



## **Formación ciudadana y gobernanza escolar en algunas escuelas de la región del Biobío, Chile**

Citizenship education and school governance in some schools in the Biobío region, Chile

Volumen 26, Número 1  
Enero - Abril  
pp. 1-33

Cristian Orellana Fonseca  
Juan Pablo Paredes Paredes  
Carlos Muñoz Labraña  
Rodrigo Salazar Jiménez  
Juan José Salinas Valdés

### **Citar este documento según modelo APA**

Orellana Fonseca, Cristian., Paredes Paredes, Juan Pablo., Muñoz Labraña, Carlos., Salazar Jiménez, Rodrigo., y Salinas Valdés, Juan José. (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>

## Formación ciudadana y gobernanza escolar en algunas escuelas de la región del Biobío, Chile

Citizenship education and school governance in some schools in the Biobío region, Chile

Cristian Orellana Fonseca\*  
Juan Pablo Paredes Paredes  
Carlos Muñoz Labraña  
Rodrigo Salazar Jiménez  
Juan José Salinas Valdés

**Resumen:** En Chile, en el ámbito escolar, la formación ciudadana ha sido promovida mediante políticas centradas en la participación sin lograr los resultados esperados. Dado que la gobernanza escolar incide en la efectividad de dichas políticas, este artículo se propuso describir la gobernanza presente en algunas escuelas de la región chilena del Biobío. El estudio, con enfoque cualitativo de tipo exploratorio y diseño flexible, utilizó entrevistas semiestructuradas aplicadas a quince personas informantes clave, pertenecientes a distintos equipos de gestión escolar de trece establecimientos educacionales. La pauta de entrevista se basó en un modelo de gobernanza escolar democrática, compuesto por cuatro dimensiones: mecanismos de participación en la toma de decisiones, extensión de personas convocadas, espectro temático susceptible de ser abordado democráticamente y calidad de la participación. El análisis estructural de los datos se realizó entre mediados de 2020 e inicios de 2025. Los hallazgos revelaron que, aunque existen mecanismos de participación, estos se limitan a espacios formales con baja representatividad y escasa amplitud temática. La falta de tiempo disponible restringe la calidad de la participación, lo que dificulta procesos deliberativos que favorezcan el aprendizaje de una participación más democrática. Esta situación refleja el impacto de un modelo hegemónico de gobernanza educativa que tiende a ser asumido sin mayor cuestionamiento dentro de las escuelas. Lo anterior obstaculiza el desarrollo de gobernanzas más democráticas y, en consecuencia, impide que las escuelas pesquisadas cumplan adecuadamente con los objetivos de la formación ciudadana. Modificar esta situación implica atender las dinámicas concretas de las escuelas, lo que requiere una comprensión integral de factores interrelacionados.

**Palabras clave:** escuelas, educación ciudadana, gobernanza escolar, política educacional.

**Abstract:** Citizenship education in schools has been promoted in Chile through policies focused on participation, yet the expected results have not been achieved. Since school governance influences the effectiveness of such policies, this article aims to describe the governance present in some schools in the Chilean region of Biobío. The study, with a qualitative approach of an exploratory type and flexible design, used semi-structured interviews applied to fifteen key informants, belonging to different school management teams from thirteen educational establishments. The interview guide was based on a model of democratic school governance composed of four dimensions: mechanisms for participation in decision-making, the scope of people involved, range of topics open to democratic deliberation, and quality of participation. The structural analysis of the data was conducted between mid-2020 and early 2025. The findings reveal that, although participation mechanisms exist, they are limited to formal spaces, with low representativeness and a narrow thematic scope. The lack of available time restricts the quality of participation, hindering deliberative processes that could foster learning for more democratic engagement. This situation reflects the impact of hegemonic model of educational governance, which tend to be adopted without critical examination within schools. This prevents the development of more democratic governance structures and, consequently, prevents schools surveyed from adequately fulfilling the objectives of citizenship education. Changing this situation requires addressing the specific dynamics of schools, which demands a comprehensive understanding of interrelated factors.

**Keywords:** schools, citizenship education, school governance, educational policy.

---

\* Información de las personas autoras al final del artículo

Dirección electrónica de contacto: [corellana@ubiobio.cl](mailto:corellana@ubiobio.cl)

**Artículo recibido:** 30 de junio, 2025

**Enviado a corrección:** 8 de setiembre, 2025

**Aprobado:** 3 de noviembre, 2025

## 1. Introducción

La Unesco (1998) ha subrayado la importancia de una educación ciudadana orientada a formar personas activas y críticas en democracia y la define como un proceso que sitúa la democracia como eje y promueve una cultura y una gestión escolar democráticas. Más tarde, impulsó la educación para la ciudadanía mundial, orientada a desarrollar conocimientos, valores y actitudes en favor de un mundo más justo e inclusivo, además de organizar un taller regional para América Latina y el Caribe (Unesco, 2015).

La formación ciudadana ha cobrado relevancia en la agenda global por los cambios políticos recientes, reflejados en reformas curriculares, en organismos internacionales y en la investigación (Kerr, 2015). En Chile, estos cambios también se han hecho sentir (Cox y Castillo, 2015), y las movilizaciones sociales de 2019 evidenciaron debilidades democráticas, lo que reforzó la urgencia de una educación centrada en participación crítica y justicia social (Vásquez et al., 2023).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2021) destaca la educación ciudadana como clave para fortalecer la democracia en Chile y prioriza su fomento entre el personal directivo y el profesorado, y en espacios participativos en las escuelas. En concordancia, se plantea que la escuela es un espacio privilegiado para esta formación, la cual se adquiere mediante el ejercicio efectivo de la participación (Aguirre y Schugurensky, 2017; Apple y Beane, 2022; Fernandes et al., 2023).

En Chile, desde los años noventa se han desarrollado políticas orientadas a promover la formación ciudadana en las escuelas, y abarcado lo que Aguirre y Schugurensky (2017) denominan dimensiones curricular y organizativa. Esta última ha sido impulsada mediante políticas de participación que buscan su aprendizaje a través del involucramiento de la comunidad escolar, aunque sin los resultados esperados según señala la literatura (Lagos y Silva, 2021; López et al., 2024; Muñoz, 2011; Quintana, 2022; Salazar et al., 2021; Zúñiga et al., 2020).

Como advirtió Muñoz (2011) hace más de una década, el Ministerio de Educación ha promovido la democratización escolar. No obstante, no ha considerado las realidades escolares, lo que ha reforzado un modelo de participación instrumental y simbólico. La legislación escolar desconoce la diversidad organizacional de los centros y promueve una participación informativa y clientelar, carente de reflexión y deliberación. Esto ha forjado un modelo que desincentiva la participación, se centra en formalidades administrativas, y que depende de la voluntad de las direcciones y entidades sostenedoras. En este contexto, el

personal docente y directivo, por su función y conocimientos, concentran el acceso a la participación, lo que robustece la percepción de que los asuntos escolares le competen solo al profesorado.

El hito más reciente es la Ley 20.911 (2016), que les exige a los establecimientos educativos incorporar un plan de formación ciudadana orientado a preparar al estudiantado para la vida democrática. El Ministerio de Educación entregó orientaciones (MINEDUC, 2016, 2017) que impulsaron la construcción colectiva y la participación de la comunidad escolar como parte del aprendizaje ciudadano y fuente de legitimidad para la gestión escolar. Sin embargo, diversos estudios señalan la escasa participación de la comunidad educativa en el diseño e implementación de los planes (Escobar, 2018; PNUD, 2018; Salazar et al., 2021; Zúñiga et al., 2020). Salazar et al. (2021) atribuyen esta debilidad a una insuficiente comprensión de las realidades escolares, escasamente consideradas en esta política pública.

Como indica la literatura, a nivel internacional se constatan problemáticas similares, lo que permite identificar tensiones y desafíos asociados a los contextos escolares respecto de cómo las políticas públicas son abordadas en las escuelas (Abdian, 2018; Boontinand y Petchamesree, 2017; Dos Santo, 2025; Jwan y Kisaka, 2017; Nardi, 2018; Saucedo, 2018; Zurita, 2018, 2020). Este escenario evidencia una incomprensión sobre las realidades escolares y una propensión a suponer que la sola aplicación de las políticas garantiza su eficacia.

Los antecedentes anteriores revelan que, en la implementación de políticas vinculadas a la dimensión organizativa de la formación ciudadana, no se han considerado apropiadamente las condiciones del quehacer escolar, lo que limita su efectividad. En consecuencia, las condiciones concretas en que se aplican estas políticas suelen ser ignoradas, y las condiciones necesarias para generar espacios de deliberación son desatendidas.

Se estima que el modelo hegemónico de gobernanza educativa incide fuertemente en esta situación, ya que configura formas de gobernanza escolar que dificultan prácticas participativas genuinas y obstaculiza así la contribución de la dimensión organizativa a la formación ciudadana del estudiantado. Por ello, esta investigación tuvo como objetivo describir la gobernanza presente en escuelas de la región del Biobío, Chile. Se eligió esta región por criterios exploratorios: es una de las más pobladas del país después de la Metropolitana y su estudio permite observar cómo inciden las políticas públicas y la formación ciudadana en un

territorio relevante pero alejado del centro de decisiones. La investigación se desarrolló entre mediados del año 2020 e inicios de 2025.

