

Reconceptualismo e investigación educacional en Chile: entendiendo al profesorado

Eduardo Cavieres-Fernández*

Recibido: 08/10/2025

Aceptado: 24/10/2025



Resumen

A partir de una revisión panorámica del Movimiento del Reconceptualismo en Estados Unidos, que se desarrolló fundamentalmente entre los años setenta y ochenta y se caracterizó por proponer renovadas formas epistemológicas y teóricas para la configuración de un pensamiento educativo, se destaca la distinción entre desarrollar y entender el currículo. Dicha distinción tiene implicancias para aproximarse a la investigación sobre la profesión docente que, en cuanto saber autónomo, se ve restringida por diversos procesos de regulación y tecnificación. Llevada al ámbito chileno, esta distinción también incide en la forma en que se estudia la educación y, en relación con ello, en la conformación del profesorado en el país. En ese sentido, en un contexto de renovado empuje tecnocrático de la profesión y de un aumento sustancial de investigaciones sobre el quehacer docente, retomar los postulados generales del Reconceptualismo puede ofrecer perspectivas para profundizar en una comprensión pertinente a los desafíos que cotidianamente afectan al profesorado.

Palabras clave

Reconceptualismo, epistemología del currículo, investigación educacional, profesión docente.

Reconceptualism and Educational Research in Chile: Understanding the Teaching Profession

Abstract

Based on a broad overview of the Reconceptualism Movement in the United States, which developed primarily between the 1970s and 1980s and was characterized by the proposal of renewed epistemological and theoretical frameworks for shaping educational thought, the distinction between developing and understanding the curriculum is highlighted. This distinction has implications for approaching research on the teaching profession, which, as an autonomous field of knowledge, is restricted by various processes of regulation and technologization. Applied to the Chilean context, this distinction also influences how education is studied and, consequently, the formation of the teaching profession in the country. In the context of renewed technocratic pressure on the profession and a substantial growth in research on teaching practice, revisiting the tenets of Reconceptualism can offer perspectives for understanding the challenges teachers face daily.

Key Words

Reconceptualism, Epistemology of Curriculum, Educational Research, Teaching Profession.

1. Introducción

En las últimas décadas, un conjunto de estudios ha analizado el estatus profesional de los profesores, teniendo como referencia la distinción entre su autonomía para desarrollar su propio conocimiento y su subordinación a transmitir conocimientos elaborados externamente a los ámbitos de su quehacer (Brass & Holloway, 2021). Esta distinción está a la base del campo investigativo sobre los profesores, en el contexto de la permanente reconfiguración de los sistemas educativos a partir de dinámicas políticas y económicas que inciden en la función social de la educación. Así, los modos según los cuales se va entendiendo el currículo y, con ello, el conocimiento escolar, también han ido transmutando las significaciones que se adscriben a la profesión docente (Kliebard, 2002).

Consecuentemente, este texto se propone discutir sobre las distintas aproximaciones que se pueden utilizar para estudiar al profesorado. En lo modular, el conjunto de iniciativas promercado promovidas por los sistemas educativos ha oscurecido el currículo como categoría de análisis, al reemplazarlo por una noción genérica de calidad educativa que gira el foco desde lo constitutivo del quehacer escolar, hasta las demandas más amplias de la economía. En virtud de ello, el profesorado queda reducido en objeto receptor de mandatos acerca del papel que debiesen cumplir en ese escenario (Nolan, 2018). No obstante, en virtud de sus mismas tareas, los profesores siempre retienen algún grado de discreción sobre las decisiones que toman, lo que les permite no tan solo mantener cierto control sobre el currículo, sino que construir su propio conocimiento profesional a partir de él. En tal caso, se justifica que la investigación también considere a los docentes como sujetos de saber y, por tanto, tenga como punto de partida sus trayectorias en vinculación con los procesos personales y subjetivos involucrados.

En este texto, sin pretender una revisión bibliográfica, se recorren algunas tradiciones de investigación curricular que han aportado miradas más globales a la discusión. En una primera parte, se trae a colación el movimiento del Reconceptualismo, descrito por William Pinar et al. (1995), que perduró entre los años setenta y ochenta en Estados Unidos y que intentó posicionar al currículo como un objeto autónomo de estudio referido al conocimiento escolar y, por tanto, permitió justificar el protagonismo de los profesores en el desarrollo de su propio conocimiento profesional. A partir de este legado, se analiza cómo se ha discutido el conocimiento docente en Chile. Finalmente, el texto se detiene en un conjunto de trabajos que han resaltado la importancia de estudiar al profesorado, cuyo alcance se beneficiaría al conectarse más explícitamente con una tradición como el Reconceptualismo para ahondar en la tarea de entender la profesión docente.

2. Trayendo tradiciones alternativas a la mente: el Reconceptualismo

Sería un error pretender negar que los sistemas educativos, en general, siempre han respondido a los proyectos del Estado (Apple, 2012). Desde esa perspectiva, el proceso de tecnificación de la educación no sólo ha estado relacionada con temas de gestión y financiamiento, como una suerte de externalidad que hace posible el funcionamiento de los establecimientos educativos, sino que también con concepciones educativas que han permeado los objetivos, metodologías y contenidos que debe entregarse en la educación formal. Así, si bien la noción de currículo como referente prescriptivo del quehacer escolar va siendo desplazado por otras nociones como política educativa, aún constituye un núcleo fundamental sobre el cual gira buena parte de las decisiones que se llevan adelante en los distintos niveles de los sistemas educacionales a nivel mundial. Igualmente, el concepto de currículo mantiene su valor en cuanto categoría de análisis, dado que en torno a él se definieron los grandes propósitos de la educación moderna, y se focalizaron las grandes discusiones educacionales llevadas a cabo en buena parte del siglo XX. Ello permitió la conformación de un pensamiento pedagógico y de un campo de estudio científico y disciplinario que conocemos como Educación.

Sin la intención de hacer un análisis historiográfico, el trabajo de Herbert Kliebard (2004) es fundamental para delinear la evolución del currículo. Si bien su trabajo se centra en el desarrollo de la discusión curricular en Estado Unidos, es pertinente para contextos como el chileno, dada la influencia de ese país norteamericano en Latinoamérica, no solo en términos económicos y políticos, sino también en la circulación de investigación sobre las diversas áreas del desarrollo social. En lo esencial, Kliebard (2004) analiza las diferentes corrientes que, a partir de fines del siglo XIX, comenzaron a influir en buena parte del pensamiento educativo hasta la actualidad. En dicho punto de origen, es posible rastrear, a partir de cada una de estas corrientes, el conjunto de tensiones (algunas articuladas de manera dialéctica, otras de forma ecléctica) que han conformado la discusión sobre el currículo y que, en lo sustancial, remiten a definiciones sobre la naturaleza del conocimiento, a preconcepciones sobre la naturaleza de la niñez o a visiones respecto de la preservación o desarrollo de la sociedad.

