



SIN TIEMPO PARA FORMAR CIUDADANOS: LIDERAZGO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN UN CONTEXTO ESCOLAR DE RENDICIÓN DE CUENTAS

NO TIME FOR CITIZENSHIP: LEADERSHIP OF CITIZENSHIP EDUCATION IN AN
ACCOUNTABILITY-BASED SCHOOL CONTEXT

Andrea López Barraza (*)

Universidad Católica Silva Henríquez

Resumen

El presente estudio de casos múltiples, en seis escuelas secundarias chilenas, explora los desafíos en un ámbito que ha ganado relevancia: la implementación de la Formación Ciudadana para promover el involucramiento cívico del estudiantado, en un sistema educativo mercantilizado. Se utiliza el lente del liderazgo ético, asociado al imperativo moral de la educación. Se realizaron entrevistas, observaciones y análisis documental, y se exploró cómo los instrumentos de planificación, rendición de cuentas y evaluación, moldean los discursos y prácticas de Formación Ciudadana. Los resultados muestran que se desplaza la Formación Ciudadana ante la primacía de los contenidos obligatorios y las pruebas estandarizadas; sin embargo, también se identifican resistencias a tales lógicas, que permiten la emergencia de la Formación Ciudadana. Se concluye que las políticas educativas e instrumentos de Formación Ciudadana son abordados mayormente como el cumplimiento de una obligación, delineando posibles rutas para un liderazgo ético de la Formación Ciudadana.

Palabras clave: Formación ciudadana; involucramiento cívico; rendición de cuentas; liderazgo ético; escuelas secundarias.

Abstract

This multiple case study, carried out in six Chilean secondary schools of different administrative dependence, explores the challenges of a field that has gained relevance: how to lead the implementation of Citizen Education in order to promote civic and citizen participation of students in an commercialized educational system, where managerialism places focus on accountability and results, permeating the subjectivity of the educational actors and where, on the other part, various reforms have been made to public policy in Citizen Education seeking to develop active and critical citizens. The Ethical Leadership lens us used, associated to the moral imperative of education, that allows to analyze the tensions involved in Citizen Education.

Interviews, observations, and documentary analysis were carried out and the way in which planning, accountability and evaluation instruments shape Citizen Education's discourses and practices was explored, using tools from the Critical Discourse Analysis, which sees discourse as a place for power battles, that express specific ideologies.

The results show that Citizen Education shifts before the supremacy of mandatory content and standardized tests, where leaders sometimes appear as putting pressure on this direction, which is perceived by teachers, causing for a limited and content-based approach to Citizen Education. However, resistance to this logic has been identified, which allows for the emergence of Citizen Education, both from teacher and student initiatives, which imply a more practical, critical, controversial, and political notion of Citizen Education. It is concluded that educational policies and Citizen Education instruments are mainly approached as the fulfillment of an obligation and do not permeate Citizen Education practices in school's daily life. However, opportunities for an ethical leadership in Citizen Education are identified, which require a position that will resist the pressure of the system to focus on results and accountability and embrace a maximalist notion of Citizen Education where leaders have an active role in prioritizing this education, making it transversal, integrating it to the curriculum, and

(*) Autor para correspondencia:

Andrea López Barraza
Universidad Católica Silva Henríquez
Centro de Investigación para la Transformación
SocioEducativa, Gral. Jofré 462, 8330226
Santiago, Región Metropolitana
Correo de contacto: aalopezb@ucsh.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 25.09.2023
ACEPTADO: 13.03.2024
DOI: 10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1516

institutionalizing and supporting teacher and student initiatives that address it. In the same way, it appears as necessary to have a more flexible use of Citizen Education instruments by leaders that have a supervisory role, so they do not limit the current approach to Citizen Education and allow to focus on the dimensions of policy, student representation and relationships with the community, that are a part of it.

Keywords: Citizenship Education; Civic Involvement; Accountability; Ethical Leadership; Secondary Schools.

1. Introducción

El presente estudio de casos múltiples, en seis escuelas secundarias de distintas dependencias administrativas (pública, particular-subvencionada, particular-pagada) en Chile, explora los desafíos involucrados en la implementación de la Formación Ciudadana (FC) en el contexto de un sistema educativo donde prima el managerialismo, que adopta las formas de hacer de las empresas privadas en los contextos públicos y pone el foco en la rendición de cuentas, resultados y pruebas estandarizadas, como mecanismos de gestión que permean la subjetividad de los actores educativos (Ramírez et al., 2021; Sisto et al., 2021).

En este contexto, surgen dificultades para poner en práctica la FC (Giroux, 2006; Levinson, 2012), existiendo una contradicción entre el desarrollo integral de estudiantes y los mecanismos de la política educativa para la planificación y evaluación. Se analizan estos desafíos desde el lente del liderazgo ético, rescatando el rol que líderes pueden tener en abordar el imperativo moral de la educación.

En Chile, el escenario de la FC está marcado por: a) Bajos niveles de conocimiento cívico del estudiantado en investigaciones internacionales (Agencia de Calidad de la Educación, 2018), junto con participación en movimientos sociales, demostrando que las mediciones cuantitativas no son suficientes para revelar los temas que preocupan a los estudiantes, enfocándose en una concepción formal del involucramiento cívico (Nicoll et al., 2013). b) Confusión producto de las reformas a las políticas educativas de FC, con cambios al currículo, distribución transversal de los objetivos de FC, y la inclusión de un Plan de Formación Ciudadana (PFC) obligatorio para las escuelas desde 2016 (Ley 20.911). Esto hace que la FC sea uno de los componentes menos entendidos por los profesores (Muñoz et al., 2012). Por otra parte, a nivel de Formación Inicial Docente, la FC se encuentra débilmente integrada en los programas de estudio (Garrido & Jiménez, 2020).

La Educación Cívica como asignatura para Tercero y Cuarto Medio fue eliminada en 1996 y pasó a llamarse *Formación Ciudadana* y centrarse en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en distintos subsectores de aprendizaje, a lo largo de la formación escolar (Bascopé et al., 2015), incorporando “Objetivos de Aprendizaje Transversales” (OAT) que conectan el currículo básico y formativo (Educar Chile, 2015). Sin embargo, no se abordaban con la misma importancia que los objetivos de cada asignatura (Reyes et al., 2013), por lo que la Ley 20.911 incorporó la obligatoriedad para las escuelas de contar con PFC anuales y restituyó la asignatura de Educación Ciudadana para Tercero y Cuarto Medio (Cox & García, 2015). La orientación de esta asignatura había sido criticada por su perspectiva minimalista, por lo que giró hacia una perspectiva maximalista y de ciudadanía global, centrada

en los derechos humanos. El enfoque minimalista se centra en contenidos conceptuales sobre la estructura del sistema de gobierno, el contrato social con el Estado, la mantención del orden existente y la educación cívica destinada al ejercicio futuro; y privilegia las pedagogías tradicionales. En tanto, el enfoque maximalista se centra en aprendizajes significativos, considera el desarrollo de habilidades y actitudes, con foco en la participación y autonomía del estudiantado, considera a comunidades que no se agotan en el concepto de nación, y privilegia las pedagogías activas (Cox & García, 2015). Alineados con este último, Lawy y Biesta (2006) proponen una ciudadanía-como-práctica, que ve la ciudadanía como consecuencia de la participación del estudiantado como sujetos políticos en el presente. La perspectiva de Ciudadanía Global del enfoque maximalista apela a un ciudadano consciente de sus acciones y de las estructuras de poder, que avance hacia la transformación de los sistemas de desigualdad, articulando los problemas locales con los desafíos globales (Shultz, 2007). A pesar de haberse incluido estas perspectivas en las nuevas bases curriculares nacionales, no se incorporan de forma robusta (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2021) y, si bien se incluyen conceptos relacionados con lo global, estos se subordinan a la identidad nacional, con primacía de alusiones a la democracia e institucionalidad y una visión limitada de la participación ciudadana (Godoy et al., 2022).

