

VOCES DE PAPEL: ACOPLAMIENTO Y FORMACIÓN CIUDADANA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE

DAVID MARTÍNEZ-ROJAS Y WILSON MUÑOZ-HENRÍQUEZ

RESUMEN

En este artículo examinamos la brecha entre los compromisos declarados y la concreción curricular de la Formación Ciudadana (FC) en 115 programas de pedagogía de doce universidades chilenas, mediante un análisis documental de las declaraciones de misión institucional y de las estructuras curriculares. Utilizando conceptos de la teoría neoinstitucional, argumentamos que la brecha observada no corresponde a un déficit de implementación, sino que responde a una configuración estructural específica. Los resultados muestran que la FC es adoptada de manera declarativa y generalizada, pero su concreción curricular es selectiva y diferenciada. En el plano declarativo, la ubicación geográfica activa lógicas de identidad territorial

que estructuran el contenido de dicha adopción; en el interior de cada institución, la orientación disciplinar de cada programa determina el grado en que el compromiso institucional encuentra un anclaje curricular. Se concluye que la apertura semántica de la FC y la presión normativa indirecta del contexto chileno producen condiciones bajo las cuales la FC puede tener una amplia presencia declarativa, sin que ello exija una presencia curricular equivalente. El caso chileno ofrece un marco interpretativo significativo y transferible a otros contextos en los que la política educativa descansa en la adopción institucional de la Formación Ciudadana, sin una prescripción de formas curriculares específicas.

Introducción

La enseñanza de competencias relacionadas con la Formación Ciudadana ha sido subrayada por la literatura como una forma de empoderar a las comunidades educativas, especialmente en contextos de violencia escolar y despolitización juvenil (Council of Europe, 2016; Sant *et al.*, 2026). En específico, se argumenta que este tipo de educación, usualmente denominada educación democrática, puede lograr

desarrollar en las escuelas competencias relacionadas con la participación política y cívica, el pensamiento crítico, el diálogo, la deliberación y la tolerancia frente a distintos puntos de vista; todos ellos aspectos fundamentales para la vida en democracia (Kennedy, 2019; Lin, 2015; Pontes *et al.*, 2019; Sant, 2019).

A pesar de la aceptación global que tiene el paradigma de la educación democrática y las temáticas adyacentes a la Formación Ciudadana, existe una considerable brecha entre estos ideales normativos y las competencias

prácticas que poseen los docentes en servicio (Hamilton *et al.*, 2020; Struthers, 2020; Tannebaum, 2020). Si bien una buena parte de la literatura atribuye la efectividad de la práctica pedagógica exclusivamente al docente (Estellés y Fischman, 2020), una línea paralela también ha señalado que existen brechas estructurales en la forma en que las instituciones de educación superior incorporan la Formación Ciudadana en sus programas de estudio (Bourn *et al.*, 2017; Council of Europe, 2024; Sirota y Mitoma, 2022; Weinberg y Flinders, 2018). Aunque una

PALABRAS CLAVE / Chile / Formación Ciudadana / Formación Inicial Docente / Lógicas Institucionales / Teoría Neoinstitucional /

Recibido: 11/05/2026. Modificado: 25/05/2026. Aceptado: 28/07/2026.

David Martínez-Rojas (Autor de correspondencia). PhD en Ciencias Sociales. Sociólogo. Profesor Asistente, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O'Higgins, Chile. Dirección: Avenida Libertador Bernardo O'Higgins 611, Rancagua, Chile. e-mail: david.martinez@uoh.cl.

Wilson Muñoz-Henríquez. PhD en Antropología y Etnología. Máster en Etnografía y Sociólogo. Investigador Asociado, Universidad de Tarapacá.

mayor preparación influye positivamente en las competencias de los docentes (Hu y Huang, 2019), los estudios disponibles no logran identificar con claridad de qué forma estas brechas aparecen y cómo se estructuran institucionalmente.

