
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 33 Número 41

17 de junio 2025

ISSN 1068-2341

Respuesta de la Política Curricular a una Situación de Crisis Educativa en Perú y Chile: Reflexiones tras la Pandemia del COVID-19

María Paz Faúndez Bastías

Ministerio de Educación de Chile
Chile

Lileya Manrique-Villavicencio

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)
Perú

Diana Mercedes Revilla Figueroa

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)
Perú

✉

Angélica Guzmán Droguett

Universidad Católica Silva Henríquez
Chile

Citation: Faúndez Bastías, M. P., Manrique-Villavicencio, L., Revilla Figueroa, D. M., & Guzmán, A. (2025). Respuesta de la política curricular a una situación de crisis educativa en Perú y Chile: Reflexiones tras la pandemia del COVID-19. *Education Policy Analysis Archives*, 33(41).
<https://doi.org/10.14507/epaa.33.9007>

Resumen: Durante la crisis sanitaria de los años 2020 y 2021, los sistemas educativos generaron múltiples formas de enfrentar el cierre de las escuelas. En el caso de Perú y Chile, las políticas educativas relativas al currículum siguieron la lógica de la reducción de la prescripción y el levantamiento de dispositivos diversificados para resguardar la continuidad de la formación. En dicho contexto, este estudio permitió conocer los propósitos, criterios y procesos decisionales que caracterizaron las acciones asumidas a nivel macro. Para ello se desarrolló un estudio de casos instrumental múltiple, considerando ambos países. Por medio de un análisis documental y entrevistas individuales y grupales a las personas que tomaron las decisiones de política en el periodo mencionado, se pudo comprender, en primer lugar, que los propósitos y criterios dan cuenta de una dicotomía entre prescribir y orientar a las escuelas, pues los espacios de flexibilidad que se abrieron eran inéditos. En segundo lugar, los procesos decisionales estuvieron marcados por la adaptación rápida y un trabajo más sinérgico al interior de los ministerios respectivos. Finalmente, la respuesta curricular en ambos casos generó, por una parte, más instancias de empoderamiento docente y, por otra, cierto grado de desconfianza e incompreensión en el profesorado.

Palabras-clave: política educativa; currículum; pandemia

Curricular policy response to an educational crisis in Peru and Chile: Reflections after the COVID-19 pandemic

Abstract: During the health crisis of 2020 and 2021, educational systems developed multiple strategies to cope with school closures. In the cases of Peru and Chile, educational policies related to the curriculum followed the logic of reducing prescription and implementing diversified mechanisms to safeguard the continuity of education. In this context, the present study aimed to understand the purposes, criteria, and decision-making processes that characterized actions taken at the macro level. To achieve this, a multiple instrumental case study was conducted, considering both countries. Through document analysis and individual and group interviews with the policymakers involved during the mentioned period, it was found, firstly, that the purposes and criteria revealed a dichotomy between prescribing and guiding schools, as the spaces for flexibility that emerged were unprecedented. Secondly, the decision-making processes were marked by rapid adaptation and a more synergistic approach within the respective ministries. Finally, the curricular response in both cases resulted, on the one hand, in greater opportunities for teacher empowerment and, on the other, in a certain degree of distrust and misunderstanding among the teaching staff.

Key words: educational policy; curriculum; pandemic

Resposta da política curricular à crise educacional no Peru e no Chile: Reflexões após a pandemia da COVID-19

Resumo: Durante a crise sanitária dos anos 2020 e 2021, os sistemas educacionais geraram múltiplas formas de enfrentar o fechamento das escolas. Nos casos do Peru e do Chile, as políticas educacionais relacionadas ao currículo seguiram a lógica de redução da prescrição e a implementação de dispositivos diversificados para garantir a continuidade da formação. Nesse contexto, este estudo permitiu conhecer os propósitos, critérios e processos decisórios que caracterizaram as ações assumidas em nível macro. Para isso, foi desenvolvido um estudo de casos múltiplos instrumental, considerando ambos os países. Por meio de análise documental e entrevistas individuais e em grupo com as pessoas responsáveis pelas decisões políticas no período mencionado, foi possível compreender, em primeiro lugar, que os propósitos e critérios revelaram uma dicotomia entre prescrever e orientar as escolas, já que os espaços de flexibilidade que surgiram eram inéditos. Em segundo lugar, os processos decisórios foram

marcados pela adaptação rápida e por um trabalho mais sinérgico dentro dos respectivos ministérios. Por fim, a resposta curricular em ambos os casos gerou, por um lado, mais oportunidades de empoderamento docente e, por outro, certo grau de desconfiança e incompreensão entre os professores.

Palavras-chave: política educacional; currículo; pandemia

Respuesta de la Política Curricular a una Situación de Crisis Educativa en Perú y Chile: Reflexiones tras la Pandemia del COVID-19

En los años 2020 y 2021, las lógicas educativas se transformaron drásticamente debido a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. La evidencia acumulada desde entonces da cuenta de que, para abordar las consecuencias de la crisis en la educación, la tendencia mundial se centró en la accesibilidad del estudiantado al aprendizaje, esto es, la adaptación de la labor pedagógica a formatos digitales o físicos, dependiendo de las características geográficas y socioeconómicas del entorno (UNESCO, 2024). Este periodo redujo sustancialmente el tiempo de clases y movilizó la búsqueda de dispositivos pertinentes para mantener la labor educativa. Según datos de UNICEF (2021), se calcula que, a nivel mundial, los estudiantes del nivel escolar dejaron de acceder a 1,8 billones de horas de clase presencial, privando a niños, niñas, adolescentes y adultos de su educación y de los otros servicios que son canalizados a través de la escuela.

La consecuencia lógica de una disminución temporal como la descrita fue la necesidad de priorizar unos aprendizajes por sobre otros. En Latinoamérica, durante el año 2020, se visualizaron dos alternativas para el abordaje curricular de la crisis. Mientras que unos países seleccionaron contenidos más relevantes, otros integraron contenidos en núcleos temáticos interdisciplinarios (CEPAL-UNESCO, 2020).

En el caso de Chile, su estructura curricular centralizada fue el gran marco considerado por el organismo estatal para elaborar una propuesta de priorización curricular que se publicó en mayo de dicho año. Esta propuesta consistió en seleccionar un número reducido de objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares vigentes, proceso que se sustentó en dos criterios, su carácter de imprescindible, para un primer nivel de elección; y su naturaleza integradora y significativa, para un segundo nivel (Unidad de Currículum y Evaluación de Chile, 2020).

Por su parte, Perú había logrado avanzar con anterioridad en medidas para el abordaje educativo en situaciones de crisis vinculadas con desastres naturales, por lo que algunos gobiernos regionales ya disponían de propuestas curriculares para períodos de emergencia. De igual forma, durante la crisis generada por el COVID-19, el Ministerio de Educación de Perú elaboró documentos para la respuesta curricular de emergencia a nivel nacional con base en el Currículo Nacional vigente.

