docentes para optimizar recursos y tiempo en la búsqueda de una educación de calidad. De este modo, la gestión escolar se convirtió en el espacio donde cada comunidad podía definir estrategias acordes a sus necesidades y expectativas.

La escuela, entendida como comunidad educativa, abrió sus puertas a la participación de todos sus miembros y al enriquecimiento que aportan las experiencias culturales y sociales de las familias. Esta perspectiva permitió que la escuela comunitaria y sus profesores encontraran instancias para definir metas,

proyectarse, diseñar políticas de acción y generar lineamientos que orientaran el camino hacia sus aspiraciones. Como advertía Santos Guerra (2000), en un contexto de creciente complejidad social, la educación corre el riesgo de ser apartada del debate público debido a la distancia entre discursos expertos y el sentido común de la ciudadanía. Este distanciamiento dificulta los consensos necesarios para comprender la realidad educativa y enfrentar sus desafíos.

En este marco, los anhelos de la comunidad escolar se plasman en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), documento democrático que representa las decisiones consensuadas y guía el quehacer educativo. Ander-Egg (1995) recuerda que los principios democráticos implican respetar el derecho de las familias a elegir el tipo de educación para sus hijos y permitir que distintos grupos sociales creen centros educativos. La visión y misión de la escuela surgen del liderazgo de quienes son capaces de proyectar un futuro deseado, inspirar valores y motivar a la comunidad "...las ideas políticas, filosóficas y estilos culturales, como un aspecto sustancial de la democracia conlleva, entre otras cosas, el respetar el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos y el derecho de los diferentes grupos sociales a crear centros docentes." (Ander-Egg, 1995). Según Arellano ...

El equipo directivo conoce la diferencia que existe entre la realidad de su escuela y la de una escuela deseable...se trata de un liderazgo con visión, que se ha trazado unos objetivos claros y que posee el sentido de la estrategia y la capacidad necesarios para motivar y conducir a su comunidad en pos de esos objetivos. (2000, p. 128).

Un equipo directivo con visión reconoce la brecha entre la realidad actual y la escuela deseable, define objetivos claros y moviliza a su comunidad hacia ellos. Bajo esta premisa, el liderazgo educativo deja de ser una función meramente administrativa para transformarse en una fuerza ética y movilizadora. La capacidad de reconocer la brecha entre el estado actual y el horizonte deseado es lo que dota de sentido al Proyecto Educativo Institucional (PEI), convirtiéndolo en la hoja de ruta que organiza las voluntades de la comunidad. Sin este liderazgo estratégico, el PEI corre el riesgo de ser un catálogo de buenas intenciones; sin embargo, cuando existe una visión clara, se activa el nivel mesosistémico, permitiendo que la gestión curricular y pedagógica se alineen con la identidad del centro. En última instancia, es esta conducción la que logra que la comunidad educativa transite desde la inercia de la cobertura hacia la construcción de una escuela con propósito, donde la gestión de los aprendizajes es el resultado de un compromiso colectivo y no solo un cumplimiento normativo.



El PEI adquiere relevancia porque articula los esfuerzos de la comunidad para mejorar aprendizajes. Los docentes, mediante el trabajo colaborativo, asumen responsabilidades, definen metas y diseñan trayectorias claras que evitan desvíos y optimizan recursos. Así, la escuela se configura como una organización al servicio de su misión, con identidad propia y capacidad para ofrecer a los estudiantes una educación comprometida con su desarrollo personal y académico, respondiendo también a las expectativas de sus familias. Dice el ex Ministro de Educación,

El sentido de comunidad es muy valioso para el crecimiento de niños y jóvenes...la reducción del número de miembros de una familia, las megaciudades, la destrucción de los barrios, la tensión y el estrés de la vida moderna, dejan pocas alternativas para una vida en común... la escuela sobresale como un lugar privilegiado para vivir la experiencia comunitaria, y la reforma busca fortalecer esa característica (Arellano, 2000, p. 128),

en un mundo donde los espacios de vida comunitaria se han debilitado, la escuela se convierte en un lugar privilegiado para vivir la experiencia de comunidad. La reflexión de Arellano (2000) plantea una paradoja socio pedagógica que ha cobrado aún más fuerza en las últimas décadas: mientras el entorno urbano y familiar

se fragmenta, la escuela se ve compelida a hiper-funcionalizarse no solo como centro de instrucción, sino como el espacio primordial de cohesión social. La escuela se constituye como un espacio obligado de encuentro con el otro, un verdadero laboratorio de convivencia que viene a reemplazar al centro de instrucción y transmisión de contenidos. La intención de la reforma no era solo técnica o curricular, sino profundamente valórica. Al querer "fortalecer esa característica" comunitaria, se reconoce que el aprendizaje significativo no ocurre en el aislamiento, sino en un entorno de seguridad y pertenencia. En la actualidad, esto resuena con fuerza en marcos como el Aprendizaje Socioemocional y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que buscan dotar de sentido la experiencia escolar frente a la anomia social.