Un primer conjunto de evidencia lo constituyen investigaciones sobre las misiones de las universidades y su estructuración curricular. Los estudios sobre declaraciones de sustentabilidad (Duarte *et al.*, 2023; Sánchez-Carracedo, 2021), participación cívica (Evans *et al.*, 2018), perfiles de egreso (Wong *et al.*, 2022) y atributos de los *liberal arts* (Delucci, 2007) apuntan hacia una desconexión entre lo que la universidad declara y la puesta en práctica de estos compromisos. Sin lugar a dudas, las misiones institucionales son una herramienta que debe representar la identidad y los valores de una organización (Morphew y Hartley, 2006; Seeber *et al.*, 2019), pero permanece poco explorado de qué manera estos compromisos declarados se traducen, o no, en formas curriculares concretas y si dicha traducción adopta patrones determinados. Este artículo aborda este problema a partir de la identificación exploratoria de aspectos institucionales que establecen limitantes y oportunidades para la formación inicial docente en Formación Ciudadana.

El caso chileno ofrece condiciones particularmente adecuadas para examinar estos elementos. La promulgación de la Ley 20.911 (2016), que establece obligaciones de Formación Ciudadana en el sistema escolar, ha generado presiones normativas que alcanzan de manera indirecta a la formación inicial docente, dado que no existe una regulación específica dirigida a los programas universitarios. Además, esta ley tiene un origen externo al campo educativo, ya que responde a demandas de legitimidad democrática antes que a una reforma pedagógica (Consejo Anticorrupción, 2015). Este escenario establece condiciones analíticas para observar cómo, en un contexto de relativa flexibilidad, el campo de la educación superior responde a una misma presión normativa. Los diagnósticos disponibles sugieren diferencias a nivel de declaraciones institucionales (CUECH, 2021), así como importantes niveles de heterogeneidad en la incorporación de la Formación Ciudadana en programas de pedagogía, observándose fragmentación y desigualdad (Carrillo-Mardones *et al.*, 2021; Cox *et al.*, 2023; Lobatón-Patiño *et al.*, 2020). Se considera que ambos ámbitos no responden simplemente a voluntades individuales, sino que reflejan dinámicas organizacionales específicas que estructuran el campo de formación docente.

No obstante, los diagnósticos disponibles a nivel de sistema han tendido a caracterizar esta situación de manera agregada, dejando sin examinar si la brecha adopta formas diferenciadas según el tipo de institución universitaria o su contexto territorial (CUECH, 2021). Es precisamente este punto el que aborda esta investigación.

Con este propósito, este artículo busca aportar a este argumento mediante el análisis de documentos institucionales y secuencias curriculares de 12 universidades chilenas, considerando 115 carreras de pedagogía. Más que limitarse a documentar la existencia de una brecha entre compromisos declarados y práctica curricular, el objetivo es estudiar la forma que adopta dicha brecha: qué dimensiones de la Formación Ciudadana se incorporan, en qué tipo de programas y si dicha brecha se articula en patrones variables según la ubicación geográfica o el tipo de institución universitaria. En este contexto, la investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las formas y las brechas mediante las cuales se incorporan, tanto a nivel institucional como en los programas de pedagogía, los contenidos asociados a la Formación Ciudadana (FC)? La contribución, entonces, no es solo descriptiva, sino que constituye una aproximación sistemática a las formas organizacionales mediante las cuales la Formación Ciudadana es incorporada en programas de formación inicial docente, en contextos de presión normativa indirecta y poco coercitiva.

El artículo está compuesto por una introducción (1) y, posteriormente, por una sección donde se aborda el enfoque teórico (2). Luego, se presenta la metodología (3). Posteriormente, se discute la relación de la Formación Ciudadana con las políticas institucionales de las universidades seleccionadas (4) y, posteriormente, con la organización curricular de las pedagogías (5). En la sección (6) se discuten los resultados. Finalmente, la sección (7) aborda las principales conclusiones del estudio.

