

## Formación ciudadana: Gobernanza y cultura en escuelas del Biobío, Chile

*Educação cidadã: Governança e cultura em escolas de Bío Bío, Chile*

*Citizenship education: Governance and culture in schools in Biobío, Chile*

Cristian Eduardo Orellana Fonseca <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-8614-8011>

Juan Pablo Paredes <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-8627-9107>

Carlos Muñoz <sup>3</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-2044-1965>

Juan José Salinas <sup>4</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-3999-6231>

Rodrigo Salazar <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-5444-0624>

<sup>1</sup> Universidad del Bío Bío (UBB), Chile; <sup>2</sup> Universidad Católica del Maule (UCM), Chile; <sup>3</sup> Universidad de Concepción (UdeC), Chile; <sup>4</sup> Universidad de Los Lagos (ULAGOS), Chile.

**Resumen.** La contribución de la escuela a la formación ciudadana, desde su dimensión organizativa, depende del tipo de gobernanza y la cultura escolar que la configura. Se identificó el tipo de gobernanza predominante en escuelas de la región del Biobío, Chile, en consideración de la gobernanza hegemónica y la cultura escolar. En un enfoque cualitativo, se efectuaron grupos focales con equipos de gestión escolar y análisis estructural de discurso. Los resultados muestran que el personal directivo asume un criterio de competencias técnicas y son preponderantes en la toma de decisiones, en la elección de quienes participan y sobre qué temas, lo que limita el involucramiento de otros estamentos. La preeminencia del Ministerio de Educación y del sostenedor sobre la gobernanza escolar normaliza un modelo enfocado en espacios formales de participación, proceso que favorece una cultura escolar poco participativa. Esto limita la calidad de la participación y su enseñanza-aprendizaje. La gobernanza escolar observada obstruye la consolidación de maneras más democráticas de gobierno y, restringe la contribución de la escuela a la formación ciudadana.

**Palabras clave:** ambiente cultural; educación cívica; gestión del centro de enseñanza; participación.

**Resumo.** La contribución de la escuela a la formación ciudadana, desde su dimensión organizativa, depende del tipo de gobernanza y la cultura escolar que la configura. Se identificó el tipo de gobernanza predominante en escuelas de la región del Biobío, Chile, en consideración de la gobernanza hegemónica y la cultura escolar. En un enfoque cualitativo, se efectuaron grupos focales con equipos de gestión escolar y análisis estructural de discurso. Los resultados muestran que el personal directivo asume un criterio de competencias técnicas y son preponderantes en la toma de decisiones, en la elección de quienes participan y sobre qué temas, lo que limita el involucramiento de otros estamentos. La preeminencia del Ministerio de Educación y del sostenedor sobre la gobernanza escolar normaliza un modelo enfocado en espacios formales de participación, proceso que favorece una cultura escolar poco participativa. Esto limita la calidad de la participación y su enseñanza-aprendizaje. La gobernanza escolar observada obstruye la consolidación de maneras más democráticas de gobierno y, restringe la contribución de la escuela a la formación ciudadana.

**Palavras-clave:** ambiente cultural; educação cívica; gestão do centro de ensino; participação.

**Abstract.** The contribution of schools to citizenship education, from an organizational perspective, depends on the type of governance and the school culture that shapes it. The predominant type of governance in schools in the Biobío region of Chile was identified, taking into account hegemonic governance and school culture. Using a qualitative approach, focus groups were conducted with school management teams and structural discourse analysis was performed. The results show that school administrators assume a criterion of technical competencies and are predominant in decision-making, in choosing who participates and on what topics, which limits the involvement of other stakeholders. The preeminence of the Ministry of Education and the sponsor over school governance normalizes a model focused on formal spaces for participation, a process that fosters a school culture that is not very participatory. This limits the quality of participation and its teaching and learning. The observed school governance hinders the consolidation of more democratic forms of government and restricts the school's contribution to civic education.

**Keywords:** cultural environment; civic education; school management; participation.

## 1. Introducción

En la escuela y en sus procesos, el ámbito cultural es fundamental. No obstante, no ha sido suficientemente considerado, especialmente en el plano organizativo de la formación ciudadana. En este marco, modelos de gobernanza centrados en la rendición de cuentas tienden a constreñir la participación y a desplazar decisiones hacia criterios técnicos, con consecuencias para la deliberación, autonomía y desarrollo de culturas democráticas. Así, la gobernanza escolar y el papel mediador de la cultura escolar resultan esenciales para la apropiación y el alcance efectivo de las políticas de formación ciudadana.

### 1.1 Actualidad de la formación ciudadana

La formación ciudadana constituye un pilar de las democracias, por lo que la UNESCO promueven su incorporación en los sistemas educativos (López-Meseguer y Aparicio-Herguedas, 2024; López-Meseguer, 2025). Además, según Vásquez-Shimajuko et al. (2024), su integración en la educación ayuda a prevenir variadas problemáticas sociales presentes en América Latina.

En los últimos veinte años en América Latina han resurgido tensiones ligadas a la calidad democrática y a la integración; especialmente en Chile, donde las movilizaciones ciudadanas recientes han evidenciado la profundidad de la desigualdad y la inequidad en el acceso a derechos sociales (Vásquez et al., 2023). En este sentido, el estallido social de octubre de 2019 en Chile reveló grandes desigualdades; la distancia entre élites y ciudadanía; y déficits institucionales. Así, se configura un contexto en que la educación adquiere un rol clave en la construcción de una democracia inclusiva y participativa. Por ello, el PNUD (2021) ha propuesto 12 claves para fortalecer la educación ciudadana, en que destaca la formación del personal escolar y el fortalecimiento de los espacios de participación.

### 1.2 Formación ciudadana desde su dimensión organizativa

La formación ciudadana debe abordar dos dimensiones: la curricular, que refiere a contenidos y metodologías; y la organizativa, orientada a las estructuras, normas y prácticas institucionales que hacen posible el ejercicio de la participación (Aguirre y Schugurensky, 2017); esta última, es clave para el aprendizaje democrático mediante la experiencia (Fernandes et al., 2023; Belavi et al., 2024). No obstante, su implementación en los centros escolares ha enfrentado múltiples limitaciones (Barranco y Bretones, 2025; Dos Santo, 2025).