En definitiva, tanto Chile como Perú generaron una respuesta curricular frente a la crisis educativa que consideró la priorización de aprendizajes y la generación de orientaciones hacia sus sistemas escolares. Al respecto, la información disponible permite trazar con claridad los documentos oficiales elaborados en el contexto pandémico, pero se desconocen los propósitos, criterios y procesos internos que —a nivel de ministerios— permitieron diseñar y difundir estas políticas curriculares para la emergencia.

Referentes Teóricos

Currículum como Opción Política

El currículum es un fenómeno complejo y multidimensional (Johnson-Mardones, 2015), por cuanto existe un currículum formal o escrito, que considera la explicitación de propósitos formativos en documentos o materiales concretos (Van den Akker, 2010); pero también existe un currículum vivido en el que interactúan las dimensiones de lo enseñado, lo evaluado, lo aprendido, lo oculto y lo negado (Johnson-Mardones, 2015). En dicho trayecto confluyen la lucha de intereses de las actorías educativas del sistema y la comprensión -parcial y particular- que los hacedores de política tienen de la realidad educativa (Ball, 2015).

En este sentido, la dimensión curricular es central en las definiciones de la política educativa, pues se asume que su principal fuente de configuración son los requerimientos de la sociedad, es decir, lo que se estima relevante de ser conservado y rescatado para la sociedad futura. En palabras de Cox (2018), el currículum es el componente más político de la educación, puesto que define el *para qué, por qué y qué* aprenderán las nuevas generaciones en la escuela.

En estas determinaciones curriculares, se priorizan unos saberes frente a otros; se privilegia la formación de un tipo de persona, identidad o subjetividad y no otras; y se seleccionan unas realidades culturales mientras se silencian otras. En definitiva, el currículum deviene en una propuesta política-cultural que se expresa en relaciones de poder, lógicas de reproducción sociocultural e identidades, solo por mencionar algunas (de Alba, 2007; Da Silva, 1999).

Desde una perspectiva de selección cultural, se debe considerar el poder y la autonomía que diferentes agentes tienen sobre el currículum, interviniendo en la distribución del conocimiento en los centros escolares y en la práctica educativa (Gimeno, 1989). Aún más, Casimiro y Macedo (2021) indican que la política curricular genera nuevos significados, por lo tanto, es la columna vertebral de un sistema educativo sobre la que se sustentan las demás decisiones que resguardan su funcionamiento.

En este estudio, las políticas educativas se entienden como el marco que guía las prácticas escolares y, a la vez, una declaración de los valores, principios e ideas que orientan cómo debe funcionar el sistema educacional en un determinado espacio-nación. Por ello, es preciso valorar la política educativa en su justa dimensión, pues no es solo un producto que se explicita como un documento o marco regulatorio específico, sino que, a la vez, es un proceso, ya que comprende tanto el desarrollo de su producción y evolución, como el curso asociado a su puesta en acción (Rizvi y Lingard, 2013).

Considerando lo anterior, las investigadoras han optado por centrar su foco de indagación en los textos que representan la política y los discursos de quienes escribieron dichos textos, manteniendo fuera del análisis los procesos que se desencadenan tras la promulgación del cuerpo normativo estudiado. Así, los textos normativos o documentos oficiales generados son concebidos como una herramienta de gobierno y planificación del sistema educativo que “impulsa, direcciona, pero también traduce y comunica, la política educativa” (Correa, 2021, p.9), con la intencionalidad de regular su funcionamiento.

Desde la comprensión del currículo como opción política, toda toma de decisión curricular está sustentada en una idea de propósito y en una serie de criterios que la orientan (Gimeno, 2010; Schiro, 2008). Para efectos de este escrito, el propósito es entendido como el norte, objetivo general o definición amplia sobre los aprendizajes que se espera lograr con un dispositivo u orientación curricular. A su vez, se considera que los criterios son aspectos técnicos, derivados del ámbito pedagógico, que sirven para evaluar, seleccionar o generar componentes curriculares.

La Política Curricular durante la Pandemia

Durante el periodo de pandemia, la política educativo-curricular respondió de manera improvisada a las demandas emergentes del sistema escolar, con el fin de sostener la escolaridad en un escenario desconocido e incierto (Carlachiani, 2023; Villagómez y Llanos, 2020). Así, la mayoría de los países de la región se centró en minimizar el impacto de la crisis en los aprendizajes, por lo que se optó por introducir ajustes y priorizar sus respectivas propuestas curriculares (Moreira-Arenas et al., 2022). A esto, se sumó la aplicación de soluciones rápidas, sin estudios técnicos y carentes de una planificación racional de los recursos existentes, lo que derivó principalmente en procesos educativos remotos dirigidos a “salvar el año escolar” (Díaz-Barriga, 2020).

Como consecuencia, tanto para Perú como para Chile, esta toma de decisión evidenció la ausencia de una mirada preventiva, develando la fragilidad de los sistemas educativos (Bellei et al., 2021) y generando una mayor brecha de desigualdad en el acceso al servicio educativo (Ortiz et al., 2023).

Frente a este diagnóstico, desde el año 2020 a la actualidad, en la región se ha publicado diversa literatura relacionada con las políticas educativas durante el periodo de pandemia. Algunas de estas publicaciones provienen de organismos internacionales que investigaron la respuesta educativa en general y curricular en específico (Reimers y Schleicher, 2020) y voces académicas que analizaron documentalmente las políticas educativas diseñadas en este escenario (Suyo et al., 2022; Díaz-Barriga y Barrón-Tirado, 2020), enfocándose en cuestionamientos de índole técnico (Bertello y Paredes, 2021; Venegas, 2021). Sin embargo, poco se ha indagado y tensionado los propósitos, criterios y procesos decisionales que estuvieron a la base de las decisiones tomadas por las personas hacedoras de la política educativa del periodo.

Por lo tanto, este trabajo se planteó los siguientes objetivos: identificar los propósitos y criterios que fundaron la respuesta curricular de la política educativa de Chile y Perú; caracterizar los procesos de decisión que se llevaron a cabo en este marco de respuesta curricular; e identificar lecciones que puedan orientar futuros procesos de toma de decisión curricular a nivel macro.

Marco Metodológico

Para indagar sobre la respuesta curricular desde la política se asume un enfoque cualitativo, pues su foco está asociado a comprender el fenómeno desde las voces de las personas hacedoras de política en Chile y Perú, que configuraron los dispositivos y orientaciones curriculares para responder a la crisis educativa provocada por la pandemia COVID-19. En ese sentido, los estudios cualitativos permiten interpretar una realidad a partir del significado que le otorgan los propios actores (Portilla et al., 2014).