La coyuntura de 1990-2000 impulsó una mirada renovada de la escuela como proyecto de desarrollo local, con fuerte protagonismo de los actores educativos y una lógica territorial que valoraba un curriculum propio. Esta perspectiva dio forma al Proyecto Curricular de Centro Educativo (PCCE), construido desde directrices centrales, pero con énfasis en el sujeto como eje esencial del proceso educativo. La escuela dejó de ser solo receptora de políticas y pasó a ser generadora activa de propuestas pedagógicas contextualizadas y coherentes con su identidad.

En suma, las transformaciones de las últimas décadas revelan la necesidad de una escuela autónoma, capaz de gestionar su propio desarrollo desde la reflexión, la participación y el liderazgo. La educación de calidad no se alcanza solo con políticas centralizadas, sino mediante comunidades activas que construyen sentido, proyectan futuro y generan currículos pertinentes para sus estudiantes (Angulo y Redon, 2023). La autonomía escolar, lejos de ser una simple transferencia administrativa, se convierte así en un proceso profundo que exige deliberación, colaboración y compromiso colectivo, elementos indispensables para avanzar hacia una educación más democrática, contextualizada y orientada al aprendizaje significativo.

Proyectos Educativos y Proyectos

Curriculares: ¿documentos necesarios para la gestión del aprendizaje en la actualidad?

El tema de la calidad

Treinta años después de la reforma educativa de los 90, el sistema chileno cuenta con una política educativa consolidada en cobertura y con nuevos desafíos en materia de calidad. La creación de la Agencia de la Calidad de la Educación en 2011, como parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), junto al Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación, expresa la preocupación por institucionalizar

mecanismos permanentes que resguarden la calidad educativa. La Superintendencia, creada en la misma época, fiscaliza que los sostenedores cumplan las normas y usen los recursos públicos adecuadamente, para asegurar una educación de calidad, proteger derechos y promover oportunidades para todos los estudiantes del país...

Su función es fiscalizar, de conformidad a la ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia, así como fiscalizar la legalidad del uso de los recursos de los establecimientos que reciban aporte estatal, con el fin de asegurar una educación de calidad, resguardando derechos, promoviendo el cumplimiento de deberes y garantizando igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas y jóvenes de Chile, en establecimientos de educación parvularia, básica y media (MINEDUC, 2025).

Si la reforma de Gómez Millas en 1965 representó un hito histórico al democratizar el acceso y expandir la infraestructura escolar para garantizar la cobertura —logrando indicadores de matrícula que posicionaron a Chile a la vanguardia regional— (Ibáñez 2023), la etapa iniciada en la década de los 90 y consolidada con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad



(SAC) desplazó el foco hacia la dimensión cualitativa del servicio educativo. Esta transición implica entender que el éxito de un sistema no se agota en la presencia del estudiante en la sala de clases, sino en la profundidad y pertinencia de las experiencias formativas que allí ocurren. En este sentido, la consolidación de la calidad no debe interpretarse únicamente como el cumplimiento de estándares externos o puntajes en pruebas estandarizadas, sino como la capacidad de las instituciones para gestionar aprendizajes que respondan a las realidades territoriales y a la misión declarada en sus proyectos educativos. Mientras que la reforma de los años 60 resolvió el problema del 'cupó', la actual coyuntura exige resolver el problema del 'sentido'. Esto demanda un fortalecimiento del nivel mesosistémico, donde el PEI y el PCCE actúan como los instrumentos de gestión que permiten transformar las orientaciones macrocurriculares en una oferta educativa con propósito, equidad y relevancia social (Angulo y Redon, 2023).

Estos hitos resultan claves para la gestión escolar. La fiscalización no pretende limitar la autonomía institucional, sino garantizar rendición de cuentas orientada a la calidad. Muy discutida fue la clasificación de colegios según resultados SIMCE, los llamados “Semáforos de Lavín” (Ex Ministro de Educación). La obsesión por los resultados SIMCE asfixió la innovación. El PCCE fue reemplazado por la "cobertura curricular" lineal. El docente, como señala Saldaña (2024),

se convirtió en un "llenador de celdas", vaciando el contenido oficial en formatos estériles.