1.1 Liderazgo ético y Formación Ciudadana

La Ley de FC da al liderazgo un rol central, ya que influye tanto en el quehacer docente como en los aprendizajes del estudiantado, donde los directores escolares debieran asegurar los espacios para la reflexión y acción en torno a la FC (Jara et al., 2019).

El liderazgo ético plantea que el sistema escolar se ve presionado por las lógicas neoliberales, que atentan contra el propósito moral de la educación y el desarrollo integral del estudiantado, ante lo que los liderazgos debieran relevar sus principios y valores morales, con foco en las relaciones y el contexto local (Weinstein, 2016).

Cuando se implementa un liderazgo ético, surgen contradicciones entre la lógica o racionalidad instrumental y la dialógica, donde la primera está caracterizada por la estandarización, conformidad y socialización; y la segunda, por los procesos reflexivos compartidos, el empoderamiento y la transformación (Langlois, 2011).

Los educadores pueden verse atrapados en las lógicas de rendición de cuentas y performatividad, con lo que se pierde el carácter de bien público y relacional de la educación, que serían su “imperativo moral”; en tanto, desde un liderazgo ético, los sistemas escolares pueden preguntarse por el propósito mismo de la educación (Giles & Cuéllar, 2016). Este

último enfoque permite reflexionar acerca de qué clase de ciudadanía queremos cultivar en las escuelas.

1.2 La rendición de cuentas como obstáculo para la Formación Ciudadana

Las transformaciones del sistema educativo bajo las lógicas neoliberales dificultan que se dé importancia a la FC en las escuelas. La eficiencia, estándares uniformes, evaluaciones de altas consecuencias y la rendición de cuentas hacen que la gestión sea más importante para los educadores que desarrollar las escuelas como esferas públicas democráticas (Giroux, 2006), y el profesorado dedica cada vez menos tiempo a la FC, amenazando el empoderamiento cívico y promoviendo una ética del éxito individual por sobre el aprendizaje colectivo (Westheimer, 2015).

En Chile, la jornada escolar completa implementada en 1997 buscaba contribuir a una educación integral para la ciudadanía democrática, pero con las presiones de la rendición de cuentas, esas horas empezaron a usarse para la preparación de las pruebas estandarizadas (García-Huidobro & Concha, 2009). De hecho, la falta de tiempo es vista por el profesorado chileno como el mayor obstáculo para desarrollar la reflexión y participación en sus estudiantes (Bonhomme et al., 2015).

1.3 Instrumentos de Formación Ciudadana

La Ley 20.911 (2016) estableció que cada establecimiento escolar debe contar con un PFC, herramienta que busca que se registren de manera explícita las acciones que abordan la FC, visibilizando el tema y dándole prioridad (PNUD, 2018). Sus objetivos son: Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía, derechos y deberes, y formar en una ciudadanía activa; fomentar una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa; promover el conocimiento y comprensión y análisis del Estado de Derecho, la institucionalidad y formación de virtudes cívicas; promover el conocimiento, comprensión y compromiso con los derechos humanos; fomentar la valoración de la diversidad social y cultural del país; fomentar la participación del estudiantado en temas de interés público; garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela; fomentar una cultura de la transparencia y probidad, la tolerancia y pluralismo. Estos objetivos pueden promoverse a través del currículo, talleres extraprogramáticos, convivencia escolar, apertura a la comunidad, y representación y participación estudiantil (Ministerio de Educación [Mineduc], 2016). Los PFC no cuentan con un encargado especial, sino que cada establecimiento puede decidir quiénes lo elaborarán, muchas veces sin tener horas de dedicación especial (Mineduc, 2016).

El PFC puede entenderse como un “instrumento de mediación” (Miller & O’Leary, 2007), que transforma procesos potencialmente complejos en indicadores numéricos simples, que definen qué cuenta y qué no.

En una evaluación inicial de la implementación de estos planes, se vio que el 30% de las escuelas no contaba con acciones de FC y que había una escasa vinculación entre las escuelas y la comunidad (PNUD, 2018). La lógica de los PFC ha generado efectos adversos: designación de un responsable del plan, que desarrolla acciones sin consultar a otros, sin articulación con otros planes ni con el currículo, por lo que no se logra la transversalidad; implementación de acciones episódicas que sobrecargan el calendario escolar; y sensación de agobio en docentes y equipos directivos (Jara, 2021; PNUD, 2018; Solorzano, 2019; Zúñiga et al., 2020).

2. Metodología

Este estudio de casos múltiples utilizó observaciones, entrevistas y análisis de documentos, para explorar los discursos y prácticas de estudiantes, profesores y directivos acerca de la FC, en seis escuelas chilenas en el nivel de Educación Media.

Se buscó un involucramiento prolongado con los participantes, apuntando a una comprensión en profundidad de los contextos (Willis, 2007), y a revelar las conexiones entre las distintas capas involucradas en las políticas públicas, entendiendo cómo son recontextualizadas, apropiadas y negociadas (Cassels, 2011).

2.1 Sitios de investigación

Los sitios de campo de esta investigación corresponden a una muestra por conveniencia, que buscó representar la diversidad de establecimientos educativos en Chile, incluyendo escuelas de distinta dependencia administrativa, modalidad educativa, región y emplazamiento.

Andes¹, liceo público técnico-profesional, se encuentra en un barrio de bajo nivel socioeconómico, dentro de una comuna de la Región Metropolitana diversa socioeconómicamente. No existe un proceso de selección de estudiantes y se enfoca en que los estudiantes logren éxitos académicos y profesionales.

Arboleda, liceo público científico-humanista, se encuentra ubicado en una comuna urbana de la Región Metropolitana donde el Municipio incorporó nuevos actores a cargo de las áreas de FC;

¹ Se utilizaron pseudónimos para los nombres de todos los establecimientos y actores educativos.

Sexualidad y Género; y Deportes, Cultura y Medio Ambiente. El liceo tiene como sello la diversidad, con una matrícula de estudiantes extranjeros del 63%.

