

[Cierre de edición el 31 de diciembre del 2024]

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18478>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Hacia una convivencia democrática: El desafío de repensar ciudadanamente la formación y gestión de dos escuelas chilenas

Towards a Democratic Coexistence: The Challenge of Re-thinking Citizenly the Education and Management of Two Chilean Schools

Por uma convivência democrática: O desafio de repensar a educação pública e a gestão de duas escolas chilenas

Braulio Vásquez-Espinoza

Universidad Austral de Chile

 <https://ror.org/029ycp228>

Valdivia, Chile

braulio.vasquez@uach.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-2554-0364>

Alberto Galaz-Ruiz

Universidad Austral de Chile

 <https://ror.org/029ycp228>

Valdivia, Chile

alberto.galaz@uach.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-7729-2783>

Marcelo Arancibia-Herrera

Universidad Austral de Chile

 <https://ror.org/029ycp228>

Valdivia, Chile

marceloarancibia@uach.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-4314-4253>



Recibido • Received • Recebido: 02 / 06 / 2023

Corregido • Revised • Revisado: 30 / 08 / 2024

Aceptado • Accepted • Aprovado: 02 / 10 / 2024

Resumen:

Objetivo. Este artículo analiza y discute los alcances que para el aprendizaje de la ciudadanía se desprenden de las definiciones de “gestión” que realizan 2 escuelas públicas chilenas. **Metodología.** La investigación adoptó una metodología cuantitativa con alcance descriptivo. El muestreo fue intencionado. Participaron 73 estudiantes, 28 docentes y 6 asistentes. Para la recolección de datos se aplicó una encuesta y análisis documental. Los datos fueron analizados con el software SPSS. **Resultados.** Las escuelas orientan sus decisiones fundamentalmente bajo un enfoque de gestión burocrático y de calidad total. Entre tanto, declaran una formación ciudadana concebida como maximalista, pero su concreción pedagógica se reduce a acciones fragmentadas, de escasa



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18478>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

participación y con énfasis en los resultados. **Conclusiones.** Se propone repensar y transformar los procesos de gestión a nivel micro/macro, para facilitar la formación y la vivencia de una ciudadanía democrática en las escuelas. Dado que se influyen mutuamente, se recomienda un diseño de propuestas con la comunidad educativa y no de espaldas a ella.

Palabras claves: escuela; democracia; política; formación ciudadana; gestión escolar.

ODS: ODS 4; Educación de calidad; mejora escolar.

Abstract:

Purpose. This article analyzes and discusses the scope, in terms of citizenship learning, that stems from the definitions of 'management' provided by two public schools in Chile. **Method.** The research employed a quantitative methodology with a descriptive scope. The sampling was intentional, involving 73 students, 28 teachers, and 6 assistants. Data were collected through a survey and documentary analysis and were analyzed using SPSS software. **Results.** Schools primarily based their decisions on a bureaucratic and total quality management approach. Meanwhile, they declared a maximalist conception of citizenship education, but its pedagogical implementation was reduced to fragmented actions with limited participation and an emphasis on results. **Conclusions.** It is proposed to rethink and transform management processes at both micro and macro levels to facilitate the formation and experience of democratic citizenship in schools. Since these processes mutually influence each other, it is recommended to design proposals with the educational community rather than distancing from it.

Keywords: School; democracy; policy; education for citizenship; school management.

SDG: SDG 4; Quality education; school improvement.

Resumo:

Objetivo. Este artigo analisa e discute os alcances que se desprendem das definições de "gestão" formuladas por 2 escolas públicas chilenas para a aprendizagem ativa da cidadania. **Metodologia.** A pesquisa adotou uma metodologia quantitativa, com escopo descritivo. A amostragem foi intencional; participaram 73 estudantes, 28 professores e 6 assistentes. Para a coleta de dados, foram aplicados questionários e realizou-se uma análise documental. Os dados foram analisados utilizando o software SPSS. **Resultados.** As escolas orientaram suas decisões principalmente por meio de uma abordagem de gestão burocrática e de qualidade total. Embora afirmassem adotar uma formação cidadã de caráter maximalista, a implementação pedagógica se restringiu a ações fragmentadas, com pouca participação e ênfase nos resultados. **Conclusão.** Propõe-se repensar e transformar os processos de gestão nos níveis micro e macro para facilitar a formação e a experiência de uma cidadania democrática nas escolas. Como esses processos se influenciam mutuamente, recomenda-se um desenho de propostas em conjunto com a comunidade educativa, em vez de ignorá-la.

Palavras-chave: Escola; democracia; política; educação cidadã; gestão escolar.

ODS: ODS 4; Educação de qualidade; melhoria da escola.

Introducción

Este artículo es parte de un proyecto de acompañamiento de más de 120 escuelas del sur de Chile durante la implementación de sus Planes de Formación Ciudadana (Galaz-Ruiz & Arancibia-Herrera, 2021), y tiene por propósito compartir con comunidades y líderes

educativos los resultados y reflexiones sobre los procesos de formación ciudadana y gestión que implementan dos escuelas chilenas. La Ley N° 20911 (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2016a), que crea el Plan de Formación Ciudadana (en adelante PFC), establece nueve objetivos; el séptimo nos parece determinante porque identifica en la gestión escolar un factor que garantiza una cultura democrática y ética en las escuelas.

Diversas evidencias establecen que una gestión participativa, con visión compartida, espacios inclusivos y un currículum contextualizado son claves para una formación en derechos humanos, democrática, y para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes ciudadanas (MINEDUC, 2016b; 2016c; Salazar-Jiménez et al., 2021; Zúñiga et al., 2020). Por su parte, las investigaciones desarrolladas a nivel nacional se han focalizado solo en la descripción y el análisis de la estructura del PFC, en su concreción pedagógica y en las percepciones de las personas actoras (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; Disi-Pavlic & Mardones-Arévalo, 2021; Orellana-Fonseca & Muñoz-Labraña, 2019; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2018).

En virtud de la poca evidencia que relaciona gestión escolar con formación ciudadana, en el estudio se indagó en torno a tres preguntas:

¿Bajo qué enfoque de formación ciudadana y gestión escolar las escuelas desarrollan sus procesos educativos?