El artículo se estructura del siguiente modo: primero, se presentan los referentes teóricos; luego, se expone la metodología empleada; en la sección de resultados, se detallan los principales hallazgos en torno a tres ejes: mecanismos de participación, actores y temas, y calidad de la participación; finalmente, en las conclusiones se sintetizan los principales aportes y se proponen recomendaciones.

## 2. Referente Teórico

### 2.1 La gobernanza de la educación en el contexto global

Para comprender qué ocurre cuando las políticas orientadas a promover la formación ciudadana llegan a la escuela, resulta útil la propuesta de Collet y Tort (2016a, 2016b) relativa al abordaje crítico de la gobernanza escolar, ya que permite visualizar las dinámicas que van modelando la educación a nivel global. Desde esta perspectiva se plantea el predominio de dos grandes modelos de gobernanza: el *neoliberal*, ampliamente expuesto por la literatura (Ball, 2016; Collet-Sabé, 2017; Collet y Tort, 2016a, 2016b; Thompson y Mockler, 2016), y el *neoconservador* (Viñao, 2016).

La gobernanza neoliberal se configura como resultado de la incorporación de nuevas o adaptadas tecnologías de gobierno, orientadas a introducir lógicas de mercado en el sistema educativo. Este proceso se impulsa tanto por la promoción de principios, la elección y la competencia como por la transformación de las culturas institucionales a través del desarrollo de formas de gerencialismo y prácticas performativas (Ball, 2016). Este modelo puede observarse en los principios y las prácticas de la denominada Nueva Gestión Pública identificados por la literatura (Collet y Tort, 2016a; Parcerisa y Verger, 2016), que se trasladan desde la esfera privada a la pública con el objetivo declarado de mejorar la eficiencia y la eficacia. En educación se promueven políticas orientadas a incrementar la autonomía de las escuelas, la profesionalización directiva, la evaluación estandarizada y la rendición de cuentas, asociadas a una orientación gerencial de la organización escolar y la competencia entre escuelas por el mercado (Verger y Curran, 2014).

Por su parte, el modelo de gobernanza neoconservador recurre al discurso y a las estrategias neoliberales para instaurar, mediante la institucionalidad, un orden social, ideológico y cultural de carácter autoritario y conservador. Aunque promueve la desregulación, su implementación revela un enfoque centrado en el control del currículum, la estandarización,

la rendición de cuentas, la jerarquización y la selectividad (Viñao, 2016). Ambos modelos, más allá de sus diferencias, representan, en definitiva, “dos caras de la misma moneda” (Collet y Tort, 2016a, p.12).

Collet y Tort (2016b) identifican, entre las características centrales de la actual gobernanza, la desestatalización, el control externo o a distancia, y la asociación entre libertad y responsabilidad. La primera implica la incorporación de actores no estatales -como fundaciones, ONGs o *think tanks*- que, junto a las instancias tradicionales, condicionan las acciones del personal directivo, del profesorado, del estudiantado y de las familias. El gobierno a distancia se ejerce mediante mecanismos como evaluaciones, resultados, competencia, clasificaciones y modelos de liderazgo que orienten el quehacer escolar más allá de las políticas formales. Finalmente, la lógica libertad-responsabilidad otorga autonomía a los equipos directivos para decidir, pero exige que asuman las consecuencias de sus decisiones. Esta configuración, según los mismos autores, ha generado una normalización de prácticas al interior de las escuelas sobre cómo deben realizarse los procesos, qué resultados se esperan y qué medios se consideran legítimos para alcanzarlos.

En este contexto, el núcleo del trabajo escolar se articula en torno a los denominados mecanismos de rendición de cuentas (Appel, 2019; Camphuijsen, 2021; Holloway y Santori, 2024; Levatino et al., 2024; Ozga, 2013; Parcerisa y Falabella, 2017; Parcerisa y Verger, 2023; Verger et al., 2021), los cuales establecen requerimientos que deben ser cumplidos por la organización escolar y que conllevan consecuencias significativas para ella. Estos mecanismos se sustentan en la producción de evidencias a través de instrumentos estandarizados de medición (Collet y Tort, 2016a, 2016b; Collet-Sabé, 2017; Holloway y Santori, 2024; Jeong y Luschei, 2018). A través de la generación de números, que hacen posible calificar, comparar y categorizar, y así determinar niveles de efectividad y asignar valoraciones, se opera de múltiples maneras para reflejar lo que se es y, al mismo tiempo, contribuir a moldearlo (Ball, 2015b). En definitiva, de este modo, los sistemas educativos son gobernados a distancia a través de números (Ball, 2015b; Collet-Sabé, 2017; Ozga, 2013; Thompson y Mockler, 2016), lo que termina socavando su autonomía (Jeong y Luschei, 2018).

Estos sistemas de rendición de cuentas bajo la influencia del gerencialismo (Ball, 2016), mediante prácticas performativas, inductoras de la adecuación y la autoadecuación (Ball, 2014, 2016) han modelado a los integrantes de la escuela (Ball, 2016; Collet-Sabé, 2017; Jeong y Luschei, 2018; Thompson y Mockler, 2016; Verger et al., 2021). Sus efectos sobre el profesorado, equipos directivos y personas responsables de la dirección escolar, resultan

especialmente relevantes, tal como ha sido identificado en la literatura (Collet-Sabé, 2017; Jeong y Luschei, 2018; Thompson y Mockler, 2016).

La asimilación de estas lógicas y prácticas empresariales en la organización escolar bajo el discurso de la calidad y la eficiencia técnica reduce la toma de decisiones a criterios técnicos o económicos, desplaza la deliberación y oculta la dimensión política inherente a toda gobernanza; en consecuencia, lo político se desplaza del quehacer escolar (Ball, 2015a, 2016). A este fenómeno se suman las *fabricaciones*, entendidas como respuestas de adaptación o de resistencia de las escuelas frente a las coacciones ejercidas por estas políticas, mediante las cuales generan versiones representables de sí mismas dentro de un repertorio de posibilidades (Ball, 2014). Estas consecuencias pueden ser entendidas como efectos secundarios de las políticas de rendición de cuentas, catalogadas de alto riesgo por sus consecuencias imprevistas (Levatino et al., 2024; Holloway y Santori, 2024), y la generación de respuestas que van desde adecuación estratégica hasta la exclusión voluntaria (Verger et al., 2021).

## 2.2 La gobernanza del sistema escolar chileno

En Chile, varios trabajos (Bellei y Vanni, 2015; Bellei et al., 2024; Falabella, 2015; Herrera-Jeldres et al., 2018; Parcerisa y Falabella, 2017) permiten comprender cómo se configura la gobernanza del sistema escolar. Falabella (2015) identifica tres etapas en esta configuración: la primera, en la que se instala el mercado educativo y la evaluación estandarizada; la segunda, que mantiene el modelo con un papel compensatorio del Estado; y la tercera, donde se consolida la Nueva Gestión Pública basada en evaluación, inspección y rendición de cuentas. El sistema escolar resultante, según la autora, se caracteriza por una doble lógica de rendición de cuentas, determinada tanto por la presión de un mercado escolar orientado a satisfacer la demanda de las familias para aumentar la matrícula como por un Estado subsidiario que fija el currículum, los estándares y las metas de desempeño, lo que transforma de manera significativa el quehacer de la escuela. Como consecuencia, esta se ve obligada a priorizar el cumplimiento de exigencias vinculadas a la verificación de sus tareas (Ascorra et al., 2018, 2019; Campos et al., 2019; López et al., 2024; Sisto y Campos-Martínez, 2021).

La investigación da cuenta de los efectos que la rendición de cuentas produce en la forma en que se organiza el trabajo escolar, en la manera en que las personas integrantes de la escuela significan ese trabajo, así como en las funciones e identidades de sus miembros

(Ascorra et al., 2018, 2019; Campos et al., 2019). La institucionalización en la escuela implicó que el accionar de las personas encargadas de la dirección se enfocara en movilizar recursos y capacidades hacia la consecución de dos grandes requerimientos prácticos: asegurar una cantidad suficiente de matrícula y alcanzar un nivel de logro adecuado en las mediciones (Weinstein et al., 2012).

Como sostienen Donoso-Díaz y Benavides-Moreno (2018), el modelo organizacional implementado en la escuela restringe severamente la autonomía de los equipos de dirección, impide el trabajo colaborativo al focalizar la gestión en la dirección, y refuerza una toma de decisiones con fuerte arraigo autoritario como rasgo histórico de la gestión escolar chilena. De allí que, como advirtiera Muñoz (2011), el apremio por el logro de resultados sumado a la pléyade de obligaciones administrativas hace que la participación deliberante sea algo muy difícil de conseguir. En este contexto, como señalan Ascorra et al. (2018), los efectos que buscan otras políticas, como la de convivencia escolar, entran en tensión con los efectos que producen las disposiciones de rendición de cuentas. Esto se debe, según las mismas autoras, a que, al exigir una producción permanente de evidencia, el trabajo escolar -marcado por una constante escasez de tiempo- tiende a orientarse hacia la aplicación de protocolos estandarizados, lo que resulta más sencillo y medible que la construcción colectiva de significados. En esta misma línea, López et al. (2024) han planteado que las políticas de gestión educativa centradas en la rendición de cuentas, así como sus consecuencias significativas para las escuelas y comunidades, han obstaculizado la implementación de la Ley 20.911 y, en términos más amplios, han dificultado el desarrollo efectivo de la formación ciudadana.