Se empleó un estudio de caso de tipo instrumental y múltiple (Stake, 1998) porque los dos casos representan el medio, y no objeto de estudio, para comprender la respuesta de la política curricular en dos países—Chile y Perú—permitiendo explorar con profundidad el fenómeno estudiado. Así, cada país representa un caso ante una situación de crisis educativa, lo que permitió comprender cabalmente este proceso decisional, a nivel de política educativa, desde el abordaje de sus particularidades y de las voces de las actorías responsables (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Cada uno de los casos gestionó dispositivos y orientaciones curriculares contextualizadas a su propia realidad basados en diagnósticos y leyes nacionales, situación que los convierte en casos valiosos, identitarios y con una riqueza específica para ser estudiados (Stake, 1998). En este contexto, Chile cuenta con una Unidad de Currículum y Evaluación, dependiente del Ministerio de Educación (MINEDUC), encargada del desarrollo de las definiciones curriculares y evaluativas que describen los aprendizajes a ser alcanzados por las y los estudiantes en toda su trayectoria educativa. En mayo del

año 2020, esta unidad publicó—a manera de apoyo para las escuelas—una propuesta transitoria de priorización curricular que consistió en una selección sustantiva, organizada en niveles jerárquicos, de los objetivos de aprendizaje de todas las asignaturas (excepto Orientación y Tecnología, que se plantearon como transversales), junto a un conjunto de documentos con orientaciones pedagógicas para cada nivel y asignatura.

En el caso de Perú, el desarrollo e implementación curricular está a cargo de la Dirección General de Educación Básica y de sus respectivas direcciones por nivel y modalidad educativa. Durante el período de pandemia, el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) emitió progresivamente un conjunto de documentos normativos con orientaciones pedagógicas, a fin de actualizar la programación de competencias priorizadas, la puesta en acción curricular y la evaluación formativa de los aprendizajes para responder a la situación de contingencia sanitaria.

El desarrollo de la investigación se estructuró en tres etapas: en un primer momento, se aplicó la técnica de análisis documental a los dispositivos y orientaciones curriculares elaborados y difundidos durante el periodo de pandemia, eligiendo un total de ocho instrumentos. Cabe señalar que estos documentos fueron seleccionados debido a que cumplían con los siguientes criterios: a) tenían un alcance nacional y eran documentos oficiales dirigidos a todas las modalidades de la educación escolar formal, sin perjuicio de la ubicación geográfica o de la dependencia administrativa de las instituciones educativas; b) fueron publicados durante el periodo 2020 y 2021 con el propósito de apoyar al sistema escolar en el contexto de la pandemia; y c) definían acciones vinculadas con el currículum.

Dentro de esta etapa también se realizaron dos entrevistas semiestructuradas, una por cada caso, a las profesionales que participaron en los procesos de decisión curricular en los Ministerios de Educación correspondientes, que ejercieran el cargo en el periodo 2020-2021 y tuviesen disposición para participar de dichas entrevistas (ver Tabla 1). Por la composición de los equipos en cada caso, en el caso de Perú se aplicó una entrevista grupal, debido a que la directora general de Educación Básica Regular delegó su participación a cinco especialistas en currículum de los diferentes niveles educativos del país. Por el contrario, en el caso de Chile se contactó a una única profesional que ejerció labores en el periodo mencionado como jefa de la Unidad correspondiente, pero que a la fecha del trabajo de campo ya no se encontraba desempeñando funciones en el Ministerio de Educación. Tanto para el análisis documental como para las entrevistas se utilizaron matrices de especificación construidas a partir de los objetivos específicos.

Tabla 1

Organización de fuentes y códigos según técnicas de producción de información por caso

Técnica	Caso Chile	Caso Perú
Análisis documental	DC1: Fundamentación Priorización Curricular Covid-19 (Ministerio de Educación de Chile, 2020a)	DP1: Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de la educación básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el Coronavirus COVID-19 (Ministerio de Educación de Perú, 2020a)
	DC2: Orientaciones Priorización Curricular (Ministerio de Educación de Chile, 2020b)	DP2: Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los estudiantes de la Educación Básica (Ministerio de Educación de Perú, 2020b)

Técnica	Caso Chile	Caso Perú
		DP3: Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica (Ministerio de Educación de Perú, 2020c) DP4: Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la Covid-19 (Ministerio de Educación de Perú, 2020d) DP5: Disposiciones para la prestación del servicio en las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica de los ámbitos urbanos y rurales, en el marco de la emergencia sanitaria de la COVID-19 (Ministerio de Educación de Perú, 2021a) DP6: Disposiciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19 (Ministerio de Educación de Perú, 2021b)
Entrevistas	PC1: Funcionaria de la Unidad de Currículum y Evaluación	GPP1: Cinco funcionarias del equipo de currículo de la Dirección de Educación Básica Regular

Nota: Elaboración Propia

En una segunda etapa, luego de procesar las entrevistas y de revisar cada documento, se procedió a elaborar matrices de análisis (Díaz, 2009) tomando en cuenta categorías. Se organizó la información usando el sistema de codificación abierta, proceso desde el que resultó una categoría emergente (Kiger y Varpio, 2020) y se confirmaron las otras categorías definidas, deductivamente, desde el marco conceptual elaborado (Pérez Serrano, 1994; ver Tabla 2).

Finalmente, se realizó la tercera etapa de análisis, la que comprendió la triangulación de los hallazgos generados en las distintas fases del proceso investigativo, es decir, se contrastó información proveniente de los documentos analizados y las entrevistas realizadas para acceder a diferentes perspectivas, afianzar la objetividad y evitar sesgos (Toledo, 2017).

Tabla 2*Organización de categorías y técnicas de producción de información*

Categorías	Técnicas		
	Análisis Documental	Entrevista Individual	Entrevista Grupal
Propósitos y criterios de la respuesta curricular	X	X	X
Procesos asociados a la toma de decisión curricular	X	X	X
Complejidades y resistencias (categoría emergente)		X	X

Nota: Elaboración Propia

Por último, es importante señalar que el proceso de investigación consideró los requerimientos éticos propios de un estudio de esta naturaleza con la mediación de consentimientos informados en cada entrevista realizada y la posterior anonimización de las identidades de quienes participaron en el proceso. Para el caso de los documentos, se tuvo libre acceso en la web de los Ministerios de Educación de ambos países.