De acuerdo con Kliebard (2004), fue la corriente de la Eficiencia Social la que terminó adquiriendo predominancia dada su visión social que llevaba a denunciar que las escuelas, tal como se habían organizado, estaban destinadas a existir dentro de una permanente crisis por su tendencia a desperdiciar recursos materiales y humanos. Ante ello, se requería de reformas con mayor control sobre los establecimientos educacionales, ante un escenario en el cual las demandas provenientes de una industrialización acelerada exigían medidas racionales justificadas a través del estudio científico del currículo. De este modo, tal como la eficiencia se operativizaba en el ámbito productivo, las escuelas debían estar sometidas a la misma lógica en la optimización de sus recursos y métodos de enseñanza y en la acomodación de los contenidos de enseñanza para que los futuros estudiantes se integrasen efectivamente a la sociedad proyectada.

Paulatinamente, a esta perspectiva eficientista, confluyó una segunda corriente centrada en el desarrollo del niño y que, por influencia de la psicología, se abocó a medir a los estudiantes y sus avances académicos, de acuerdo con los indicadores que iban siendo considerados congruentes con los objetivos prescritos para alcanzar la modernización y el progreso. Igualmente, se fue sumando una tercera corriente, tradicionalmente centrada en las disciplinas del saber, que buscaba distinguir aquellas áreas del conocimiento más apropiadas para la selección y distribución de los estudiantes en los distintos campos profesionales y laborales, asociados crecientemente a las dinámicas de la movilidad social.

Consecuentemente, hacia la década de los setenta, el currículo se erguía como la gran categoría de análisis en el ámbito investigativo, a través de una amalgama de perspectivas técnicas e instrumentales que situaban la planificación como eje fundamental del quehacer educativo. Un conjunto de autores de renombre como Bobbit (1924) y Tyler (1950) consagraron este nexo entre currículo y planificación, influenciando decisivamente los modos en cómo se debía implementar el currículo escolar a través de la gestión en el sistema educativo. No obstante, como reacción, y en confluencia con el avance de diversas disciplinas provenientes del ámbito de las Ciencias Sociales, también comenzó a articularse, desde los centros universitarios, una serie de análisis críticos que, en lo esencial, advertían que el currículo como campo disciplinar había entrado en una fase de extinción. Ante ello, se erigió un movimiento que se autodenominó como Reconceptualismo, cuya finalidad fue rescatar otras perspectivas que, con relación al currículo, se venían desarrollando desde hacía décadas por medio de una corriente de pensamiento alternativa, cuyo mayor precursor fue John Dewey. Esta corriente buscó establecer principios distintos a partir de la relación que debía darse entre educación y transformación social, o entre educación y humanización de los sujetos a través de valores éticos y trascendentales.

Particularmente, William Pinar et al. (1995) han descrito *in extenso* la naturaleza y alcance del Reconceptualismo, cuyo punto de partida fue su diagnóstico sobre la progresiva tecni-

ficación del currículo y su reducción a una serie de estrategias y objetivos prescritos para alinear a las instituciones educativas a las demandas del sistema económico y político. En su decir, tal reduccionismo había llevado al currículo, en cuanto objeto de estudio, a un estado moribundo (Pinar, 1975). Desde esa perspectiva, frente al desarrollo del currículo como expresión preferida por los positivistas en su búsqueda de eficiencia, se requería más bien una aproximación epistémica distinta, cuya pretensión central fuese entender el currículo. Para dar este salto epistemológico, el Reconceptualismo se sustentó en, al menos, dos aproximaciones disciplinarias. En un extremo se ubicó una vertiente humanista, que se nutría de fuentes filosóficas, históricas y literarias, conforme a la cual lo medular del currículo era el fenómeno propiamente humano, aproximado holísticamente tanto desde su carácter existencial como trascendental. En ello, la dimensión biográfica de los actores y sujetos de la educación adquiría una importancia particular para entender lo propiamente educativo presente en el currículo (Grumet, 1999).

En el otro extremo del Reconceptualismo se ubicaron, fundamentalmente, las perspectivas provenientes de un emergente frente marxista, cuyo foco estaba puesto en comprender al currículo como una construcción social y, por tanto, ideológica (Apple, 2004). De acuerdo con Pinar et al. (1995), este componente marxista tuvo dos implicancias para el movimiento reconceptualista. En primer lugar, si bien sus formulaciones y conceptualizaciones aportaron un conjunto de herramientas teóricas cruciales para las discusiones acerca del currículo, estas a su vez llevaban una crítica hacia las posiciones humanistas, de las cuales buscaban distanciarse. En buena medida, esta crítica apuntaba al carácter individualizante de enfoques que, al estar centrados en la subjetividad, arriesgaban no poner suficiente atención a la dimensión material presente en la educación formal, la que descansaba sobre relaciones económicas capitalistas alienantes de las que derivaban el control y la segregación social. En segundo lugar, el creciente peso que adquirieron los representantes de este bloque marxista, de manera particular la figura de Michael W. Apple (2013), con la pronta consolidación de un campo de trabajo propio identificado como crítico por su referencia a la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt (Giroux, 1983) y a los aportes de Paulo Freire (1970), los llevó a distanciarse del movimiento reconceptualista y, con ello, contribuyeron a su debilitamiento hacia fines de los años ochenta.

No obstante, el factor que más contribuyó al progresivo decaimiento del Reconceptualismo fue el renovado empuje de la racionalidad tecnocrática, con ocasión de una agenda conservadora y neoliberal, cuyas reformas globales caracterizaron la década de los ochenta con la reestructuración del Estado y la instalación masiva de los regímenes de monitoreo que terminaron dominando el escenario educativo (Apple, 2012). Aun así, el legado de este movimiento no debe minimizarse. De hecho, para Pinar (1999) su ocaso se debió no a un fracaso, sino, precisamente, al haber alcanzado el objetivo de reconceptualizar el campo, por medio de enfoques que trajeron al primer plano tradiciones curriculares que estaban siendo relegadas. Es más, la intensidad del movimiento vino dada por el vasto número de académicos y académicas que se involucraron a través de congresos especializados y sus publicaciones (Miller, 1999). En lo sustancial, ese esfuerzo influyó indiscutiblemente en muchos de los planteamientos teóricos y prácticos que, a pesar del gerencialismo dominante, se propagaron por el sistema educativo a través de programas y propuestas que promovieron el multiculturalismo, la diversidad de género o la democratización, todo ello acompañado por un afán de vincular al conocimiento escolar con un pensamiento crítico y transformador (Pinar, 2006).

Uno de los ámbitos en los cuales se aterrizó el conjunto de discusiones que Pinar et al. (1995) englobaron como Reconceptualismo estuvo ligado a la profesión docente. En un contexto de tecnificación y regulación, se hizo necesario subrayar que, si buena parte del currículo se plasmaba a través del acto de enseñar, era una obviedad que había que poner atención a quienes la llevaban a cabo. Como parte de este impulso, destacaron los trabajos de quienes

ahondaron en el fenómeno del enseñar, entrelazándolo con las dimensiones personales de los profesores que, inexorablemente, quedaban involucradas. Por lo mismo, el creciente campo de estudios biográficos y autobiográficos se constituyó en el horizonte metodológico, para así analizar el vasto espectro de experiencias que confluían en el pensar y actual del profesorado (Butt & Raymond, 1987). En lo fundamental, la intención fue mover el análisis desde referentes exclusivamente pragmáticos a otros de orden subjetivos y existenciales, en los cuales se anidaban aspectos identitarios, relacionales o intrapsíquicos.