En Chile, tras el retorno a la democracia, las políticas para fortalecer la participación en la escuela tuvieron bajo impacto (López et al., 2024; Quintana, 2022); pues, mediante un modelo formalista, reprodujeron la democracia representativa del país, sin autonomía ni reconocimiento de la diversidad de formas de participación, y dependiente de sostenedores y directivos, lo cual desincentivó la participación (Muñoz, 2011). Además, la participación de las familias en las escuelas quedó circunscrita a roles informativos o secundarios (Lagos y Silva, 2021; Mardones y Cárcamo, 2021), sustentados en criterios de competencia profesional que restringen el ejercicio democrático (Muñoz, 2011; Lagos y Silva, 2021). Por su parte, la Ley 20.911, que instala en los establecimientos el Plan de Formación Ciudadana, diseñada de manera externa y alejada de las realidades escolares, ha enfrentado dificultades en su implementa-

ción, pues conservó las tensiones mencionadas (Salazar et al., 2021; Zúñiga et al., 2020). Así, la dimensión organizativa (Aguirre y Schugurensky, 2017) en las escuelas chilenas continúa subordinada a una lógica normativa y jerárquica que no promueve un ejercicio genuino.

### *1.3 Gobernanza mundial del sistema educativo*

El escenario descrito responde a un modelo hegemónico de gobernanza educativa que limita la participación y reduce el aporte de la dimensión organizativa a la formación ciudadana. Se trata de un fenómeno relacionado a la expansión de modelos neoliberales (Ball, 2016; Díez-Gutiérrez, 2020; Florito, 2025; Ganga-Contreras y Mancilla, 2018; Segat et al., 2025) y neoconservadores (Segat et al., 2025; Viñao, 2016), que han transformado las estructuras educativas en los diferentes niveles del sistema. Actualmente, más allá de las particularidades, la gobernanza se articula en torno a tres procesos: la desestatalización, mediante la incorporación de actores privados; el gobierno a distancia, a través de rankings y evaluaciones; y la lógica de libertad-responsabilidad, que asocia autonomía con presión por resultados (Collet y Tort, 2016).

En este marco, la rendición de cuentas (Camphuijsen, 2021; Nascimento y Da Silva, 2025; Parcerisa y Verger, 2023), reduce las decisiones a criterios técnicos o económicos, desplaza la deliberación y despolitiza el quehacer educativo (Ball, 2016; Brown et al., 2019). Las escuelas operan bajo un régimen de vigilancia permanente, sustentado en indicadores estandarizados (Collet-Sabé, 2017; Holloway y Santori, 2024), lo que genera respuestas de adaptación, resistencia o simulación (Ball, 2014; Verger et al., 2021); la evidencia comparada -incluido el caso chileno- muestra respuestas que van desde ajustes tácticos hasta la exclusión voluntaria (Verger et al., 2021) y advierte de sus efectos no previstos (Levatino et al., 2024; Holloway y Santori, 2024). En síntesis, la gobernanza global debilita la autonomía de los centros (Brown et al., 2016; Jeong y Luschei, 2018) y obstaculiza procesos deliberativos (Ball, 2016; Brown et al., 2016), afectando el desarrollo de culturas escolares democráticas.

### *1.4 Gobernanza escolar en Chile*

La gobernanza escolar instalada en Chile se articula en torno a una doble rendición de cuentas: al mercado y al Estado (Falabella, 2015). Este esquema híbrido ha reconfigurado el trabajo escolar, orientándolo a resultados medibles y estándares externos, con consecuencias sobre la participación, la colaboración y el sentido del quehacer educativo (Ascorra et al., 2019; Campos et al., 2019; López et al., 2024). Las investigaciones realizadas revelan que la dirección escolar se ha transformado bajo un modelo de gestión que convierte a sus responsables en garantes de resultados, en menoscabo de su rol pedagógico y de fomento de procesos participativos (Sisto, 2018; Sisto y Campos-Martínez, 2021). Esta forma de gobernanza, se asienta en una tradición organizacional autoritaria que limita la deliberación y la corresponsabilidad (Donoso-Díaz y Benavides-Moreno, 2018).

La centralidad que ha logrado la rendición de cuentas dificulta la implementación de políticas como la convivencia escolar (MINEDUC, 2024) y el Plan de Formación Ciudadana (Ley 20.911), que demandan diálogo y reflexión, en tensión con las exi-

gencias administrativas (Ascorra et al., 2018; López et al., 2024). En consecuencia, la gobernanza en las escuelas fluctúa entre la obligación de rendir cuentas y la necesidad de democratizarse.

### *1.5 Gobernanza escolar democrática*

Como alternativa a la gobernanza predominante, autorías han propuesto la gobernanza escolar democrática (Collet-Sabé, 2020; Collet y Tort, 2016; Feu et al., 2016; Prieto-Flores et al., 2018). Muestran que, en ciertos contextos, es posible superar las restricciones de los modelos dominantes mediante prácticas más participativas y deliberativas. Se sostiene que las decisiones deben ser tomadas colectivamente mediante mecanismos que garanticen la deliberación y el resguardo de los intereses comunes y presentan dimensiones e indicadores que permiten evaluar su situación en las escuelas (Feu et al., 2016).

En España –y en otros contextos– predomina una gobernanza convencional, que reproduce el sistema participativo de las instituciones políticas, sin contribuir de forma significativa a democratizar la vida escolar ni a extender valores democráticos a la sociedad; no obstante, existen formas de organización más proclives a la democracia, donde la participación resulta esencial, pues la democracia: “se aprende practicándola” (Feu et al., 2016, p. 453).

Dimensiones e indicadores construidos por Feu et al. (2016) han permitido describir la gobernanza en escuelas chilenas (Orellana et al., 2026). Los resultados muestran que, si bien existen mecanismos de participación, se limitan a instancias formales, poco representativas y con exigua variedad temática. La toma de decisiones sigue una lógica vertical centrada en la dirección; la participación se reduce a profesorado y equipos directivos, y las cuestiones técnico-pedagógicas quedan excluidas por criterios rígidos de competencias. Se aprecian rasgos democráticos -como proponer temas-, pero la falta de seguimiento confina su alcance y el carácter informativo de las reuniones desincentiva la participación. También que la rigidez de los espacios de participación formales y la escasez de tiempo dificultan deliberaciones que robustezcan un aprendizaje más democrático. En conjunto, impera un modelo de gobernanza, asumido sin cuestionamiento, que obstruye formas más democráticas y el aporte de la escuela a la formación ciudadana.

### *1.6 Cultura escolar y cambio*

Analizar lo que ocurre donde políticas, normativas y requerimientos institucionales se vinculan con la organización de los centros educativos, exige atender a la cultura escolar. Este ámbito de confluencia entre normativas y prácticas ha sido ampliamente tratado en la literatura (Belavi y Murillo, 2020; Erickson, 1987; Gonzales y Paes, 2024; Hinde, 2004; Lobatón, 2024; Rico-Gómez y Ponce-Gea, 2024; Viñao, 2007). Esta subraya la utilidad de diversas concepciones de cultura escolar para vislumbrar cómo los miembros de la escuela erigen sentido en sus interacciones cotidianas y la cultura se entiende como un sistema de significados compartidos que orienta patrones de acción y supuestos subyacentes, corrientemente asumidos como parte del sentido común (Erickson, 1987).