¿Qué desafíos ha representado el PFC para dicha gestión escolar?, y

¿De qué manera se materializan los enfoques en la gestión escolar con la implementación del PFC?

Los objetivos fueron analizar y discutir los alcances que para el aprendizaje de la ciudadanía se desprenden del despliegue y articulación de la formación ciudadana y la gestión escolar, desde lo declarado y percibido por las comunidades educativas, según lo propuesto por la Ley N° 20911.

Ley de Formación Ciudadana: Contexto e implementación

El 10 de marzo de 2015 se constituye el Consejo Asesor Presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción ("Comisión Engel"). Su tarea ha sido tomar medidas administrativas, legales y éticas en los ámbitos de los negocios y el servicio público, y la relación entre sí. Para ello elaboró un informe que aborda los diferentes aspectos (político, laboral, educativo, entre otros). Su análisis se sustenta en un diagnóstico que parte de la desconfianza ciudadana sobre las instituciones públicas y privadas y en cuya deslegitimidad subyacen prácticas que atentan contra la probidad y transparencia (Comisión Engel, 2015).

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18478>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

El informe final plantea que

prevenir y disminuir la incidencia de actos de corrupción y de faltas a la probidad requiere de un sistema educacional que forme en valores cívicos de respeto a la convivencia y fomento del bienestar común. Una educación para los desafíos que enfrenta el país debe poner la formación cívica como un eje transversal que permita preparar a niños/as y jóvenes para enfrentar dilemas éticos a lo largo de sus vidas (Comisión Engel, 2015, p. 89).

En este contexto, la formación ciudadana es fundamental para conformar una comunidad basada en el respeto y principios, que traspase la barrera de lo escolar para desarrollarse en todos los ámbitos sociales y construir una ciudadanía crítica que posea un trato honesto, dialogante y solidario, en pro de un sistema integral y de buen vivir (Comisión Engel, 2015).

El informe establece que la educación debe entregar herramientas en cuatro ámbitos. El primero se enfoca en el desarrollo de la identidad y toma de decisiones. El segundo, en la convivencia social y construcción del país. El tercero, en la formación ética y valores como la tolerancia, respeto, cooperación, entre otros. Y el cuarto, en la contribución de un desarrollo económico sustentable para la nación. De igual manera, la comisión dispone tres propuestas para implementar en el sistema educativo (Comisión Engel, 2015):

1. Incluir la formación ciudadana como una habilidad que se adquiera progresivamente desde el segundo nivel de transición a cuarto medio.
2. Que los proyectos educativos institucionales incluyan integral, transversal y pormenorizadamente la formación de ciudadanos y ciudadanas.
3. Incluir en la formación docente la formación ciudadana, ética y pensamiento crítico, a través de una disciplina multisistémica.

En consonancia, en el año 2016 se promulgó la Ley N° 20911, que exige a los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado contar con un PFC (MINEDUC, 2016a). Se pretende generar un impacto desde la educación parvularia hasta la educación media, en la formación del estudiantado, para que pueda asumir una vida responsable en una sociedad libre. Asimismo, se enfoca en la formación de ciudadanos y ciudadanas integrales y críticos con valores que conlleven a respetar su entorno natural y social.

La elaboración del plan queda a libre disposición de cada escuela, pero sus contenidos deben articularse con el proyecto educativo institucional (en adelante PEI) y el plan de mejoramiento escolar (MINEDUC, 2016c). Se propone además que las escuelas visualicen las prácticas pedagógicas que existen y que promueven el desarrollo democrático en su interior.

La Ley precisó que el MINEDUC definirá orientaciones para crear e implementar los PFC (Ojeda-Millahueque & Zúñiga-González, 2020). No obstante, en la misma Ley se otorga libertad a los establecimientos escolares para elaborarlos, lo que se tradujo en una amplia gama de propuestas (Molina-Jara et al., 2020) que guardan relación con la diversidad de colegios y de PEI, lo que supone modalidades diversas de gestión. El estudio de Molina-Jara et al. (2020) ejemplifica cómo en seis casos se implementó el PFC. Las personas actoras identificaron su relevancia en el ejercicio de participación emanado de las acciones tendientes a la democracia en la escuela. Sin embargo, se visualizan dificultades para un diseño participativo.

En efecto, desarrollar competencias ciudadanas supone generar espacios desde la primera infancia que propendan a la creación de una cultura democrática en la escuela, lo que implica una gestión horizontal, en la cual estudiantes, profesorado y familias puedan participar y expresar su sentir (Ojeda-Millahueque & Zúñiga-González, 2020). Otro estudio realizado por el PNUD (2018) comparte interesantes hallazgos y sugerencias en torno a la implementación:

- a) Desarrollar un trabajo más sistemático de elaboración con protocolos y tiempos garantizados para lograr una elaboración en conjunto con los distintos actores de la comunidad educativa (p. 263).
- b) El ejercicio de un liderazgo jerárquico en la escuela, donde los equipos directivos toman todas las decisiones, torna dificultosa la relación con el resto de la comunidad educativa (p. 264).
- c) Iniciativas desarticuladas con otros planes del establecimiento, como por ejemplo el Plan de Convivencia Escolar, el de Sexualidad, Afectividad y Género, o el de Apoyo a la Inclusión, derivan en la realización de acciones en paralelo [y repetitivas] (p. 264).
- d) No siempre se relaciona con el currículum, lo que disminuye la relevancia [en el proceso de aprendizaje] (p. 280).
- e) Bajo monitoreo de las acciones realizadas y casi nula evaluación del plan (p. 264).
- f) Poca disponibilidad de recursos y de tiempo para que los profesores y profesoras trabajen en torno a las acciones del plan (p. 264).

Galaz-Ruiz & Arancibia-Herrera (2021), en su estudio realizado en torno a la implementación del PFC en el sur de Chile, identifican la asignación de la responsabilidad pedagógica de la formación ciudadana a una sola persona docente que, por lo general, es de la asignatura de Historia, lo que implicaría disminuir el potencial curricular a la propuesta. En concordancia, Ojeda-Millahueque & Zúñiga-González (2020) y Salazar-Jiménez et al. (2021) refuerzan la idea de que la participación en la definición del PFC, como en la toma de decisiones que la configuren como un espacio democrático, es una deuda para la gestión escolar.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18478>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Pero la implementación del PFC se percibe además como una tarea adicional para los equipos de gestión de la escuela. Si bien se destaca su relevancia:

los directivos y encargados del PFC sostienen que esta es una tarea más que cumplir entre las muchas que va requiriendo el MINEDUC: una imposición. El hecho de que el proceso de elaboración del PFC haya sido poco democrático se tradujo en una apropiación e implementación poco efectiva, pues la sensación general fue que el PFC se construyó por cumplir con las disposiciones ministeriales (Zúñiga et al., 2020, p. 152).