Dinámicas Institucionales y Educación Ciudadana: Algunos Alcances Teóricos

La Educación Ciudadana puede entenderse como un proceso formativo que combina conocimientos cívicos, competencias participativas y valores orientados a la vida democrática (Cox *et al.*, 2005; Gutmann, 1999). Estas dimensiones cognitivas y actitudinales se acompañan de un importante carácter normativo, en tanto promueven determinados valores morales y visiones sobre el orden sociopolítico (Biesta, 2009; Haste, 2004; Obin, 2000). En este sentido, además de

consistir en un conjunto de contenidos curriculares, la Educación Ciudadana, expresada a través del concepto más amplio de Formación Ciudadana, es también un espacio mediante el cual las instituciones educativas establecen compromisos públicos con determinados principios democráticos, en línea con expectativas más amplias sobre su rol en la sociedad (Meyer *et al.*, 1980). En este trabajo se entiende la Formación Ciudadana como el esfuerzo institucional por inculcar competencias relacionadas con la ciudadanía. Por Educación Ciudadana se entiende la instancia pedagógica en la que los docentes establecen un módulo determinado dentro del aula para enseñar dichas competencias. La diferencia entre ambos conceptos radica en el nivel del agente (institucional e individual); sin embargo, se trata de conceptos profundamente relacionados.

Esta considerable polise-mia de funciones (conocimientos, competencias, valores y normas) ha generado constantes tensiones académicas sobre lo que debería considerarse Educación Ciudadana: debates sobre visiones individualistas frente a prácticas contextualizadas (Biesta y Lawy, 2006; Biesta, 2011); sobre formas auténticas de participación (Anderson, 1998); sobre modelos de ciudadanía nacional frente a modelos cosmopolitas o globales (Appiah, 2006; Popkewitz, 2007; Stromquist, 2009); y sobre distintas concepciones del ciudadano (Westheimer y Kahne, 2004). Esta apertura semántica constituye una característica fundacional de este campo de estudio, dado que la Educación Ciudadana resiste una definición precisa porque su contenido mismo es objeto de disputa política y moral (Merry, 2020).

No obstante, esta indeterminación puede tener consecuencias institucionales concretas. A nivel escolar, algunos estudios de alcance nacional muestran que parte de la política que cristaliza en el Plan de Formación Ciudadana deja la implementación efectiva al criterio de los propios docentes, quienes reinterpretan la normativa según sus marcos ideológicos y los tipos de establecimientos en los que trabajan (López *et al.*, 2024; Zúñiga *et al.*, 2020). A nivel universitario, esta apertura opera en niveles más complejos, dado que las decisiones curriculares y de implementación no descansan solamente en docentes individuales, sino también en aspectos como las posiciones institucionales o los criterios de acreditación. La pregunta, entonces, no es si las universidades adoptan o no la Formación Ciudadana, sino cómo lo hacen.

En este sentido, las carreras de pedagogía en Chile se encuentran en una interacción particularmente

adecuada para analizar esta incógnita. Por un lado, deben articular un compromiso visible con una función orientada al bien público, coherente con las expectativas que recaen sobre la institución universitaria en su conjunto (Bergan, 2004; Escámez-Sánchez y Peris-Cancino, 2021; Marginson, 2011). Por otro lado, están sujetas a lógicas de organización curricular que priorizan ciertos conocimientos disciplinares sobre otros, estableciendo límites estables entre lo que constituye el contenido formativo central y lo que se articula de manera más marginal (Lilliedhal, 2022). Dado que la Formación Ciudadana no está prescrita dentro de una forma curricular determinada, su lenguaje puede ser incorporado institucionalmente como un compromiso legítimo con los valores democráticos (Loss, 2012). Ello no exige una reorganización específica del diseño curricular, lo cual resulta coherente con la apertura semántica de la Formación Ciudadana.