### 2.3 La gobernanza escolar democrática

Desde el ámbito internacional, específicamente en Europa, se han planteado ideas en torno a un tercer modelo de gobernanza escolar: la *democrática*, como se aprecia en varios trabajos (Ball, 2015a, 2016; Collet-Sabé, 2020; Collet y Tort, 2016a, 2016b; Feu et al., 2016a, 2016b; Gundelach et al., 2017; Perryman et al., 2017; Prieto-Flores et al., 2018). Se sostiene que, pese a las limitaciones impuestas por los modelos de gobernanza neoliberal y neoconservadora, algunas escuelas han logrado superarlas, lo que demuestra que las formas de gobernanza más democráticas son posibles (Prieto-Flores et al., 2018).

Se plantea, como posibilidad de transformación, una práctica y una concepción democrática de la escuela orientadas al bien común, en sintonía con la propuesta de escuelas

democráticas de Apple y Beane (Collet y Tort 2016a). En esta dirección se ubica el llamado a *volver a lo básico* de Ball (2015a, 2016), es decir, abrir la deliberación respecto a una serie de temas educativos, como los objetivos de la educación y de las escuelas y, sobre todo, a quién tiene que decidir al respecto. Esto supone escuchar lo que el estudiantado, las familias y el profesorado piensan, además de generar oportunidades para la deliberación, alejándose de las soluciones tecnocráticas. Su propuesta consiste en *repolitizar* la educación, esto es, reconectarla con las realidades de las familias, sus anhelos y deseos mediante su inclusión en los procesos deliberativos y el fortalecimiento del compromiso educativo de las escuelas con sus comunidades. En este sentido, enfatiza la necesidad de reconocer que la educación constituye un asunto político y democrático, y que las escuelas deben potenciar las capacidades de sus integrantes y de otras actorías de la comunidad para que puedan participar de manera deliberante y contribuir al fortalecimiento de la democracia.

En este modelo destaca la propuesta de Feu et al. (2016a, 2016b) sobre la conceptualización y operacionalización de una gobernanza escolar democrática, entendida como un modo de gobierno en que las decisiones se toman, mediante diversos mecanismos, por las personas que integran la escuela y que asegura una participación deliberativa que resguarde los intereses de toda la comunidad educativa.

Las dimensiones propuestas por Feu et al. (2016a, 2016b) - existencia de mecanismos de participación en la toma de decisiones, extensión de las personas integrantes de la comunidad educativa llamadas a participar, espectro de cuestiones susceptibles de ser acordadas democráticamente y calidad de la participación-, junto con sus respectivos indicadores, permiten analizar críticamente la situación de la escuela e identificar avances hacia formas de gobernanza más democráticas, caracterizadas por la participación efectiva de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Desde este enfoque, se aborda la dimensión organizativa de la formación ciudadana, entendida como el conjunto de estructuras, normas y prácticas institucionales que facilitan el ejercicio de la participación en la escuela (Aguirre y Schugurensky, 2017) y que se considera clave para el aprendizaje democrático a través de la experiencia (Apple y Beane, 2022; Fernandes et al., 2023). De este modo se busca contribuir a la formación ciudadana del estudiantado.

En síntesis, se sostiene que la forma que adopta la gobernanza en la escuela determina su contribución a la formación ciudadana desde su dimensión organizativa, ya que influye directamente en el logro de los objetivos de las políticas públicas asociadas a esta dimensión. En dicha configuración incide el modelo hegemónico de gobernanza en educación, que ha

centrado el trabajo escolar en mecanismos de rendición de cuentas. Sustentados en evidencias estandarizadas, estos mecanismos permiten gobernar a distancia y debilitan la autonomía institucional.

Bajo una lógica gerencial y mediante prácticas performativas se moldea el comportamiento de quienes integran las comunidades escolares, lo que particularmente impacta al profesorado, a los equipos directivos y a las personas responsables de la dirección escolar, al tiempo que se oculta el componente político de la gobernanza y se desplaza la deliberación. A ello se suman las fabricaciones, mediante las cuales las escuelas generan versiones representables de sí mismas frente a las exigencias del sistema. Por ello, si se pretende avanzar hacia un modelo democrático de gobernanza, resulta fundamental conocer la forma real de la gobernanza que hoy impera en las escuelas, ya que solo así será posible diseñar políticas públicas con verdadero potencial transformador en esta materia.

### **3. Metodología**

El objetivo de esta investigación fue describir la gobernanza existente en escuelas de la región del Biobío, Chile. A continuación, se presentan los elementos centrales de la metodología utilizada.

#### **3.1 Enfoque de la investigación**

El enfoque empleado fue cualitativo debido a su capacidad para abordar el objeto de estudio, ya que, como sostienen Castellví et al. (2023), tiene el potencial de aportar a la comprensión de la realidad escolar. Asimismo, este enfoque permitió asumir un diseño flexible con adaptaciones a medida que avanzó la investigación (Dorio et al., 2016). En este marco, se desarrolló un estudio de tipo exploratorio, orientado a aproximarse a las ideas de las personas participantes con respecto a los diversos componentes de la gobernanza en sus escuelas, dentro de un alcance acotado por la cobertura territorial, el perfil de las personas integrantes de la comunidad escolar y el número de técnicas de producción de datos utilizado.

#### **3.2 Participantes**

Los criterios de inclusión y exclusión consideraron la relevancia contextual del problema de investigación, la heterogeneidad, la selección estratégica de casos, la accesibilidad y el muestreo opinático en función de su intencionalidad (Martínez-Salgado, 2012). En este marco, se eligió la región del Biobío por contar con una de las mayores poblaciones escolares del

país, después de la región Metropolitana, lo que permite observar la incidencia de las políticas públicas y de la formación ciudadana en un territorio significativo pero alejado de los centros de decisión.

Se incluyeron establecimientos públicos y particulares subvencionados por el Estado, pues se consideró que concentraban la mayor parte de la matrícula escolar. En cambio, se excluyeron los establecimientos particulares pagados -que no reciben financiamiento público-, debido a su escasa participación en la matrícula total y a las reconocidas dificultades para acceder a ellos. Los establecimientos considerados corresponden a los niveles de Educación Básica o Primaria y Educación Media o Secundaria (Humanista-Científica y Técnico-Profesional).

Con base en estos criterios, se convocó como personas informantes clave a integrantes de los equipos de gestión escolar de los establecimientos seleccionados, procurando incorporar diversidad de funciones: direcciones escolares, jefaturas y responsables de planes y programas. Esta decisión muestral se sustenta en que la selección estratégica de casos responde a un muestreo teórico (Valles, 1997) al considerar que quienes ejercen funciones directivas participan de manera más frecuente y variada en los procesos de toma de decisiones escolares. Asimismo, los equipos de gestión deben promover la reflexión colectiva sobre la participación de todos los estamentos en el gobierno escolar con el propósito de fortalecer una gobernanza democrática (Feu et al., 2016a, 2016b).

Participaron quince personas integrantes de equipos de gestión de trece establecimientos educacionales, representantes de la diversidad de establecimientos (e) seleccionados y de funciones: responsables de dirección (d), jefaturas de la unidad técnico-pedagógica (utp) y personas encargadas del plan de convivencia escolar (ce), de formación ciudadana (fc) y del programa de integración escolar (ie). El número de entrevistas se definió por saturación de la información (Martín-Crespo y Salamanca, 2007). La mayoría de las personas entrevistadas fueron mujeres con once o más años de servicio. El análisis de los datos se desarrolló entre mediados de 2020 e inicios de 2025.

Se solicitó consentimiento informado a las personas participantes, quienes fueron informadas sobre los objetivos del estudio, su papel, el carácter voluntario de su participación, la posibilidad de abstenerse de responder a ciertos temas y de abandonar la investigación en cualquier momento.

### 3.3 Técnica de producción de datos

La técnica utilizada para la producción de datos fue la entrevista semiestructurada (Baeza, 2002). Para elaborar la pauta correspondiente se tuvo como referente la propuesta de gobernanza escolar democrática de Feu et al. (2016a, 2016b), que define cuatro dimensiones con sus respectivos indicadores:

*Existencia de mecanismos de participación en la toma de decisiones:* existen espacios con estructura y dinámica asignadas para la participación; los espacios son revisados y deliberados por la comunidad educativa; se promueven formas de gobierno horizontal, limitadas solo por el marco legal; se fomenta un gobierno multinivel, con decisiones compartidas entre niveles institucionales y no institucionales; se incluyen mecanismos para integrar propuestas espontáneas e informales en los centros.