Arcos, liceo público técnico-profesional de la Quinta Región, está en un sector semirural. Bajo el influjo de aportes privados, se encuentra implementando la modalidad de Aprendizaje Basado en Proyectos, efectuando proyectos sociales presentados por la comunidad.

Campana, liceo público polivalente de la Región Metropolitana de un sector semi-rural, se encuentra en una zona caracterizada por problemáticas ambientales. Se encuentra implementando de forma incipiente la modalidad de Aprendizaje Basado en Proyectos, recibiendo algunos aportes privados.

Rosedal, colegio particular subvencionado de la Región Metropolitana, tiene un copago de US\$800 anuales. El colegio está en un barrio de bajos ingresos, tiene una orientación católica, y no selecciona a sus estudiantes. Busca desarrollar los valores del esfuerzo y trabajo para el éxito académico y profesional, el desarrollo espiritual y solidaridad.

Tupahue, colegio particular pagado de la Región Metropolitana, tiene una orientación curricular sociocrítica, con estudiantes de alto nivel socioeconómico. La matrícula anual es de US\$3,300, y su misión apunta a formar un ser humano crítico y transformador, que valore la cultura, el pluralismo y la democracia.

El resumen de los establecimientos incluidos se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1

Escuelas estudiadas

Escuela	Región	Dependencia administrativa	Modalidad	Emplazamiento
Andes	Metropolitana	Pública	Técnico-profesional	Urbano
Arboleda	Metropolitana	Pública	Científico-humanista	Urbano
Arcos	Quinta	Pública	Técnico-profesional	Semirural

SIN TIEMPO PARA FORMAR CIUDADANOS: LIDERAZGO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN UN CONTEXTO ESCOLAR DE RENDICIÓN DE CUENTAS

Campana	Metropolitana	Pública	Polivalente ²	Semirrural
Rosedal	Metropolitana	Particular subvencionada	Científico-humanista	Urbano
Tupahue	Metropolitana	Particular pagada	Científico-humanista	Urbano

Se realizó el trabajo de campo durante dos años escolares, visitando las seis escuelas, realizando observación de clases, programación extracurricular, reuniones, celebraciones, actos cívicos, interacciones en pasillos, patios, cafeterías y salas de profesores. Se realizaron 82 observaciones formales.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a directores, inspectores, encargados de UTP, coordinadores, profesores y estudiantes (un total de 61 entrevistas). Se revisaron documentos de cada escuela, incluyendo el PFC, la misión y visión, reglamentos internos de convivencia escolar, sitios web, currículo, proyecto educativo, planificaciones, y evaluaciones, entre otros, como se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 2

Datos analizados por escuela

Escuela	Entrevistas	Observaciones	Documentos
Andes	11 (directora, inspectora, encargada UTP, coordinadora de talleres, profesora de Historia, profesora de Lenguaje, profesora de Educación Física, Centro de Estudiantes, estudiantes Tercero Medio, estudiantes Gimnasia, Tercero Medio,	16 (Ej.: Ceremonia Inicio Año Escolar, Clase de Historia, Grupo de Debate, Consejo de Curso Segundo Medio, Taller de Música)	Reglamento Escolar, Proyecto Educativo, Plan de Formación Ciudadana

² La modalidad educativa Polivalente permite a las y los estudiantes la elección de la modalidad científico-humanista o técnico-profesional de acuerdo con su preferencia.

SIN TIEMPO PARA FORMAR CIUDADANOS: LIDERAZGO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN UN CONTEXTO ESCOLAR DE RENDICIÓN DE CUENTAS

	estudiante	Concurso	
	Emprendimiento)		
Arboleda	16 (coordinador Formación Ciudadana Primer Semestre, coordinador Formación Ciudadana Segundo Semestre, coordinador Formación Ciudadana Municipal, coordinadora Género y Sexualidad, coordinadora Cultura y Deporte, directora, encargada de Convivencia Escolar, profesor de Lenguaje, orientadora, encargado CRA, Centro de Estudiantes, estudiantes Educación Física, estudiante Taller de Medios, vicepresidenta Centro de Estudiantes, Centro de Padres, Centro de Estudiantes)	11 (Ej.: Alianzas Día del Alumno, Taller Ciberacoso, Clase Taller Debate, Día del Libro, Celebraciones Fiestas Patrias, Clase Formación Ciudadana)	Plan de Formación Ciudadana, Reglamento Interno y de Convivencia Escolar, Reglamento Interno de Evaluación y Promoción Escolar, Proyecto Educativo, Informe de Visita de Evaluación y Orientación, Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal Comunal, Actividades de clase Taller Formación Ciudadana
Arcos	8 (profesora de Artes Visuales, coordinador Técnico Profesional, profesor de Historia, profesora de Lenguaje, asistente de la Educación, director, Centro de Estudiantes, estudiante Construcción)	6 (Ej.: Clase Proyecto Humanidades, Celebración Fiestas Patrias, Clase Educación Física, Feria para Estudiantes de otros colegios)	Plan de Formación Ciudadana, Plan de Convivencia Escolar, Proyecto Educativo, Reglamento de Convivencia Escolar, Reglamento de Evaluación
Campana	10 (orientadora, profesor de Historia, profesor de Historia, profesor de Formación Ciudadana, profesor de Educación Física, profesor de Artes Visuales, encargada UTP,	7 (Ej.: Presentación Proyecto Ciencias Naturales en Reserva Natural, Clase Artes Visuales, Celebraciones	Plan de Formación Ciudadana, Proyecto Educativo, Reglamento de Evaluación

		profesora encargada Centro de Fiestas Patrias, Estudiantes, estudiante ensayo Banda Construcción, Centro de Musical) Estudiantes)		
Rosedal	9	(inspector, coordinadora 20 (Ej.: Ceremonia Reglamento Escolar, Extracurricular, profesor de Día del Medio Proyecto Educativo, Historia, profesor de Filosofía, Ambiente, Materiales Taller de profesora de Física, grupo Elecciones Centro Liderazgo Centro de Estudiantes, grupo de Estudiantes, Centro de Estudiantes y Clase de Filosofía, Pastoral, estudiante Tercero Academia de Medio, Centro de Estudiantes Reciclaje, Taller de Saliente) Liderazgo, Día de la Solidaridad)		
Tupahue	7	(encargada UTP, profesora de 22 (Ej.: Grupo de Currículo Filosofía, Lenguaje, profesora de Historia, Conversación Reglamento Escolar, profesora de Historia, profesor Filosofía, Salida a Proyecto Educativo, de Filosofía, Centro de Terreno Educación Evaluaciones Historia y Estudiantes, estudiantes Grupo Física, Feria de los Filosofía, Materiales de Conversación Filosofía) Años 60, Reflexión Capacitación Docente acerca del 11 de septiembre, Año Nuevo Indígena)		

Se utilizó el programa para análisis cualitativo NVivo para codificar los documentos, entrevistas y notas, e identificar temas y patrones discursivos en los datos (Rubin & Rubin, 2012), utilizando herramientas del Análisis Crítico del Discurso (Anderson & Grinberg, 1998; Fairclough, 2003), que ve el discurso como un sitio de luchas de poder, que manifiesta ideologías particulares. Se prestó atención al texto (temas, vocabulario, modos verbales, metáforas, voces, estructura, foco), la práctica discursiva (cómo los participantes se dirigen al interlocutor, qué recursos creativos utilizan), y el contexto ideológico y hegemónico del discurso (Fairclough, 2003).