La literatura describe la cultura escolar como un flujo subyacente de valores y rituales que conforman la atmósfera de la escuela. Este conjunto de expectativas organiza las actividades de sus integrantes y se reproduce constantemente en las interacciones, tornándose en guía compartida de conductas. A partir de esta perspectiva, el cambio educativo solo es posible cuando guarda coherencia con la cultura presente; las reformas impositivas y verticales son ineficaces si no son compatibles con los supuestos internos de la institución (Hinde, 2004).

Por su parte, Viñao (2007) brinda una síntesis conceptual al definir la cultura escolar como el conjunto de formas de pensar y actuar, asentadas en las tradiciones, las dinámicas habituales y las normas implícitas que organizan la vida escolar, compartidas por la comunidad y entregadas de una generación a otra. Tales características le confieren permanencia, institucionalización y autonomía relativa, lo que revela tanto su resistencia al cambio externo como su capacidad de forjar prácticas propias. A la vez, se acentúa que la escuela no solo recibe influjos externos, sino que origina una cultura dinámica propia (Gonzales y Paes, 2024). En consonancia, Viñao (2007) advierte que la cultura escolar, como producto histórico, cumple un papel decisivo en la implementación de políticas, aunque suele ser escasamente considerada en su diseño, lo que explica la restringida eficacia de numerosas reformas.

### 1.7 Cultura escolar y democracia

En el campo de la democracia escolar, también se ha resaltado el papel de la cultura institucional como mediadora entre políticas educativas y su impacto real (Belavi y Murillo, 2020; Lobatón, 2024; Rico-Gómez y Ponce-Gea, 2024). Al respecto, la evidencia muestra que la presencia de una cultura democrática en la escuela es condición esencial para el éxito de las políticas orientadas a fomentar la participación y la equidad. Numerosos esfuerzos en este ámbito fracasan porque no logran incorporarse de manera genuina en la cultura escolar (Belavi y Murillo, 2020). De esta forma, un cambio legislativo, por sí solo, no transforma las normas implícitas de un establecimiento, ya que las reformas deben enfrentarse a prácticas arraigadas que funcionan como mecanismos de resistencia (Rico-Gómez y Ponce-Gea, 2024). Por ello, se enfatiza que la construcción de ciudadanía requiere que la institución encarne y practique diariamente principios democráticos, generando espacios efectivos de participación y deliberación (Lobatón, 2024).

### 1.8 Problematicación

La gobernanza escolar es clave para fortalecer la democracia y la justicia social (Belavi y Murillo, 2020). Con base en los aportes de Feu et al. (2016) y su aplicación a escuelas chilenas (Orellana et al., 2026), se sostiene que la forma que adopta la gobernanza influye en el aporte de la escuela a la formación ciudadana, especialmente desde la dimensión organizativa (Aguirre y Schugurensky, 2017).

El escenario escolar se encuentra condicionado por un modelo hegemónico de gobernanza que restringe la participación genuina. La introducción de mecanismos de rendición de cuentas ha reducido la toma de decisiones a criterios técnicos y económicos, lo que debilita la deliberación y despolitiza el quehacer educativo. Así, bajo un régimen de vigilancia permanente, las escuelas responden mediante estrategias

de adaptación, resistencia o simulación. Los impactos de las políticas mencionadas han restringido la autonomía escolar y obstruido los procesos deliberativos, lo que ha limitado el desarrollo de culturas democráticas.

La cultura escolar cumple un papel decisivo sobre los efectos reales de políticas orientadas a promover la educación ciudadana, al regular conductas y condicionar la recepción de reformas. Solo una cultura institucional que practique la participación y la deliberación puede posibilitar que las políticas de equidad y ciudadanía logren un impacto en la democracia escolar. Los cambios normativos resultan insuficientes si no logran transformar las prácticas tradicionales arraigadas. En consecuencia, este estudio identificó el tipo de gobernanza predominante en escuelas de la región del Biobío, Chile, para lo cual consideró la gobernanza hegemónica y la cultura escolar.

## 2. Metodología

Por su capacidad de comprender la realidad escolar, se adoptó un enfoque cualitativo (Castellví et al., 2023) y un diseño flexible (Dorio et al., 2016). La producción de datos se realizó mediante grupos focales (GF), útiles para captar contenidos compartidos en la interacción (Rodas y Pacheco, 2020), y como estímulo se emplearon resultados preliminares de entrevistas a integrantes de equipos de gestión escolar (Orellana et al., 2026) basadas en las dimensiones e indicadores de gobernanza democrática de Feu et al. (2016).

La selección de las personas participantes obedeció a su relevancia frente al problema, diversidad de perfiles, vínculo con el objeto de estudio y la accesibilidad (Valles, 1997). En Chile, la región del Biobío, con una de las matrículas más altas del país tras la Metropolitana, posibilita observar la formación ciudadana en un territorio relevante pero periférico. Las personas informantes provenían de establecimientos de educación básica y media, públicos y particulares subvencionados.

Se convocó de los distintos establecimientos a integrantes de equipos de gestión escolar que ocupan diferentes cargos –direcciones, jefaturas de la unidad técnico-pedagógica, responsables de convivencia, de formación ciudadana y de integración escolar–. La decisión siguió un muestreo teórico (Valles, 1997), dado que los equipos de gestión participan más en la toma de decisiones. Estos equipos ocupan una posición clave para promover la reflexión sobre el rol de los estamentos y avanzar hacia una gobernanza más democrática (Feu et al., 2016). Se efectuaron dos grupos focales (GF1 y GF2), integrados por cinco personas informantes cada uno (I1 a I5), mujeres y hombres –con preeminencia femenina–, con más de once años de experiencia en su mayoría.

La información obtenida fue procesada mediante análisis estructural de discurso, orientado desde Martinic (2006), apoyado en Atlas.ti 7. El análisis se justifica porque entiende la cultura como un acervo de ideas y valores que orientan la conducta de los sujetos y establecen la forma en que un grupo define su realidad, identifica problemas y plantea soluciones. En coherencia, en esta investigación, la cultura escolar se concibió como un marco compartido que delimita lo que se considera posible, legítimo y normal dentro de la vida educativa.

La congruencia entre el análisis y el marco de referencia constituye un aspecto central del estudio. La noción de cultura escolar propuesta, que alude a un conjunto de teorías, normas, pautas, rituales, hábitos y prácticas acumuladas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones y reglas implícitas compartidas por las comunidades educativas (Viñao, 2007), se corresponde con la lógica del análisis estructural de discurso propuesto por Martinic (2006). Este enfoque permitió dar cuenta de las regularidades discursivas y culturales que atraviesan a las escuelas, y facilitó la identificación de tensiones en los procesos de gobernanza escolar.