La gestión democrática de la escuela: Factor determinante de la formación ciudadana

Todo cambio educativo o innovación curricular en la escuela conlleva tomar decisiones sobre un conjunto innumerable de aspectos organizativos y desafía a sus autoridades a generar condiciones profesionales, materiales, niveles mínimos de coordinación intra/extra escuela y estrategias institucionalizadas de mejora (Bellei et al., 2014). Como advierte Dubet (2003), la escuela se concibe como un espacio de actividad en la cual convergen y se entrecruzan tantas finalidades, concepciones y prácticas como actores que la componen y allí convergen. Por ello, las demandas de cambio tensionan la definición de lo que es prioritario y urgente.

Con ello queremos expresar que el cambio educativo solo es viable en función del significado que adquiere para la comunidad, y que la gestión es determinante en el desarrollo de las condiciones que lo permitirán (Bellei et al., 2014). Estos procesos no se realizan en un vacío relacional, se despliegan sobre un campo institucional y socio-profesional con trayectorias previas, con significados, identidades y tradiciones co-construidos territorial e históricamente. Al respecto, estudios realizados sobre la articulación entre actores y cambio educativo informan cómo aquellos establecen relativos márgenes de autonomía para gestionar acuerdos, fortalecer o evaluar lógicas de acción y desplegar a fin de concretar sus finalidades (Day et al., 2005; Fardella & Sisto, 2013).

A nuestro parecer, la propuesta contenida en la Ley N° 20911 (MINEDUC, 2016a) debe ser analizada dentro de estos marcos, por las siguientes razones:

- En primer lugar, porque tal como advierte Delval (2006) el solo desafío de fortalecer la formación ciudadana es una tarea de alta complejidad que supone el abandono de un enfoque curricular reduccionista o minimalista, que la concibe como instrucción en contenidos normativos, derechos, deberes o de conocimiento de la estructura o funcionamiento del Estado y con la sola finalidad de memorización y preparación del alumnado para un futuro ejercicio de sus derechos (Reyes et al., 2013).

- Por el contrario, y tal como promueve la Ley, se requiere de una formación ciudadana **maximalista**. Es decir, respetuosa de la diversidad cultural, democrática e incidente en la vida de la comunidad educativa. Orientada al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que ayuden al desenvolvimiento del estudiantado en la toma de decisiones escolares de una manera informada y participativa (Contreras-Quiroz, 2020; Reyes et al., 2013; Salinas-Valdés & Oller Freixa, 2019).

Resulta interesante constatar el principio de descentralización curricular y el compromiso comunitario que debe adquirir el diseño del PFC. Invita de igual forma a comprender la gestión escolar y la formación ciudadana como procesos paralelos e interdependientes. La gestión debe asegurar las condiciones para la elaboración y la implementación de la misma forma que el PFC debe ser concebido como una oportunidad para repensar el tipo de gestión de la escuela. Se alude de esta forma a un proceso de aprendizaje institucional que requerirá de negociaciones y que invitará a evaluar las relaciones de poder, los liderazgos y la participación (Galaz-Ruiz & Arancibia-Herrera, 2021). En síntesis, una gestión que permita a la escuela trazar una trayectoria institucional hacia una organización que educa y se educa.

A fin de proyectar sus posibilidades para la formación ciudadana y siguiendo los aportes de autores tales como Ball (1994), Chica-Vélez (2011), Gento-Palacios (2002), Tyler (1996) y Siabato-Patiño (2013), creemos pertinente identificar y sistematizar algunos de los enfoques de gestión escolar que pueden servir de orientación. Estos son: burocrático, calidad total, micropolítico e integral.

Para el enfoque burocrático (Tyler, 1996), la escuela se encuentra en un *statu quo* de reglas, patrones y valores impuestos jerárquicamente. Las autoridades son las que poseen la información certera sobre los mecanismos de la institución y establecen un control coercitivo sobre las funciones y responsabilidades. En este sentido, las escuelas adquieren una forma piramidal, controlada por una vigilancia vertical, cuyo orden jerárquico estipula normas que regulan los procedimientos.

Por su parte, el enfoque de calidad total (Gento-Palacios, 2002) alude a la idea de libre elección para conseguir la mejor oferta de calidad educativa. Este enfoque relega la participación ciudadana solo a espacios formales. La escuela se sitúa en una constante competencia con otras, es guiada por metas establecidas externamente y controlada a través de una periódica rendición de cuentas. Las prácticas estandarizadas se apoderan de la convivencia escolar.

En cambio, la visión del enfoque micropolítico (Ball, 1994) percibe los conflictos escolares como una oportunidad de aprendizaje. Sus metas no son funcionales. Los procesos escolares se tornan complejos y dinámicos, puesto que estos se limitan por luchas políticas entre las personas de la escuela. El cambio es un atributo de la organización caracterizado por lo heterogéneo de su comunidad. La escuela se vive y siente políticamente en espacios formales e informales.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18478>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En la misma línea, el enfoque integral (Siabato-Patiño, 2013) tiene por objetivo conseguir la eliminación de brechas entre la cultura popular y la ilustrada. Busca lograr una educación democrática con altos niveles de calidad humana colectiva. Bajo este enfoque, las organizaciones abren espacios de participación en los procesos de planificación, administración y seguimiento de sus prácticas educativas.

Para nuestro estudio, el supuesto es que la adopción de un enfoque de gestión condiciona particulares formas de reflexión y acción respecto a: la visión formativa, la convivencia, la participación, el currículum, las evaluaciones, entre otras. Las prácticas de gestión no dan lo mismo (Bellei et al., 2014). Existe numerosa evidencia (Fullan et al., 2020; Orellana-Fonseca & Muñoz-Labraña, 2019; Salazar-Jiménez et al., 2021; Soto-Builes et al., 2020) referida a cómo el tipo de gestión incide en la capacidad de la escuela para articularse con los cambios e impulsar procesos de mejora.