3. Resultados

3.1 La falta de tiempo para la Formación Ciudadana

En el discurso de los distintos actores aparecía una dicotomía entre el foco en lo académico y el foco en aspectos transversales, que no eran evaluados con nota: habilidades psicosociales, bienestar emocional, convivencia escolar, formación en valores y FC. En función de lo que era experimentado como una falta de tiempo para cumplir con todos los ámbitos, las escuelas tendían hacia el aspecto académico, en respuesta a la estructura de rendición de cuentas que prioriza este ámbito e impone consecuencias. Si bien se han incorporado instrumentos como el PFC, que buscan generar obligaciones para las escuelas en este tipo de ámbitos, no se les asignaba el mismo peso en comparación con las pruebas estandarizadas.

Aunque existían diferencias en el currículo de las escuelas estudiadas, todas estaban afectadas por la rendición de cuentas, dificultando la FC. Incluso en el caso de Arboleda, que contaba con un coordinador de FC con dedicación completa, la rendición de cuentas con su supervisora en el liceo y con el coordinador de FC municipal, limitaban su accionar, centrándose en el cumplimiento de las actividades estipuladas en el PFC, sin considerar todo lo que se había hecho y que, por su naturaleza emergente, no había quedado consignado en el plan:

Paso en pura rendición de cuentas. Entiendo que hay que justificarlo, hay que realizar ese tipo de rendición de cuentas. Ahora, ser sistemático implica que eso no se transforme en un problema, que no se transforme en una carga de trabajo extra, que estás dejando lo pedagógico de lado por hacer el *accountability*. (Coordinador FC Arboleda)

Esta visión era compartida por Loreto, Orientadora de este liceo:

Es primera vez que estoy trabajando en un liceo municipal y acá se suman elementos que son propuestas de la municipalidad en afianzar ciertos temas, entre ellos, formación ciudadana. Entonces, no es solamente lo que pide el currículo, sino también lo que pide el Municipio.

En Arboleda, el énfasis del currículo en una formación cívica más tradicional dificultaba la implementación de una ciudadanía-como-práctica, que abordara temas controversiales y un posicionamiento político, al modo que proponían la orientadora y el coordinador de FC del Liceo:

Un cabro que no se manifieste, que diga que no esté de acuerdo, a mí eso me preocupa (...) Quizás falta un dialogar entre los profesores para generar un

estudiante más crítico, más debatiente, que trabaje argumentos y fundamentos, que se posicione desde un lugar político. (Orientadora)

Los profesores de Historia sienten que tienen una versión de la formación ciudadana más vinculada a la educación cívica que a la formación ciudadana. Es como: “es tu deber ser un buen ciudadano”. Y eso es Educación Cívica. (Coordinador FC Arboleda)

Una de las problemáticas que apareció en relación con los PFC, fue un cumplimiento superficial de los mismos, sin existir un sentido pedagógico de sus acciones. En Andes, esto se vio cuando la coordinadora académica describió el PFC señalando que el elemento central era la evaluación de FC del Gobierno, cuyos contenidos eran cubiertos durante la clase de Historia:

Una de las acciones que tenemos, en la parte curricular, es que en los cursos de Séptimo y Cuarto Medio se implementa una hora de Formación Ciudadana, y eso se evalúa con pruebas del Ministerio. Entonces la idea es que los niños logren todos los objetivos de aprendizaje del área de Formación Ciudadana.

Respecto a estas evaluaciones, la profesora de Historia señaló que eran una acción aislada, sin existir un proyecto consistente de FC:

No hay un programa específico, o temáticas, o acciones que se hagan de forma permanente en el tiempo para fomentar la formación ciudadana. Es más bien iniciativas de algunos profesores que uno podría considerar dentro de esa área. Y ahora el Ministerio evalúa Formación Ciudadana. Y para eso, a nosotros los profesores de Historia, se nos pidió que tratáramos de abordar todos estos contenidos.

Aunque esta evaluación podría haber significado una oportunidad de aprendizaje, ya que incluía conocimientos de los derechos y deberes ciudadanos, y reflexión acerca de problemas sociales, no se utilizó para profundizar estos temas. Por otra parte, las preguntas de selección múltiple reducían la FC a una versión contenidista.

En Rosedal, Eduardo, profesor de Filosofía, describió cómo el foco de la escuela estaba en lo académico: “Si la finalidad de este colegio es llevar a los chiquillos a la universidad, súper bien. Del punto de vista de la formación, es exitista”. Desde acá, veía la posibilidad de una FC transversal como una “utopía”, dadas las múltiples demandas sobre los profesores:

Los planes y programas son mucha materia, muchos los contenidos. En qué momento o con qué tiempo nos sentamos, de tal forma que, por último, como currículo oculto esté el cuento. Entonces ver el área de la formación ciudadana como un elemento transversal, al menos en la realidad que yo conozco, es utópico.

También describió cómo este foco académico hacía difícil organizar actividades como el grupo de Debate:

Y este colegio la característica que tiene es que es muy exigente académicamente, por tanto, absorbe mucho a los chiquillos [...] Y en Cuarto, lo único que quieren es preparar una buena PSU³. Por tanto, sacar chiquillos para el Centro de Alumnos como para los debates... siempre era el tiempo, el tiempo.

Arturo, profesor de Historia de Rosedal, concordaba:

El tipo de alumnos que viene a este colegio, es como raro, pero ellos vienen a estudiar. Entonces cualquier cosa que no sea estudiar... es muy poca la cantidad de chiquillos que terminan participando.

Los profesores de Rosedal percibían a los estudiantes como sobrecargados por las demandas académicas, y sin tiempo para la participación ciudadana. Los estudiantes, en tanto, habían introyectado este foco académico, sin buscar organizarse o expresar su opinión en la escuela.

En Andes, aunque no existía un foco marcado en la prueba de selección universitaria, los profesores se sentían presionados por los contenidos curriculares y las evaluaciones asociadas, y percibían a los estudiantes como muy agotados con la jornada escolar completa como para participar en otras actividades. Durante una clase de Historia, los estudiantes comenzaron a discutir acerca de su contexto local y las oportunidades para romper el círculo de la pobreza, lo que fue interrumpido para continuar con las presentaciones restantes. María, profesora de Historia, se refirió a este problema, describiendo cómo las presiones curriculares actuaban en contra de la reflexión:

Yo creo que en Historia uno podría incluir FC en cualquier tema, y enlazarlo con la

³ Prueba de Selección Universitaria.

participación. El problema es el tiempo dentro de la clase para poder hacer eso, para poder cumplir con el cronograma de los contenidos (...) Y todas las que son actividades de participación requieren más tiempo. En Cuarto Medio hicimos una simulación y cada grupo tenía un candidato de los distintos partidos políticos. Pero ahí se te desordena un poco el tema del avance de los contenidos.