### 3. Resultados

En este apartado se muestran los resultados, que permiten identificar el tipo de gobernanza presente en las escuelas, en torno a 4 categorías: *Llamados a participar*, *Temas sobre los que se participa*, *Espacios de participación en la toma de decisiones* y *Calidad de la participación*.

#### 3.1 Llamados a participar

Se exponen los resultados sobre la dimensión *Llamados a participar* en dos subapartados.

*Participación en el proceso de toma de decisiones.* Profesorado, personal directivo y personal docente tienen la preponderancia en la participación, al ser los otros estamentos relegados, como se puede apreciar en el caso del estudiantado y las familias (apoderadas y apoderados), quienes, como sostienen las personas informantes, a pesar de su relevancia para la escuela: “nunca están presentes a la hora de toma de decisiones importantes” (I2GF1). Igual situación ocurre con el personal asistente de la educación, cuya capacidad de aportar en la deliberación sobre el trabajo educativo es puesta en duda en la escuela, como evidencian las y los informantes: “¿qué viene a hacer un asistente social?, ¿qué me puede aportar a mí un psicólogo?, ¿qué?” (I1GF1).

*Participación decidiendo.* También es posible apreciar la preponderancia de la decisión del profesorado que ejerce como directivo sobre quienes lo hacen en el aula. Como señalan las personas informantes, respecto de las materias consideradas como de “mayor relevancia” (I2GF2) en la escuela, las técnico-pedagógicas, “Siempre esas decisiones se han trabajado a nivel de equipo directivo y son direccionales” (I1GF2).

#### 3.2 Temas sobre los que se participa

Se presentan los resultados respecto de la dimensión *Temas sobre los que se participa* en tres subapartados.

*Participación en el dominio técnico-pedagógico.* Los temas técnico-pedagógicos son un ámbito exclusivo del profesorado, lo que queda de manifiesto en la tensión que produce abrirlo a la participación de otros integrantes de la escuela, evidenciada en el uso de recursos discursivos como “aunque de pronto cuesta” (I2GF 2), puesto que para los gestores escolares “obviamente” (I2GF2) las decisiones en este ámbito, que son identificadas como “las de mayor relevancia” (I2GF2), son materias de competencia exclusiva del profesorado.



*Decisión en el dominio técnico-pedagógico.* También se establece una diferencia entre el profesorado de aula y el profesorado directivo, ya que la decisión sobre los temas técnico-pedagógicos –respecto de lo que es posible decidir en escuela– es tomada por el equipo directivo. En la voz de las personas informantes: “el tema pedagógico no lo queremos soltar, ni siquiera con nuestros propios colegas” (I1GF1).

*Criterio de exclusión/inclusión del dominio técnico-pedagógico.* El criterio sobre las y los participantes en el proceso de toma de decisiones y los temas en los que se puede participar, es el de las competencias técnicas necesarias para hacerlo. Por lo tanto, como sostiene las personas informantes: “lamentablemente no todos pueden ayudar en la toma de decisiones, es decir, pueden aportar, pero no necesariamente van a influir, solamente el escuchar” (I3GF2).

### 3.3 Espacios de participación en la toma de decisiones

Se exponen los resultados de la dimensión *Espacios de participación en la toma de decisiones* en diez subapartados.

*Efecto de la instalación normativa sobre el gobierno escolar.* Se observa, como resultado de la implementación de un conjunto de normativas supervisada por el ministerio y el sostenedor, el menoscabo de la autonomía del gobierno escolar. En la voz de las personas informantes: “finalmente uno tiene que obedecer también a las autoridades, uno no puede correr con colores propios. Entonces, siento que en ciertos aspectos fuimos perdiendo más autonomía” (I4GF 2).

*Efecto de la instalación normativa sobre participación escolar.* Es mediante el proceso de implementación normativa que se va circunscribiendo la participación escolar únicamente en torno a los espacios formales establecidos por la normativa y a sus márgenes. Como señalan las personas informantes: “Existen espacios de participación escolar por norma y se respetan esos límites” (I1GF2).

*Integración en la escuela de los espacios formales de participación.* La participación en la toma de decisiones, circunscrita a los espacios formales establecidos por la normativa, se encuentra naturalizada en la gestión escolar. Esto se evidencia en la constatación de que dicha situación no se cuestione en la escuela, pues, como señalan las personas informantes: “nos quedemos con eso sin criticar mucho y que no haya espacios para que las iniciativas surjan desde la base” (I1GF1).

*Rol de directivos escolares respecto de los espacios de participación formal.* En la naturalización de los espacios formales, las y los directivos de la escuela desempeñan un papel fundamental, al realizar acciones tendientes a que la participación se ciña a los espacios establecidos por la normativa. Como señalan las y los informantes: “muchas veces entramos a conversar con los profesores asesores y les decimos “ojalá que el centro de alumnos ocupe esta estructura”, lo que nosotros queremos. Seguimos normalizando” (I3GF1).

*Forma de gobierno escolar naturalizada.* La naturalización de la participación ceñida a los espacios normativos implica que se naturaliza una participación carente de horizontalidad. En la voz de las personas informantes: “se normaliza la formalidad, se normaliza lo jerárquico, se ve que es el mecanismo de participación” (I4GF1), “generando la verticalidad” (I4GF2).



*Rol Mineduc-Sostenedor respecto de los espacios de participación formal.* La importancia del cumplimiento de las normas en las escuelas en materia de participación escolar remite al efecto de la supervisión ejercida tanto por el ministerio como por el sostenedor, quienes actúan sobre la naturalización de los espacios de participación establecidos por norma. Como sostienen las y los informantes: “no es solamente que viene normado del ministerio, sino que también viene un cierto aspecto normativo desde nuestro propio sostenedor también. Entonces, de repente nos sentimos como medios enfrascados en aspectos que tenemos que tener sí o sí.” (I3GF1).

*Rol de la cultura escolar respecto de la participación formal.* Una cultura escolar que no es proclive a la participación cumple también un papel en la naturalización de una participación restringida a los espacios normativos y sus márgenes. En la voz de las personas informantes: “no hay una cultura de participación efectiva al menos en lo que es la toma de decisiones” (I1GF2).