En función de esta interdependencia, en la Tabla 1 proponemos teóricamente un cruce a partir de principios convergentes entre los enfoques de gestión escolar y los enfoques de formación ciudadana a fin de determinar posibilidades, características particulares y requerimientos formativos.

Tabla 1: Cruce de enfoques de formación ciudadana y enfoques de gestión escolar

| | | Enfoques de gestión | | | |
|---------------------------------|-------------|---------------------|---------------|---------------|----------|
| | | Burocrático | Calidad total | Micropolítico | Integral |
| Enfoques de formación ciudadana | Minimalista | X | X | | |
| | Maximalista | | | X | X |

Fuente: Elaboración propia.

La primera relación (burocrático-minimalista) incide en una formación estudiantil respetuosa de las leyes y de las autoridades. La escuela es vista como una organización funcional donde cada persona posee un rol definido que elimina la emocionalidad y naturalidad en las relaciones humanas. En este sentido, se participa según el estatus adquirido. El cambio no tiene cabida en las dinámicas escolares, lo que condiciona una estructura educativa estable y resistente al cambio.

La segunda relación (calidad total-minimalista) establece una formación de estudiantado informado por una educación de calidad. Busca eliminar los conflictos y generar una convivencia basada en la satisfacción individual. El estudiantado posee una participación pasiva en la toma de decisiones escolares. Existen liderazgos burocráticos que verticalizan el poder de forma



piramidal en los distintos niveles educativos; ejemplo de ello es que el personal docente posee el liderazgo dentro del aula o los directivos lideran la institución.

La tercera relación (micropolítico-maximalista) busca formar estudiantes activistas que posean habilidades y actitudes políticas críticas para desenvolverse de buena manera en la esfera pública. En las escuelas se desarrollan relaciones a través de dinámicas donde los conflictos se perciben de forma natural para conseguir transformaciones emancipatorias. Existe una participación activa dentro y fuera de los grupos incidentes en la toma de decisiones escolares.

La cuarta relación (integral-maximalista) vincula a toda la comunidad en la educación del estudiantado para conseguir una organización que aprende. Se busca formar personas integrales con un fuerte compromiso hacia una sociedad inclusiva y pacífica. La convivencia se establece a través de la colaboración, el diálogo e interacción con el otro y la otra, y con la naturaleza. La participación es vista como una construcción del presente histórico, lo cual establece en las escuelas y sus entornos deliberaciones colectivas a través de una ciudadanía activa. Por último, existen liderazgos horizontales que trabajan con una comunicación integrada.

Metodología

La investigación desarrollada tiene un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo (Bisquerra-Alzina, 2004; Hernández-Sampieri et al., 2014). El muestreo utilizado es no probabilístico de tipo intencionado o por conveniencia (Bisquerra-Alzina, 2004). Los criterios de selección fueron: establecimiento que posea un PFC en ejecución desde el año 2016, que voluntariamente decida participar de la investigación y que haya participado activamente en el proyecto de formación ciudadana realizado por la Universidad Austral de Chile (Galaz-Ruiz & Arancibia-Herrera, 2021). Estos criterios se estipularon por razones vinculadas a dimensiones políticas y prácticas de la implementación de la Ley N° 20911 (MINEDUC, 2016a).

En este marco, se determinó la participación de dos escuelas públicas que imparten enseñanza básica de la comuna de Lanco, región de Los Ríos, Chile. Las personas participantes del estudio pertenecían a distintos estamentos de dos escuelas públicas que imparten enseñanza básica de Lanco: 73 estudiantes de séptimo y octavo básico (50 de la escuela 1 y 23 de la escuela 2), 5 integrantes del equipo de gestión (2 de la escuela 1 y 3 de la escuela 2), 28 docentes (14 por escuela) y 6 asistentes de la educación (3 por escuela).

Las técnicas de recolección de datos fueron el análisis documental y la encuesta. La primera alude a un guion orientador de codificación y sistematización para cuatro documentos oficiales de gestión interna de cada escuela: PEI, PFC, Reglamento de Convivencia y Reglamento de Evaluación. Documentos que fueron enviados por las encargadas del PFC de cada escuela en formato digital. Mientras que el cuestionario posee 40 afirmaciones con un escalamiento Likert de 4 descriptores y un apartado para expresar libremente aspectos relevantes sobre la gestión de la formación ciudadana.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18478>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Responder cada cuestionario tenía una duración aproximada de 20 minutos, se implementó de manera virtual y al estudiantado se le aplicó en una sala debidamente habilitada con el acompañamiento de la encargada del PFC y el investigador correspondiente.

La validación interna se enfatizó en el análisis documental y se verificó que los documentos institucionales fueran las últimas versiones elaboradas por las escuelas (Bisquerra-Alzina, 2004; Hernández-Sampieri et al., 2014). Por su parte, el cuestionario se validó a través de tres instancias. Primero, se realizó una validación de contenido por expertos. Luego fue sometido a una prueba piloto en dos escuelas con características similares a las estudiadas. Y finalmente, se realizó una validación estadística de fiabilidad, la cual arrojó un coeficiente alfa de Cronbach de 0,92.

Análisis de resultados

El análisis se desarrolló en tres fases. La primera fase consistió en la revisión de los cuatro documentos de gestión por cada escuela, a fin de establecer la concordancia e incidencia con la cual los principios que configuran los enfoques de gestión mencionados orientan los objetivos, definiciones y propuestas declaradas por la escuela. Se recurrió a un análisis de frecuencia como medida de estimación del volumen de dicha incidencia. Cabe destacar que estos análisis se fundamentaron además con referencias textuales extraídas de los documentos institucionales, y con respuestas de los cuestionarios.

En la segunda fase, las respuestas de los cuestionarios fueron sometidas a una estadística basada en las medias y desviación estándar. A lo largo de este análisis descriptivo se utilizó un nivel de significancia de 0,05 y se trabajó con el software SPSS (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Finalmente, en la tercera fase, se contrastaron ambos apartados anteriores para robustecer la descripción del fenómeno.