De esta forma, es posible observar un desacoplamiento entre una adopción declarativa de la Formación Ciudadana y las restricciones curriculares que limitan su concreción programática. En ese sentido, la teoría neoinstitucionalista ofrece un primer punto de entrada para comprender esta cuestión. En su formulación clásica, el desacoplamiento se refiere a la forma en que las organizaciones responden a presiones externas adoptando formalmente nuevas estructuras, políticas o discursos, pero sin modificar sustancialmente sus prácticas cotidianas (Meyer y Rowan, 1977). Dado que las organizaciones pueden operar bajo una importante complejidad institucional al asumir distintas lógicas, el desacoplamiento constituye una respuesta para mantener la legitimidad frente a actores externos sin comprometer su estabilidad interna (Greenwood *et al.*, 2011). Sin embargo, entender los procesos de acoplamiento y desacoplamiento como un simple binarismo entre obediencia y no conformidad resulta insuficiente. En esta línea, Orton y Weick (1990) proponen una interpretación dialéctica denominada acoplamiento holgado, en la cual las organizaciones no adoptan ni rechazan un mandato, sino que acoplan ciertas prácticas mientras desacoplan otras de manera simultánea. Los patrones de acoplamiento y desacoplamiento responden a las lógicas institucionales que se ponen en juego en estos procesos (Misangyi, 2016).

Las lógicas institucionales son patrones sociales de sentido, contruidos históricamente, que otorgan un significado específico a la actividad diaria de una organización (Thornton y Ocasio, 1999). Funcionan como principios para

interpretar la realidad de la organización y orientarla de forma eficaz (Thornton, 2004, p. 70). Estas lógicas estructuran vocabularios a través de los cuales los actores justifican y dan sentido a sus prácticas (Mills, 1940; Misangyi, 2016). En este sentido, cuando una organización universitaria enfrenta un mandato normativamente complejo, como la incorporación de la Formación Ciudadana, el patrón específico de su respuesta no es arbitrario ni único. Más bien, se ponen en juego múltiples lógicas dependiendo del nivel institucional (LaCroix, 2022; Mountford y Cai, 2022).

Estas constelaciones de lógicas, además, no son uniformes entre las instituciones y pueden estar influenciadas por variaciones locales y adaptaciones culturales (Ocasio *et al.*, 2017). Con respecto a este carácter situado de las lógicas institucionales y su relación con el acoplamiento, Patalon (2026) argumenta que las organizaciones interpretan los mandatos externos a través de sus lógicas predominantes. Esto significa que incluso aquellas presiones que parecen coercitivas son procesadas y adaptadas a acciones localmente significativas, que muchas veces responden a valores locales y agendas políticas. Estas presiones se adaptan a los contextos, considerando diversas variables, como la disponibilidad de recursos, la ubicación territorial o el tipo de institución (Patalon, 2026).

En el caso chileno, este marco permite interpretar que las brechas observadas entre los compromisos institucionales y su concreción en los programas de pedagogía en relación con la Formación Ciudadana (Carrillo-Mardones *et al.*, 2021; Lobatón-Patiño *et al.*, 2020) no constituyen simplemente un déficit de implementación, sino que permiten anticipar patrones diferenciados de acoplamiento, cuya forma específica —ya sea a nivel declarativo, curricular o en dimensiones externas, como el territorio o el tipo de institución— refleja lógicas institucionales y locales a través de las cuales las universidades responden a los mandatos normativos.

Metodología

Se estableció una aproximación documental (Bowen, 2009) centrada en dos fuentes primarias de información: declaraciones de misión y visión institucional, y estructuras curriculares de programas de pedagogía en formación inicial docente, identificadas en las páginas web de la muestra seleccionada. La incorporación de las declaraciones de visión se justifica debido a que estas se entienden como una extensión de la identidad organizacional expresada en la

misión institucional, en línea con trabajos empíricos previos (Borsetto, 2021; Tamássy *et al.*, 2025). De manera complementaria, y en función de su disponibilidad pública, se incorporaron otros documentos institucionales, principalmente planes estratégicos y perfiles de egreso, como fuentes de contexto que permiten situar y enriquecer la lectura de las fuentes primarias, sin constituir una base analítica independiente.

La selección de casos fue realizada mediante un muestreo intencional (Patton, 2000), considerando casos que representaran la variación del sistema universitario chileno en torno a cuatro dimensiones:

1. Ubicación geográfica: norte, centro/metropolitana y sur.
2. Dependencia institucional: tradicional pública, tradicional privada y no tradicional privada. La clasificación de universidades tradicionales responde a instituciones que poseen una antigüedad previa a 1981, año en que se modificaron las normas para el establecimiento de instituciones de educación superior, lo que dio lugar a un incremento sustancial de universidades privadas.
3. Presencia de carreras de pedagogía.
4. Cobertura institucional a nivel de matrícula.