Resultados

Categoría Propósitos y Criterios de la Respuesta Curricular

Esta primera categoría da cuenta de la intencionalidad y las consideraciones que estuvieron a la base de la respuesta curricular de los países que forman parte de este estudio. En tal sentido, es posible conocer los referentes que fundamentaron las políticas curriculares del periodo, los que estuvieron directamente relacionados con los principios educativos de respeto al derecho a la educación, las tendencias de respuesta a la crisis sanitaria a nivel regional y la visualización de las autoridades del nivel central como entes rectores del servicio educativo. Concretamente, esta categoría se divide en dos grandes focos. Por una parte, los propósitos iniciales, en los que es posible identificar en el discurso de las personas tomadoras de decisiones una postura ambivalente, conviviendo la intención de normar o prescribir, con la de orientar y guiar. En segundo lugar, se identifican criterios subyacentes a la toma de decisión, vinculados con la flexibilidad curricular y el rol de las familias.

Un primer propósito se centró en orientar el trabajo docente y fortalecer el desarrollo de aprendizajes desde el hogar, bajo la premisa de mantener el enfoque y la orientación curricular vigente. En el caso chileno, en uno de los documentos analizados se señala que las decisiones curriculares asumidas en el contexto de crisis sociosanitaria no corresponden a un nuevo currículum, sino que se configuran como “una estrategia para minimizar los efectos adversos de la pandemia” (DC2, p. 2). Esta idea es refrendada por la entrevistada de Chile, quien afirma: “No era generar un currículum nuevo, era generar una visión hacia lo esencial y darles alguna herramienta a los docentes para llegar [...] en el corto plazo, y poder hacer un ‘dos en uno’ en un semestre” (PC1, p. 4). En el mismo sentido, las participantes de Perú señalan: “no es que hayamos tenido un cambio de enfoque, un cambio de mirada, sino más bien tomamos como base los elementos claves que ya teníamos en el currículo nacional” (GPP1, p. 10).

En el marco de esta intención, la respuesta de ambos países presentó una dicotomía entre la prescripción versus la orientación. En Perú se elaboraron resoluciones viceministeriales y dispositivos normativos (DP1, DP2, DP3) para comunicar lo que debía hacer cada actoría (docentes, equipos directivos e instancias regionales): “siempre estaba todo el sector de la educación como a la espera de que salgan estos dispositivos normativos” (GPP1, p. 15).

Conviviendo con esta expectativa percibida por las entrevistadas, se visualiza la tensión con respecto al margen de decisión de las escuelas, como se evidencia en su discurso: “necesitábamos un elemento normativo que ayudara a brindar orientaciones en este proceso y que además le diera las pautas de aquello que sí o sí tendría que hacerse en el sector educación desde cada uno de los actores” (GPP1, p. 4).

Por su parte, Chile apostó por un dispositivo curricular como “herramienta orientadora, que tuviera flexibilidad asociada, que tuviera una distinción de lo más esencial y que le permitiera crecer a las distintas realidades” (PC1, p. 10). Esta necesidad de poner en relieve los aprendizajes más sustantivos ya había sido formalizada por el Ministerio de Educación de Chile, el que planteó, para la primera etapa de la crisis sociosanitaria, la urgencia de identificar “objetivos de aprendizaje imprescindibles”, los que resguardarían la progresión curricular respectiva (DC1, p. 9). Al igual que Perú, la decisión sobre qué era lo esencial provino desde el nivel central hacia el cuerpo docente y directivo, es decir, en una lógica de arriba hacia abajo: “porque fue bien mandatorio también... Es decir, había un protocolo que les decía ‘Usted tiene como obligación hacer dos asignaturas y generar al menos un proyecto en un horario cualquiera’” (PC1, p. 12).

En relación con los criterios curriculares para tomar decisiones durante el periodo, fue transversal a los dos países la preponderancia del criterio de flexibilidad. En el caso de Perú, el mismo criterio se evidencia de diversas formas cuando es puesto en tensión con las necesidades que actorías, territorios y espacios del sistema escolar demandaron. En 2020, los recursos se elaboraron en un formato de actividades pedagógicas individuales, organizadas por niveles y áreas, y el modo de experiencia de aprendizaje fue detallado paso a paso. Luego, en 2021 se promovió que los dispositivos integrasen distintas asignaturas en torno al desarrollo de competencias, a través de proyectos de aprendizaje en los que se propusieron situaciones problemáticas abordables por el estudiantado (DP1). Esto, por un lado, abriría el espacio a más adecuaciones curriculares considerando las necesidades del contexto y, por otro, facilitaría que el desarrollo de estos proyectos ocurriera en la propia comunidad:

la integración de las competencias en estas experiencias de aprendizaje del 2021 es que estuvieron enfocadas en el marco de proyectos y con una metodología que permitía a los estudiantes hacer trabajos en la comunidad dentro de su propio contexto. (GPP1, p. 24)

En la experiencia chilena, este criterio de flexibilidad se observa en la priorización curricular, la que organizó los aprendizajes en tres niveles de progresión, permitiendo focalizar el trabajo pedagógico en lo indispensable y, en caso de que esto fuese logrado, avanzar hacia lo integrador. Junto a esto, se determinó la flexibilidad del plan de estudio y de los tiempos lectivos, quedando la redistribución de los horarios por asignatura a criterio de los equipos directivos y del profesorado de cada establecimiento escolar. De hecho, el nivel central señala que la propuesta curricular desarrollada en el escenario de pandemia se estructuró considerando “tres principios básicos definidos por el Ministerio de Educación [los que] han dirigido la presente construcción curricular; seguridad, flexibilidad y equidad” (DC1, p. 4). Adicionalmente, en este caso se observa la presencia del criterio de progresión, el que se explicitó oficialmente como el fundamento curricular de los niveles de priorización: “Los objetivos de aprendizaje priorizados son coherentes y responden a una progresión de objetivos en el ciclo que facilitan el aprendizaje” (DC1, p. 8). Posterior al cuestionamiento sobre lo

esencial, el discurso desde el organismo central refirió a la posibilidad de incorporar otros aprendizajes, los que, también siguiendo una lógica de progresión, podrían ser enriquecedores del proceso formativo una vez se alcanzase lo planteado como esencial.

después de eso surgió entonces la idea de [...] no decir ‘Oye, quedémonos con esta lista no más de lo esencial’, sino que dar la posibilidad de que existieran distintos juegos pa’ distintas realidades. Podía pasar y también teníamos claro que había distintas realidades. (PC1, p. 9)

Otro criterio en la elaboración de la respuesta curricular se vinculó con fortalecer el involucramiento de las familias y orientar la participación de estas en el proceso educativo (DP1, DP3), como un agente de acompañamiento indispensable, cuyo rol cobró visibilidad y que demandó la generación de dispositivos específicos para esta actoría:

entraron a tallar¹ mucho las familias, y ahí nos dimos cuenta de la importancia que tienen en este proceso, y se dieron también algunas series de orientaciones específicas, es más, los equipos de tutoría empezaron a sacar una serie de espacios virtuales que acompañaran, y también una serie de orientaciones para las familias que se convirtieron en ese aliado estratégico para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. (GPP1, p. 12)

En especial, se destaca la labor de la familia en la educación inicial, la que acompañó el desarrollo de los recursos pedagógicos de apoyo a la lectoescritura y matemática. En detalle, la incorporación de las familias en el Perú se realizó a través de algunas experiencias libres de aprendizaje que fueron transmitidas por diversos medios de comunicación como TV, radio e internet, con el objetivo de alcanzar la máxima difusión en todas las regiones.