Análisis de documentos institucionales

La [Tabla 2](#) expone la preponderancia del enfoque integral-maximalista en el PEI de la escuela 1. De sus enunciados se desprende que la escuela proyecta una vinculación con toda la comunidad educativa para desarrollar una formación integral en el estudiantado. Establecen valores como la solidaridad y respeto, para crear compromiso con las necesidades de un mundo globalizado a través de la participación activa de todos y todas. Se declara que la escuela *promueve y fortalece el desarrollo inclusivo de la persona*, ligando la formación ciudadana con un paradigma de inclusión.

Tabla 2: Frecuencia de enfoques en los documentos institucionales de las escuelas

| | | Burocrático-minimalista | Calidad total-minimalista | Micropolítico-maximalista | Integral-maximalista |
|-----------|---------------------------|-------------------------|---------------------------|---------------------------|----------------------|
| Escuela 1 | PEI | 6 | 5 | 8 | 15 |
| | PFC | 7 | 13 | 4 | 4 |
| | Reglamento de Convivencia | 19 | 53 | 24 | 39 |
| | Reglamento de Evaluación | 14 | 6 | 5 | 5 |
| Escuela 2 | PEI | 5 | 27 | 10 | 16 |
| | PFC | 8 | 4 | 3 | 2 |
| | Reglamento de Convivencia | 56 | 57 | 30 | 31 |
| | Reglamento de Evaluación | 18 | 4 | 7 | 3 |

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, el PFC y el Reglamento de Convivencia de la escuela 1 poseen una mayor frecuencia en el enfoque de calidad total-minimalista. En el primer documento exponen acciones de formación ciudadana que promueven prácticas de competencia; mientras que en el segundo documento se enfocan en los procedimientos relacionados a cumplir con la normativa vigente. El Reglamento de Convivencia establece una ciudadanía en la escuela que se estructura por protocolos que tienden a la causa-efecto. Establecen responsabilidades de miembros de la comunidad acotadas a la funcionalidad y estandarización de prácticas dentro y fuera de la escuela. Además, posicionan a los apoderados y las apoderadas como clientes-consumidores.

Por otro lado, el Reglamento de Evaluación posee una mayor frecuencia en el enfoque burocrático-minimalista. Este documento, en su extensión, se preocupa específicamente en lo administrativo de la evaluación y promoción estudiantil.

A pesar de que el PEI de la escuela 1 promueve frecuentemente una formación ciudadana maximalista, los otros documentos se vinculan al minimalismo. Esto denota la escasa permeabilidad que ha tenido el proyecto de formar ciudadanos integrales. Más bien la formación queda minimizada a la reproducción de los contenidos de enseñanza y a la transmisión de conocimientos a través de dinámicas escolares estandarizadas (Reyes et al., 2013).

Las frecuencias de los documentos expuestos en la tabla 2 sitúan a la escuela 2 en un enfoque minimalista de formación. El PFC y el Reglamento de Evaluación la posicionan en un enfoque burocrático, centrándose en formalismos, jerarquía, estabilidad funcional y principios de eficiencia (Chica-Vélez, 2011). El PFC identifica a la persona directora y docentes como los encargados del desarrollo de las acciones ciudadanas, dejando de lado a los demás integrantes de la comunidad educativa. Los medios de verificación expuestos se reducen a lo administrativo como la *planificación y listado de asistencia, acta de consejo escolar, registro de*



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18478>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

asistencia y planificación de salidas. Estas situaciones visibilizan una gestión escolar autócrata, con relaciones basadas en la vigilancia lineal desde arriba hacia abajo.

En el Reglamento de Evaluación se encuentran citas que tienden a lo punitivo, sin explicitar la responsabilidad y seguimiento de la escuela sobre prácticas de plagio. Se observan liderazgos verticales, en donde todas las acciones deben ser visadas por los directivos. Con ello, el personal docente se encuentra en espacios de incertidumbre supeditados a lo que las autoridades escolares determinen.

El PEI se posiciona frecuentemente en el enfoque de calidad total-minimalista. El documento establece las funciones de cada cargo que poseen los integrantes de la escuela 2; además describe las capacidades deseables para cada rol. Todo esto desde un sentido estandarizado. El mismo enfoque posee la mayor frecuencia en el Reglamento de Convivencia: en su mayoría se compone de protocolos de actuación frente a ciertos hechos, como situaciones violentas entre distintas personas actoras; asimismo, establece derechos, deberes y funciones.

Análisis del cuestionario aplicado a la comunidad educativa

Se analizaron las articulaciones de enfoques de gestión escolar y formación ciudadana en cada escuela. En este sentido, la [Tabla 3](#) expone las medias y desviaciones estándar surgidas del procesamiento de los datos.

Tabla 3: Medias y desviación estándar de enfoques según las respuestas de las comunidades educativas

| | ESCUELA 1 | ESCUELA 2 | TOTAL |
|---------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Burocrático-minimalista | 2,94 ± 0,31 | 3,12 ± 0,37 | 3,00 ± 0,35 |
| Calidad total-minimalista | 3,00 ± 0,36 | 3,28 ± 0,36 | 3,10 ± 0,38 |
| Micropolítico-maximalista | 2,96 ± 0,33 | 3,19 ± 0,39 | 3,04 ± 0,37 |
| Integral-maximalista | 3,00 ± 0,34 | 3,25 ± 0,42 | 3,09 ± 0,39 |

Fuente: Elaboración propia.

La media más baja de la escuela 1 pertenece al enfoque burocrático-minimalista. Por su parte, los enfoques calidad total-minimalista e integral-maximalista poseen las medias más altas, a pesar de que ambos apuntan a conseguir objetivos de una forma distinta. El enfoque de calidad total realiza prácticas más bien minimalistas enfocadas en resultados tendientes al civismo y estándares impuestos; contrario a esto, el enfoque integral se moviliza por construir una formación ciudadana maximalista anclada a procesos inclusivos. Los valores obtenidos por la escuela 1 hacen notar una inconsistencia, puesto que perciben en sus prácticas diarias la reproducción de todos los enfoques sin mayor distinción entre ellos.