Esta afirmación es representativa de un juicio sobre las prácticas de los equipos de gestión en torno a los procesos de toma de decisión al interior de las escuelas. Lo sostenido por las y los hablantes resulta fundamental para comprender cómo se produce la naturalización que explica por qué la participación se limita a los espacios definidos por la norma, los cuales, dicho sea de paso, son objeto de control por parte del Estado. La cultura se torna central en este proceso, ya que produce y reproduce los mecanismos de participación en la toma de decisiones en la escuela, en un contexto donde los dispositivos de control de la política pública (administrados por la diada ministerio-sostenedor) terminan por modelar las prácticas escolares, incluida la participación.

Así también lo señalan las personas informantes, al asociar los espacios y procesos de participación en la toma de decisiones escolares con el escaso carácter participativo del sistema político del país. Como afirman, en la escuela, al igual que ocurre a nivel nacional: “creamos instituciones, pero desde arriba y que chorrean hacia abajo democracia, pero no una institución que surja desde la base y sobre esa base, en lo formal nosotros decimos que somos democráticos.” (I1GF1).

*Posibilidad de modificación de la cultura escolar de participación.* Esta cultura escolar que, como se ha señalado, no es proclive a la participación y cumple un rol en la naturalización de los espacios formales de participación, es percibida como muy difícil de cambiar debido a su profundo arraigo en las prácticas escolares. Así lo expresan las personas informantes: “está muy arraigada la cultura de la no participación” (I5GF2) en la escuela.

*Rol asignado a los espacios formales.* La participación ceñida a los espacios normativos no implica necesariamente participación en el proceso de toma de decisiones en la escuela y estaría más relacionada con dar cumplimiento de las formalidades que contempla la normativa respecto de su existencia y funcionamiento. Puesto que estos espacios de participación se orientan a la organización de actividades, como “fiestas, bingos y kermés” (I4GF1), y no hacia la participación por medio de la opinión en “el gobierno del colegio y las decisiones del destino del colegio” (I4, GF1), quedando esto solo “en el papel” (I4GF1).

*Espacios de participación informales.* Resultan muy interesantes menciones respecto de la existencia de lo que se identifica como espacios de participación en la toma de decisiones que se encuentran más allá de los espacios establecidos por norma: “grupos culturales, disidentes, feministas con mucha fuerza en los colegios y que tienen reivindicaciones” (I1GF1). Sin embargo, estos espacios, que se pueden denominar como no institucionales o informales -y que son un fenómeno presente en los colegios, desde donde se levantan y gestionan reivindicaciones con capacidad de incidir en las decisiones por medio del ejercicio de la presión- gestionan sus demandas desde fuera del gobierno escolar. Sus demandas son siempre encauzadas por personal directivo a los espacios formales, es decir, estos espacios informales o no institucionales no son reconocidos ni integrados como parte de los espacios de toma de decisiones y, en consecuencia, no forman parte del gobierno de la escuela, como lo sí lo hacen los espacios establecidos por la normativa, que son los que se encuentran naturalizados como aquellos en los que se lleva a cabo la participación.

### 3.4 Calidad de la participación

Se presentan los resultados sobre la dimensión *Calidad de la participación* en tres subapartados.

*Dificultad para la participación.* Es la escasez de tiempo disponible lo que obstaculiza una mayor participación en la toma de decisiones. En la voz de las personas informantes: “es el tiempo el que realmente limita la posibilidad de participar” (I3GF2). La falta de tiempo es consecuencia de la carga de trabajo que implica atender los numerosos requerimientos provenientes del ministerio y del sostenedor. Como afirman las personas informantes: “nos encontramos la mayor parte del tiempo los equipos técnicos y directivos, reformulando documentos y más documentos, tratando de socializarlos, tratando de cumplir con lo que nos exigen” (I1GF2).

*Sentido de la participación para directivos escolares.* En la escuela no se participa porque no existen los recursos económicos para pagar el tiempo que la participación involucra. Esto se debe a que “no hay consciencia a nivel de autoridad ni a nivel de los sostenedores que la participación es importante al interior de la escuela” (I4GF1). En consecuencia, directivos escolares identifican la participación como de *menor relevancia* en relación con otros requerimientos que tienen que atender.

*Instalación en la escuela del sentido de la participación.* Otros integrantes de la escuela también han incorporado la idea de que participar no es relevante, como resultado de la preponderancia en la toma de las decisiones que ejercen las y los directivos, particularmente el director o directora. Esta situación afecta al profesorado de aula, que percibe su influencia sobre las decisiones como escasa. Como plantean las personas informantes: “¿quién va a querer opinar?, si ya culturalmente el equipo directivo y el establecimiento, sabemos que la decisión la toma el director.” (I3GF1).

También, debido al predominio de las decisiones directivas, se asocia la escasa importancia de la participación con a la inexistencia de mecanismos de control de los procesos participativos al interior de la escuela, a diferencia de lo que ocurre en los espacios de participación asociados a instrumentos de planificación: “porque efectivamente sí son supervisados y eso funciona de una forma totalmente como debiera ser” (I1GF2). Lo más destacable es cómo estos mecanismos de control son valorados por

las personas informantes como eficientes para promover la participación, ya que el cumplimiento exigido por las normas –producto de la supervisión del ministerio y del sostenedor– obliga a que esta se concrete, lo que da cuenta de la naturalización de la participación formal, asociada a la internalización de dichos mecanismos de control.

Finalmente, se vincula la idea de que participar en la escuela no es importante para la enseñanza en el contexto escolar. La participación restringida y su escasa relevancia percibida se asocian con la falta de conocimientos e iniciativas para enseñarla. En la voz de las personas informantes: “Acá a nadie le enseñamos como participar” (I2GF1), lo que evidencia la ausencia de un despliegue de saberes e iniciativas orientadas a fomentar la participación como medio para su aprendizaje en la escuela.

#### 4. Discusión

Los resultados muestran que, entre los *Llamados a participar*, personal directivo y docente concentran la participación, con preponderancia de quienes se desempeñan en cargos directivos sobre quienes trabajan en el aula. En los *Temas de participación*, lo técnico-pedagógico es reservado al profesorado, pero la decisión final sobre lo que se puede resolver en la escuela recae en la dirección. El criterio legitimador de *quién participa* y sobre *qué temas* son las competencias técnicas, lo que refuerza el predominio directivo ya observado por investigación anterior (Orellana et al., 2026). Estos resultados se alinean con los estudios de Muñoz (2011), Lagos y Silva (2021) y Mardones y Cárcamo (2021), quienes refieren una participación limitada y, con Muñoz (2011) y Lagos y Silva (2021), con su justificación en la competencia profesional.

Los *Espacios de participación* en la toma de decisiones se circunscriben a los determinados por normativa, confirmando trabajos previos (Orellana et al., 2026). El relato de personas informantes detalla cómo la implementación de un entramado normativo, supervisado por ministerio y sostenedor, menoscaba la autonomía del gobierno escolar y confina la participación a instancias formales. Esta dinámica, que debilita la autonomía, ya ha sido identificada por literatura nacional e internacional (Muñoz, 2011; Brown et al., 2016; Jeong y Luschei, 2018) y se relaciona a efectos negativos sobre la participación (Ball, 2016; Brown et al., 2016; Muñoz, 2011).