Particularmente influyentes fueron los trabajos fundacionales de Clandinin y Connelly (1995) en torno a la noción de conocimiento personal profesional docente. Con dicha expresión, explicitaron el vínculo entre las experiencias de los profesores (siempre contextualizadas por el espacio escolar) y aquellos conocimientos que vertían en sus prácticas, los cuales, si bien apuntaban a los sustratos teóricos de la profesión, no suponían la despersonalización del docente. De ahí que el conocimiento personal profesional docente quedase ligado a otras expresiones como el conocimiento práctico de los profesores o el saber docente, entendiendo por ello que la profesión no involucraba un conjunto de conocimientos aplicables estandarizadamente, sino que requería de la mediación de los profesores, la que siempre involucraba una dimensión biográfica (Kelchtermans, 2023). Por ello, en un plano más sustancial, se apuntó a la naturaleza del pensamiento docente, el cual lejos de ser abstracto y, por el hecho de ser personal, era profundamente narrativo, al involucrar experiencias que sólo podían ser expresadas a través de sus relatos. La implicancia última era que los profesores tenían la capacidad de hablar del currículo narrativamente y, al hacerlo, lo transformaban en una experiencia significativa para quienes habitaban el espacio escolar.

No obstante, en el recuento de Pinar et al. (1995), en este campo de estudio sobre los profesores, también surgieron algunas diferencias entre quienes se posicionaban desde un enfoque narrativo, y otros que buscaban situar la discusión en referencia a los contextos políticos e institucionales en los cuales estaban localizados los profesores. Pinar (1995) grafica las posiciones señalando que, mientras los más políticos criticaban la tendencia al intimismo subjetivo de los biográficos, los biográficos criticaban la retórica y las fórmulas grandilocuentes de los más políticos, que no coincidían con las expectativas de los mismos profesores. En este escenario, sobresalió el trabajo de Goodson (1995), pues, por un lado, reforzaba un foco particular en la vida y obra de los profesores, pero, por otro atendía a los contextos políticos e institucionales más amplios. De este modo, proponiendo como metodología a las historias de vida (más amplias que un recuento de narrativas acotadas), abrió un espectro investigativo que no se constreñía al aula y al trabajo práctico, sino que también se ampliaba espacial y temporalmente para alcanzar una comprensión contextual de la profesión. Como lo resumía, la finalidad era acceder a historias de acción dentro de teorías de contexto.

3. En paralelo, el pensamiento educativo en Chile

En términos de la investigación especializada, Chile no ha contado con un pensamiento educativo autónomo. Si bien ha habido pensadores que han estudiado lo educacional, lo han hecho sin generar una tradición con líneas investigativas específicas. Autoras como Gabriela Mistral y Amanda Labarca han sido referentes importantes, pero sus aportes quedan constreñidos a sus escritos, sin que haya un correlato en términos de una escuela de pensamiento. Mas ello no le quita mérito alguno al trabajo de quienes contribuyeron a asentar en Chile una preocupación mayor por el sistema escolar. Al respecto, sobresale Valentín Letelier quien, entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, introdujo el herbartismo alemán al sistema educacional chileno, el cual fue decisivo a nivel mundial en la formación de una serie de perspectivas educativas posteriores que estuvieron centradas en la naturaleza del niño (Drago & Espejo, 2014). Igualmente, los aportes de Darío Salas sobresalieron en las reformas de mitad del siglo XX en Chile, influido directamente por su mentor John Dewey. Este aspecto es significativo si se considera, en el decir de Kliebard (2004), que Dewey no tuvo mayor influencia en el sistema escolar estadounidense, aunque sí en los centros de

investigación fundamentalmente universitarios. En un sentido contrario, se puede decir que, si bien estos pensadores chilenos ayudaron a propagar determinadas concepciones educativas en el sistema escolar, no tuvieron el mismo peso en el ámbito de la investigación académica.

Ahora bien, la ausencia de un pensamiento educativo propiamente chileno puede tener varias explicaciones. Algunas de ellas se pueden deducir de ciertos recuentos provenientes de la historia de la educación, en los cuales el pensamiento educativo, en cuanto disciplina científica, está más bien ausente. Así, estos trabajos describen la instalación del sistema educativo por parte del Estado chileno, y expresiones como la escuela republicana o los liceos públicos, con todos los aspectos encomiables que sugieren, parecieran acentuar, por contrapartida, que otros espacios como el académico no tuvieron la misma influencia (Perl, 2012; Serrano, 2018). Como ejemplo, variados estudios han subrayado la relevancia de concepciones provenientes de la Escuela Nueva en las reformas del Estado de los años veinte, como una suerte de influencia directa del sistema educativo estadounidense (F. Venegas, 2021), cuando, de acuerdo con el relato de Kliebard (2004), este no dejó de ser un movimiento académico en torno a Dewey, cuyo impacto en las escuelas de Estados Unidos fue limitado. El punto no es que la apropiación de estas ideas por parte de las asociaciones chilenas de profesores no fuese de importancia, sino que no tuvieron una instancia académica intermedia que les diera un mayor sustento teórico y práctico. El rol ambiguo que el Estado asumió hacia ellas posteriormente así lo confirma.

El trabajo de Mayorga (2019) es iluminador al respecto, al analizar el fenómeno de los expertos técnicos que se formaron en el extranjero entre 1920 y 1960. Habiendo sido enviados por los respectivos gobiernos de turno a centros de estudios de prestigio, no se involucraron tanto con el trabajo en terreno como con investigadores reconocidos. Si bien, estos últimos influían en algunos sectores del sistema escolar, ante todo destacaban por sus aportes a las corrientes de investigación dentro del pensamiento educativo, como las reseñadas por Kliebard (2004) y que, tal como él lo explica, surgían del debate, a veces enconado, pero restringido al ámbito académico. Los investigadores chilenos, en cambio, al retornar al país se movieron en una dirección distinta, al irse integrando mayormente a las reformas de turno. Con ello, sus contribuciones muchas veces sirvieron para levantar diagnósticos y datos acerca del sistema, pero sin mayor referencia a marcos teóricos más amplios que pudiesen dar cuenta de la naturaleza misma de las implicancias que todo ello tenía para la tarea de educar. Consecuentemente, no solo no contribuyeron a formar una disciplina educativa autónoma, sino que sus planteamientos muchas veces solo sirvieron para justificar el cúmulo de iniciativas que se implementaban en las escuelas.