El foco en los contenidos obligatorios del currículo iba de la mano de metodologías pedagógicas centradas en la exposición por parte del profesor, donde los estudiantes mantenían una actitud pasiva, como se pudo ver en Andes y Rosedal, lo que se asociaba a una disciplina más autoritaria:

Uno también es muy de seguir la norma, que estén todos sentados, todos callados. También esa es un poco la visión, que la inspectora pase por afuera y vea que estén todos sentados callados, que hay control de grupo, perfecto. Entonces muchos profesores, a uno también, le cuesta hacer actividades distintas o innovar. (María, profesora de Historia, Andes)

Es súper rico trabajar en este colegio, si bien es cierto hay una disciplina súper marcada del punto de vista de que tú te paras frente a ellos y los chiquillos guardan silencio. (Eduardo, profesor de Filosofía, Rosedal)

El reglamento del colegio es bien conductista y bien normativo: "Si usted viene con la falda más de cuatro dedos arriba de la rodilla, tal sanción" (María, profesora de Historia, Andes)

También los inspectores son súper estrictos, si ven una pintadita de labios ya es para ellos horrible, igual que la pintura de uñas, te sacan el esmalte y a Inspección. (Aria, estudiante de Rosedal)

Se observaba en ambos establecimientos un *ethos* centrado en la norma y su obediencia, con una FC orientada a la socialización del estudiantado.

En Tupahue, si bien los profesores podían modificar el 30% del currículum, de todas formas, se sentían constreñidos por el currículum oficial y la falta de tiempo para realizar actividades de FC:

Si bien el colegio presenta un proyecto alternativo de educación, es solamente en el título. El proyecto del colegio propende al pensamiento crítico, pero nada más, no habla de transformación social, no interviene en la comunidad. (Juana, profesora de Historia)

La tensión entre la promoción de la justicia social, el pensamiento crítico y los OAT, por un lado, y la cobertura del currículum oficial, por otro, era reconocida por los profesores:

Yo siento que dentro de los OAT se aspira a que el chico tenga valores, a que tenga un pensamiento crítico y todo eso, pero cuando tú ves los contenidos y las actividades sugeridas, todo eso va alterando lo que tú planteas. (Lisa, profesora de Historia, Tupahue)

Poco ayuda el currículum chileno, y la forma en que está organizada la educación chilena, porque tenemos jornada completa, que no es a base de talleres o que promueva la organización de los estudiantes, sino que es materia, materia, contenido, contenido, contenido. (Juana, profesora de Historia, Tupahue)

Una excepción a esta tensión entre el currículum obligatorio y la FC fue observada en el Liceo Arcos, donde la implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos permitió una aproximación al arte para la justicia social y la integración de la dimensión comunitaria de la FC, como lo expresó la profesora de Artes:

Ellos al final del proyecto respondieron la pregunta esencial, que es “Cómo los espacios públicos afectan como vivimos”. El producto era que ellos diseñaran una mejora en un espacio público e hicieran una maqueta y un grupo eligió donde vivían acá, que es una población que se ha ido transformando en un gueto, porque hay traficantes, ha habido violaciones, asesinatos, han ido a tirar cuerpos, asaltan, y diseñaron un *skate park* (...) Y encuentro que eso les despertó una capacidad reflexiva mucho del territorio, de nuestro entorno, de por qué los espacios hay que

cuidarlos, o de apropiación de los territorios, como “este lugar es de nosotros, por qué lo tiene que ocupar la delincuencia”.

Otra de las dificultades para implementar la FC tenía que ver con el carácter sentido como controversial de estos temas, lo que hacía que los docentes tuvieran ciertas reticencias a hablar de ellos, o revelar su posición por miedo a adoctrinar a los estudiantes o experimentar represalias de parte de los apoderados o directivos, lo que revela la importancia de contar con líderes comprometidos con abordar la FC de manera crítica. El diagnóstico del coordinador municipal de FC de Arboleda, fue de dificultad para abrir espacios de diálogo entre los docentes para conversar acerca de los propósitos y orientaciones de la FC, donde las discrepancias al respecto prefieren no abordarse.

En cuanto al estudiantado, fue posible observar cómo en Rosedal expresaba una identidad interpelada por la lógica del rendimiento y la selección, señalando con orgullo que su foco estaba en el estudio y en su futuro universitario, como lo proponía la escuela, y que no tenían demasiado tiempo ni interés por otros ámbitos. Se valoraba el ajuste a la disciplina académica, las normas escolares, y la asimilación cultural exigida, que promovían una permanente gestión del yo. Las y los estudiantes señalaban que veían las actividades artísticas y deportivas, o los espacios de Orientación y Consejo de Curso, como menos relevantes que las otras asignaturas:

Yo creo que hay cosas que de repente son innecesarias igual, las Academias yo siento que ayudan en el promedio, pero también quitan tiempo. Yo creo que en Cuarto Medio es súper innecesario. Tal vez, es cierto, fomenta lo del arte, el deporte, todo eso, pero siento que de repente necesítai más tiempo que fomentar esas cosas. (Jessica, estudiante Rosedal)

Esa participación no se puede ver reforzada porque el colegio es como en contra igual; el enfoque es mucho estudio, entonces como que es preferible sacarse las buenas notas que estar pendiente de Orientación o Consejo de Curso. (Nelson, estudiante Rosedal)

En el caso de Tupahue, los estudiantes tenían una mirada crítica de la competencia y de las pruebas de selección universitaria, y criticaban cómo las asignaturas no tradicionales no recibían la misma importancia. A pesar de ello, la profesora Juana describió que este discurso

eventualmente cedía ante las presiones familiares:

El colegio está enfocado en que los alumnos tengan una formación pedagógica integral, pero al final del camino de los años escolares, están las expectativas familiares, y los chicos rinden la PSU igual, y la expectativa es siempre universitaria.

En Andes, si bien los estudiantes no habían internalizado la presión por el rendimiento, sí fue posible observar jerarquías en función de las que asignaban distinto valor a sus compañeros/as según su especialidad técnica, identificándose prácticas de aculturación, sin desarrollarse reflexiones que apuntaran a una conciencia de clase o al reconocimiento de injusticias sociales.

3.2 Resistencias

Si bien la gramática managerial limitaba la FC en las escuelas, existían formas de resistencia en profesores y estudiantes, quienes desafiaban las limitaciones ideológicas, de tiempo y recursos, para desarrollar la FC y abordar la brecha de oportunidades ciudadanas.