Por otra parte, en el caso de Chile, también se reconoció a la familia como partícipe del proceso de aprendizaje, aunque en un lugar menos preponderante: “en ese momento nos dimos cuenta de que estaba la familia involucrada. Y de hecho la página web incorporó un tercer actor, que era la familia producto de la pandemia. Y estos materiales fueron también pensados para la familia” (PC1, p. 5). Esta participación familiar fue intencionada principalmente por internet, dejando a decisión del profesorado el enviar recursos de aprendizaje que involucrasen a las familias en su desarrollo.

Categoría Procesos Asociados al Diseño Curricular

La segunda categoría aborda los procesos asociados a la respuesta curricular generada en Chile y Perú. En esta se visualizan tres aspectos centrales: i) el marco temporal de respuesta; ii) la participación de otras unidades ministeriales en dicha respuesta; y iii) la difusión a nivel nacional de estas políticas. Lo anterior es planteado desde el reconocimiento de que estos procesos se desarrollaron en un contexto de crisis sanitaria y social sin precedentes, y con el mandato de resolver de manera expedita las dificultades que estaban impidiendo el acceso regular a la educación de niñas, niños, jóvenes y personas adultas.

El primer aspecto que emerge del discurso de las participantes en ambos países se relaciona con la premura por generar una respuesta que, en términos curriculares, sostuviera la continuidad de los procesos educativos. En el caso peruano, a pesar de contar con antecedentes de propuestas curriculares para la emergencia, las participantes vivenciaron esta situación como si fuese su primer acercamiento a un diseño de esta naturaleza: “como todos sabemos, la situación nos tomó de

¹ Refiere a “incorporarse” o “asumir sus tareas.”

improviso [...]. En ese momento, lo que surge rápidamente desde el Ministerio de Educación es la necesidad de una respuesta que permita que los estudiantes puedan acceder al servicio educativo” (GPP1, p. 3). Pese a este esfuerzo por responder de forma oportuna a la crisis, el inicio formal del año escolar se retrasó en tres semanas y se desarrolló bajo la modalidad a distancia “a fin de asegurar la continuidad educativa de las y los estudiantes” (DP4, p. 1). Así también lo evidencian documentos del periodo, en los que además se señaló que la documentación sería progresivamente fortalecida: “El Ministerio de Educación está tratando de responder de la mejor manera posible a esta situación y todas las propuestas están en proceso de mejora continua” (DP1, p. 9).

En el caso chileno, la participante destaca la celeridad con que se respondió al contexto emergente: “imagínate que el 16 de marzo se suspenden clases [presenciales] y nosotros en mayo estábamos aprobados [por el Consejo Nacional de Educación]. O sea, eso significó que toda la Unidad de Currículum puso su fuerza durante esos meses para la priorización” (PC1, p. 7). Esta premura de respuesta se constató desde el inicio de la educación a distancia, momento en que el órgano ministerial presentó el marco de orientaciones curriculares previamente citado, con el propósito de abordar el “aumento de la brecha y la desigualdad y, a su vez, la creciente diversidad educativa que se ha generado durante la pandemia” (DC1, p. 5). En dicho currículum priorizado se indicaron los objetivos de aprendizaje esenciales para cada nivel y modalidad educativa: educación parvularia, básica y media, considerando la formación técnico-profesional y la humanista-científica, además de una propuesta específica para educación de personas jóvenes y adultas. Estos aprendizajes priorizados se organizaron en tres niveles de logro, siendo el segundo y el tercero integrativos de los anteriores. Además, la orientación señaló que el trabajo docente debía contemplar el nivel de logro de cada estudiante como referente para la planificación y desarrollo de clases.

Ahora bien, en ambos casos existió la percepción de que esta medida estaría acotada a un tiempo breve, sin embargo, el cierre de las escuelas se extendería, aunque intermitentemente, por los años 2020 y 2021. Como consecuencia, la respuesta curricular elaborada en un inicio se vio complementada por otros dispositivos y orientaciones que respondieron a las necesidades emergentes. Por ejemplo, existe coincidencia en que el aspecto socioemocional y el resguardo del bienestar debían abordarse explícitamente, aunque no fue un foco originalmente considerado como parte de la respuesta curricular. En ambos casos, esta demanda derivó en una mayor sinergia a nivel intraministerial:

hay algo que quiero destacar que es el trabajo en conjunto y articulado que se fue desarrollando. [Las unidades] se reunían e iban pensando justamente en una sola propuesta con algunas particularidades, ¿no? respondiendo a cada una de las poblaciones que se atendían. Pero hubo ese trabajo articulado porque todo estaba justamente apuntando a una sola estrategia, eso fue bastante interesante. (GPP1, p. 9)

Ambos países privilegiaron, para la difusión de la respuesta curricular generada, el uso de dispositivos pedagógicos digitales. Para ello, se dispuso una serie de recursos en línea destinados al profesorado, como también para estudiantes y familias, por medio de plataformas informáticas con acceso desde cualquier dispositivo con conexión a internet. Al respecto, existe coincidencia en la respuesta de los países en cuanto a la digitalización de material pedagógico, en especial, orientado al aprendizaje de la lectoescritura y la matemática, aunque en el caso de Chile se dispusieron de manera *on-line*, además, los textos oficiales de estudio de las distintas asignaturas. De forma complementaria, Perú desarrolló una campaña de difusión que incluyó programas en la televisión abierta y espacios radiales, dirigidos principalmente a apoyar la labor familiar durante el periodo de pandemia, mientras que en Chile se estableció una línea de contacto de mensajería instantánea, a través de la que se le envió material al profesorado con explicaciones, en formato de video, junto con webinars de acceso abierto.

Categoría Complejidades y Resistencias

La percepción de las personas tomadoras de decisiones sobre la recepción de los dispositivos curriculares por parte del sistema educativo, en general, fue positiva. No obstante, identifican complejidades y resistencias, algunas comunes y otras particulares de cada país.