Siguiendo el axioma de que lo que se plantea respecto de lo general, también es válido para lo particular, es posible colegir que, si bien hay autores que aportan una mirada histórica para comprender la evolución del profesorado en Chile, estos tienden a ubicar su análisis dentro de los marcos de una racionalidad positivista dominante de la época que subordinó al emergente gremio docente bajo las demandas del sistema educativo más amplio (Reyes-Jedlicki et al., 2024). Desde este punto de vista, por ejemplo, los trabajos fundacionales de Núñez (2017) al ubicar a los profesores siempre en relación con los contextos políticos del sistema, terminan representándolos no como sujetos con un ideario propio más allá de la institucionalidad, sino como elementos de un engranaje sometido a las necesidades de la planificación dentro de las reformas que se llevaron adelante en buena parte del siglo XX. Consiguientemente, muchas de las descripciones acerca del profesorado se remiten a temas institucionales, como la conformación de centros para su formación, los recursos físicos necesarios para el desarrollo de su trabajo, la constitución del gremio docente o la fijación de estatutos administrativos que regularan sus condiciones laborales.

Lo anterior no contradice los argumentos a favor de las reformas que se implementaron entre los años 1925 y 1973 las que, a pesar de su enfoque eminentemente técnico, fueron permeadas por las discusiones teóricas que provenían directamente desde un conjunto de ideas pedagógicas de la época, y que influyeron en las iniciativas que se fueron instalando, como aquellas referidas a la experimentación (Núñez, 2012). A su vez, ello permitió la consolidación de movimientos propiamente docentes que promovieron articuladamente una serie de principios educativos a partir de su quehacer. Aun así, la comprensión respecto de cómo se moldeó la profesión docente permanece exclusivamente ligada a los vaivenes de las directrices de las autoridades superiores a las que se tuvo que acomodar el ejercicio de los profesores, aunque en su instalación mediara el gremio docente (Núñez, 2021). Por dicha razón, para tener una imagen más certera respecto de qué ha significado ser profesor en Chile, aún se hace necesario explorar más el cómo el profesorado de esa época se pensó a sí mismo autónomamente, más allá de lo definido normativa y exógenamente sobre su identidad.

4. Políticas educativas como nuevo marco para el pensamiento educativo

Dentro de esta panorámica, entre los puntos de encuentro entre el pensamiento educativo tal como se desarrolló en Estados Unidos y en Chile, la década de los noventa representó un quiebre, tanto en términos del legado que dejó el Reconceptualismo, como de las características que comenzó a tener la investigación educativa a nivel global. Siempre dentro de un análisis general, la reconfiguración de los sistemas educativos, con ocasión de una serie de ajustes a los Estados para fortalecer el papel de la economía, incidió decisivamente sobre la actividad escolar. Como resultado, con la desregulación masiva de los mercados económicos, se produjo un giro epocal que situó al crecimiento económico como prioridad predominante. A nivel cultural, se consolidó una lógica puesta en el consumo como correlato al aumento de productividad exigido a las empresas. Los establecimientos educativos, dado su posicionamiento en el tejido social, quedaron transformados tanto en lugares de consumo como de productividad. En ese contexto, se fue imponiendo en ellos una identidad más cercana a la actividad económica que al dinamismo propiamente cultural (Edeji, 2024).

Consecuentemente, el conjunto de políticas educativas implementadas a gran escala tuvo incidencia en la autonomía de las instituciones educativas, las que quedaron sometidas a la supervisión permanente del Estado. Mandatadas con la instrucción de emular las instituciones financieras, debieron replicar modos de gerenciamiento en base a resultados de desempeño, que absorbieron y modificaron su quehacer, la convivencia interna y el *ethos* profesional. Si bien estas políticas, en su afán de ganar en eficiencia, procuraron establecer principios de descentralización y flexibilidad para su aplicación, éstos estuvieron enmarcados bajo lógicas competitivas y productivas orientadas a asegurar la rentabilidad en un sistema que debía funcionar, fundamentalmente, como un cuasi-mercado (Verger et al., 2017). De este modo, las políticas educativas, aunque variando en su locación geográfica y nacional, volvieron a enfatizar el carácter instrumental del currículo y, por tanto, en su planificación y desarrollo, aunque agregando otras nociones que pusieron más hincapié en los procesos de enseñanza y aprendizaje considerados como variables conductuales medibles. Así, el currículo mismo pasó a ser entendido fundamentalmente como el cúmulo de contenidos a ser medidos en exámenes estandarizados.

Por lo tanto, comparado con otros periodos, la originalidad que brotó de estas políticas estuvo en el renovado empuje y la masificación de prácticas que dieron forma a un nuevo ensamblaje en torno a la eficiencia educativa. Igualmente, fue novedoso que una porción significativa de la investigación educacional, que se empezó a desarrollar, emergiera no solo de los centros académicos, sino que también desde las organizaciones financieras que buscaron consolidar globalmente los mercados internacionales, y que vieron en la educación una variable fundamental para preparar a las futuras generaciones de acuerdo a los nuevos requerimientos de la economía y del sistema político (Lewis et al., 2016). Como es-

trategia, estas organizaciones se valieron fundamentalmente de aproximaciones positivistas en el acceso a gran escala de datos relacionados con la productividad de las instituciones educativas, lo que, a su vez, se fue entendiendo en relación con las contribuciones que estas podían hacer al sistema más amplio. Las bases de datos resultantes se consolidaron como evidencia para determinar aquello que funcionaba o no a nivel educativo, y como sustento para una serie de reportes orientados a informar a los niveles centrales sobre las medidas educacionales que debiesen ser implementadas en cada país.

Llevado al ámbito chileno, la transición hacia este escenario más técnico no fue tan maniifiesto, debido a los escasos avances que tuvo la investigación educativa, en un contexto de represión cultural implantado por la dictadura cívico-militar (1973-1990). No obstante, dos trabajos de Abraham Magendzo, académico destacado en el ámbito educativo, sirven de ilustración. El primero de ellos, *Curriculum y cultura en América Latina*, escrito a mediados de los años ochenta, coincide con el periodo del Reconceptualismo (Magendzo, 1986). Su pregunta central gira en torno a si la investigación educacional podría aportar al desarrollo de un currículo más pertinente con la diversidad social de América Latina ante iniciativas curriculares centralizadas y concebidas desde referentes económicos y culturales foráneos. El segundo libro, escrito hacia fines de la primera década del 2000, *Dilemas del curriculum y la pedagogía: analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica* (Magendzo, 2008), varía su foco a pesar de la intención de su título, y busca sugerir maneras de tender puentes entre los centros institucionales de toma de decisión y la investigación educativa. Para ello, analiza la reforma educacional implementada durante la transición democrática tras la dictadura cívico-militar, reconociendo los conflictos propios de todo proceso curricular que, finalmente, es político, pero subrayando que la deliberación, como metodología utilizada en esta reforma, permitió un proceso consensuado sin los verticalismos ni las definiciones *a priori* que solían ser las habituales.