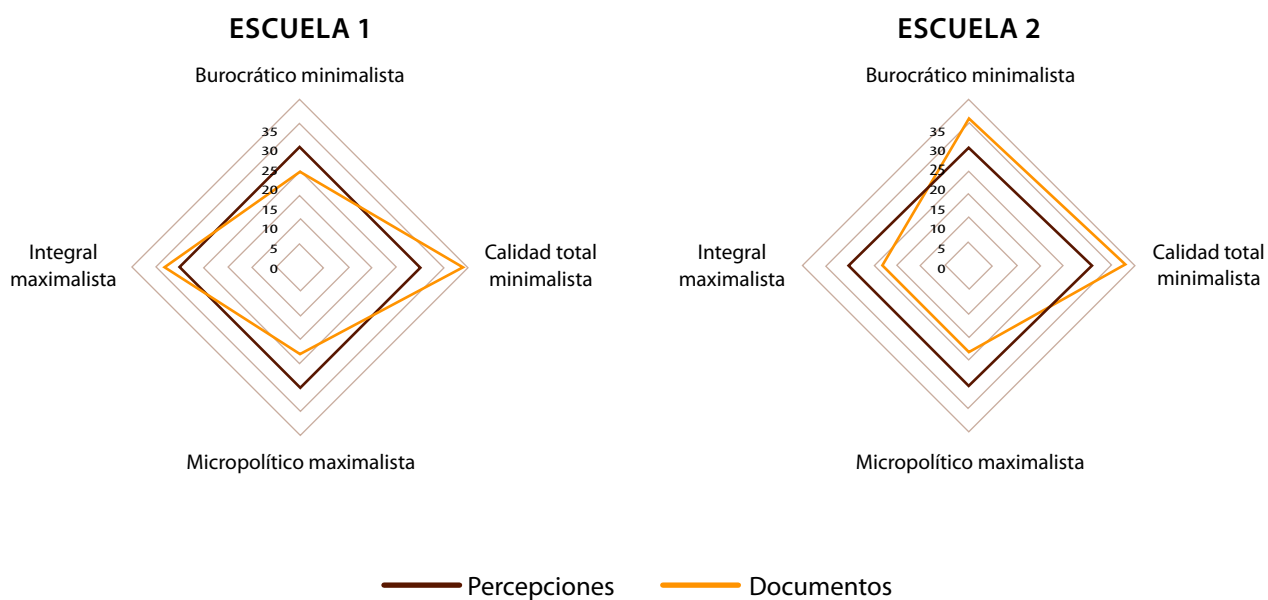
Coincidiendo con la escuela 1, los datos de la escuela 2 expresan la realización de prácticas guiadas por estándares impuestos: el conflicto como un elemento indeseable, una estructura organizacional con un poder vertical y una ciudadanía que no se vive. La media más baja de la escuela 2 pertenece al enfoque burocrático-minimalista, y el mayor valor de la media pertenece al enfoque de calidad total-minimalista. Diferencia que se puede interpretar como una transformación en la forma de gestionar la escuela; sin embargo, es una mantención de la formación ciudadana minimalista. Esto presenta un tránsito de formas de relacionarse desde lógicas empresariales rígidas hacia una convivencia más humana basada en estándares de conducta.

Todas las medias de la escuela 2 se encuentran por sobre aquellas de la escuela 1. Esto expone percepciones de una lógica de institucionalización por parte de los informantes de la escuela 2 hacia prácticas contraproducentes teóricamente.

Análisis integrado. Lo declarado en los documentos en contraste a lo percibido por las comunidades educativas

A continuación, la **Figura 1** expone porcentualmente las frecuencias y medias antes analizadas, para tener una visión global en cuanto al desenvolvimiento de los enfoques desarrollados en cada escuela. Esto según lo expuesto en los documentos institucionales y las percepciones recogidas por los cuestionarios.

Figura 1: Inclinationes de enfoques según lo declarado y lo percibido por las escuelas



Fuente: Elaboración propia.

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18478>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La comunidad educativa de la escuela 1 no percibe una inclinación clara de algún enfoque al momento de gestionar la formación ciudadana, aunque sus documentos institucionales explicitan prácticas acotadas al minimalismo. En ellos se declara frecuentemente acciones de formación ciudadana que perpetúan la competencia, protocolos que tienden a la causa-efecto, funcionalidad y estandarización. Esto visibiliza límites difusos de actuación en la cotidianidad tanto dentro como fuera del aula, puesto que los enfoques guían a una formación ciudadana/ estructura escolar con distintas maneras de proceder. Es posible afirmar que lo declarado institucionalmente por la escuela no guía del todo los procesos de formación ciudadana realizados por su comunidad educativa.

En este sentido, una docente comentó: *La formación ciudadana en mi escuela se trabaja a partir de una plataforma donde se descargan las actividades que se deben unir por objetivo a las guías de contenidos* (Profesora 2 Escuela 1). Esta comprensión minimalista que reduce la formación ciudadana solo al vínculo curricular no es percibida de la misma manera por toda la comunidad. Otra docente de la escuela compartió: *El plan de formación ciudadana no está solo presente en una asignatura; es más bien un tema transversal* (Profesora 1 Escuela 1).

Ambas profesoras explicitaron formas distintas de desenvolvimiento de la formación ciudadana: la primera minimalista y la segunda maximalista, lo que dificulta distinguir una comprensión colectiva respecto a la formación ciudadana que promueve la escuela. Estas diferencias de opinión frente a cómo se gestiona, practica y concibe la formación ciudadana en la vida escolar reafirman los resultados de los cuestionarios, los cuales no muestran diferencias entre enfoques.

Estudiantes también comentaron respecto a su formación: *Estoy de acuerdo con las cosas implementadas en la escuela. Sería genial que agregaran algo para divertirnos en el recreo o que se permita el uso de dispositivos electrónicos* (Estudiante 6 Escuela 1). *Nos enseñan las materias con juegos para que entendamos mejor, también nos enseñan cosas en las que debemos ser educados* (Estudiante 4 Escuela 1).

¿Cuáles son esas cosas en las que deben “ser educados”, y cómo se los debe educar? Estas frases visibilizan una formación unidireccional y una escasa participación por parte del estudiantado en la toma de decisiones pedagógicas. Sin embargo, fueron generalizados los comentarios a favor de la formación promovida por la escuela, lo que reafirma los límites difusos mencionados previamente.