Sin embargo, la crisis educativa evidenció la crisis del modelo neoliberal: la escuela no puede entenderse sólo como “unidad productiva de aprendizajes”. Los aprendizajes, hoy concebidos como experiencias y desempeños complejos, superan ese enfoque (Donoso, 2005). Además, temas éticos y socioemocionales incorporaron nuevas dimensiones de calidad, que trasladan la discusión hacia el propósito profundo de la escuela y su misión institucional.

En los últimos quince años, la fuerte presencia del MINEDUC no sólo ha buscado cobertura, sino también asegurar asistencia, permanencia y aprendizaje. La reforma de los 90 promovía autonomía curricular con contenidos mínimos y libertad para elaborar planes y programas propios. No obstante, la descentralización no generó los proyectos educativos ni curriculares que se esperaba. Tras quince años, la ampliación de cobertura no se tradujo en mejoras de calidad, por lo que se reforzaron mecanismos de fiscalización. La Agencia y la Superintendencia surgieron para llenar vacíos: las escuelas debían reportar avances y someterse a evaluaciones en gestión institucional y pedagógica. Con ello, el rumbo institucional dejó de depender del proyecto educativo propio y pasó a alinearse con estándares ministeriales que fijan metas, lineamientos y plazos. Estas iniciativas

permitieron unificar la política educativa a nivel nacional, estableciendo estándares y aprendizajes mínimos declarados en marcos, bases curriculares y programas de estudio. Sin embargo, esto tuvo costos en el nivel mesosistémico: escuelas y docentes se limitaron a operar desde ese “piso mínimo”. En lo curricular, la planificación se transformó en llenar formatos, sin diálogo con el contexto local. Como señala Saldaña (2024)

...en la necesidad de cumplir con las exigencias ministeriales, el docente vacía los elementos enunciados en el curriculum oficial (normativo) en formatos variados (creados en cada unidad educativa) llenando campos y celdas en los que se hace explícito lo ya declarado en los documentos orientadores oficiales... A través de dichos formatos, la unidad educativa da cuenta del curriculum oficial. Aunque se declara como mínimo obligatorio, cubre más de un 70% del curriculum operativo. Esta es una de las razones por las que los establecimientos subvencionados y/o municipalizados no trabajan desde la autonomía curricular con propuestas propias. Aunque basal, el curriculum nacional no permite la innovación fuera de su propia propuesta, intentarlo significaría una asfixia curricular y el colapso de la unidad educativa, que, flexibilizan el curriculum sólo a través de proyectos de mejoramiento educativo (PME) de ámbito muy focalizado (2024, pp. 5-6).

Frente a esto, surge la pregunta: ¿qué relación e importancia tiene un Proyecto Educativo Institucional (PEI) y un Proyecto Curricular de Centro (PCCE) para la gestión de aprendizajes profundos y significativos?

Los resultados al cierre de la década mostraron avances en cobertura, pero no mejoras sustantivas en rendimiento. Aunque Chile poseía indicadores socioeconómicos que permitían aspirar a estándares altos, los aprendizajes no respondieron a esas expectativas. Aquí emerge un factor estructural: ¿incide el enfoque neoliberal en la calidad de los aprendizajes? Santos Guerra ya advertía que este modelo restringe la comprensión del fenómeno educativo. Donoso (2005) señala que...

De esta forma el neoliberalismo acorraló a la reforma contra una barrera de resultados que no pueden cumplirse debidamente no sólo por el insuficiente lapso transcurrido bajo "la reforma", sino porque el neoliberalismo se remite a efectos sobre el aprendizaje medido en pruebas tangibles como si todo el proceso educativo se orientara a esa dimensión mientras que hay muchos efectos que deberían presentarse más adelante, entre otros, el cambio en las prácticas pedagógicas. Distinta cosa es si se siguió la estrategia adecuada, lo cual es bastante cuestionable. Por su parte, resultados positivos y sostenidos



sobre el aprendizaje son precisamente los más complejos de alcanzar (2005, p. 53)