*Extensión de las personas integrantes de la comunidad educativa llamadas a participar:* todas las personas integrantes (incluidas personas externas) pueden participar en las decisiones; existen mecanismos para informar sobre los procesos de participación, en especial a las personas nuevas y a los grupos vulnerables; la mayoría de la comunidad educativa participa habitualmente en la toma de decisiones.

*Espectro de cuestiones susceptibles de ser acordadas democráticamente:* todos los temas pueden ser debatidos por la comunidad educativa sin exclusiones; existen criterios para definir qué temas deben ser decididos por ciertos sectores de la comunidad; los criterios de deliberación son revisables dentro de los límites legales.

*Calidad de la participación:* se promueven espacios deliberativos y se evitan las reuniones meramente informativas; se garantiza suficiente tiempo y espacio para la deliberación; las personas participantes pueden influir en la agenda y recibir información anticipada para asegurar una participación informada; los acuerdos son registrados y difundidos para garantizar la rendición de cuentas; se implementan mecanismos para asegurar la ejecución de los acuerdos; se promueve el aprendizaje de la participación democrática; la mayoría de la comunidad expresa satisfacción con los procesos participativos.

### 3.4 Análisis de los datos

Esta investigación adoptó el análisis estructural del discurso propuesto por Martinic (2006) como herramienta metodológica para organizar y sistematizar las estructuras de sentido expresadas en los relatos. Si bien esta técnica fue originalmente diseñada para la identificación de representaciones sociales, en este estudio su aplicación se orientó a describir

las oposiciones semánticas, valoraciones y configuraciones discursivas presentes en torno a la gobernanza escolar. Por lo tanto, no se pretende una reconstrucción teórica de representaciones sociales, sino una lectura estructural de los discursos en términos de codificación, jerarquización y polaridades. Para ello, se emplearon procedimientos de codificación, cuadros de oposición y protocolos analíticos. Para cada dimensión se construyeron códigos calificativos (Cc1-CcX) que dieron cuenta de las valoraciones respecto de sus indicadores. La unidad hermenéutica se conformó con las transcripciones de las entrevistas. El proceso de codificación se realizó con ayuda del software Atlas.ti 7.

#### 4. Resultados

Se exponen los resultados que describen la gobernanza presente en las escuelas organizados en tres apartados: *mecanismos de participación en la toma de decisiones; participantes y temas*; y finalmente, *calidad de la participación*.

##### 4.1 Mecanismos de participación en la toma de decisiones

En este apartado se presentan los resultados relativos a la dimensión *existencia de mecanismos de participación en la toma de decisiones*. La Tabla 1 resume lo planteado por las personas informantes y recoge ocho códigos calificativos (Cc1 a Cc8) que sintetizan sus valoraciones.

**Tabla 1**  
**Códigos calificativos sobre dimensión de la gobernanza escolar “existencia de mecanismos de participación en la toma de decisiones”, en escuelas de la región del Biobío, Chile**

N°	Códigos calificativos
Cc1	Espacios limitados por norma
Cc2	Espacios acatados
Cc3	Gobierno vertical
Cc4	Propuestas formales
Cc5	Gestión institucional
Cc6	Protagonismo formal
Cc7	Participación formal
Cc8	Legitimidad normativa

**Fuente:** elaboración propia a partir del análisis de los datos de entrevistas, 2024-2025

En relación con el Cc1 (Espacios limitados por norma), la participación en la toma de decisiones en las escuelas estudiadas se canaliza principalmente a través de espacios formales establecidos normativamente, como el centro de madres, padres y apoderadas/os, el centro de estudiantes y el consejo escolar. Una persona informante señaló: “Tenemos el

centro de padres, el centro de estudiantes, también existe el consejo escolar, que también por ley debe existir” (ce, e4). Sin embargo, estos espacios formales no abarcan todas las decisiones relevantes para la vida escolar. Se trata de una participación limitada, ya que muchas de las decisiones provienen directamente del Ministerio de Educación y de la entidad sostenedora. Esta participación limitada se refleja en el relato de otra persona informante, quien expresó: “Hay muchas de las acciones, [sobre las que] nosotros en realidad no tenemos mayor opinión, porque vienen dadas.” (fc, e2).

El estudiantado participa mediante la expresión de opiniones, pero estas no siempre se consideran en la toma de decisiones, que se concentra en los equipos directivos. Una persona informante indicó: “A la hora de tomar decisiones, se toman a nivel de equipo directivo” (fc, e11). Quienes ejercen el rol de personas apoderadas participan sobre todo en asuntos de funcionamiento y de carácter festivo o artístico, más que en temas pedagógicos. Según una persona informante, participan “en algunas situaciones, más que pedagógicas es en decisiones de funcionamiento en algunas cosas” (fc, e11); otra persona informante añadió que se organizan eventos “para que el apoderado pueda tener más participación en esa actividad y ahí se puede complementar un poco” (ce, e1).

La participación más limitada es la de quienes se desempeñan como asistentes de la educación, cuya voz se sitúa en una posición subordinada en relación con el estatus profesional docente. Una persona informante comentó: “Hay diferencias entre lo que pueda opinar un asistente de la educación” (utp, e7), en comparación con lo que pueda opinar el profesorado, y agregó: “el gremio es muy celoso en algunas cosas” (utp, e7).

Los principales espacios formales de participación, el consejo escolar y el consejo de docentes, tienen por norma un carácter consultivo. Una persona informante describió la situación del siguiente modo: “no tienen la facultad de tomar las decisiones” (ce, e1). En consecuencia, los distintos estamentos cuentan con espacios para opinar, pero con escasa capacidad de incidencia en las decisiones finales, lo que establece límites claros a las posibilidades de participación.

Las personas informantes no aluden a instancias en que se revisen de manera deliberativa los propios espacios y mecanismos de participación; más bien describen revisiones de acuerdos específicos ya tomados. Solo de forma excepcional se mencionan espacios donde podrían producirse estas reflexiones, como comunidades profesionales de aprendizaje o equipos de formación. Una persona informante señaló: “En las comunidades profesionales de aprendizajes, el centro de estudiantes, el equipo de formación, podemos

llegar a esa reflexión” (ce, e4). En conjunto, los relatos sugieren que no se delibera sobre los espacios y procesos de participación, sino que se asume lo dispuesto por la normativa (Cc2 Espacios acatados).

En cuanto al Cc3 (Gobierno vertical), las decisiones en las escuelas siguen una lógica marcadamente jerarquizada. En el plano externo, las disposiciones del Ministerio de Educación y de la entidad sostenedora delimitan el margen de acción de los establecimientos. En el plano interno, las decisiones se concentran en las direcciones y equipos directivos. Una persona informante indicó: “El último que toma las decisiones [es] el director” (utp, e3), y añadió que el director debe “Estar en comunicación con los jefes, con la institución sostenedora porque nosotros somos dependientes de ellos” (utp, e3).

Se identifican algunas referencias a experiencias de mayor horizontalidad vinculadas a la ejecución de acciones cotidianas del quehacer escolar y asociadas al estilo de liderazgo de la dirección. Mientras algunas direcciones favorecen la participación, otras, como señala una persona informante, “No permiten la participación de una manera fluida, limitan la participación” (fc, e6). Esto indica que la relativa apertura depende mucho de las disposiciones personales.

En el Cc4 (Propuestas formales), relativo al gobierno multinivel, se observa que las propuestas que emergen desde espacios informales deben canalizarse hacia instancias formales de representación. Una persona informante indicó que, si un apoderado o un estudiante tiene una inquietud, obligatoriamente, “tiene que canalizar su inquietud hacia allá” (ce, e4). Esta descripción, sumada a la concentración del poder resolutivo en los equipos directivos, muestra que lo formal no comparte poder con lo informal, ya que lo informal se encuentra subordinado a lo formal. Así, las demandas deben ser gestionadas institucionalmente (Cc5 Gestión institucional) y los requerimientos emanados desde fuera de los espacios formales tienen que ser conducidos a los formales, lo cual evidencia el protagonismo de estos últimos (Cc6 Protagonismo formal).

En relación con los mecanismos para incluir propuestas de participación, como se mostró anteriormente, las propuestas espontáneas son conducidas siempre al espacio formal correspondiente y quedan sujetas a la decisión de la dirección, lo que evidencia el predominio de la participación de tipo formal (Cc7 Participación formal). La participación espontánea, por tanto, solo se considera en la medida en que es escuchada, redirigida y finalmente aceptada o rechazada en los espacios formales, sin una garantía de respuesta positiva. En este marco, la legitimidad de las decisiones se funda principalmente en la norma (Cc8 Legitimidad normativa).

Los hallazgos apuntan a que, en las escuelas indagadas, los mecanismos de participación en la toma de decisiones son de tipo formal, es decir, definidos y limitados por la normativa. Se trata, por tanto, de una participación restringida respecto del quehacer escolar, puesto que muchos aspectos son establecidos desde el Ministerio de Educación y desde la institución sostenedora. Además, es la dirección o la entidad sostenedora la que toma las decisiones finales, y los principales espacios de participación en la toma de decisiones son consultivos por norma. De este modo, se establecen límites notorios a las posibilidades de participación.