De un universo de 40 instituciones que conforman el sistema actual, se decidió establecer un umbral del 30% para asegurar un nivel mínimo de variabilidad entre instituciones. El detalle de los casos seleccionados se presenta en la Tabla I. En total, se analizaron 115 estructuras curriculares de programas de pedagogía.

Una primera etapa analítica implicó examinar los documentos institucionales, a los que se aplicó un análisis temático (Bardin, 1986) con la finalidad de establecer clústeres de categorías que permitieran identificar patrones de sentido dentro del corpus (Krippendorff, 1990). El análisis se sistematizó mediante el software cualitativo MAXQDA. La codificación fue de carácter inductivo y el libro de códigos alcanzó un nivel de estabilización mediante un proceso iterativo de refinamiento, obteniéndose un conjunto final de 17 categorías: 1. Autonomía/libertad; 2. Ciudadanía global; 3. Compromiso social; 4. Crisis (social, climática); 5. Democracia; 6. DDHH; 7. Diversidad; 8. Educación en DDHH; 9. Enfoque de Derechos; 10. Equidad; 11. Inclusión; 12. Interculturalidad; 13. Justicia; 14. Protección del medio ambiente; 15. Rol público; 16. Solidaridad; y 17. Sustentabilidad.

TABLA I
NÚMERO DE PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA CONSIDERADOS POR UNIVERSIDAD, ZONA GEOGRÁFICA,
Y TIPO DE INSTITUCIÓN

Universidad Tradicional Pública	Universidad Tradicional Privada	Universidad no Tradicional Privada
UTA (Norte): 7 pedagogías	UCN (Norte): 7 pedagogías	UA (Norte/Centro/Sur): 10 pedagogías
UCH (Centro): 7 pedagogías	PUC (Centro/Sur): 11 pedagogías	UBO (Centro): 6 pedagogías
UMCE (Centro): 21 pedagogías	UDP (Centro): 7 pedagogías	UCSH (Centro): 9 pedagogías
UACH (Sur): 9 pedagogías	UDEC (Sur): 14 pedagogías	
UFRO (Sur): 7 pedagogías		
Total		115 Carreras de Pedagogía

UTA: Universidad de Tarapacá; UCH: Universidad de Chile; UMCE: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; UACH: Universidad Austral de Chile; UFRO: Universidad de La Frontera; UCN: Universidad Católica del Norte; PUC: Pontificia Universidad Católica de Chile; UDP: Universidad Diego Portales; UDEC: Universidad de Concepción; UA: Universidad Autónoma; UBO: Universidad Bernardo O'Higgins; UCSH: Universidad Católica Silva Henríquez. Fuente: Elaboración propia. Entre paréntesis se indica el área geográfica de cada universidad.

Una segunda etapa analítica implicó el tratamiento de los programas curriculares, donde se identificaron asignaturas relacionadas con la Educación Ciudadana y se contrastó su presencia o ausencia con los análisis producidos en la primera etapa, efectuándose así un análisis de carácter exploratorio-descriptivo, cuyo propósito central fue identificar la forma y la extensión de la brecha entre las declaraciones institucionales y la presencia curricular de la Formación Ciudadana. La identificación de las asignaturas vinculadas a la Formación Ciudadana dentro de las arquitecturas curriculares siguió un enfoque de conceptos sensibilizadores (Blumer, 1954; Bowen, 2006), con la finalidad de incorporar un conjunto de dominios adyacentes, pero relevantes para la Formación Ciudadana, incluyendo temáticas como educación ciudadana, inclusión, diversidad, interculturalidad y género. Las 17 categorías temáticas identificadas en el análisis institucional operaron como un marco de referencia en este proceso,

aportando así un mayor nivel de coherencia entre ambos niveles analíticos.