Si bien entre estos dos libros de Magendzo hay puntos en común, constituyendo ambos un aporte para entender cómo se discutía acerca del currículo en Chile en épocas bajo regímenes políticos diametralmente opuestos, las similitudes disminuyen cuando se focalizan en los profesores. En el texto de los años ochenta, se referencia al profesorado para discutir una propuesta de descentralización curricular frente al autoritarismo y la exclusión cultural que se reproducían en los sistemas educativos del momento. En ese escenario, se argumenta la necesidad de considerar a los profesores como sujetos del currículo y, por tanto, como investigadores con capacidad para seleccionar los contenidos de enseñanza gracias a su cercanía cultural con las escuelas y estudiantes. En el caso del libro de los 2000, en un escenario dado por una reforma pro-mercado ya implementada, el autor defiende un currículo centralizado para favorecer la unidad de principios y metas. Consecuentemente, la selección de contenidos debía ser un proceso guiado por el Estado, en el cual, los profesores solo debían participar representativamente en los procesos de consulta, sin distinción respecto de otros actores sociales. No obstante, una vez conformado el currículo oficial, era responsabilidad exclusiva del profesorado su implementación. Para ello, el Estado debía capacitarlos para que esta implementación, en sí misma, constituyera una instancia de desarrollo profesional.

Desde esa perspectiva, el trabajo de Magendzo es ilustrativo, al visualizar el empuje arrollador de las políticas educativas que vinieron a caracterizar el periodo neoliberal chileno en educación. Siguiendo la tendencia global, se conformó un marco de acuerdos que articuló las intervenciones del Estado en el sistema para reforzar la eficiencia educativa, a través de la privatización y la estandarización, y resignificó otras categorías como el aprendizaje, las disciplinas de estudio e, incluso, el valor social de la educación. Contextualmente, las políticas educativas se justificaron de acuerdo con una serie de metas sociales y, más allá de las diferencias políticas entre los gobiernos de turno, buscaron enfrentar los permanentes desequilibrios económicos subyacentes a los niveles de desigualdad social y económica que debilitaban al sistema político y democrático (Bellei & Muñoz, 2023). Ello fue posibilitando

que estas políticas fuesen exhaustivas en términos de sus ámbitos de intervención a través de una estructura de supervisión y gestión centralizada, aunque con diferentes niveles de descentralización; de directrices referidas a los distintos niveles de enseñanza del sistema y áreas de aprendizaje, y a prescripciones sobre la actuación de los diferentes agentes educativos.

Dada la preeminencia de las políticas educativas, estas han influido decididamente en la investigación educativa en el país. Como lo he sugerido en otros trabajos (Cavieres-Fernández, 2025), las últimas décadas han provocado el desarrollo acelerado de la investigación educacional, lo que ha involucrado una cantidad significativa de investigadores que han abarcado en su análisis un número, igualmente significativo, de ámbitos, programas y actores. Sin embargo, esta centralidad de las políticas y, por ende, del Estado con su protagonismo en el financiamiento de la educación, ha terminado moldeando buena parte de la actividad investigativa en el país (Villalobos & Pereira, 2022). Esta influencia se ha dado en términos de las problemáticas estudiadas, como en los enfoques epistemológicos y metodológicos que, lógicamente, han tenido un fuerte acento positivista (Espinoza, 2015). De este modo, buena parte de la investigación se ha ajustado a los marcos de la teoría del capital humano bajo la expresión de calidad educativa. Como resultado, estos estudios han quedado subordinados a una suerte de investigación aplicada, cuyo alcance se limita a verificar los mecanismos adecuados para implementar aquello que ha sido decidido desde el nivel central.

Consiguientemente, este escenario también ha modelado la investigación sobre los profesores en Chile. En términos de las políticas educativas se ha declarado que los profesores son protagonistas en la mejora del sistema, pero, al mismo tiempo, han insistido en que es necesario cambiar sus prácticas para superar sus resistencias a los cambios, o su inhabilidad para generarlos (Roa-Tampe, 2017). Como resultado, las políticas sobre desarrollo docente instalaron un mecanismo de evaluación para institucionalizar un tipo de trayectoria profesional que, sobre la base de incentivos y, eventualmente, sanciones, ajustase el ejercicio docente a las finalidades del sistema. En dicho proceso, participaron el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores, y otros Centros de Investigación para alcanzar ciertos consensos, pero nunca ha sido aceptado del todo por el conjunto del profesorado (Ávalos & Assael, 2006). En ese sentido, la política aportó una narrativa que configuró, por un lado, un perfil profesional cuya bondad descansaba en la acomodación del quehacer docente a los objetivos del sistema y, por otro, una valoración deficitaria del profesorado, responsabilizándolo de su falta de logros cuando no se adaptaba a los indicadores exigidos desde las agencias centrales supervisoras (García, 2021).

Por cierto, no se puede establecer con exactitud el nivel de impacto que estas políticas han tenido sobre la investigación sobre los profesores en Chile. Tampoco se puede aventurar ni las intenciones ni los posicionamientos políticos de los investigadores, más aún cuando usan un amplio espectro de aproximaciones que, muchas veces, combinan enfoques positivistas con otros socio-construccionistas para intentar aportar a la complejidad del análisis. No obstante, sí es pertinente analizar el alcance de algunas de las conclusiones de una parte de estos estudios sobre el profesorado. De manera particular, es importante prestar atención a aquellas investigaciones centradas en distintas variables fundamentales para el ejercicio docente (como sus percepciones de autoeficacia, sus contextos de ejercicio profesional, sus experiencias de perfeccionamiento o sus creencias pedagógicas previas), pero que al abstraerse de la realidad cotidiana del profesorado, arriesgan seguir reforzando los intentos por seguir interviniendo en su profesionalidad desde mecanismos externos, dada su supuesta falta de preparación (Melo, 2021; Santelices et al., 2015; Vargas, 2021; C. Venegas, 2021). Desde esa perspectiva, en palabras del Reconceptualismo, argumentos como estos solo podrán servir para desarrollar el trabajo docente, no para entenderlo.

5. ¿Conectar el Reconceptualismo con el estudio de los profesores en Chile?

Si bien no se trata de establecer un paralelismo entre la investigación que se ha realizado en dos academias tan disímiles como la estadounidense y la chilena, sí es posible trazar algunas descripciones de contexto que destaquen ciertas comunidades, desde las cuales sugerir tentativamente algunos aportes de un movimiento como el Reconceptualismo a las reflexiones en Chile respecto de la naturaleza y proyección de la investigación educacional. Sin embargo, al ser generales, requieren de estudios adicionales que sitúen el análisis dentro de un marco comparativo que, verdaderamente, dé cuenta de las diferencias innegables que han existido entre estos países, en cuanto a la implementación de sus sistemas educativos y de los centros de investigación que han acompañado dicho proceso. Esta aseveración es igualmente válida para pensar en un campo de investigación centrado en los profesores. En ese sentido, en un afán de profundizar de mejor manera la relevancia que podría tener el Reconceptualismo, es de gran ayuda el reciente estudio titulado “El campo de estudio del profesorado en Chile: una revisión del alcance de la literatura académica entre 2006 y 2023” de Acuña et al. (2024).