La normalización de esta participación formalista se soporta en el rol de los equipos directivos y en una forma de gobierno vertical, identificada por investigación anterior (Orellana et al., 2026). La tutela ministerial y del sostenedor refuerza que los espacios *participativos* funcionen como cumplimiento de formalidades y actividades conmemorativas, más que como instancias de deliberación e incidencia real en decisiones. La presente investigación precisa que participar en los espacios formales no garantiza influir: frecuentemente se orientan a celebraciones y acciones artísticas, desplazando la deliberación del gobierno escolar. Ello puede entenderse como respuesta de las escuelas a un régimen de vigilancia permanente sustentado en indicadores estandarizados, expuesta en la literatura (Collet-Sabé, 2017; Holloway y Santori, 2024), que induce estrategias de adaptación, resistencia o simulación (Ball, 2014; Verger et al., 2021) y genera efectos no anticipados en las políticas de rendición de cuentas (Levatino et al., 2024; Holloway y Santori, 2024).

Sobre la *Calidad de la participación*, persiste la escasez de tiempo, identificada anteriormente (Orellana et al., 2026), debido a la sobrecarga administrativa impuesta por ministerio y sostenedor. Como no hay recursos para financiar el tiempo que requiere participar –porque no es prioridad–, directivos relegan la participación frente a otras exigencias. Además, otras actorías internalizan que participar no es importante, reforzando la centralidad directiva. A esto se suma la ausencia de mecanismos de control específicos para los procesos participativos, a diferencia de lo que ocurre con los instrumentos de planificación, lo que termina naturalizando la idea de que la única participación es la vinculada a la supervisión externa. La limitada valoración de la participación se relaciona con su enseñanza: faltan saberes e iniciativas para aprenderla y practicarla en la vida escolar cotidiana, como ha sido esbozado por una investigación previa (Orellana et al., 2026). En suma, el marco normativo vigente instala un modelo que desmotiva la participación (Muñoz, 2011) y, como ya se ha señalado (Orellana et al., 2026), la falta de tiempo se vuelve un freno estructural para practicarla y enseñarla.

Estas dinámicas se inscriben en una gobernanza escolar definida por un modelo mixto de rendición de cuentas (Falabella, 2015) que ha reconfigurado el trabajo escolar en función de indicadores y estándares externos, con impactos en las dinámicas colaborativas y el sentido formativo del quehacer educativo (Ascorra et al., 2018; Campos et al., 2019; López et al., 2024). En ese contexto, el papel de la dirección escolar se desplaza hacia la gestión por resultados, en desmedro de su función pedagógica y de su capacidad para suscitar procesos participativos, como sostiene la literatura (Sisto, 2018; Sisto y Campos-Martínez, 2021). Esta lógica de rendición de cuentas colisiona con políticas que demandan diálogo y construcción colectiva de sentidos, difícilmente conciliables con un enfoque tecnocrático (Ascorra, 2018; López et al., 2024). Así, la gobernanza escolar se ve atravesada por la tensión entre el control externo y la democratización.

El peso de las exigencias formales impuestas por ministerio y sostenedor también se explica por la expansión global de modelos de gobernanza, de corte neoliberal (Ball, 2016; Díez-Gutiérrez, 2020; Florito, 2025; Ganga-Contreras y Mancilla, 2018; Segat et al., 2025) y neoconservador (Segat et al., 2025; Viñao, 2016), que han reconfigurado las estructuras educativas en los diferentes niveles del sistema y los roles de escuelas, directivos y docentes. Con matices, esta gobernanza educativa hegemónica ha remodelado los sistemas escolares (Collet y Tort, 2016) y, en particular, ha instalado dispositivos de rendición de cuentas (Camphuijsen, 2021; Nascimento y Da Silva, 2025; Parcerisa y Verger, 2023; Verger et al., 2021) que someten a las escuelas a control constante mediante indicadores estandarizados (Collet-Sabé, 2017; Holloway y Santori, 2024), empujando respuestas de adaptación, resistencia o simulación (Ball, 2016; Verger et al., 2021). En Chile, la literatura ya ha documentado estos efectos, incluidos riesgos no previstos o colaterales (Levatino et al., 2024; Verger et al., 2021). En términos agregados, la gobernanza global ha mermado la autonomía escolar (Brown et al., 2016; Jeong y Luschei, 2018), ha limitado los espacios deliberativos y ha despolitizado la labor educativa sometiéndola a criterios técnico-económicos (Ball, 2016).

Al mismo tiempo, se configura una cultura escolar de participación limitada, que naturaliza la participación a instancias formales. Esto refleja, por un lado, el escaso carácter participativo del sistema político nacional y, por otro, la dificultad percibida para

transformar tal cultura. Se trata de resultados que coinciden con los planteamientos de Muñoz (2011), quien atribuye esa limitación a un modelo que reproduce en la escuela la democracia representativa del país, y con Donoso-Díaz y Benavides-Moreno (2018), quienes ubican esa lógica en los rasgos autoritarios históricos de la organización escolar. De este modo, se refuerza la idea –ya señalada por Belavi y Murillo (2020), Erickson (1987), Gonzales y Paes (2024), Hinde (2004), Lobatón (2024), Rico y Ponce (2024) y Viñao (2007)– de que la cultura escolar es decisiva en los procesos de cambio: regula la vida cotidiana (Erickson, 1987; Hinde, 2004; Viñao, 2007), condiciona la viabilidad de las reformas –que prosperan solo si son coherentes con ella– y posee dinamismo suficiente para generar formas propias (Gonzales y Paes, 2024). Sin embargo, las políticas suelen subestimar este factor, lo que limita su eficacia (Viñao, 2007). Como mediadora entre políticas y prácticas, la cultura es clave para que reformas orientadas a participación y equidad funcionen (Belavi y Murillo, 2020; Lobatón, 2024; Rico y Ponce, 2024). Sin una cultura democrática arraigada, el cambio normativo no basta, pues normas no escritas y prácticas tradicionales bloquean transformaciones.

En conjunto, los resultados confirman y profundizan lo señalado por investigación previa (Orellana et al., 2026) sobre los efectos de la gobernanza hegemónica en la participación y la democracia escolar, así como las limitaciones para que la escuela aporte a la formación ciudadana desde su dimensión organizativa (Aguirre y Schugurensky, 2017); y también describen cómo la cultura escolar puede restringir el alcance de estas políticas. En línea con Salazar et al. (2021) y Zúñiga et al. (2020), se constata que el diseño externo de estas últimas, desconectado de la realidad escolar, dificulta su implementación efectiva.