En el caso de Perú, a medida que transcurrió el periodo de pandemia, las participantes observaron que el profesorado se empoderó del proceso, lo que se evidenció en que se volvió más opinante, solicitó explícitamente la diversificación de los recursos en las instancias de acompañamiento, adquirió mayor confianza en la utilización de los dispositivos elaborados e, incluso, en algunos territorios se construyeron dispositivos curriculares propios. Una especialista señala, a modo de ejemplo, que “las evaluaciones, las carpetas de recuperación, en un principio fueron elaboradas, [pero] luego se propuso que tomen de base eso para elaborar propias para atender a sus estudiantes” (GPP1, p. 16). No obstante, las participantes también identificaron dificultades que se vincularon principalmente con aquellos aspectos de la respuesta curricular que demandaban cambios profundos a las prácticas docentes. Entre estas, se encuentra la ausencia de un material impreso, la metodología de proyectos o el énfasis en la evaluación formativa.

Para enfrentar esta situación, se modificaron algunos mensajes de las orientaciones y se realizaron acompañamientos a través de instancias virtuales destinadas a equipos directivos y docentes, como talleres de capacitación y webinarios. Lo anterior, desde la comprensión de que el rol ministerial no podía limitarse a la definición de nuevos requerimientos: “por eso nuestra acción como Ministerio no es solo quedarnos en *sacar* material escrito sino poder hacer webinars, poder hacer cursos, que justamente ayuden en la comprensión de todas estas herramientas que estamos publicando” (GPP1, p. 17).

En el caso de Chile, la participante considera que las complejidades percibidas por docentes y directivos se presentaron principalmente en torno a la priorización curricular y la especificación de los aprendizajes mínimos, así como en las decisiones sobre la flexibilidad del plan de estudios y la definición de los tiempos pedagógicos:

lograr que ese director, ese coordinador pedagógico realmente crea [en la flexibilidad de la propuesta], porque normalmente cree que lo van a ir a supervisar, que alguien le va a ir a decir algo, que realmente aquí había una apuesta que les daba libertad a ellos para pensar. (PC1, p. 10)

En esta línea, la entrevistada percibió que las orientaciones fueron interpretadas como nuevas prescripciones, emergiendo así desconfianza por parte de equipos directivos y del profesorado, debido a que se identifica la institucionalidad educativa con un rol sancionador y rígido, lo que es considerado contradictorio con las orientaciones de flexibilidad del currículum priorizado. Al igual que en Perú, estas resistencias en Chile son entendidas por la participante como producto de una incomprensión de las orientaciones difundidas, lo que se explica porque la flexibilidad y la posibilidad de tomar decisiones en los establecimientos escolares tienen una lógica contradictoria a la forma de trabajo que ha desarrollado históricamente la institucionalidad educativa en cada país.

pero ella [una directora] no me va a creer hasta que del Ministerio salga por escrito, de nuevo, que puede generar unión de asignaturas para generar proyectos y, por lo tanto, nadie va a venir a preguntarle y a pedirle en el horario “Usted hizo las dos [horas] de tecnología? ¿Usted hizo la [hora] de Religión? ¿Cumplió con...?” (PC1, p. 13)

Con el fin de abordar esta desconfianza percibida por las personas tomadoras de decisiones, en Chile se desarrollaron acciones destinadas a la socialización de la priorización curricular y a la promoción de la flexibilidad en las decisiones pedagógicas por parte del cuerpo docente, por medio

de: “muchas publicaciones [...] con afiches, con infografías, con todo tipo de... quizá un marketing al currículum ... hacia las cosas más esenciales de esta propuesta” (PC1, p. 19). A esto, se sumó un plan de difusión articulado con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, lo que facilitó la emisión de webinarios explicativos.

Otra tensión emergente se relacionó con el interés por sostener la validación de la estructura curricular vigente hasta ese momento, es decir, se trató de evitar -en el proceso de priorizar aprendizajes- la deslegitimación de la propuesta que se construyó previo a la crisis sanitaria:

el mensaje tampoco era tan claro y fácil de decir ‘Oiga, haga esta lista’, porque finalmente por un lado estábamos achicando opciones, y por otro lado no podíamos dejar de demostrar que teníamos un currículum nacional que había sido alineado completo y que había una meta, digamos, que tenía que mantenerse. (CP1, p. 9)

Pese a estas complejidades y resistencias, en opinión de las participantes, en Perú se valoraron positivamente los diversos espacios en los medios de comunicación que difundieron y masificaron los dispositivos curriculares, en especial aquellos de libre acceso. En esta difusión, se reconoce el desafío de atender a las necesidades y demandas de los territorios. Por ejemplo, en atención a las lenguas de los pueblos originarios se implementó un programa de lenguas que se transmitió a través de la televisión abierta: “un programa de lenguas originarias, que antes, en un primer momento no se tuvo [...] Entonces fue justamente en función a los requerimientos, mirando justamente las necesidades, escuchando a los actores” (GPP1, p. 13).

Por su parte, Chile destaca la importancia de las herramientas de apoyo tecnológico que permitieron una difusión más clara de los mensajes subyacentes a la respuesta curricular, esto es, los mensajes sobre flexibilidad curricular que se percibieron como no comprendidos. Así, se considera que estas herramientas permitieron transmitir “un mensaje claro al directivo y docente sobre su capacidad de decisión. Nosotros queríamos decirle ‘Usted puede tener la autoridad para pensar qué es lo más relevante, sí, la tiene’” (PC1, p. 13).

Discusión y Conclusiones

La experiencia de las personas tomadoras de decisión de Perú y Chile durante la pandemia permite comprender que, frente a situaciones de emergencia que afecten al sistema escolar, el nivel central se verá llamado a entregar una respuesta rápida que permita dar continuidad al servicio educativo. Esa respuesta está condicionada por la forma en que se ejecutan las políticas educativas y curriculares, y en la claridad sobre lo que es fundamental para el aprendizaje del estudiantado (CEPAL-UNESCO, 2020). En los casos analizados, las entrevistadas percibieron la perplejidad de los equipos directivos y docentes frente a la apertura de un mayor espacio de flexibilidad, lo que derivó, como afirma la literatura, en cierto grado de resistencia, con probabilidad provocada por lo incierto del escenario experimentado (Carlachiani, 2023; Villagómez y Llanos, 2020). Los espacios de flexibilidad para tomar decisiones que se generaron en este período tensionaron una tradición de larga data vinculada con un énfasis en la cobertura del currículum, en evaluaciones de altas consecuencias y en una visión mayormente administrativa de la labor curricular. En este contexto, la política curricular intentó dar una respuesta que resolviese las problemáticas emergentes sin transformar de manera sustantiva la lógica verticalista que caracteriza a estos dos países de la región.