No se delibera sobre los espacios y procesos de participación, sino que se asume lo que establece la norma. La estructura de gobernanza dentro de las escuelas es vertical y se sostiene en el marco normativo, en el predominio del Ministerio de Educación y de la entidad sostenedora en el plano externo y, principalmente, de la dirección en el plano interno. Una mayor horizontalidad se vincula a la ejecución de acciones diarias y depende del estilo de liderazgo de la dirección. Además, no se propician formas de gobierno multinivel ni de legitimidad compartida, puesto que las propuestas informales siempre deben ser canalizadas a los espacios formales. Las demandas se gestionan solo institucionalmente, ya que los espacios formales tienen el predominio absoluto. En consecuencia, la legitimidad de las formas de participación es exclusivamente normativa y la participación formal constituye el único mecanismo para hacer propuestas.

Los resultados obtenidos en este ámbito se alinean con lo planteado por Muñoz (2011) respecto de la consolidación de un modelo de participación principalmente instrumental y simbólico, sostenido por una legislación escolar que no reconoce la diversidad organizacional de los establecimientos y que promueve una participación informativa con un enfoque clientelar que excluye la reflexión y el debate. Como resultado, se configura un modelo desmotivador, marcado por formalidades administrativas y prácticas ritualistas dependientes de la voluntad de la dirección y de la entidad sostenedora.

En resumen, estos espacios y mecanismos de participación se encuentran distantes del modelo de *gobernanza escolar democrática* propuesto por Feu et al. (2016a, 2016b), y la falta de reflexión y deliberación al respecto no contribuye a incrementar la participación.

## 4.2 Participantes y temas

En este apartado se presentan los resultados de dos dimensiones: *extensión de las personas de la comunidad educativa llamadas a participar* y *el espectro de cuestiones*

*susceptibles de ser acordadas democráticamente*: Las personas informantes tienden a asociar ambas dimensiones, lo que evidencia que comparten un mismo campo semántico.

La Tabla 2 resume lo expresado por las personas participantes y recoge seis códigos calificativos (Cc1 a Cc6) que reflejan sus valoraciones.

**Tabla 2**  
**Códigos calificativos sobre la dimensión de la gobernanza escolar “extensión de las personas integrantes de la comunidad educativa llamados a participar y el espectro de cuestiones susceptibles de ser acordadas democráticamente”, en escuelas de la región del Biobío, Chile**

N°	Códigos calificativos
Cc1	Participación restrictiva
Cc2	Temas acotados
Cc3	Criterio pro docente-directivo
Cc4	Normas fijas
Cc5	No saben cómo y en qué participar
Cc6	Integración relacional

**Fuente:** elaboración propia a partir del análisis de los datos de entrevistas, 2024-2025

Tal como se observó en el apartado anterior, la participación se encuentra restringida y favorece principalmente al personal docente y directivo, que concentra la capacidad de decidir (Cc1 Participación restrictiva). En este contexto, no todo puede ser discutido por todas las personas integrantes de la comunidad escolar (Cc2 Temas acotados). Un tema especialmente excluido de la deliberación es el ámbito técnico-pedagógico. En la voz de una persona informante, se excluye todo aquello relacionado con “cómo se enfrenta el aprendizaje” (d, e5). Esta exclusión se justifica mediante criterios de carácter técnico, utilizados como mecanismos de inclusión y exclusión en beneficio del personal docente y directivo (Cc3 Criterio pro docente-directivo). La persona informante agregó que hay estamentos que “en razón de su formación individual pudieran no tener la misma capacidad de opinar” (d, e5). Estos criterios no se someten a deliberación en la comunidad escolar. De este modo, el criterio de las competencias técnicas permanece fijo (Cc4 Normas fijas) y opera como frontera que delimita quién puede hablar y decidir sobre qué asuntos.

No se identifican mecanismos que enseñen explícitamente cómo y a través de qué espacios o procedimientos participar en la escuela (Cc5 No saben cómo y en qué participar); esta ausencia es reconocida por una de las personas informantes como “una debilidad importante” (ie, e12). En cuanto a la representación de la diversidad en los órganos de participación (Cc6 Integración relacional), las personas informantes aluden principalmente a un trato igualitario, pero sin señalar acciones para incorporar de manera explícita a grupos en

riesgo de exclusión o a nuevos miembros de la comunidad. En palabras de una persona informante: “Todos tenemos que participar, no hay temas de que, si yo tengo que correr una mesa, yo la puedo correr, porque yo soy un directivo no puedo hacer nada, con los niños igual” (ce, e1), y agrega: “si el tema es que cumplimos distintas funciones o roles, pero no por eso somos diferentes en el trato” (ce, e1). No obstante, no se mencionan acciones dirigidas a asegurar la presencia de esa diversidad en los espacios de decisión.

En síntesis, los hallazgos sobre quiénes pueden participar y sobre qué temas muestran que la participación es restringida y favorece al personal docente y directivo, y que la decisión recae en la dirección. No todo puede ser discutido por todas las personas integrantes de la escuela, y se excluye especialmente lo técnico-pedagógico mediante un criterio de competencias técnicas que beneficia al personal docente y directivo. Dicho criterio no se somete a deliberación y, por lo tanto, se mantiene fijo. Además, no existen mecanismos sistemáticos para el aprendizaje de la participación, ni se observan acciones específicas orientadas a garantizar la representación de la diversidad en los espacios de participación.

Esta situación evidencia la distancia entre la gobernanza observada y la propuesta de gobernanza escolar democrática formulada por Feu et al. (2016a, 2016b), que plantea, entre otros aspectos, una participación más amplia en actorías y temas, criterios de inclusión y exclusión orientados a favorecer la participación, mecanismos participativos para revisar dichos criterios, instancias de aprendizaje para comprender cómo y en qué participar e inclusión activa de personas y grupos en riesgo de exclusión. Asimismo, los resultados se alinean con lo reportado por Muñoz (2011), quien ya había advertido que el personal docente y directivo disponen de mayores oportunidades de participación en virtud de su conocimiento sobre los asuntos escolares. Transcurrida más de una década desde ese diagnóstico, la situación de las escuelas parece mostrar cambios limitados en este ámbito.

### 4.3 Calidad de la participación

A continuación, se presentan los resultados de la dimensión *calidad de la participación*. La Tabla 3 resume lo expresado por las personas informantes y expone doce códigos calificativos (Cc1 a Cc12) que reflejan sus valoraciones.

**Tabla 3**  
**Códigos calificativos sobre la dimensión de la gobernanza escolar “calidad de la participación”, en escuelas de la región del Biobío, Chile**

N°	Códigos calificativos
Cc1	Reuniones informativas/consultivas
Cc2	Espacios informativos/consultivos
Cc3	Tiempos y espacios insuficientes
Cc4	Tabla abierta
Cc5	Con información previa
Cc6	Mecanismos improvisados
Cc7	Mecanismos expeditos
Cc8	Registro formal
Cc9	Acuerdos socializados
Cc10	Seguimiento eventual
Cc11	Fomento incipiente
Cc12	Insatisfacción

**Fuente:** elaboración propia a partir del análisis de los datos de entrevistas, 2024-2025

Las reuniones docentes combinan la entrega de información con cierto margen para la toma de decisiones (Cc1 Reuniones informativas/consultivas). Una persona informante señaló: “Yo creo que sí, se evitan [las reuniones informativas], yo diría que las reuniones son más bien de toma de decisiones y de gestión” (utp, e8). Otra persona informante indicó: “La mayoría de las reuniones dejan de ser informativas porque hay quejas, ya nos acostumbramos a escuchar a los alumnos, o sea necesitamos la validación de lo que se está entregando” (utp, e7). Aun así, se reconoce que los espacios deliberativos son insuficientes. Una persona informante resumió esta situación al afirmar: “O sea, existen espacios de participación, pero no es como que todo sea deliberado, yo creo que nos falta todavía” (ie, e12).

En general, las reuniones no se limitan a informar, ya que se reciben requerimientos y también opiniones; sin embargo, estas opiniones tienden sobre todo a validar lo que se comunica. Además, se reconoce que aún falta para que las reuniones se conviertan en espacios de deliberación.

Una parte importante de las dificultades para que las reuniones sean deliberativas se relaciona con las propias prácticas del personal docente. Una persona informante señaló: “Cuando tú quieres transformar una reunión informativa en una reunión de diálogo profesional, genera un efecto muy extraño, nadie opina” (d, e5). En conjunto, estos elementos describen un escenario en que las reuniones son predominantemente informativas y, en el mejor de los casos, consultivas. Aunque existe la posibilidad de opinar, esta opción no siempre se ejerce.

El Cc2 (Espacios informativos/consultivos) muestra que la deliberación y el contraste de opiniones no son promovidos de manera sistemática en las escuelas, y que los espacios de

participación conservan un carácter informativo/consultivo. Una persona informante señaló: “No, no se la juega [el establecimiento], porque si se la jugara, tendríamos esas instancias donde hubiese más participación” (utp, e8).