El neoliberalismo reduce el aprendizaje a resultados medibles en pruebas estandarizadas, ignorando efectos pedagógicos que se manifiestan a largo plazo, como cambios en prácticas docentes. La reforma quedó atrapada en una lógica de resultados tangibles difíciles de alcanzar en el corto plazo. La fiscalización actual en Chile opera bajo una paradoja: mientras el discurso oficial promueve la autonomía y la innovación (Marco para la Buena Enseñanza), la estructura de supervisión castiga la desviación de los estándares mínimos. Esta lógica neoliberal reduce la calidad a indicadores de eficiencia, ignorando que el aprendizaje profundo es un proceso multicausal que no siempre se manifiesta en el tiempo de una auditoría. Como consecuencia, el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) termina absorbiendo al PEI, convirtiendo la gestión escolar en un activismo técnico-administrativo que agota el capital creativo de los docentes (Angulo y Redon, 2023). Lo anterior, desde el punto de vista cuantitativo se puede observar en los resultados de las pruebas internacionales de las cuales participa Chile, por ejemplo, la prueba Timss 2023, 8vo básico mostró un resultado estable en ciencias y una baja en matemáticas y en 4to básico el promedio internacional es de 503 puntos y Chile obtiene 444 puntos, muy por debajo del promedio

internacional situando a Chile en el número 33 de 44 naciones que rinden esa prueba (Agencia de la Calidad de la Educación de Chile; 2024).

El debate sobre calidad en la gestión escolar tiene antecedentes en el movimiento norteamericano de Escuelas Eficaces, surgido como respuesta al Informe Coleman (1966), el cual atribuía el rendimiento principalmente al entorno socioeconómico. Las Escuelas Eficaces sostuvieron lo contrario: todos los estudiantes pueden aprender y la escuela controla los factores necesarios para el dominio del currículo (Lezotte y Lawrence, 2001). Una escuela eficaz es la que logra aprendizajes altos e integrales incluso en contextos desfavorables, mediante prácticas que favorecen aprendizajes significativos y ambientes de apoyo.

Estas escuelas se caracterizan por un enfoque centrado en habilidades, liderazgo efectivo, una cultura de altas expectativas y colaboración, participación de la comunidad y prácticas basadas en equidad. En síntesis, una escuela efectiva usa prácticas pedagógicas y organizativas claras para alcanzar resultados de aprendizaje superiores y promover el desarrollo integral de su comunidad.

En el escenario actual de la educación chilena, la búsqueda de la calidad no es una aspiración abstracta, sino que se encuentra operacionali-

zada en instrumentos rectores de alto impacto: el Marco para la Buena Enseñanza (2021) y su reciente actualización en los Estándares Pedagógicos y para la Carrera Docente (2025). Estos documentos no deben entenderse como simples guías orientadoras, sino como el eje estructural que define el 'saber', el 'saber hacer' y el 'saber ser' del profesorado en el siglo XXI.

Cualitativamente, esta actualización normativa trasciende la visión técnica de la enseñanza para adoptar un enfoque de profesionalidad reflexiva, donde el docente es un diseñador de entornos de aprendizaje inclusivos, capaces de responder a la diversidad del aula mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la educación socioemocional. Cuantitativamente, estos estándares se integran en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, permitiendo que la gestión de aprendizajes de calidad sea medible y trazable a través de procesos de evaluación y retroalimentación sistemática. De este modo, la aplicación de estos marcos en el nivel mesosistémico garantiza que el PEI y el PCCE no sean documentos aislados, sino que estén alineados con las competencias que el Estado chileno define como esenciales para garantizar el derecho a un aprendizaje profundo, equitativo y pertinente para todos los estudiantes.

3. Conclusión

A Modo de Conclusión: hacia una escuela con propósito

La gestión de los aprendizajes requiere racionalidad, sistematización, proyección y contextualización. El tema de la calidad de los aprendizajes pareciera vislumbrarse como un horizonte que al avanzar se aleja a cada paso.

El acto de planificar, dirigir y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula requiere de un gran esfuerzo reflexivo. El trabajo de adecuación y ajustes curriculares implica un conjunto de lecturas relacionales entre los distintos niveles de concreción curricular. Entre las características fundamentales de las llamadas escuelas efectivas cuentan el liderazgo profesional, visión y objetivos compartidos, la enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar, enseñanza con propósito, seguimiento de los avances, colaboración hogar-escuela, una organización para el aprendizaje (Sammons, Hillman y Mortimore, 1998), estas características que se enunciaban hace casi 30 años, se operacionalizan en un proyecto educativo institucional que dialoga con un proyecto curricular de la unidad educativa.



De esta forma, ambos documentos sirven como elementos orientadores del curriculum a nivel meso y micro sistémico, lo que permite actuar con seguridad en lo pedagógico a fin de gestionar aprendizajes profundos y significativos en la comunidad escolar.