En dicho estudio se presenta una serie de elementos preliminares a considerar en este análisis. De partida, al menos en términos de productividad académica, no es posible instalar una tabula rasa. Como lo argumentan, los estudios sobre el profesorado tienen una larga tradición tanto a nivel latinoamericano como chileno, con un aumento explosivo de publicaciones especializadas en el área en las últimas décadas. En su conjunto, abarcan una serie de temas aglutinadores tales como la identidad docente, la regulación de sus condiciones laborales o el quehacer y conocimiento pedagógico de los profesores. A partir de ellos, los autores sugieren que estos temas configuran, de *facto*, un campo disciplinario específico de estudio sobre los profesores, que podría consolidarse a través de un intercambio colaborativo mayor entre los investigadores. No obstante, frente a este escenario auspicioso, derivan una serie de interrogantes que interpelan a la búsqueda de soluciones frente a un conjunto de obstáculos significativos que no permiten que aquello ocurra. Dentro de ellas, tres son de importancia para el estudio en cuestión.

Una primera pregunta se refiere a cuáles serían las tensiones de fondo que no permiten la consolidación de un campo de estudio sobre los profesores en Chile, a pesar de la considerable producción académica de los últimos años. Desde la experiencia del Reconceptualismo, un campo disciplinario se conforma a partir de estas tensiones, de manera tal que, si bien es importante llegar a explicitarlas, la tarea no es resolverlas, sino asumirlas como parte de los desafíos epistemológicos y teóricos que muchas veces, de manera dialéctica, van permitiendo el avance de una disciplina. Desde esta perspectiva, más que agruparse en torno a temáticas, posiblemente resulte más adecuado hacerlo en función de estas tensiones. Como ocurrió con el Reconceptualismo, aglutinarse en uno de los polos que definió la discusión del momento (en contra del positivismo instrumental) permitió, a su vez, abrir múltiples aproximaciones teóricas y metodológicas, las cuales generaron otra serie de debates y exigieron mayor sofisticación en los argumentos para distinguirse de orientaciones predominantemente centradas en la tecnocratización del currículo (Reynolds, 1989). En ese sentido, un aspecto importante a considerar es que, en términos del pensamiento, no debiese ser deseable aspirar a un campo de estudio del profesorado, homogéneo y ecléctico, sin tomar en consideración las diferencias simbólicas y materiales aparejadas.

Una segunda interrogante que se infiere de las preguntas de Acuña et al. (2024) versa sobre el vínculo que debiese darse entre investigadores y políticas educativas. Un legado clave del Reconceptualismo fue subrayar algunos de los efectos contraproducentes que tiene para la disciplina el generar un nexo muy estrecho entre la investigación y la institucionalidad responsable de la administración del sistema. Cuando ello ocurre, la tendencia es hacia un reduccionismo epistemológico y teórico en los modos para comprender la educación. Por cierto, esto no equivale a la discusión sobre la relación que debe darse entre lo teórico y

práctico, en la cual se han introducido ciertos equívocos al identificar unilateralmente lo práctico con el quehacer instrumental del docente, y, al teórico con el accionar del Estado o con la investigación especializada. Frente a ello, el Reconceptualismo no solo tuvo un posicionamiento político, sino que también uno propiamente ontológico, al plantearse la pregunta por la naturaleza y, por ende, el sentido mismo del currículo (Ropo, 2024). Ello tiene implicancias profundas para la investigación, la que últimamente debiese tender a develar el valor en sí de lo educativo, más allá de su utilidad para el cuerpo social. Es en este punto en el que es posible localizar el desmarque del Reconceptualismo respecto de las aproximaciones provenientes desde el positivismo tecnocrático (Grumet, 1989).

Finalmente, una tercera pregunta, a la luz de los trabajos que se han venido publicando en Chile, se refiere al lugar que los profesores ocupan en ellos y cuál más bien debiese ser. Ello no alude a un tema meramente metodológico, sino que está ligado al carácter autónomo que debiese tener el campo para definir sus marcos teóricos y objetos de estudio. En el caso del Reconceptualismo, una nueva comprensión para el estudio del currículo fue fundamental para reubicar lo educativo en su dimensión cultural, y así aproximarse al conocimiento escolar no desde una perspectiva prescriptiva, sino que, sobre todo, ética, política y social (Pinar, 1981). Consecuentemente, los profesores no fueron considerados meros agentes de un sistema, sino que fueron reconocidos en su valor en cuantos sujetos, lo que tuvo implicancias para la discusión sobre su estatus profesional y no meramente técnico. Una vez más, ello no responde meramente a decisiones administrativas del sistema, sino a consideraciones propiamente epistemológicas y teóricas.

A partir de estas perspectivas, es posible añadir algunas consideraciones adicionales. No se trata de asumir un purismo antipositivista, pero la posibilidad de que emerja un pensamiento autónomo en torno a los profesores en Chile, que se nutra de algunas orientaciones también presentes en el Reconceptualismo, pasa por el desafío de que un grupo de investigadores asuma colectivamente, incluso con divergencias legítimas, la tarea de enfrentar ciertas racionalidades que no están meramente anidadas en consideraciones técnicas, sino en perspectivas epistemológicas y teóricas que requieren ser examinadas y cotejadas rigurosamente. En ese sentido, frente a la tendencia de concentrarse más en el debate legislativo en torno a estos temas que en comprender en profundidad la realidad educativa en el país, se requiere ahondar más en los trabajos sobre el efecto del gerencialismo en la educación escolar, las implicancias de la estandarización y la medición de los aprendizajes, y sobre la influencia que ha tenido la retórica sobre la calidad educativa en la promoción de la meritocracia y la competencia; pues amplían los marcos dentro de los cuales se discute sobre la educación en Chile (Herrera-Jeldres et al., 2018).

El punto anterior se entrelaza con el espacio que debiesen ocupar los investigadores chilenos en la discusión sobre la educación, lo que remite al lugar de las universidades dentro del conjunto de instituciones que cumplen tareas públicas. En tiempos en que ha crecido la necesidad de establecer mejores mecanismos de financiamiento por parte del Estado, esto ha mermado en muchos aspectos la autonomía de los investigadores, no tanto en términos de su posición política, sino en relación con sus objetos de estudio y posicionamientos epistemológicos (Cavieres-Fernández, 2025). En ese sentido, en consonancia con el Reconceptualismo, se requiere de un grupo de investigación con la autonomía necesaria no solo para realizar estudios que busquen contribuir a la política educativa, sino que, al explorar su racionalidad subyacente, también cuestionen su pertinencia con el trabajo docente, cuya naturaleza requiere de otros sustratos teóricos y prácticos que incluyan las dimensiones narrativas y estéticas de la profesión (Grumet, 1987). Al respecto, los diferentes trabajos en Chile que sustentan su análisis desde la centralidad de la subjetividad de los docentes (Carrasco-Aguilar & Cavieres-Fernández, 2025) ofrecen perspectivas importantes para analizar el papel de los profesores más allá de los límites establecidos por las medidas administrativas y políticas de control.