En la escuela 2, la comunidad educativa percibe prácticas estandarizadas y funcionales en menor medida que lo estipulado por sus documentos. En ellos se observan acciones que verticalizan el liderazgo, posicionan al poder frecuentemente como algo coercitivo y presentan una estructura rígida de autoridad.

Asimismo, existieron percepciones que reafirman procesos minimalistas en la cotidianidad de la escuela. Una docente expuso: *Tenemos un plan de formación ciudadana, conocido por todos los integrantes de la comunidad educativa, guiado por la profesora de Historia* (Profesora 1 Escuela 2). Relato que reduce el liderazgo del plan a una persona, específicamente a quien imparte Historia, algo en lo que coincide con la escuela 1. Además, un estudiante, al ser consultado por la formación recibida, compartió que: *Es más o menos, porque sería bueno que los mismos estudiantes creen sus propios talleres* (Estudiante 13 Escuela 2).

Lo anterior visibiliza una formación ciudadana que tiende al minimalismo, ya que soslaya la responsabilidad de los distintos niveles de liderazgo escolar con la formación y relega a la comunidad a procesos de participación pasiva.

Entre tanto, la percepción de los enfoques maximalistas en la escuela 2 es mayor que lo declarado en sus documentos institucionales. Una profesora expuso que: *El plan de formación ciudadana se gestiona a través del equipo de gestión y el equipo directivo en relación a las diversas actividades desarrolladas en la escuela por toda la comunidad educativa* (Profesora 2 Escuela 2). Sensación referente a una participación activa de todos y todas.

A la vez, estudiantes compartieron que: *Lo pasamos muy bien en el Taller de Ciudadanía: trabajamos y salimos* (Estudiante 11 Escuela 2). *La paso bien en clases porque comparto con mis compañeros* (Estudiante 15 Escuela 2). Frases que exponen un aprendizaje vivencial y práctico, en donde se ve promovida la dimensión civil de una formación ciudadana maximalista.

En ninguna de las dos escuelas existe una visión compartida sobre los procesos de formación ciudadana y las maneras de gestionarlos. Esta incoherencia relata una dualidad inherente en los documentos institucionales y las formas de actuación de quienes integran las comunidades educativas. Es decir, aspectos pedagógicos, de gestión y convivencia se practican de manera fragmentada a través de estructuras verticales y horizontales sin distinción alguna.

Discusión

Ambas escuelas coinciden en que los enfoques calidad total-minimalista e integral-maximalista predominan en las prácticas escolares. Esto llama la atención, puesto que cada enfoque se configura desde un paradigma contrario. Quizás se da por la paradoja del sistema educativo chileno, en donde el Ministerio de Educación entrega orientaciones que proponen una formación integral y, al mismo tiempo, la rendición de cuentas exigida por el sistema mide estándares muchas veces descontextualizados (Bellei et al., 2014).

Por otro lado, las escuelas declaran abiertamente políticas y prácticas desde un enfoque minimalista. Con ello, proponen una estructura escolar funcional que coarta la participación de personas actoras con menos poder dentro de la institución. Hallazgo que va en línea con lo



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18478>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

evidenciado por el [PNUD \(2018\)](#): en su estudio identifica que el liderazgo jerárquico limita la participación de la comunidad educativa; asimismo, expone que las condiciones en las escuelas tienden a establecer desarticulaciones curriculares y recursos limitados para el personal docente.

[Ojeda-Millahueque & Zúñiga-González \(2020\)](#) insisten en la necesidad de crear culturas democráticas en las escuelas. Pero, para lograrlo, se necesitan gestiones horizontales que escuchen y abran espacios de participación efectiva a la comunidad educativa. A pesar de ello, lo declarado en los documentos institucionales de las dos escuelas tiende a promover una formación de estudiantes con identidades ciudadanas estrechas y legalistas.

De igual forma, en ambas escuelas no se percibe un objetivo claro o una meta compartida de formación ciudadana: no hay una comprensión acabada por parte de las personas participantes en cómo esta se gestiona, practica y concibe. Además, pareciera que las condiciones de gestión que predominan en las escuelas permanecen distantes de las vivencias y formas de ser de las comunidades educativas, lo cual es coincidente con otros resultados de investigaciones desarrolladas por [Molina-Jara et al., 2020](#); [Reyes et al., 2013](#); [Salazar-Jiménez et al., 2021](#).

A pesar de la sentida necesidad de insertar en el sistema educativo un tipo de formación ciudadana que ayude a la erradicación de prácticas antidemocráticas en la sociedad chilena ([Comisión Engel, 2015](#)), los resultados evidencian que la política del PFC no ha impactado del todo en la generación de una participación activa y convivencia democrática al interior de las escuelas. Insistimos, la transformación y mejora educativa solo es viable con la participación de todos y todas. A través de prácticas, culturas y políticas democráticas, que conlleven a que la institución se embarque en un proceso de aprendizaje colectivo respecto a una educación crítica e integral para formar ciudadanos y ciudadanas capaces de vivir en una sociedad democrática.

Conclusiones

La investigación visibiliza la existencia de enfoques de gestión mixtos o difusos, dados en distintos niveles de despliegue en las orientaciones y las definiciones institucionales, lo que impacta en las prácticas formativas ciudadanas de ambas escuelas. Dicha diversidad deja en evidencia algunas contradicciones. Las escuelas proponen organizativamente visiones integrales, pero buscan fortalecer una calidad estandarizada. Consideran una convivencia horizontal, pero muestra un verticalismo en la toma de decisiones. Asumen una apertura al cambio, pero asentada en la obtención de resultados estandarizados.

La mixtura también se percibe en el predominio de visiones maximalistas y de gestión integral en los documentos de base o que sirven de marco general para las definiciones que realizan las escuelas, tales como el PEI. Sin embargo, en aquellos que remiten indicaciones u orientaciones para la práctica –como el Reglamento de Convivencia y el de Evaluación–

predominan enfoques de calidad total y una visión minimalista de la formación ciudadana. Con ello es posible plantear que las definiciones de “formación ciudadana” de las escuelas se ven afectadas en el nivel de concreción y regulación que solicitan los documentos oficiales, como así también de los principios de gestión que ellos manifiestan.