El Cc3 (Tiempos y espacios insuficientes) evidencia que la falta de tiempo es uno de los factores más mencionados para explicar las dificultades de participación y deliberación. Una persona informante expresó: “No, el tiempo no, el tiempo es como que vivimos el día a día, de hecho, todos tenemos otras actividades” (utp, e13). Además, se percibe una asociación extendida entre participación y pérdida de tiempo. Otra persona informante señaló: “Está en el inconsciente colectivo, «no, se pierde mucho tiempo», hasta los profes dicen «tanta reunión para esto»” (fc, e11).

En cuanto a la posibilidad de incorporar temas en las tablas de reunión, las escuelas contemplan mecanismos que permiten sugerir asuntos a tratar (Cc4 Tabla abierta). Una persona informante indicó: “Sí, [se puede incorporar] y se discute frente algún tema, quizás no de forma muy extensa” (utp, e7). Además, existen mecanismos informales, pero efectivos, para solicitar la incorporación de temas a la tabla (Cc7 Mecanismos expeditos). Otra persona informante explicó: “sí, tenemos la oportunidad de hablar directamente con el director o con algún miembro del equipo de gestión para mencionar que quieren decir algo, en especial los encargados o asesores de algún estamento” (ie, e12).

Respecto de la disponibilidad de información para participar, las tablas se comunican con anterioridad (Cc5 Con información previa). Una persona informante señaló: “Se informa, se le dice «va a ser el consejo técnico, se va hablar sobre este tema o va a ser consejo de esto y se va a hablar de esto otro»” (utp, e3). Los medios utilizados para informar los temas de las reuniones son el correo electrónico y grupos de WhatsApp. Otra persona informante comentó: “el director utiliza el correo, los tiene a todos en su correo electrónico y está el WhatsApp del colegio” (utp, e8).

En contraste, solo se identificaron mecanismos improvisados para investigar y reunir información destinada a la toma de decisiones (Cc6 Mecanismos improvisados). Una persona informante reconoció: “tenemos mucha información útil, importante, pero no la estamos utilizando o los datos que pudiéramos obtener, por ejemplo, las inasistencias a clase, pero todos esos datos no lo estamos transformando en información que pudiera ser útil para tomar decisiones” (ie, e12).

Se observa una fuerte preocupación por el registro formal de las actividades vinculadas a los espacios de participación, como los acuerdos (Cc8 Registro formal). Una persona

informante señaló: “Hay actas en cada una de las reuniones, hay listas de asistencias, hay lectura de los puntos de las actas anteriores, hay personas responsables” (fc, e5). También, se aprecia una preocupación por la socialización de los acuerdos (Cc9 Acuerdos socializados), que, según una persona informante, “generalmente se hace a través de correo electrónico” (fc, e1).

Sin embargo, no existen mecanismos formales y sistemáticos de seguimiento del cumplimiento de los acuerdos (Cc10 Seguimiento eventual). Una persona informante reconoció: “No, no tenemos un mecanismo que diga eso, se toma un acuerdo y generalmente se cumple, pero un mecanismo que nos permita asegurar el cumplimiento no existe” (ie, e12), lo que se plantea como un aspecto a corregir.

En lo referido al fomento del aprendizaje de la participación (Cc11 Fomento incipiente), las personas informantes describen una situación incipiente. Una persona señaló: “De 0 a 100 yo diría que 50, creo que hay un esfuerzo incipiente” (d, e5). Otra persona indicó: “Yo creo que estamos en proceso, creo que estamos en un proceso enriquecedor, porque hay algunas cosas que se hacen” (utp, e7). Una persona informante planteó: “Estamos asegurando que exista participación, (...) pero no estamos educando en el sentido de que hay niveles de participación, la importancia que esa participación pudiera tener en la toma de decisiones, eso no” (ie, e12). Otra persona informante agregó que “hay mucho más que no hemos podido abordar” (utp, e7). Una persona informante añadió: “la formación ciudadana no sólo tiene carácter de elección de centro alumnos o el centro general de padres, la formación ciudadana es un diálogo” (utp, e7).

El *esfuerzo incipiente* al que se alude da cuenta de la calidad de la participación: las *cosas que se hacen* se relacionan principalmente con la conformación de órganos formales exigidos a los establecimientos por la normativa, que efectivamente permiten sostener que *estamos asegurando que exista participación*. Sin embargo, también se reconoce que *hay mucho más que no hemos podido abordar* y que lo pendiente se vincula con que *la formación ciudadana es un diálogo*; es decir, con lo que se aprende y se logra al participar en procesos de deliberación en la escuela. Esta participación en la deliberación sigue siendo muy insuficiente, tanto en términos de la amplitud de temas que podrían vincularse con el quehacer escolar como en la necesidad de enseñar *la importancia que esa participación pudiera tener en la toma de decisiones*.

Finalmente, se constata insatisfacción con los actuales espacios y procesos de participación en la toma de decisiones (Cc12 Insatisfacción). Una persona informante señaló:

“Tenemos que mejorar en el sentido de que tenemos que hacerlo más participativo” (utp, e13). No obstante, la noción de participación se asocia sobre todo a consultas desde la dirección en temas puntuales, como las celebraciones. Una persona informante comentó: “tenemos una directora que no impone nada, de hecho, hasta el día de celebración del día del asistente, fue algo masivo y consultó uno por uno (utp, e13), lo que ilustra un enfoque centrado en la consulta más que en la deliberación colectiva.

En conjunto, los resultados sobre la calidad de la participación muestran algunos elementos coherentes con los indicadores de gobernanza democrática propuestos por Feu et al. (2016a; 2016b): la distribución previa de los contenidos de la tabla de reuniones, la posibilidad de proponer temas por vías relativamente expeditas, la existencia de registros formales y la socialización de acuerdos. Sin embargo, también revelan importantes distancias respecto de ese modelo: la ausencia de mecanismos sistemáticos para reunir información y sustentar las decisiones, la falta de un sistema formal de seguimiento de acuerdos, el predominio de reuniones informativas (o consultivas en el mejor de los casos), la inclinación del personal docente a evitar la participación por considerarla una pérdida de tiempo y el escaso fomento de la deliberación como un componente central en la toma de decisiones.

Los resultados indican que la falta de tiempo disponible es un factor clave para comprender la falta de participación, en especial de deliberación, en los espacios de toma de decisiones. Esta limitación temporal también contribuye a una escasa preocupación por fomentar el aprendizaje de la participación, que se reduce a la constitución y puesta en marcha de los espacios formales establecidos por la normativa. En este contexto, no sorprende que los espacios y procesos de participación sean percibidos como insuficientes y que se valore la acción directiva orientada a incrementar el tiempo destinado a ellos.

En síntesis, la gobernanza que se desprende de estos resultados se sitúa lejos del modelo ideal planteado por Feu et al. (2016a, 2016b) y se aproxima a lo reportado por Muñoz (2011) hace más de una década, es decir, a un modelo de participación predominantemente instrumental y simbólica. Este modelo ha promovido una participación informativa con un enfoque clientelar, que excluye la reflexión y la discusión, y ha configurado un sistema caracterizado tanto por el predominio de las direcciones y entidades sostenedoras en la toma de decisiones como por las formalidades administrativas y ritualistas. Lejos de fomentar la participación, estos elementos tienden a desmotivarla.

A pesar de los esfuerzos realizados mediante la Ley 20.911 (2016) y las orientaciones del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016, 2017), que promueven los procesos

participativos y subrayan la importancia de la participación de la comunidad escolar como parte de la formación ciudadana del estudiantado, los resultados no han sido los esperados. Diversos estudios ya habían advertido esta situación, destacando la escasa participación de la comunidad en la implementación de dichas políticas (Escobar, 2018; PNUD, 2018; Salazar et al., 2021; Zúñiga et al., 2020).

La escasa participación en el contexto de la aplicación de políticas para promover la participación en las escuelas también se ha documentado en la literatura internacional (Abdian, 2018; Boontinand y Petcharamesree, 2017; Dos Santo, 2025; Jwan y Kisaka, 2017; Nardi, 2018; Saucedo, 2018; Zurita, 2018, 2020). Esto no resulta casual, sino que responde a un despliegue a nivel mundial de los modelos de gobernanza escolar neoliberal (Ball, 2016; Collet-Sabé, 2017; Collet y Tort, 2016a, 2016b; Thompson y Mockler, 2016), y neoconservador (Viñao, 2016), los que, como sostienen Collet y Tort (2016a), más allá de sus particularidades, se encuentran intrínsecamente vinculados.

Esta gobernanza hegemónica ha situado, por medio de gerencialismo (Ball, 2016) y de performatividad (Ball, 2014, 2016), a los mecanismos de rendición de cuentas en el núcleo del trabajo escolar (Appel, 2019; Camphuijsen, 2021; Holloway y Santori, 2024; Levatino et al., 2024; Ozga, 2013; Parcerisa y Falabella, 2017; Parcerisa y Verger, 2023; Verger et al., 2021) y, de este modo, ha modelado la gobernanza escolar que viven las escuelas.