Dicho escenario no solo fue inédito, sino que también fue ambiguo, debido a que se difundieron nuevas orientaciones tales como la priorización curricular en Chile o la selección de competencias por áreas en Perú, en ausencia de lineamientos con criterios detallados y explicativos que orientasen una toma de decisión a nivel local. Por lo tanto, como Moreira-Arenas (2022) señala,

se reemplazó la prescripción curricular abultada por una de naturaleza más acotada, sin que por ello se resguardasen las condiciones necesarias para que las comunidades educativas pudieran definir de forma autónoma sus propuestas curriculares. En este sentido, se reafirma la preocupación por apoyar las decisiones curriculares asumidas en emergencia en una mirada preventiva de la política (Bellei, et. al, 2021), que asuma la reducción de riesgos existentes y potenciales, y evalúe la capacidad de respuesta y recursos disponibles de los equipos ministeriales y civiles, desde lo que se conoce como una planificación educativa sensible a las crisis (Mac Ewen, 2019; UNESCO, 2020). Desde esta mirada, las posibles medidas que tome el nivel central podrían poseer mayores niveles de pertinencia y sustentarse sobre la base de procesos previos de deliberación curricular, fortaleciendo la resiliencia del sistema educativo ante otras contingencias.

De hecho, la existencia del currículum prescrito, tal como lo reconoce Gimeno (1989) genera una dualidad entre el poder y la autonomía de las diversas actorías que participan de este. Si el currículum está altamente regulado y prescrito, se genera inseguridad en las escuelas y en el profesorado para desarrollar una toma de decisiones autónoma, lo que provoca que sea la misma comunidad educativa la que demande acciones de corte normativo para su acción pedagógica. Como lo expresa Díaz-Barriga (2005) la tarea de flexibilizar el currículum depende de las propias competencias, creencias, percepciones y condiciones del profesorado, entonces, la inquietud que surge es si en la actualidad se prepara a docentes y equipos directivos para el ejercicio de dicha autonomía curricular. De acuerdo con los discursos analizados, la respuesta a esta interrogante no es categórica, pero se visualiza la necesidad de promover un ejercicio de agencia y autonomía desde la formación inicial docente, a partir de un currículum que brinde oportunidades para la definición de trayectorias personalizadas, que construya liderazgo docente y que movilice la participación del profesorado en comunidades educativas caracterizadas por la autogestión. Dicho de otro modo, y siguiendo los argumentos de las entrevistadas, hacerse cargo de los espacios de autonomía curricular que surgieron también depende de disposiciones personales favorables hacia esta nueva lógica de funcionamiento, generando apertura frente a los mensajes emanados desde el nivel central, en particular, los relativos a la flexibilidad curricular requerida. Sin esta condición, se vuelve difícil la transformación del sentido profesional que configura el ejercicio docente, como se observó en la situación estudiada.

Por lo tanto, en situaciones futuras de semejante naturaleza, se propone delimitar de qué forma, en países con estructuras curriculares centralizadas como sucede en los casos en estudio, se puede articular la prescripción nacional con la autonomía de las comunidades locales para favorecer una deliberación respecto de las fronteras de la propuesta curricular a poner en marcha. Así, los hallazgos entregan evidencia vinculada a que una situación de emergencia como la experimentada podría operar como un escenario sustantivo para movilizar cambios en el *habitus* arraigado (por y en el propio sistema educativo) de ser respondiente a los lineamientos ministeriales que enmarcan las culturas curriculares de Perú y Chile.

Una posible vía para romper con este hacer instrumental es entregar alternativas de flexibilidad en el currículum prescrito para que, en tiempos regulares de servicio educativo, las comunidades tengan más autonomía en la definición de sus propuestas formativas, transformando el *ethos* reproductivo en una lógica profesional de carácter deliberativa. Otra vía posible es la generación de propuestas curriculares de emergencia diseñadas desde los territorios, pero elaboradas con antelación y sustentadas en una reflexión profunda y colaborativa. De esta manera, la institucionalidad puede abrir espacios de discusión sobre la cuestión curricular que involucren a las instituciones educativas en un momento de “normalidad” y les inviten a imaginar y proyectar -para un posible escenario de crisis- la escuela y el currículum que se necesita para garantizar el derecho a la educación. En esta invitación es fundamental revisar el rol que compete a las familias en los procesos de desarrollo curricular, pues las actorías entrevistadas las señalan como un eje relevante en términos

metodológicos, asociado a las condiciones de aprendizaje, pero no se coloca en relieve en tanto categoría curricular, es decir, intencionando que las voces de las familias se reconozcan como significativas en la construcción de soluciones curriculares locales, realistas y contextualizadas a las demandas directas de cada comunidad escolar. En otras palabras, no aportarían a enriquecer lo que Cox (2018) define como el *para qué, por qué y qué* debería ser aprendido en la escuela.

Los hallazgos de este estudio tan solo presentan los propósitos, criterios y procesos decisionales de quienes, durante la pandemia, tomaron decisiones centrales para los procesos de aprendizaje de niños, niñas, jóvenes y personas adultas. Sin duda, la cantidad acotada y los roles de las participantes es una limitación del proyecto, pues se entrega una visión parcial y fragmentada de los sucesos ocurridos en los años de pandemia. Futuros esfuerzos en esta línea podrían explorar las percepciones de las comunidades escolares frente a estas definiciones curriculares. Adicionalmente, sería interesante conocer cómo se desarrollaron los acontecimientos educativos en aquellos países en que sí se contaba con un currículo para la emergencia, o bien, en que la toma de decisión curricular es un *habitus* más ampliamente puesto en acción. Por último, este estudio abre la pregunta respecto de cómo -en el marco de la formación inicial docente- se aprende a tomar decisiones curriculares y cómo ese aprendizaje se pone en acción en escenarios más amplios de autonomía.

Referencias

- Ball, S. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yañez, I., Díaz, R., & Vielma, C. (2021). The fragility of the School-in-Pandemic in Chile. In F. M. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19. Disruptions to educational opportunity during a pandemic* (pp. 79 - 103). Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-81500-4.pdf>
- Bertello, P., & Paredes, S. (2021). Reflexiones sobre la priorización y selección de contenidos. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 1(48), 38-50. <https://revistakairos.org/wp-content/uploads/CURRICULUM-Y-PANDEMIA.-Reflexiones-sobre-la-priorizacion-y-seleccion-de-contenidos.pdf>
- Carlachiani, C. (2023). Diálogos entre las teorías y las políticas curriculares para la educación secundaria en pandemia. *El Cardo*, 19. <https://doi.org/10.33255/18511562/1611>
- Casimiro, A., & Macedo, E. (2021). Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. *Roteiro*, 46. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.2718>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>
- Correa, B. (2021). Política educativa de Entre Ríos para la implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria como construcción desde y entre los textos normativos nacionales y provinciales durante el 2003-2015. *Educación, Sentidos y Transformaciones*, 15(2). <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/121244>
- Cox, C. (2018). Currículum: Categorías de análisis, tendencias. Gobernanza. En A. Arratia y L. Osandón (Eds.). *Políticas para el desarrollo del currículo. Reflexiones y propuestas* (pp. 119-153). UCE-MINEDUC/UNESCO. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-336891_recurso_pdf.pdf
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial.
- de Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. IISUE/Plaza y Valdés.