Por último, en consonancia con el Reconceptualismo, es fundamental que algunos investigadores se reúnan en torno a un posicionamiento sobre el profesorado que, junto con ser político, sea ontológico y epistemológico. La premisa es categórica: si la educación formal es un fenómeno profundamente humano (que, para ser cultivado, requiere ser comprendido), entonces la experiencia de quienes participan cotidianamente de su esfera debe ser el principal punto de referencia. En términos de la investigación, ello involucra dar el paso decisivo de considerar a los docentes únicamente como objeto de estudios, a reconocerlos también como sujetos de saber. Ello no implica romantizar a los docentes sin considerar sus propias contradicciones (Mateluna, 2022), pero si valorar su conocimiento profesional, sin tratarlo como una mera opinión. Al respecto, Acuña (2021, 2023) ha introducido nuevos referentes teóricos para comprender el carácter de sujeto de los profesores. Ello incluye no sólo reconocer su subjetividad individual, sino que sopesar el carácter histórico de una profesión sustentada en una tradición educativa de larga data en el país (Salinas, 2018). Partir desde esta comprensión ayudará a virar los focos desde los cuales se estudia a los profesores para, desde allí, renovar la investigación educacional en el país.

6. Conclusión

A lo largo de este texto, a partir de una revisión panorámica del movimiento del Reconceptualismo, que propuso renovadas formas epistemológicas y teóricas para la configuración de un pensamiento educativo, se ha resaltado la distinción entre desarrollar y entender el currículo. Dicha distinción tiene implicancias para aproximarse a la investigación sobre la profesión docente que, en cuanto tal, se constituye en torno a un saber autónomo, pero que, institucionalmente, está restringida por distintos procesos de regulación y tecnificación. Llevado al ámbito de la investigación educacional en Chile, esta distinción también ha tenido implicancias en términos de cómo se ha estudiado el fenómeno de la educación y, en relación con él, la conformación del profesorado en el país. En ese sentido, en el contexto de un renovado empuje tecnocrático de la profesión, por un lado, y de un aumento sustancial de trabajos de investigación sobre el quehacer del profesorado por el otro, retomar los postulados generales del Reconceptualismo puede ofrecer perspectivas para ahondar en una comprensión que sea pertinente a los desafíos que cotidianamente conviven en el ámbito escolar.

No obstante, no se trata de escoger mejores herramientas teóricas y metodológicas para una investigación que ambicione generar cambios meramente instrumentales. Más bien se trata de una opción que hunde sus raíces en una discusión inacabada, a la que no siempre se le pone la debida atención, y que se refiere al sentido de lo que se vive bajo un escenario educativo que no escapa a las vicisitudes de la sociedad más amplia. Al respecto, sirve como última reflexión la referencia a Philip Jackson (1968), uno de los teóricos sobre los cuales se sustentó el Reconceptualismo, y que, en un texto sobre el profesorado, reflexionaba sobre una disyuntiva de los años sesenta con ocasión del ingreso explosivo de la tecnología al aula escolar. Su inquietud no era técnica (cómo hacerlo), sino que buscaba entender sus consecuencias, las que eran, ante todo, humanas. Piénsese en los desafíos actuales del profesorado ante una inteligencia artificial, aparejada a múltiples formas de redistribución política, social y económica, que moldeará los modos en cómo conoceremos y viviremos en la sociedad del futuro. Ante ello, la discusión no debiera limitarse meramente a aspectos técnicos, y los profesores podrán ser de los pocos profesionales con las herramientas para orientarnos. Claro está, si es que decidimos escucharlos.

Referencias bibliográficas

- Acuña, F. (2021). An Autonomous Teacher Subject as a Force of Pedagogical Renewal: Two Historical Moments of Activation of the Teacher's Movement in Chile. *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(2), 105–124. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.458>
- Acuña, F. (2023). Governing Teachers' Subjectivity in Neoliberal Times: The Fabrication of the Bonsai Teacher. *Journal of Education Policy*, 39(2), 171–190. <http://10.1080/02680939.2023.2196954>
- Acuña, F., Vilchez, M., & Cardoch-Meza, E. (2024). El campo de estudio del profesorado en Chile: una revisión de alcance de la literatura académica entre 2006 y 2023. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(53), 190–209. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2659>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Education and Power* (2nd ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Educating the right way: Markets, standards, God, and inequality* (2nd ed.). Routledge.
- Ávalos, B., & Assael, J. (2006). Moving From Resistance to Agreement: The Case of the Chilean Teacher Performance Evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4–5), 254–266. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035507000183>
- Bellei, C., & Muñoz, G. (2023). Models of Regulation, Education Policies, and Changes in the Education System: A Long-Term Analysis of the Chilean Case. *Journal of Educational Change*, 24, 49–76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Bobbitt, F. (1924). *How to Make a Curriculum* (1st ed.). Houghton Mifflin.
- Brass, J., & Holloway, J. (2021). Re-Professionalizing Teaching: The New Professionalism in the United States. *Critical Studies in Education*, 62(4), 519–536. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1579743>
- Butt, R., & Raymond, D. (1987). Arguments for Using Qualitative Approaches in Understanding Teacher Thinking: The Case for Biography. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(1), 62–93.
- Carrasco-Aguilar, C., & Cavieres-Fernández, E. (2025). Políticas de desarrollo docente como narrativa oficial del neoliberalismo en Chile: un necesario contraste con las narrativas docentes. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 52(99), 107–131. <https://doi.org/10.21678/apuntes.99.2270>
- Cavieres-Fernández, E. (2025). Neoliberalismo en educación: ¿Cómo lo recordaremos? Memoria, investigación y política educativa. En B. Silva (Comp.), *Historia social de la educación chilena: T. 9. Los años del neoliberalismo: instalación, auge y crisis? 1973 hasta el presente. Pensamiento, demandas y agentes educativos* (1st ed., pp. 18–46). Ediciones UTEM.
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. F. (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes* (1st ed.). Teachers College Press.

- Drago, C., & Espejo, R. (2014). Trazas de Herbart en Chile: una revisión de algunas fuentes primarias. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (2), 8–19. <https://doi.org/10.60611/cche.vi2.17>
- Edeji, O. (2024). Neo-Liberalism, Human Capital Theory and the Right to Education: Economic Interpretation of the Purpose of Education. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100734. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100734>
- Espinoza, O. (2015). La Investigación en/sobre políticas educacionales en Chile: panoramas y perspectivas. *EccoS: Revista Científica*, (37), 233–257. <https://doi.org/10.5585/ec-cos.n37.5692>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (1a ed.). Siglo XXI Editores.
- García, V. (2021). Imaginario social de profesoras básicas en torno a sus estudiantes: de voces y sentidos en el contexto municipal. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 151–166. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042garcia9>
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition* (1st ed.). Bergin and Garvey Publisher.
- Goodson, I. (1995). The Story So Far: Personal Knowledge and the Political. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 89–98. <https://doi.org/10.1080/0951839950080109>
- Grumet, M. (1987). The Politics of Personal Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 17(3), 319–329. <https://doi.org/10.2307/1179696>
- Grumet, M. (1989). Generations: Reconceptualist Curriculum Theory and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40(1), 13–17. <https://doi.org/10.1177/002248718904000104>
- Grumet, M. (1999). Autobiography and Reconceptualization. *Counterpoints*, 70, 24–30. <http://www.jstor.org/stable/42975660>
- Herrera-Jeldres, J., Reyes-Jedlicki, L., & Ruiz-Schneider, C. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990–2017. *Psicoperspectivas*, 17(2), 163–174. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas/vol17-issue2-fulltext-1110>
- Jackson, P. W. (1968). *The Teacher and the Machine* (1st ed.). University of Pittsburgh Press.
- Kelchtermans, G. (2023). Narrative and Biography in Teacher Work Lives and Development. In R. Tierney, F. Rizvi & K. Erkican (Eds.), *International Encyclopedia of Education: Vol. 5* (4th ed., pp. 106–112). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.04019-7>
- Kliebard, H. (2002). *Changing Course: American Curriculum Reform in the Twentieth Century* (1st ed.). Teachers College Press.
- Kliebard, H. (2004). *The Struggle for the American Curriculum, 1893–1958* (3rd ed.). Routledge.