Tanto el PEI como el PCCE permiten acercar desde la labor pedagógica los propósitos y fines del macro nivel de concreción del currículo oficial ampliando y diversificando el conjunto de experiencias que los sujetos viven bajo la tutela de la escuela, liberando a la entidad educativa de las ataduras burocráticas que limitan la acción pedagógica y restringen el hecho educativo a un activismo de carácter técnico-administrativo. La integración eficiente y eficaz del PEI y el PCCE refleja la sistematización y pertinencia de los saberes del profesorado que actúa desde el trabajo reflexivo, colaborativo y riguroso.

Se hace necesario que los equipos directivos realicen un trabajo de empoderamiento del cuerpo docente de ambos documentos que, reflejan el consenso pedagógico de la comunidad escolar. No hay aprendizaje efectivo sin un derrotero claro, una escuela sin proyecto educativo y sin proyecto curricular, es una embarcación que navega al garete y sin orientación, “No tiene

sentido viajar sin rumbo o a una parte sobre la que no se puede saber si se ha llegado” (Santos Guerra en Gimeno Sacristán; 2010:295).

Tanto el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como el Proyecto Curricular del Centro Educativo (PCCE), responden a la satisfacción de necesidades, por eso la comunidad escolar debe ser consciente de una real necesidad sentida y no de una necesidad instalada imaginariamente por un grupo dominante. De ahí la importancia del diálogo y la participación de los actores de la comunidad educativa en un territorio que demanda la acción de la escuela. Misión, visión, propósito y sistematización son elementos relevantes para la gestión de aprendizajes profundos y significativos.

La concreción del PEI y el PCCE en el meso nivel de concreción pedagógico-curricular es una propuesta que acerca la política educativa al sujeto, humanizando en un contexto situado el hecho educativo y el acto didáctico. Esto nos coloca en el punto central en relación a la persona, en tanto miembro de una comunidad de aprendizaje con proyección y visión de futuro, perfilando a la comunidad escolar como una escuela con propósito.

4. Referencias

- Ander-Egg, E. (1995). *La Planificación Educativa*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Angulo, J., y Redon, S. (2023). Un curriculum constituyente para Chile, en *Revista Brasileira de Educacao*, Brasil, Vol 28
- Arellano-Marín, J.P. (2000). *Reforma Educacional, Prioridad que se Consolida*, Editorial Los Andes.
- De-Pujadas-Hermosilla, G. et. al. (1992). Proyectos de Desarrollo Educativo (PDE), Documento de Estudio N°1 C.E.P.I.P. Santiago Chile.
- Donoso-Díaz, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis, en *Estudios Pedagógicos*, Vol. 31, N°1.
- Gimeno-Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Morata.
- Ibáñez-León, P. (2023). La explosión educacional en la provincia de Valparaíso. (1965-1970) en *Historia social de la Educación chilena*, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago.
- Lezotte L. (2001). *Revolucionario y evolutivo. El movimiento de las escuelas eficaces* (PDF) Productos para escuelas eficaces (29 de agosto de 2017)
- Marcel, M. & Tokman, C. (2005), *¿Cómo se financia la Educación en Chile?*, Dirección de Presupuesto, Ministerio de Hacienda, Santiago, Chile
- Mena, I.; Bugeño, X.; y Romagnoli, C.; (2007). *Proyecto Educativo Institucional (PEI) en su dimensión formativa, Ficha Valores UC*. <https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/proyecto-educativo-institucional-pei-en-su-dimension-formativa>



Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2024). *Orientaciones para la gestión del Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME)*. Santiago de Chile.

Agencia de Calidad de la Educación (s.f.). ¿Quiénes somos? <https://www.agenciaeducacion.cl/quienes-somos/#:~:text=La%20Agencia%20de%20Calidad%20de,e1%20Consejo%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n>.

Superintendencia de Educación (s.f.). <https://www.supereduc.cl/la-institucion/que-es-la-superintendencia-de-educacion/>

MINEDUC (2025). *Estándares Pedagógicos de la Profesión Docente*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Santiago

Olmos, C. (2002). El Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de un Centro Escolar, en Correo del Maestro, N° 74, Barcelona.

Saldaña-Álvarez, J. G. (2024), Planeación Educativa, Diseño de una estrategia pedagógica o burocracia escolar. *Revista de Orientación Educacional*, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso.

Sammons, P.; Hillman J. y Mortimore, P. (1998), *Características clave de las escuelas efectivas*. Secretaría de Educación Pública.

Santos-Guerra, M. Á. (2000). *La Escuela que Aprende*. Ediciones Morata.