- Díaz, C. M. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *EDUCERE*, 13(44), 55-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571007>
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19-29). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, 27(107), 57-84.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>
- Díaz-Barriga, F., & Barrón-Tirado, M. C. (2020). Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disruptiva. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 7-11.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194165541003>
- Gimeno, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21 -43). Morata.
- Johnson-Mardones, D. (2015). Understanding curriculum as phenomenon, field, and design: A multidimensional conceptualization. *International Dialogues on Education Journal*, 2(2), 123-130.
<https://doi.org/10.53308/ide.v2i2.193>
- Kiger, M. E., & Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>
- Mac Ewen, L. (2019). ¿Por qué una planificación educativa sensible a las crisis? Foro Regional de Política Educativa 2019. IIPE-UNESCO.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020a). *Orientaciones para la implementación de la priorización curricular en forma remota y presencial*.
https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14561/ori_implempriorcurric.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación de Chile. (2020b). *Fundamentación Priorización Curricular COVID-19*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14470/fundam-prior.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020a). *Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de la educación básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el Coronavirus COVID-19* (RVM N°. 093-2020-MINEDU).
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N__093-2020-MINEDU.pdf?v=1587871310
- Ministerio de Educación del Perú. (2020b). *Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los estudiantes de la Educación Básica* (RVM N°. 094-2020-MINEDU).
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6895/Norma%20que%20regula%20la%20Evaluación%20de%20las%20Competencias%20de%20los%20Estudiantes%20de%20Educación%20Básica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020c). *Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica* (RVM N°. 133-2020-MINEDU). <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6697>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020d). *Orientaciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la Covid-19* (RVM N°. 193-2020).
https://www.grade.org.pe/creer/archivos/RVM_N°_193-2020-MINEDU_NT_Evaluación_ANEXO.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2021a). *Disposiciones para la prestación del servicio en las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica de los ámbitos urbanos y rurales, en el marco de la emergencia sanitaria de la COVID-19* (RVM N°. 121-2021-MINEDU).

- https://www.grade.org.pe/creer/archivos/121-2021-MINEDU-10-03-2021-09_44_05-RM-Nº-121-2021-MINEDU.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2021b). *Disposiciones para la evaluación de competencias de estudiantes de la Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19* (RVM N°. 334-2021-MINEDU). <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7707>
- Moreira-Arenas, A., Ferreira-Pinto, I., Obregón-Reyes, J., & Quiero-Bastías, M. (2022). Claves para transformar el currículo en el sistema escolar chileno tras la pandemia. *Íconos - Revista De Ciencias Sociales*, (74), 53–72. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5310>
- Ortiz, A., Egúsquiza, R., & Iguñiz, M. (2023). Educación y COVID-19: Análisis de las políticas educativas en el Perú. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3365>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La muralla.
- Portilla, M., Rojas, A., & Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: Una reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Universitaria. Docencia, Investigación e Innovación*, 3(2), 86-100. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>
- Reimers, F., M., & Schleicher, A. (2020). *Aprendiendo durante la pandemia. De la disrupción a la innovación*. OECD. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/aprendiendo_durante_la_pandemia_v2-2.pdf
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Schiro, M. (2008). *Teoría curricular. Visiones en conflicto y preocupaciones permanentes*. Sage Publications.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suyo, J., Meneses, M., Fernández, V., Alarcón, M., Ocupa., Alvarado, S., Polonia, A., & Miotto, A., (2022). Educational policies in response to the pandemic caused by the COVID-19 virus in Latin America: An integrative documentary review. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.918220>
- Toledo, G. (2017). La investigación cualitativa y el estudio de casos: una revisión teórica para su discusión. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(14), 1-24. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/125>
- UNESCO. (2020). *COVID-19-Educación. Planificación educativa sensible a las crisis*. Nota temática N°2.4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373272_spa.locale=es
- UNESCO. (2024). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388399>
- UNICEF. (17 de septiembre de 2021). *Los estudiantes de todo el mundo han perdido 1,8 billones de horas de aprendizaje presencial debido a los cierres por la COVID-19, según UNICEF*. <https://www.unicef.org/nicaragua/comunicados-prensa/los-estudiantes-de-todo-el-mundo-han-perdido-18-billones-de-horas-de-aprendizaje>
- Unidad de Currículo y Evaluación de Chile. (2020). *Fundamentación. Priorización curricular COVID-19*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14470/fundam-prior.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Van den Akker, J. (2010). Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. M. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe* (pp. 175-195). CIDREE.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-60). Gedisa.
- Venegas, C. (2021). Priorización curricular en pandemia: Oportunidad de un nuevo currículum escolar en Chile. *Foro Educativo*, 37, 69-100. <https://doi.org/10.29344/07180772.37.2855>

Villagómez, M., & Llanos, D. (2020). Políticas educativas y currículo en la emergencia sanitaria de 2020. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 195-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300195>

Sobre los Autores

María Paz Faúndez Bastías

Ministerio de Educación de Chile

mariap.faundez@mineduc.cl

<https://orcid.org/0000-0003-1443-0653>

María Paz Faúndez Bastías es Profesora de Educación General Básica y Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa. Actualmente, se desempeña como profesional de apoyo al desarrollo curricular en la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile.

Lileya Manrique-Villavicencio

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

lmanriq@pucp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-1044-6298>

Docente principal del Departamento Académico de Educación de la PUCP. Magíster en Educación, mención Currículo. Doctoranda en Humanidades, mención en Estudios sobre Cultura. Se desempeña como investigadora y docente en el pregrado y posgrado. Integra el Grupo de Investigación Currículo-PUCP.

Diana Mercedes Revilla Figueroa

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

dmrevilla@pucp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-6099-0064>

Profesora principal a tiempo completo e investigadora del Departamento de Educación de la PUCP. Doctora en Ciencias de la Educación y Magíster en Planificación de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Actualmente es Decana de la Facultad de Educación de la PUCP. Integra el Grupo de Investigación Formación y Actores de la Investigación Educativa-PUCP.

Angélica Guzmán Droguett

Universidad Católica Silva Henríquez

mguzmand@ucsh.cl

<https://orcid.org/0000-0002-9494-7689>

Profesora de Filosofía, Doctora en Ciencias de la Educación, con especialidad en diseño curricular, tanto a nivel escolar como en educación superior. Actualmente se desempeña como Directora de la Escuela de Investigación y Postgrado, de la Facultad de Educación, de la Universidad Católica Silva Henríquez.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 33 Número 41

17 de junio de 2025

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la *Universidad de Guadalajara* de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