Los mecanismos de rendición de cuentas generan una participación circunscrita a espacios normativos, limitada tanto en términos de participantes como de temas. La preocupación por las tablas de las reuniones y por el registro y la socialización de los acuerdos da cuenta de prácticas orientadas a la producción de evidencias que muestran un cumplimiento meramente formal de las normativas de participación. En este marco, la participación se desplaza y se desdibuja, como ocurre con las consultas de las autoridades a otros estamentos en temas acotados (por ejemplo, celebraciones). Como efecto de estos mecanismos, y como respuestas de adaptación o resistencia por parte de las escuelas, la implementación de las políticas de participación se sitúa en el terreno de las fabricaciones de las que habla Ball (2014). En consecuencia, el componente político de la gobernanza escolar desaparece: se desplaza la deliberación y se excluye lo político del quehacer escolar, tal como plantea Ball (2015a, 2016).

En el caso chileno, la configuración de la gobernanza del sistema escolar ha sido ampliamente documentada (Bellei y Vanni, 2015; Bellei et al., 2024; Falabella, 2015; Herrera-Jeldres et al., 2018; Parcerisa y Falabella, 2017). Como plantea Falabella (2015), esta

gobernanza se caracteriza por una doble lógica de rendición de cuentas que transforma profundamente el quehacer de la escuela. Bajo este marco, las escuelas se han visto obligadas a priorizar el cumplimiento de exigencias vinculadas a la verificación de sus tareas, como se aprecia en la literatura (Ascorra et al., 2018, 2019; Campos et al., 2019; López et al., 2024; Sisto y Campos-Martínez, 2021).

En este contexto, la falta de tiempo -identificada como un factor clave para explicar la baja calidad de la participación- tiene, en buena medida, su origen en dicha doble lógica de rendición de cuentas. Como señalan Ascorra et al. (2018), la presión por generar evidencia -marcada por una constante escasez de tiempo- orienta el trabajo escolar hacia la aplicación de protocolos estandarizados, en desmedro de procesos participativos. En la misma línea López et al. (2024) advierten que estas lógicas han obstaculizado y limitado el desarrollo efectivo de la formación ciudadana.

Se trata de un marco que condiciona las posibilidades de desplegar una gobernanza más democrática y, por tanto, de formar en ciudadanía a partir de la vida cotidiana en las escuelas, como propone la literatura (Aguirre y Schugurensky, 2017; Apple y Beane, 2022; Fernandes et al., 2023). Así, las políticas orientadas a fomentar la participación se ven obstaculizadas, lo que afecta el desarrollo de esta área educativa en su dimensión organizativa, identificada por Aguirre y Schugurensky (2017). Esto evidencia que, como se ha planteado desde contextos tanto nacionales (Salazar et al., 2021) como internacionales (Abdian, 2018; Boontinand y Petcharamesree, 2017; Dos Santo, 2025; Jwan y Kisaka, 2017; Nardi, 2018; Saucedo, 2018; Zurita, 2018, 2020), para que estas políticas tengan éxito es fundamental considerar lo que ocurre en las realidades escolares, es decir, las circunstancias concretas de implementación.

## 5. Conclusiones

La gobernanza presente en las escuelas de las personas participantes evidencia una participación restringida y vertical, distante del modelo ideal de gobernanza escolar democrática contemplado en esta investigación. En lugar de adoptar un enfoque más inclusivo y deliberativo, los espacios y mecanismos de toma de decisiones observados se ajustan a una estructura formal dictada por la normativa y a una participación de carácter consultivo, asumida sin deliberación. Este carácter formalizado restringe el alcance de la participación en los asuntos escolares y, por tanto, las posibilidades que tiene la escuela de formar en ciudadanía a partir de la vida escolar.

Aun cuando en términos generales las prácticas formales de las escuelas cumplen con las normativas estipuladas por las políticas públicas en educación ciudadana, se observan múltiples aspectos que evidencian la distancia respecto de una gobernanza escolar democrática. Entre ellos destacan: a) el Ministerio de Educación, la entidad sostenedora y la dirección ejercen una influencia considerable y restringen la participación activa, ya que deciden sobre los más diversos aspectos del funcionamiento de la escuela y concentran las decisiones finales; b) la falta de deliberación en la toma de decisiones contribuye a mantener una participación restringida; c) no todos los temas son discutibles por todas las personas integrantes de la escuela, debido a un criterio de inclusión/exclusión basado en las competencias técnicas; d) no se evidencian mecanismos que fomenten el aprendizaje de la participación; e) las reuniones tienden a ser informativas o, en el mejor de los casos, consultivas; f) en el profesorado existe una asociación entre participación y pérdida de tiempo, que se traduce en reticencia a transformar las reuniones informativas en espacios para un diálogo significativo; y g) la falta de promoción de la deliberación, asociada al escaso tiempo disponible, afecta la calidad general de la participación y las oportunidades de aprendizaje que esta podría ofrecer.

La realidad escolar, caracterizada por una participación limitada en cuanto a espacios, participantes y temas, unida a la falta de estímulo para la enseñanza de la participación deliberativa, puede atribuirse en buena medida a la escasez de tiempo. La relación entre participación y limitaciones temporales subraya los desafíos que implica fomentar una cultura de participación deliberativa dentro de las escuelas. A su vez, dicha escasez de tiempo es el resultado de los dispositivos de rendición de cuentas desplegados a nivel nacional, como efecto de las políticas que configuran la gobernanza del sistema escolar chileno. Estas políticas, enraizadas en un modelo hegemónico de gobernanza escolar, enfatizan mecanismos de rendición de cuentas que priorizan el cumplimiento meramente formal de las normas. En consecuencia, se desplaza la deliberación, se limita la participación y esta se desdibuja en torno a eventos escolares particulares carentes de orientación política.

La gobernanza presente en las escuelas pesquisadas se aleja significativamente del modelo ideal contemplado en esta investigación y se aproxima más a lo que se podría entender como una gobernanza de tipo convencional. Este escenario obstaculiza tanto las políticas dirigidas a incrementar la participación como el despliegue de una gobernanza democrática, afectando las posibilidades de estas escuelas para formar en ciudadanía a su estudiantado desde la dimensión organizativa.

Ello hace necesario reevaluar las estructuras de participación en la toma de decisiones al interior de estas escuelas, considerando tanto su configuración externa como lo que ocurre efectivamente en la práctica cotidiana. Es fundamental observar el papel que desempeñan -y podrían desempeñar- las personas que integran la gestión escolar en la implementación de la política de formación ciudadana, particularmente en su dimensión organizativa. En este marco, resulta relevante examinar en profundidad sus apreciaciones sobre esta dimensión, sobre el rol de la escuela en este ámbito y la formación que reciben en los centros universitarios. Comprender de manera integrada todos estos factores interrelacionados es esencial para avanzar en el fomento de una participación más activa.

Resulta imperativo avanzar hacia un enfoque más inclusivo, deliberativo y participativo, en consonancia con los modelos de gobernanza que promuevan una cultura de participación activa y diálogo. Esto es fundamental para construir culturas escolares que contribuyan de manera efectiva a la formación ciudadana del estudiantado y, en consecuencia, a sociedades más democráticas.

El carácter exploratorio y cualitativo del estudio supone limitaciones en cuanto a su extensión territorial, el tipo de personas integrantes de la comunidad escolar indagado y la cantidad de herramientas de producción de información empleadas. En este marco, los resultados no son generalizables. Sin embargo, ofrecen claves analíticas y comprensiones que pueden resultar útiles para interpretar procesos de gobernanza escolar en contextos similares y para orientar nuevas investigaciones. Por ello, resulta necesario proyectar esta línea de investigación con estudios que amplíen su alcance.

## 7. Referencias

- Abdian, Graciela. (2018). Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. *Educar em Revista*, 34(68), 107-122. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57481>
- Aguirre, Arecia., y Schugurensky, Daniel. (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>
- Appel, Margie. (2019). Performativity and the demise of the teaching profession: the need for rebalancing in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 301-315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1644611>
- Apple, Michael., y Beane, James. (2022). *Escuelas democráticas* (5ta ed.). Morata.