Política Institucional y Formación Ciudadana: Adopción Universal y Contenido Diferenciado

Las 12 instituciones analizadas, independientemente de su ubicación geográfica y adscripción institucional, mencionan en sus documentos de misión y visión nociones y conceptos relacionados con la Formación Ciudadana, que incluyen igualdad de género, no discriminación, desarrollo sustentable, equidad e inclusión. Sin embargo, el contenido de estas declaraciones evidencia un importante nivel de variación. La existencia de 17 códigos diferentes identificados en el corpus ya orienta la interpretación hacia una polisemia importante en el tratamiento de la ciudadanía a nivel institucional. No obstante, esta amplitud en la adopción declarativa se rige por una distribución que no es uniforme, y un primer hallazgo

sugiere que este proceso responde principalmente a la ubicación geográfica de las instituciones, por sobre su tipo de dependencia institucional, tal como se sintetiza en la Tabla II.

Las diferencias geográficas desdibujan una dicotomía clara entre las instituciones de la zona centro y aquellas de las zonas norte y sur del país. Con respecto a las universidades de las zonas norte y sur, la interculturalidad emerge como un patrón orientador de los documentos de identidad institucional. La posición estratégica de estas universidades, al encontrarse en contacto con población indígena y migrante (especialmente en el norte del país), las lleva a considerar este descriptor como una forma de reconocimiento del entorno en el que están insertas institucionalmente. Una universidad tradicional pública de la zona norte destaca la Formación Ciudadana como una competencia para el desarrollo transfronterizo, mencionando además la protección de la cultura indígena como parte de su compromiso institucional

TABLA II
ÉNFASIS TEMÁTICOS EN DOCUMENTOS INSTITUCIONALES POR ZONA GEOGRÁFICA

Zona geográfica	Tipos de institución	Temas dominantes relacionados con la Formación Ciudadana
Norte	Pública Tradicional; Privada Tradicional; Privada no Tradicional	Interculturalidad, legado cultural indígena, integración transfronteriza, diversidad
Centro/Metropolitana	Pública Tradicional; Privada Tradicional; Privada no Tradicional	Democracia, derechos humanos, responsabilidad cívica, inclusión, diversidad, responsabilidad social
Sur	Pública Tradicional; Privada Tradicional; Privada no Tradicional	Interculturalidad, población indígena (Mapuche), inclusión, desarrollo sustentable

Fuente: Elaboración propia. Temas elaborados con base en los documentos de visión, misión y planeamiento estratégico. Los nombres institucionales se han omitido, referirse a la Tabla I para el detalle completo.

(Universidad de Tarapacá, 2021). Por su parte, una universidad tradicional pública del sur hace eco de este compromiso con el enfoque intercultural y el respeto a las culturas indígenas, debido a que “reconoce, promueve e incorpora la cosmovisión de los pueblos originarios, y, en especial, la relación intercultural con el pueblo mapuche, promoviendo el respeto y el desarrollo equitativo” (Universidad de la Frontera, 2022, p. 58).

A diferencia de las zonas norte y sur, las instituciones de la zona centro no presentan un ancla temática dominante, por lo que la Formación Ciudadana aparece distribuida de manera relativamente uniforme a lo largo de las 17 categorías identificadas en el análisis. Esta dispersión temática no refleja necesariamente una ausencia de compromiso, sino un proceso de traducción institucional que opera sin una presión territorial específica que actúe como referente para su interpretación. Así, emergen declaraciones que subrayan características democráticas más generales, como los derechos humanos, la ciudadanía democrática y la inclusión. Una universidad tradicional pública de la zona centro destaca un sello institucional pluralista, inclusivo, equitativo y libre de todo tipo de discriminación, características que remiten a procesos más diversos que los observados en sus contrapartes regionales (Universidad de Chile, 2021).

Estructura Curricular y Variación entre Disciplinas Pedagógicas

Mientras que la variación geográfica parece establecer patrones de diferenciación en el plano declarativo, las brechas más significativas emergen al interior de cada institución, particularmente entre los diferentes tipos de programas de estudio. En esta línea, el análisis de la

estructura curricular de los 115 programas considerados delinea un patrón de acoplamiento selectivo, donde la concreción de los compromisos institucionales reaparece solamente en ciertos planes de estudio y donde la magnitud y dirección del proceso de adaptación responde específicamente al enfoque disciplinar de cada pedagogía.