A partir de este análisis, se identifica una gobernanza de tipo convencional. Retomando a Feu et al. (2016), el concepto resulta fértil: no solo nombra la tendencia de la escuela a reproducir la democracia representativa –con decisiones radicadas en órganos formales legitimados por su origen legal y una contribución acotada a la democratización–, sino que subraya que la cultura escolar configura y sostiene este arreglo hasta hacerlo natural. El calificativo convencional dialoga con la acepción de *convención* de la Real Academia Española, entendida como: “norma o práctica admitida tácitamente, que responde a precedentes o a la costumbre” (RAE, s.f., definición 1): aquí, los precedentes/costumbres son la cultura escolar, plasmada en el lenguaje y en los sentidos que los informantes atribuyen al gobierno de la escuela.

## 5. Conclusiones

La participación en la toma de decisiones escolares se encuentra restringida por el predominio de los equipos directivos y la participación limitada de los demás estamentos, incluido el profesorado de aula. Las competencias técnicas –imputadas a directivos y docentes– aplican como filtro que demarca temas y actorías, reduciendo las posibilidades de involucramiento.

Este modelo, sostenido por normativas supervisadas por el ministerio y los sostenedores, naturaliza una participación confinada a espacios formales, dejando fuera ámbitos informales donde podría darse una deliberación más genuina, sostenida y situada. El déficit de tiempo –derivado de múltiples demandas institucionales y de

políticas centradas en la rendición de cuentas y el cumplimiento normativo— desincentiva aún más el ejercicio participativo, pues se priorizan urgencias administrativas por sobre procesos de diálogo.

El marco regulatorio promueve una participación instrumental y restringida que dificulta consolidar una cultura democrática. Esto se enuncia en decisiones tomadas con exiguu involucramiento de la mayoría de las actorías, lo que instala la percepción de que participar no es prioritario ni significativo y que todo ya está decidido. A ello se añade una cultura escolar históricamente autoritaria, que dificulta la implementación de políticas orientadas a la participación equitativa y, por ende, a formas de gobernanza más democráticas.

La actual gobernanza, alineada con directrices internacionales, restringe la autonomía escolar y prioriza el cumplimiento por sobre la calidad democrática de la participación. En vez de fortalecer la vida democracia interna, concentra y verticaliza el poder, afianzando una gobernanza convencional y distanciándola de propuestas más democráticas orientadas al bien común.

Se requiere avanzar hacia una gobernanza que amplíe la autonomía para la toma de decisiones de cada comunidad, priorice la deliberación inclusiva, equilibre las exigencias formales con la calidad democrática y robustezca una cultura participativa como orientación de fondo. Asimismo, reforzar la formación de los equipos de gestión en estas materias, dado el rol que cumplen y el potencial que tienen para fortalecer el aporte de la escuela a la formación ciudadana.

---

## Referencias

- Aguirre, A. y Schugurensky, D. (2017) La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. *Reflexão e Ação*, 25(2), 65-83. <https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.9884>
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V. y Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O. y Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé (Santiago)*, 27(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Ball, S. (2014). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113>
- Ball, S. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En J. Collet y A. Tort (Coord.), *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador* (pp. 23-40). Morata.
- Barranco, R. y Bretones, E. (2025). La participación educativa como herramienta para la reducción de desigualdades. *Prisma Social*, 50(3), 80-101.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>



- Belavi, G., Fernandes, P., Marinho, P. y Moreno-Medina, I. (2024). A democracia na escola: concepções de alunos de Espanha e Portugal. *Revista Internacional de Educação para la Justicia Social*, 13(2), 23–39. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.002>
- Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J. and O'Brien, S. (2016). Exploring the changing face of School Inspections *Eurasian Journal of Educational Research*, 66 1-26. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.1>
- Camphuijsen, M. (2021). Coping with performance expectations: towards a deeper understanding of variation in school principals' responses to accountability demands. *Educ Asse Eval Acc* 33, 427-453. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09344-6>
- Campos, F., Valdés, R., y Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la educación*, 51, 53–84. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Castellví, J., Marolla, J. y Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. En Delfín, Ortega-Sánchez (Eds.), ¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación (pp.11-120). Octaedro.
- Collet, J. y Tort, A. (2016). Conclusiones. Hacia la construcción colectiva, y desde la raíz, de una nueva gobernanza escolar. En Jordi Collet y Antoni Tort (Coord.), *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador* (pp. 127-137). Morata.
- Collet-Sabé, J. (2017). 'I do not like what I am becoming but...': transforming the identity of head teachers in Catalonia. *Journal of Education Policy*, 32(2), 141-158, <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1253873>
- Collet-Sabé, J. (2020). Las relaciones entre la escuela y las familias des de una perspectiva democrática: ejes de análisis y propuestas para la equidad. *Educare*, 56(1), 241–258. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1012>
- Díez-Gutiérrez, E.-J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13–29. <https://doi.org/10.35362/rie8313817>
- Donoso-Díaz, S. y Benavides-Moreno, N. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230013>
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2016). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisqueria (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (5ta ed., pp. 267–284). La Muralla.
- Dos Santo, J. (2025). A participação democrática do conselho escolar no ambiente educativo. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 14(4), e4531. <https://doi.org/10.55905/rcssv14n4-011>
- Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 11-24.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Fernandes, P., Belavi, G., Figueiredo, C., y Basasoro, M. (2023). Percepciones docentes sobre prácticas democráticas en centros educativos de Portugal y España. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22852>
- Feu, J., Simó, N., Serra, C. y Canimas, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 449-465. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400024>
- Florito, A. (2025). Sobre el socavamiento de las prácticas democráticas: pensar el *homo oeconomicus* del neoliberalismo desde la teoría crítica de Wendy Brown. *Debates en Sociología*, 60, 217–239. <https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.202501.009>
- Ganga-Contreras, F., y Mancilla, M. (2018). Universidades latinoamericanas: orígenes, fuentes y factores determinantes de la estructura. En F. Ganga-Contreras, O. Leyva Cordero,