En este marco, el PFC ha encontrado condiciones y definiciones de gestión poco propicias, pero así también su propia gestión parece tener escasa incidencia en garantizar una cultura democrática y ética como lo especifica el [MINEDUC \(2016a\)](#). Antes bien se percibe como un plan más de los muchos que existen en la gestión institucional, a pesar de que la propuesta de la política era generar un espacio de interdependencia que invitara a las escuelas a desarrollar procesos de gestión democrática y, por otra parte, a promover una formación ciudadana maximalista a partir de condiciones de gestión que efectivamente la propiciarán.

Los resultados plantean desafíos de gran magnitud en términos de los cambios que se deben realizar en la gestión institucional y en torno a la forma en que se debe diseñar e implementar una Ley. En este caso, el diseño debe contemplar el trabajo con la comunidad educativa y no de espaldas a ella, y no solo como meros implementadores ([Delval, 2006](#)). Se deben hacer confluír esfuerzos, habilidades, actitudes, aptitudes y conocimientos de todos los integrantes de la comunidad educativa para lograr democratizar los espacios escolares.

Por último, la gestión democrática de una escuela debe concebirse como el núcleo a partir del cual se concreten los procesos de mejora integrales y globales en la escuela, y no como un campo aislado.

Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **B. V. E.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **A. G. R.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación. **M. A. H.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint en <https://doi.org/10.5281/zenodo.8000260>



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18478>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Formación ciudadana en el sistema escolar chileno: Una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora*. Santiago. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2174/mono-653.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ball, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C./Paidós Ibérica. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Ball_Unidad4.pdf
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (2ª ed.). Santiago: LOM Editores.
- Bisquerra-Alzina, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. https://books.google.co.cr/books?id=VSb4_cVukkcC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Chica-Vélez, S. (2011). Una mirada a los nuevos enfoques de la gestión pública. *Administración y Desarrollo*, 39(53), 57-74. <https://revistas.esap.edu.co/index.php/admindesarro/article/view/147/pdf>
- Comisión Engel (2015, abril 24). *Consejo asesor presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción. Informe final*. Santiago. https://eduardoengel.com/papers/125%20informe_final_consejo_anticorruptcion_web%20EE.%20publicar.pdf
- Contreras-Quiroz, N. (2020). Pensamiento sobre la formación ciudadana en estudiantes universitarios, dimensiones para la construcción de un cuestionario. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 73-91. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v46n3/0718-0705-estped-46-03-73.pdf>
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X05000351?via%3Dihub>
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata. <https://books.google.com.uy/books?id=kCzcqr6ee28C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Disi-Pavlic, R. & Mardones-Arévalo, R. (2021). Enseñando con actitud: ¿Cuán efectiva ha sido la formación ciudadana en Chile? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(15), 1-29. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4969/2579>
- Dubet, F. (2003). *Le déclin de l'institution*. París: Editions du Seuil. <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/7552>

- Fardella, C. & Sisto, V. (2013). El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. *Espaciosnuevaserie.EstudiosdeBiopolítica*, 7(2), 133-146. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/8333/CONICET_Digital_Nro.11312.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M. & Gardner, M. (2020). *Educación reimaginada: El futuro del aprendizaje*. New Pedagogies for Deep Learning y Microsoft Education. <https://deep-learning.global/wp-content/uploads/2021/06/TRADUCCION-Education-reimagined.-The-future-of-learning-NPDL-2020.pdf>
- Galaz-Ruiz, A. & Arancibia-Herrera, M. (2021). El desafío de la formación ciudadana: Reflexiones a partir de una experiencia de acompañamiento escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-18. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QjbtNbr3OrxGcHPJtcCygsr/?lang=es>
- Gento-Palacios, S. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla. <https://books.google.co.cr/books?id=d4A2AhYOkFYC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill. https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigacion%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2016a). Ley 20911. Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://bcn.cl/2f702>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2016b). *Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana*. Santiago. <https://convivenciaparcidania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/11/Orientaciones-curriculares-PFC-op-web.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2016c). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>
- Molina-Jara, J., Alcaíno-Jara, M. J., Aranda-Iturriaga, M. & Morales-Cornejo, J. (2020). Implementación de planes de formación ciudadana: La experiencia regional de Curicó, 2017-2018. *Sophia Austral* (26), 287-301. <https://www.scielo.cl/pdf/sophiaaust/n26/0719-5605-sophiaaus-26-287.pdf>
- Ojeda-Millahueque, P. & Zúñiga-González, C. G. (2020). El diagnóstico participativo para la elaboración del plan de formación ciudadana. *Sophia Austral*, (26), 259-285. <https://www.scielo.cl/pdf/sophiaaust/n26/0719-5605-sophiaaus-26-259.pdf>



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18478>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Orellana-Fonseca, M. C. & Muñoz-Labraña C. (2019). Escuela y formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 137-149. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/370561/261191>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2019/01/DOC2-Formacion-Ciudadana.pdf?x68053>
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L. & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: Desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n1/art13.pdf>
- Salazar-Jiménez, R., Orellana-Fonseca, C., Muñoz-Labraña, C., & Cárcamo-Vásquez, H. (2021). Escuela y participación: La implementación de un plan de formación ciudadana en establecimientos educacionales de Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-29. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/42543/44915>
- Salinas-Valdés, J. J. & Oller-Freixa, M. (2019). Formar ciudadanos a través de la acción sobre los problemas sociales de la comunidad. *Praxis Educativa*, 24(1), 1-14. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/3540/pdf>
- Siabato-Patiño, M. (2013). Gestión integral y desarrollo educativo. *Cooperativismo & Desarrollo*, 21(103), 35-48. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/co/article/view/670/645>
- Soto-Builes, N., Morillo-Puente, S., Calderón-Hernández, G., & Darío-Bettancur, H. (2020). El perfil de gestión del directivo docente de Antioquia y los enfoques de gestión administrativa. *Innovar*, 30(77), 123-136. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/87453/75587>
- Tyler, W. (1996). *Organización escolar. Una perspectiva sociológica*. Madrid: Morata. <https://books.google.com/cu/books?id=JtnM714MZEC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Zúñiga, C. G., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T. & Morel, M. J. (2020). Entre la imposición y la necesidad: Implementación del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la Educación*, (52), 135-169. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n52/0718-4565-caledu-52-135.pdf>