- Lewis, S., Sellar, S., & Lingard, B. (2016). PISA for Schools: Topological Rationality and New Spaces of the oECD's Global Educational Governance. *Comparative Education Review*, 60(1), 27–57. <https://doi.org/10.1086/684458>.
- Magendzo, A. (1986). *Currículum y cultura en América Latina* (1a ed.). PIE: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía: analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica* (1a ed.). LoM.
- Mateluna, H. (2022). Ambivalencia subjetiva en profesores chilenos ante políticas neoliberales a la docencia. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(3), 415–437. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.23483>
- Mayorga, R. (2019). ¿Cientificistas, eficientes o demócratas? Actores transnacionales y adopción de ideas educativas y norteamericanas en Chile (1920–1950). En B. Silva (Comp.), *Historia social de la educación chilena: T. 5. Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Pensamiento, pensadores y demandas educativas* (1a ed., pp. 267–292). Ediciones UTEM.
- Melo, P. (2021). Percepción docente sobre el rol de los factores intrapersonales en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. *Praxis Educativa*, 25(3), 6–25. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250302>
- Miller, J. L. (1999). Curriculum Reconceptualized: A Personal and Partial History. *Counterpoints*, 70, 498–508. <https://www.jstor.org/stable/42975690>
- Nolan, K. (2018). The Lived Experience of Market-Based School Reform: An Ethnographic Portrait of Teachers' Policy Enactments in an Urban School. *Educational Policy*, 32(6), 797–822. <https://doi.org/10.1177/0895904816673742>
- Núñez, I. (2012). El preceptorado como actor social. En S. Serrano, M. Ponce de León & F. Rengifo (Eds.), *Historia de la Educación en Chile (1810–2010): T. II. La educación nacional (1880–1930)* (1a ed., pp. 253–289). Taurus.
- Núñez, I. (2017). El movimiento de los preceptores primarios (1923–1928): maximalismo, realismo y ¿derrota? En B. Silva (Comp.), *Historia social de la educación chilena: T. 3. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Chile 1880 a 1920. Estudios Finales* (1a ed., pp. 19–55). Ediciones UTEM.
- Núñez, I. (2021). La ocupación de enseñar: concepciones, políticas e identidades (1960–1973). En B. Silva (Comp.), *Historia social de la educación chilena: T. 6. Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad de sus aulas. Chile, 1920–1973. Regiones, pueblos originarios y emergencias educativas* (1a ed., pp. 263–292). Ediciones UTEM.
- Perl, M. (2012). Liceo de hombres: el Estado de pantalones largos. En S. Serrano, M. Ponce de León & F. Rengifo (Eds.), *Historia de la Educación en Chile (1810–2010): T. II. La educación nacional (1880–1930)* (1a ed., pp. 253–289). Taurus.
- Pinar, W. F. (1975). Currere: Toward Reconceptualization. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum Theorizing: The reconceptualists* (1st ed., pp. 396–412). McCutchan Publishing Corporation.

- Pinar, W. F. (1981). The Reconceptualization of Curriculum Studies. En Giroux, H., Penna, A., & Pinar, W. (Eds.), *Curriculum and Instruction: Alternatives in Education* (1st ed., pp. 87–97). McCutchan Publishing Corporation.
- Pinar, W. F. (1999). The Reconceptualization of Curriculum Studies. *Counterpoints*, 70, 483–497. <http://www.jstor.org/stable/42975689>.
- Pinar, W. F. (2006). *The Synoptic Text Today and Other Essays: Curriculum Development After the Reconceptualization* (1st ed.). Peter Lang Group AG.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). Chapter 1: Understanding Curriculum: An Introduction. *Counterpoints*, 17, 3–65. <http://www.jstor.org/stable/42974917>
- Reyes-Jedlicki, L., Cabaluz-Ducasse, F., & Cornejo-Núñez, P. (2024). La unificación educacional en el profesorado chileno: gremio, sistema e idearios, 1923–1973. *Historia*, 2(57), 155–195. <https://revistahistoria.uc.cl/index.php/rhis/article/view/65409>
- Reynolds, W. (1989). *Reading Curriculum Theory: The Development of a New Hermeneutic* (1st ed.). Peter Lang Group AG.
- Roa-Tampe, K. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, 20(1), 41–61. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.3>
- Ropo, E. (2024). Reconceptualization of Curriculum Studies: A Brief History and Personal Memories. *Estonian Journal of Education*, 12(1), 20–34. <https://doi.org/10.12697/eha.2024.12.1.02b>
- Salinas, I. (2018). Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas: características del trabajo docente y la profesionalización, 1840–1900. *Trashumante: Revista Americana de Historia Social*, (12), 76–97. <http://10.17533/udea.trahs.n12a05>
- Santelices, M. V., Galleguillos, P., González, J., & Taut, S. (2015). Un estudio sobre la calidad docente en Chile: el rol del contexto en donde enseña el profesor y medidas de valor agregado. *Psykhē*, 24(1), 1–14. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.673>
- Serrano, S. (2018). *El liceo: relato, memoria, política* (1a ed.). Taurus.
- Tyler, R. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1st ed.). University of Chicago Press.
- Vargas, S., Narea, M., & Torres-Irribarra, D. (2021). Creencias epistemológicas en profesores y su relación con el desarrollo profesional desde la evaluación docente. *Psykhē*, 30(2). <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21809>
- Venegas, C. (2021). ¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011–2020. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 225–248. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043venegas12>

- Venegas, F. (2021). Acercar la vida a las escuelas y liceos: las comunidades escolares como ámbitos de convergencia entre la sociedad y la educación. La experiencia desde las regiones, Chile, 1928–1952. En B. Silva (Comp.), *Historia social de la educación chilena: T. 6. Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad de sus aulas. Chile, 1920–1973. Regiones, pueblos originarios y emergencias educativas* (1a ed., pp. 101–147). Ediciones UTEM.
- Verger, A., Steiner-Khamisi, G., & Lubienski, C. (2017). The Emerging Global Education Industry: Analysing Market-Making in Education Through Market Sociology. *Globalisation, Societies and Education*, 15(3), 325–340. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1330141>
- Villalobos, C., & Pereira, S. (2022). ¿Quién, cómo y de qué se investiga en un sistema educativo mercantilizado? Un meta-análisis de la investigación sobre política educativa en el Chile post-dictadura (1990–2019). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(160). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7515>