En Andes, los estudiantes mostraron varias instancias de resistencia organizada, aunque dándose por vencidos ante las amenazas de sanción por parte de los directivos. Este fue el caso cuando Mario le escribió una carta a la directora y trató de conseguir firmas para que la escuela ofreciera alimentos saludables y bebederos; o cuando trató de formar un grupo de estudio sobre disidencias sexuales, para abordar la discriminación que veía que experimentaban en la escuela. Estos ejemplos muestran que los estudiantes no aceptaban pasivamente las condiciones que sentían como opresivas e injustas, pero que la estructura del poder institucional y sus instrumentos disciplinarios lograban silenciar sus esfuerzos de resistencia. Con algo más de éxito, el Centro de Alumnos había reclamado a la directora por un programa pedagógico que se había implementado, que utilizaba investigación autónoma en la mayoría de las asignaturas y clases. Las estudiantes transmitieron los reclamos de sus pares acerca de cómo este método no promovía el aprendizaje, ya que copiaban y pegaban información de internet, sin investigar en profundidad. Como resultado, la escuela retiró el programa, mostrando a un Centro de Alumnos que fue más allá del rol de organizador de celebraciones.

Fue posible observar varias formas de resistencia corporal en modificaciones al uniforme o el uso de cortes de pelo o accesorios que no estaban permitidos, a través de los cuales el estudiantado arriesgaba sanciones, aunque no se discutían las normas.

Si bien los profesores los describían y los mismos estudiantes se calificaban a ellos mismos

como “flojos”, estos participaban en actividades extracurriculares como el Taller de Música o grupos folclóricos en el barrio, un estudiante había ganado un concurso de emprendimientos con un proyecto para abordar los problemas de salud mental de la juventud, otros rutinariamente se ejercitaban en las barras de gimnasia del colegio, u organizaban ligas de fútbol, vinculando sus pasiones con las gestiones necesarias para que tuvieran un impacto colectivo. Estos espacios de recreación tenían un potencial importante para aprender ciudadanía.

La falta de resistencia de parte de los estudiantes de Rosedal mostraba la fuerza con que la escuela imponía un consenso acerca de la prioridad del ámbito académico y las normas disciplinarias. Los estudiantes del Centro de Alumnos mencionaron la oposición que habían encontrado de parte de la Dirección para implementar proyectos escolares que se alejaran de la tradición: las competencias deportivas y culturales, y la fiesta anual. Los estudiantes se autodescribían como enfocados en los estudios, lo que, en un esquema dicotómico, significaba no sentirse llamados a tener reflexiones críticas o resolver los problemas de su comunidad.

Si bien la resistencia era una posición generalizada en los estudiantes de Tupahue, los momentos en que resultaba más auténtica involucraban la participación fuera de la sala de clases: ir a marchas, organizar charlas con líderes del movimiento estudiantil, formar listas para postular al gobierno estudiantil, participar en los consejos municipales para discutir la Constitución, participar en las salidas solidarias organizadas por el profesor de Filosofía.

Desde los profesores, también se encontraron espacios de resistencia a través de la promoción de iniciativas extracurriculares que involucraban formar al estudiantado ciudadanamente y que les exigían ceder su propio tiempo para implementarlas. En Tupahue, el profesor de Filosofía había iniciado un grupo de conversación que se difundía como podcast. En Arboleda, el coordinador de FC se encontraba fomentando iniciativas que, aunque no eran del todo validadas por el equipo directivo, apuntaban a desarrollar el sentido de pertenencia y el pensamiento crítico de los estudiantes:

Lo que yo puedo cuestionar es el horizonte al que estamos mirando (...) Espacios de participación, espacios de desarrollo de habilidades, espacios como la radio, como el equipo periodístico del liceo, como la revista, esos espacios (...) A la radio le hemos puesto hartoo tiempo, mucho tiempo. Que es tiempo de pega, pero también tiempo personal. No puedo involucrar a otras personas profesionales a darle tanto tiempo personal a un proyecto que partió de un grupo de tres profesores. No tenemos horarios formales de radio, no nos dieron horas de taller. Y los cabros son súper comprometidos, súper comprometidos.

En Campana, el profesor de Artes Visuales presentó una situación parecida:

Y hoy en día estamos implementando una *Big Band*, junto con el profesor de Música y un profesor de Historia. Ahí hicimos una inversión personal y compramos instrumentos pa' tocar con los chiquillos. Y estamos implementando una pequeña sala, donde ya se reparó la techumbre, me conseguí la aislación acústica y que un señor nos donara la instalación eléctrica (...) Acá en la zona se hacen desfiles, se hacen fiestas, se hacen rodeos, juegos populares. Yo voy con las bandas.

En la dimensión curricular, varios profesores de Lenguaje, Historia y Filosofía de los distintos establecimientos identificaban oportunidades del currículo para introducir tópicos importantes y controversiales, que permitieran a los estudiantes desarrollar sus habilidades de argumentación y pensamiento crítico, pero que se veían limitadas por falta de tiempo.

4. Discusión

Los resultados revelan cómo el énfasis en la rendición de cuentas y en el rendimiento en las escuelas limita la FC, con los profesores de las distintas escuelas experimentando fuertes presiones para cubrir el currículo obligatorio, en un contexto de pruebas estandarizadas con altas consecuencias. También se evidencia cómo estas lógicas han permeado la propia subjetividad de los estudiantes, instalando la orientación al éxito individual y la competencia. Sin embargo, también se identificaron resistencias a tales lógicas, con espacios en que la enseñanza y práctica de la ciudadanía emergía a pesar de los constreñimientos del contexto escolar, permitiendo fomentar una cultura democrática, el pensamiento crítico de los estudiantes y su empoderamiento como ciudadanos.

La limitada FC que tomaba lugar en las escuelas contrastaba con los discursos grandilocuentes sobre la ciudadanía presentes en las orientaciones de FC del Ministerio de Educación y las misiones de las escuelas, siendo posible identificar una brecha entre el discurso y la práctica de la FC. Existían así dos discursos paralelos: uno, en el papel, que hablaba de un estudiante empoderado y activo; y otro, que los estudiantes enfrentaban cuando trataban de implementar cambios y practicar la ciudadanía en su escuela, y que limitaba su rol político, incentivándolos a enfocarse en estudiar y obedecer. De esta forma, las transformaciones de las bases curriculares para desarrollar una perspectiva maximalista de la ciudadanía no permeaban las prácticas docentes, las iniciativas promovidas por las escuelas ni la respuesta de estas ante las propuestas del estudiantado.

Fue posible identificar en los actores educativos un binarismo que opone la FC a las exigencias académicas establecidas en el sistema escolar, de manera tal que, ante las presiones, la FC siempre tiende a quedar relegada, y no se ve como parte de la educación que es relevante para la rendición de cuentas, esto es, lo que puede ser estandarizado y evaluado. Si bien la Ley 20.911 permite establecer ciertos parámetros para evaluar la FC, en la práctica esto no suele operar y esta continúa siendo una noción ambigua, que varios docentes no reconocen como parte de su labor. Estas presiones también hacían difícil pensar en una FC transversal, ya que el profesorado daba prioridad a los contenidos de sus propias asignaturas, asignando la responsabilidad por la FC a los coordinadores de FC o profesores de Historia. Así, la posibilidad de ejercer un liderazgo ético en la escuela estaba en jaque, ya que el sentido moral de la educación no era visto como parte central de la labor docente.