- A. Hernández Paz, G. Tamez González y L. Paz Pérez (Eds.), *Investigaciones sobre gobernanza universitaria y formación ciudadana en educación* (pp. 19-31). Fontamara.
- Gonzales Tapper, K. A. B. y Paes, A. B. (2024). Panorama conceitual da cultura escolar no campo educacional brasileiro: Revisão bibliográfica e possibilidades de pesquisa. *Revista Interdisciplinar*, 9(3), e249323. <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i3.292>
- Hinde, E. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Academic Exchange Quarterly*, 8(4), 14–18.
- Holloway, J., & Santori, D. (2024). Legitimising capital: parent organisations and their resistance to testing in England. *Education Assessment Evaluation Accountability*, 36, 277-294. <https://doi.org/10.1007/s11092-024-09431-y>
- Jeong, D., & Luschei, T. (2018). Are teachers losing control of the classroom? Global changes in school governance and teacher responsibilities, 2000–2015. *International Journal of Educational Development*, 62, 289-301. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.07.004>
- Lagos, R. y Silva, M. (2021). Rol de los Apoderados y Política de Participación del Ministerio de Educación 2002-2016. El caso de dos establecimientos educacionales de una comuna de la Región de Los Ríos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 359-378. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300359>
- Levatino, A., Parcerisa, Ll. y Verger, A. (2024). Entender lo que está en juego: la influencia de las opciones de política de rendición de cuentas en las respuestas de los docentes. *Educational Policy*, 38(1), 31-60. <https://doi.org/10.1177/08959048221142048>
- Ley 20911. (2016). Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos reconocidos por el Estado. 28 de marzo de 2016. <https://bcn.cl/2f702>
- Lobatón, R. (2024). Aprendizaje y cultura democrática en la escuela: Abordaje teórico y metodológico. *Revista Brasileira de Educação*, 29, e290125. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290125>
- López, A., Millán, C. y González, G. (2024). Implementación de las políticas de educación ciudadana en una escuela secundaria chilena: El rol de los nuevos liderazgos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(78). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8585>
- López-Meseguer, R. (2025). Radiografía cualitativa de la educación cívica escolar en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 14(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.1.004>
- López-Meseguer, R. y Aparicio-Herguedas, J. (2024). La educación cívica a debate: Análisis del discurso de directores y profesores en el contexto escolar. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 775-784. <https://doi.org/10.5209/rceed.89074>
- Mardones, R. y Cárcamo, H. (2021). La familia en los procesos de formación ciudadana: Una mirada desde los docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 101–116. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042mardones6>
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de discurso. En Manuel Canales (Ed.). *Metodologías de investigación social*. (pp. 299-320). LOM.
- MINEDUC. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/>
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 107-129. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/123>
- Nascimento, B. y Da Silva, R. (2025). Financeirização da educação básica no Brasil: responsabilização da gestão escolar na Inspira Rede de Educadores. *Revista Cocar*, (37), 1-16. <https://periodicos.uempa.br/index.php/cocar>
- Orellana, C., Paredes, J., Muñoz, C., Salazar, R., y Salinas, J. (2026). Formación ciudadana y gobernanza escolar en algunas escuelas de la región del Biobío, Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 26(1), 1-33. <https://doi.org/10.15517/w62jxy05>

- Parcerisa, Ll. y Falabella, A. (2017). La Consolidación del Estado Evaluador a Través de Políticas de Rendición de Cuentas: Trayectoria, Producción y Tensiones en el Sistema Educativo Chileno. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047120>
- Parcerisa, Ll., & Verger, A. (2023). Researching 'Autonomy with Accountability' in Schools: A Qualitative Approach to Policy Enactment and Practice. *REFORMED Methodological Papers*, 3, 1-33. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10361691>
- Prieto-Flores, Ò., Feu, J., Serra, C., & Lázaro, L. (2018). Bringing democratic governance into practice: policy enactments responding to neoliberal governance in Spanish public schools. *Cambridge Journal of Education*, 48(2), 227-244. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1288700>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. PNUD.
- Quintana, S. (2022). Experiencias del profesorado chileno en la implementación del plan de formación ciudadana: Estudio de casos múltiples. *Perspectiva Educacional*, 61(3), 56-79. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1306>
- Real Academia Española. (s. f.). *Convención*. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed., versión en línea). <https://dle.rae.es/convención>
- Rico-Gómez, M. y Ponce-Gea, A. (2024). Educación en y para la democracia en España: Testimonios docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e10, 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e10.5341>
- Rodas, F. y Pacheco, V. (2020). Grupos focales: Marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Salazar-Jiménez, R., Orellana-Fonseca, C., Muñoz-Labraña, C. y Cárcamo-Vásquez, H. (2021). Escuela y participación: La implementación de un plan de formación ciudadana en establecimientos educacionales de Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42543>
- Segat, J., Vieira, A. y Caetano, M. (2025). Igualdad de género en y a través de la educación: Un análisis crítico de la estrategia de la UNESCO en pleno giro neoliberal y neoconservador. *Educar em Revista*, 41, e95501. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.95501-T>
- Sisto, V. (2018). Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: El caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile. *Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 141-156. <https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156>
- Sisto, V., y Campos-Martínez, J. (2021). Autoritarismo y rendición de cuentas como forma de gobierno de la educación: el caso de Chile. En N. Gluz y C. Rodrigues, R. Elías (Coords.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana*. (pp. 45-64). CLACSO.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vásquez, N., Aceituno, D. y Contreras, D. (2023). *Desafíos de la formación ciudadana en América Latina y Chile en una época de cambios y tensiones: una lectura a partir de los estudios de Joaquín Prats*. En I. Bellatti, C. Fuentes, P. Miralles y L. Sánchez (Coords.), *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática. Homenaje a Joaquín Prats Cuevas*. Octaedro.
- Vásquez-Shimajuko, M., Ramírez-Figueroa, K., Sebastiani-Elías, Y. y Urquiza-Zavaleta, R. (2024). Dimensión ético-política de la formación ciudadana en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(2), 376-386. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i2.41916>
- Verger, A., Ferrer-Esteban, G., & Parcerisa, Ll. (2021). In and out of the 'pressure cooker': Schools' varying responses to accountability and datafication. In: S. Grek, C. Maroy & A. Verger (Eds.). *World Yearbook of Education 2021: Accountability and Datafication in the Governance of Education* (pp. 219-239). Routledge.

- Viñao, A. (2007). Culturas escolares y reformas (Sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). *Revista Teias*, 1(2), 1-25. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23855>
- Viñao, A. (2016). El modelo neoconservador de gobernanza escolar: principios, estrategias y consecuencias en España. En J. Collet y A. Tort (Coord.), *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador* (pp. 41-64). Morata.
- Zúñiga, C., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T. y Morel, M. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la Educación*, (52), 135-169. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.767>

**Cómo citar en APA:**

Orellana Fonseca, C. E., Paredes Paredes, J. P., Muñoz Labraña, C., Salinas Valdés, J. J., y Salazar Jiménez, R. A. (2026). Formación ciudadana: Gobernanza y cultura en escuelas del Biobío, Chile.. *Revista Iberoamericana de Educación*, 100(1), 33-50. <https://doi.org/10.35362/rie10017169>