- Ascorra, Paula., Carrasco, Claudia., López, Verónica., y Morales, Macarena. (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, Paula., López, Verónica., Carrasco-Aguilar, Claudia., Pizarro, Ignacio., Cuadros, Olga., y Núñez, Carmen. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhe (Santiago)*, 27(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Baeza, Manuel. (2002). *De las metodologías cualitativas en la investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Universidad de Concepción.
- Ball, Stephen. (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, Stephen. (2015a). Back to basics: repoliticising education. *Forum*, 57(1), 7-10. <https://doi.org/10.15730/forum.2015.57.1.7>
- Ball, Stephen. (2015b). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299-301. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>
- Ball, Stephen. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En Jordi Collet y Antoni Tort (Coord.), *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador* (pp. 23-40). Morata.
- Bellei, Cristian., Contreras, Mariana., Vanni, Xavier., Valenzuela, Juan., y Bustos, Nicole. (2024). Respuestas adaptativas a la mejora escolar contextualizada y diferenciada. Identificación de perfiles institucionales de escuelas secundarias. *Artículos de Investigación en Educación*, 40(3), 365-392. <https://doi.org/10.1080/02671522.2024.2394043>
- Bellei, Cristián., y Vanni, Xavier. (2015). Evolución de las políticas educacionales en Chile: 1980-2014. En Cristián Bellei (Ed.), *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena* (pp. 23-45). LOM.
- Boontinand, Vachararutai., and Petcharamesree, Sriprapha. (2017). Civic/citizenship learning and the challenges for democracy in Thailand. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/1746197917699413>
- Camphuijsen, Marjolein. (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, Fabián., Valdés, René., y Ascorra, Paula. (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, Jordi., Marolla, Jesús., y Escribano, Carmen. (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, Jordi., y Tort, Antoni. (2016a). ¿Qué gobernanza escolar para qué educación? Horizontes de una gobernanza escolar y del (bien) común. En Jordi Collet y Antoni Tort (Coord.), *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador* (pp. 9-22). Morata.
- Collet, Jordi., y Tort, Antoni. (2016b). 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, Jordi. (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, Jordi. (2020). Las relaciones entre la escuela y las familias desde una perspectiva democrática: ejes de análisis y propuestas para la equidad. *Educar*, 56(1), 241-258. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1012>
- Cox, Cristian., y Castillo, Juan. (2015) Introducción. En Cristian Cox y Juan Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 7-21). UC.
- Donoso-Díaz, Sebastián., y Benavides-Moreno, Nibaldo. (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, Inma., Sabariego, Marta., y Massot, Inés. (2016). Características generales de la metodología cualitativa. En Rafael Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (5ta ed., pp. 267-284). La Muralla.
- Dos Santo, José. (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>
- Escobar, Rodrigo. (2018). Escuela y democracia. Experiencias en formación ciudadana en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. *Saberes Educativos*, (2), 57-75. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52054>
- Falabella, Alejandra. (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, Preciosa., Belavi, Guillermina., Figueiredo, Carla., y Basasoro, Maitane. (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, Jordi., Simó, Núria, Serra, Carles., Canimas, Joan., y Lázaro, Laura. (2016b). Elementos clave para una gobernanza democrática de la escuela: dimensiones e indicadores. En Jordi Collet y Antoni Tort (Coord.), *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador* (pp. 101-126). Morata.

- Feu, Jordi., Simó, Núria., Serra, Carles., y Canimas, Joan. (2016a). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 449-465. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400024>
- Gundelach, Birte., Buser, Patricia., and Kübler, Daniel. (2017). Deliberative democracy in local governance: the impact of institutional design on legitimacy. *Local Government Studies*, 43(2), 218-244, <https://doi.org/10.1080/03003930.2016.1261699>
- Herrera-Jeldres, Juan., Reyes-Jedlicki, Leonora., y Ruiz-Schneider, Carlos. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición. Chile, 1990-2017. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1110>
- Holloway, Jessica., and Santori, Diego. (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, Dong., and Luschei, Thomas. (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>
- Jwan, Julius., and KisaKa, Sella. (2017). Democracy, ethics and social justice: implications for secondary school leadership in Keyna. *South African Journal of Education*, 37(3), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n3a1339>
- Kerr, David. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En Cristian, Cox y Juan Carlos, Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 111-141). UC.
- Lagos, Rodrigo., y Silva, Marta. (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, Antonia., Parcerisa, Lluís., y Verger, Antoni. (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. Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos reconocidos por el Estado. 28 de marzo de 2016. <https://bcn.cl/2f702>
- López, Andrea., Millán, Cecilia., y González, Gustavo. (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>
- Martín-Crespo, María., y Salamanca, Ana. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (27). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>

- Martínez-Salgado, Carolina. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613–619. <https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?format=pdf&lang=es>
- Martinic, Sergio. (2006). El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de discurso. En Manuel Canales (Ed.). *Metodologías de investigación social*. (pp. 299-320). LOM.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2016). *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana*. MINEDUC. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2017). *Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del plan de formación ciudadana*. MINEDUC. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Orientaciones-para-la-participación-de-las-comunidades-educativas-en-el-marco-del-PFC.pdf>
- Muñoz, Graciela. (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>
- Nardi, Elton. (2018). Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino. *Educar em Revista*, 34(68), 123-136. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57218>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1998). *Citizenship Education for the 21st Century*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- Ozga, Jenny. (2013). Accountability as a policy technology: accounting for education performance in Europe. *International Review of Administrative Sciences*, 79(2), 292–309. <https://doi.org/10.1177/0020852313477763>
- Parcerisa, Lluís., and Verger, Antoni. (2023). *Researching 'Autonomy with Accountability' in Schools: A Qualitative Approach to Policy Enactment and Practice* (REFORMED Methodological Papers N° 3, 1-33). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10361691>
- Parcerisa, Lluís., y Falabella, Alejandra. (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(89), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047120>

- Parcerisa, Lluís., y Verger, Antoni. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 15-51. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18547>
- Perryman, Jane., Ball, Stephen., Braun, Annette., and Maguire, Meg. (2017). Translating policy: governmentality and the reflective teacher. *Journal of Education Policy*, 32(6), 745-756. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1309072>
- Prieto-Flores, Óscar., Feu, Jordi., Serra, Carles., and Lázaro, Laura. (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 (PNUD). (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. PNUD. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/01/DOC2-Formacion-Ciudadana.pdf?x68053>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. PNUD.
- Quintana, Sebastián, Pablo. (2022). Experiencias del profesorado chileno en la implementación del Plan de Formación Ciudadana. Estudio de casos múltiples. *Perspectiva Educativa*, 61(3), 56-79. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1306>
- Salazar, Rodrigo., Orellana-Fonseca, Cristian., Muñoz, Carlos., y Cárcamo, Héctor. (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>
- Saucedo, María. (2018). Las prácticas escolares de participación de los profesores y de las familias en la gestión escolar en la escuela secundaria. *De Prácticas y Discursos*, 7(9), 321-333. <https://doi.org/10.30972/dpd.792813>
- Sisto, Vicente., y Campos-Martínez, Javier. (2021). Autoritarismo y rendición de cuentas como forma de gobierno de la educación: el caso de Chile. En Nora Gluz, Cibele Rodrigues, Rodolfo Elías (Coords.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana*. (pp. 45-64, 2021). CLACSO.
- Thompson, Greg., and Mockler, Nicole. (2016). Principals of audit: testing, data and 'implicated advocacy'. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.1040376>
- Valles, Miguel. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

- Vásquez, Nelson., Aceituno, David., y Contreras, David. (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 Joaquim Prats*. En Ilaria Bellatti, Concepción Fuentes, Pedro Miralles y Lydia Sánchez (Coords.), *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática. Homenaje a Joaquín Prats Cuevas* (pp. 291-302). Octaedro.
- Verger, Antoni., and Curran, Marta. (2014). New public management as a global education policy: Its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>
- Verger, Antoni., Ferrer-Esteban, Gerard., and Parcerisa, Lluís. (2021). In and out of the 'pressure cooker': Schools' varying responses to accountability and datafication. In: Sotiria Grek, Christian Maroy & Antoni Verger (Eds.). *World Yearbook of Education 2021: Accountability and Datafication in the Governance of Education* (pp. 219-239). Routledge.
- Viñao, Antonio. (2016). El modelo neoconservador de gobernanza escolar: principios, estrategias y consecuencias en España. En Jordi Collet y Antoni Tort (Coord.), *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador* (pp. 41-64). Morata.
- Weinstein, José., Muñoz, Gonzalo., y Marfán, Javiera. (2012). Liderar bajo presión: las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos. En José Weinstein y Gonzalo Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 219-254). CEPPE-Fundación Chile.
- Zúñiga, Carmen., Ojeda, Patricia., Neira, Paula., Cortés, Teresa., y Morel, María. (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>
- Zurita, Ursula. (2018). Autonomía, gestión y participación social: desafíos para la gobernanza escolar en México. *Praxis Sociológica*, (23), 255-271. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6312284>
- Zurita, Ursula. (2020). La participación social en la reforma educativa en México 2012- 2018. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(3), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i3.43673>

---

## Información de las personas autoras

**Cristian Orellana Fonseca.** Académico de la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Dirección electrónica: [corellana@ubiobio.cl](mailto:corellana@ubiobio.cl). <https://orcid.org/0000-0001-8614-8011>

**Juan Pablo Paredes Paredes.** Académico de la Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Chile, Chile. Dirección electrónica: [jparedes@ucm.cl](mailto:jparedes@ucm.cl). <https://orcid.org/0000-0002-8627-9107>

**Carlos Muñoz Labraña.** Académico de la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Doctor en Educación por la Universidad de Concepción, Chile. Dirección electrónica: [carlosem@udec.cl](mailto:carlosem@udec.cl). <https://orcid.org/0000-0003-2044-1965>

**Rodrigo Salazar Jiménez.** Académico de la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad de Barcelona, España. Dirección electrónica: [rsalazar@ubiobio.cl](mailto:rsalazar@ubiobio.cl). <https://orcid.org/0000-0001-5444-0624>

**Juan José Salinas Valdés.** Académico de la Universidad de los Lagos, Osorno, Chile. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Dirección electrónica: [juan.salinas@ulagos.cl](mailto:juan.salinas@ulagos.cl). <https://orcid.org/0000-0003-3999-6231>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