Sin embargo, se reveló la elevada conciencia que algunos profesores tenían de la exclusión de la FC en las escuelas, experimentando disonancia interna por tener que destinar todo su tiempo al currículo obligatorio, cuando deseaban tiempo y libertad para preparar e implementar actividades que permitieran a los estudiantes practicar la ciudadanía, como debates, simulaciones, y conexión con el mundo más allá de la escuela. En algunos casos, los docentes se agrupaban para sacar adelante iniciativas que fomentaban la FC, pero a costa de su tiempo personal y sin contar con apoyos de parte de los directivos, más allá de su autorización, por lo que tampoco se institucionalizaban ni lograban convocar a otros docentes. Así, más que iniciativas de FC que surgieran del liderazgo de los equipos directivos (salvo en el caso de Arboleda), fue posible observar que el liderazgo ético surgía en esos docentes que desarrollaban propuestas de formación integral para los estudiantes, que encontraban respaldo en algunas/os directores y otros docentes, iniciativas que no les significaban una retribución monetaria, sino que señalaban hacer por un compromiso moral con el estudiantado. Sería importante, desde los postulados del liderazgo ético, el desarrollar estrategias de cuidado para esos docentes a través de la institucionalización de sus iniciativas y de un diálogo cercano con ellos acerca de sus necesidades para mantener esas iniciativas en el tiempo e involucrar a más actores educativos en las mismas.

El profesorado observaba que el estudiantado no tenía energía ni tiempo para involucrarse en grupos o actividades después de la escuela, y que ellos mismos no contaban con el tiempo o incentivos para conducir este tipo de actividades, por lo que proponían reducir el número de horas dedicado a las asignaturas tradicionales y un mejor uso de la jornada escolar completa, con talleres electivos que permitieran a los estudiantes desarrollar habilidades y valores ciudadanos.

Las escuelas, salvo Arcos, no establecían conexiones profundas con la comunidad local. Pensar

en formas de acercar la noción de ciudadanía a las nociones más concretas de territorio y comunidad, podría ayudar a hacer la FC más significativa y real para los estudiantes. Esta sintonización con el contexto inmediato es uno de los principios del liderazgo ético (Giles & Cuéllar, 2016), por lo que no es posible pensar en una formación de ciudadanos auténtica ajena a la realidad local.

Si bien existían diferencias significativas entre las escuelas en términos de oportunidades para que el estudiantado practicara la ciudadanía y en sus nociones de ciudadanía, el hecho de que todas las escuelas estudiadas estuvieran tan afectadas por la presión para cubrir el currículo obligatorio, revela que hay un empuje fuerte para promover una ciudadanía en tanto socialización, donde se prepara a los estudiantes para adaptarse al sistema, con especial foco en el primer rito de pasaje: las pruebas de selección universitaria.

También se revelaron condiciones de trabajo docente insuficientes, con falta de tiempo para preparar las clases y desarrollar iniciativas innovadoras, lo que afecta negativamente a la FC. Es importante que los líderes de las escuelas apoyen a los educadores que toman riesgos y son proactivos en un contexto de rendición de cuentas intensificado, reconociendo este dilema ético (Langlois, 2011). Si se generaran espacios para el trabajo docente colaborativo en torno a la FC, sería posible desarrollar iniciativas más permanentes en la escuela.

4.1 Las políticas de Formación Ciudadana en acción

Si bien existen políticas, instrumentos y orientaciones de FC, estos eran ignorados o cumplidos solo por obligación en las escuelas. Esto revela que los esfuerzos oficiales por mejorar la FC no tienen efecto, en la medida que son reemplazados por otras prioridades en las que el mismo Mineduc pone énfasis.

Los PFC, si bien existían en las escuelas estudiadas, no servían para estimular una FC crítica, y funcionaban mayormente bajo la lógica de la rendición de cuentas, sin dar paso a iniciativas emergentes o con un carácter más innovador o crítico. Esta falta de flexibilidad del instrumento dificulta la puesta en práctica de una de las sensibilidades relacionales importantes del liderazgo ético: la improvisación (Giles & Cuéllar, 2016).

Cómo estos planes continúen siendo evaluados y sus consecuencias, así como la continuidad que logre la ley, serán importantes en determinar si tienen el potencial para convertirse en una herramienta que apoye una FC crítica, que incorpore efectivamente perspectivas como la ciudadanía-como-práctica (Lawy & Biesta, 2006) y la ciudadanía global (Shultz, 2007), lo que no han logrado hasta ahora.

Los líderes en las escuelas necesitan suficiente autonomía para integrar las políticas y orientaciones de FC con las necesidades locales de la escuela y la comunidad. Es por ello que es importante que los PFC sean construidos colaborativamente, integrando a equipos directivos, profesores, estudiantes y a la comunidad ampliada, y entendiendo la FC como un objetivo de formación transversal, generando las condiciones de tiempo y recursos para ello, así como promoviendo las conversaciones difíciles que involucra la FC, en tanto ámbito controversial. Desde un liderazgo ético (Giles & Cuéllar, 2016; Jara et al., 2019), es importante generar los espacios para ese tipo de diálogos, donde se ponga sobre la mesa qué tipo de estudiante se quiere formar y la pregunta por el propósito de la educación, superando los posibles tabúes que puedan existir para hablar de estos temas.

Los PFC podrían relevar una formación más integral de los estudiantes, dar a las escuelas la oportunidad de revisar lo que venían haciendo en este ámbito, y generar nuevas oportunidades de FC. Y la clave para que esto se pueda lograr, de acuerdo a los actores de las escuelas, es tiempo. El diagnóstico que realizan los profesores y directivos es claro: no necesitan más (orientaciones o instrumentos de FC), sino que menos (horas de preparación de pruebas, actos cívicos que celebran fechas que no conectan con los estudiantes, contenidos curriculares, control directivo, evaluaciones), para poder tener tiempo para planificar e implementar actividades de FC. Los líderes de las escuelas están entonces llamados a mediar para generar esos tiempos, de manera que se pueda dar a la FC la relevancia que la política propone y, más importante aun, que el estudiantado necesita.

Las orientaciones oficiales de FC enfatizan la ciudadanía crítica y transformacional, pero se insertan en un sistema que promueve la competencia e individualismo, donde la ciudadanía se limita a la responsabilidad individual y habilidades para participar en la economía global. Esto deja a la FC abierta a la interpretación, pudiendo reforzar la mirada neoliberal, o buscar cuestionar y cambiar las desigualdades. La transparencia sobre estas contradicciones, con discusiones sobre las diferentes perspectivas, son necesarias para fortalecer la FC en las escuelas, donde los líderes escolares pueden ser actores clave en estimular una FC crítica.

5. Conclusiones

Este estudio buscaba explorar los desafíos para las escuelas y sus líderes en la implementación de la FC, ámbito que ha experimentado numerosas reformas en nuestro país, con especial énfasis en el rol del liderazgo en estos procesos de cambio, en un contexto de rendición de cuentas que parece oponerse a las lógicas de la FC, más alineadas con los postulados del liderazgo ético.

El hallazgo de que no hay tiempo para la FC en las escuelas ha sido documentado previamente

por la literatura internacional y nacional (Bonhomme et al., 2015; Levinson, 2012). Este estudio contribuye describiendo cómo ocurre en contextos escolares disímiles, e identificando espacios potenciales para una FC crítica, pero que en ocasiones son interrumpidos u obstruidos. También revela la magnitud de la lógica de rendición de cuentas que limita la FC en las escuelas y el rol que pueden tener los líderes educativos para priorizar el imperativo moral de la educación y la importancia de una formación integral, que integre la FC de manera transversal y desde un enfoque maximalista, que permita a los estudiantes experimentar la ciudadanía-como-práctica en el presente, dando cabida a su voz y participación. De esta forma, aborda el cruce entre el ámbito de la FC y el Liderazgo Educativo, que no había sido estudiado en profundidad previamente.

En cuanto a los instrumentos de FC, este estudio da cuenta de las limitaciones que estos presentan cuando se transforman en una obligación burocrática más, o cuando se utilizan desde una lógica de rendición de cuentas, centrada en un enfoque minimalista de la FC, impidiendo iniciativas emergentes y que apunten a la relación con la comunidad, la organización y representación estudiantil, o las habilidades de pensamiento crítico, entre otras. Los líderes pueden resignificar estos instrumentos de manera que le hagan sentido a las escuelas, sin embargo, también es importante cuestionar el nivel de la política educativa y los instrumentos mismos, que hasta han tratado de abordar la FC con lógicas que resultan contradictorias con la orientación comunitaria, colectiva y orientada a la justicia social de la FC crítica. Es necesario continuar investigando la FC en Chile, para dar cuenta de manera más exhaustiva acerca de los desafíos que esta implica para las escuelas y sus líderes. También es importante evaluar cómo los distintos instrumentos de FC están sirviendo a su propósito de promover una FC crítica y transformacional en las escuelas y, si ese no es el caso, repensarlos, ya que de nada sirve realizar simulacros de FC.

6. Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe ICCS 2016*.
https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS_2016_National_Report_CHL.pdf
- Anderson, G., & Grinberg, J. (1998). Educational administration as a disciplinary practice. *Educational Administration Quarterly*, 34(3), 329-353.
<https://doi.org/10.1177/0013161X98034003004>
- Bascope, M., Cox, C., & Lira, R. (2015). Tipos de ciudadanos en los currículos del autoritarismo y la democracia. En C. Cox y J. Castillo (Ed.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 245-281). Ediciones UC.
- Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M., & Lira, R. (2015). La educación ciudadana escolar de Chile 'en acto'. En C. Cox, & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía* (pp. 373-425). Ediciones UC.
- Cassels, D. (2011). Critical discourse analysis and the ethnography of language policy. *Critical Discourse Studies*, 8(4), 267-279. <https://doi.org/10.1080/17405904.2011.601636>
- Cox, C., & García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013. En C. Cox, & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía* (pp. 283-319). Ediciones UC.
- Educación Chile (2015). *Objetivos Fundamentales Transversales Enseñanza Media*.
<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=116857>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203697078>
- García-Huidobro, J., & Concha, C. (2009). *Jornada Escolar Completa: La Experiencia Chilena*. Documento en elaboración.
- Garrido, M., & Jiménez, M. (2020). La formación ciudadana en la formación inicial docente. *Sophia Austral*, 26, 349-370. <https://doi.org/10.4067/S071956052020000200349>
- Giles, D., & Cuéllar, C. (2016). Liderazgo ético: una forma moral de "ser en" el liderazgo. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en la Escuela* (pp. 121-154). Ediciones UDP.
- Giroux, H. (2006). Chapter 4: Doing Cultural Studies. Youth and the Challenge of Pedagogy. En C.

- Robbins (Ed.), *The Giroux Reader* (pp. 89-122). Paradigm.
- Godoy, H., Chacón, Y., Rojas, H., & Vicencio, E. (2022). Desafíos de la Formación Ciudadana en Chile. *Calidad en la Educación*, 56, 41-77. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1128>
- Jara, C. (2021). *Liderazgo escolar y formación ciudadana*. Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/columnas/liderazgo-escolar-y-formacion-ciudadana-oportunidades-y-desafios-del-momento-politico-actual/>
- Jara, C., Sánchez, M., & Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana. *Calidad en la Educación*, 51, 350-381. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.687>
- Langlois, L. (2011). *The anatomy of ethical leadership*. AU Press.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-As-Practice. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Levinson, M. (2012). *No Citizen Left Behind*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674065291>
- Ley 20.911 (2016). Fecha de promulgación 2 de abril de 2016. Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2f702>
- Miller, P., & O'Leary, T. (2007). Mediating instruments and making markets. *Accounting, Organizations and Society*, 32, 701-734. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2007.02.003>
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>
- Muñoz, C., Sánchez, M., & Wilhelm, R. (2012). El estudiantado y la formación ciudadana en la escuela. *Revista Escuela de Historia*, 11(2).
- Nicoll, K., Fejes, A., Olson, M., Dahlstedt, M., & Biesta, G. (2013). Opening Discourses of Citizenship Education. *Journal of Education Policy*, 28(6), 828-846. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.823519>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha*

- del Plan de Formación Ciudadana. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2019/01/DOC2-Formacion-Ciudadana.pdf?x68053>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. https://www.estudiospnud.cl/wp-content/uploads/2021/04/Interiortapas_12claves-web-PP-final-003.pdf
- Ramírez, L., Baleriola, E., Sisto, V., López, V., & Aguilera, F. (2021). La managerialización del aula. *Currículo sem Fronteiras*, 20(3), 950-970.
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos. *Estudios Pedagógicos*, 39, 217-237. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Rubin, H., & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing*. Sage Publications.
- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248-258.
- Sisto, V., Ramírez, L., Núñez, L., & López, A. (2021). La ética de lo público y la impertinencia del managerialismo como modelo de organización del trabajo en tiempos de crisis. *Psicoperspectivas*, 20(3), 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue3-fulltext-2443>
- Solorzano, P. (2019). Una experiencia de asesoría en la instalación de los planes de formación ciudadana (Ley 20.911). *Foro Educativo*, 32, 53-66. <https://doi.org/10.29344/07180772.32.1906>
- Weinstein, J. (2016). Introducción. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en la Escuela* (pp. 9-18). Ediciones UDP.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen?* Teachers College Press. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-665-3_20
- Willis, J. (2007). *Foundations of Qualitative Inquiry*. Sage Publications.
- 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://doi.org/10.31619/caledu.n52.767>