Los cursos identificados como relevantes para la Formación Ciudadana revelan una variación cuya lógica organizadora es la especialización disciplinar. Como lo ilustra la Tabla III, es posible distinguir tres polos: programas con alta presencia de asignaturas de Formación Ciudadana, correspondientes a la Educación Especial; programas con presencia moderada, compuestos por las pedagogías en Historia y Ciencias Sociales; y programas con presencia mínima o nula, donde se agrupan principalmente las pedagogías en Lenguas y en Ciencias Exactas. A continuación, se examinan estas tres situaciones.

Existe un total de 137 asignaturas individuales dentro de los programas de Educación Especial analizados que contemplan elementos relacionados con la Formación Ciudadana como su principal temática. Si bien el núcleo temático que priorizan corresponde a la diversidad e inclusión, también existe una mayor incorporación de temáticas relacionadas con la ética y la responsabilidad ciudadana, la igualdad de género y el desarrollo humano sostenible. Esta considerable amplitud temática no responde tanto a criterios universitarios específicos, sino a la lógica interna del campo disciplinar de la Educación Especial, donde la no discriminación, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad no son contenidos adaptados de manera externa, sino fundamentos constitutivos de la disciplina.

A diferencia de la Educación Especial, cuya afinidad con la Formación Ciudadana emerge de sus fundamentos paradigmáticos, la presencia de la Formación Ciudadana en los programas de Historia y Ciencias Sociales responde más a una afinidad de contenido, ya que esta disciplina posee estructuras temáticas que se alinean con dimensiones centrales de la ciudadanía y su ejercicio (por ejemplo, la función del Estado, el desarrollo de la democracia o los movimientos sociales). No obstante, la presencia moderada de la Formación Ciudadana dentro de este tipo de programas sugiere que dicha afinidad temática no garantiza, por sí sola, una incorporación curricular significativa.

Por último, y a diferencia de los casos anteriores, los programas de pedagogía en Lenguas y en Ciencias Exactas no presentan ni una afinidad paradigmática con la Formación Ciudadana ni una superposición temática con sus contenidos disciplinares centrales. La estructura curricular de estas pedagogías responde a lógicas disciplinares propias (por ejemplo, los dominios lingüísticos, el razonamiento formal o las competencias técnicas), por lo que su orientación epistémica no genera puntos de contacto naturales con la Formación Ciudadana. No se trata de que exista necesariamente una resistencia activa hacia su incorporación, sino que la ausencia de anclajes, que en los programas de Educación Especial y de Historia y Ciencias Sociales sí están presentes, dificulta dicha articulación. La baja presencia de asignaturas de Formación Ciudadana en estas pedagogías es, en este sentido, una consecuencia estructural más que una omisión deliberada.

Discusión de Resultados

Lo que los resultados presentados sugieren es un mecanismo

TABLA III
 PATRONES DE INCORPORACIÓN CURRICULAR DE LA FORMACIÓN CIUDADANA, SEGÚN TIPO DE PROGRAMA DE PEDAGOGÍA

Educación Especial	Historia y Ciencias Sociales	Lenguas y Ciencias Exactas
<i>Alta presencia de FC en el currículo</i>	<i>Presencia moderada de FC en el currículo</i>	<i>Presencia mínima o nula de FC en el currículo</i>
Ejemplos	Ejemplos	Ejemplos
- Pedagogía en Educación Diferencial - Pedagogía en Educación Especial - Pedagogía en Educación Diferencial con Mención	- Pedagogía en Historia y Geografía - Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales - Pedagogía en Historia, Geografía y CC.SS.	- Pedagogía en Inglés / Francés / Alemán, Castellano - Pedagogía en Matemáticas - Pedagogía en Física / Química

FC: Formación Ciudadana. Esta tabla da cuenta de aquellas pedagogías que tienen mayor, media o menor presencia de asignaturas de FC y temas asociados. Se consideró una menor presencia, entre 0 y 2 asignaturas. Presencia media, entre 3 a 6 asignaturas y Mayor presencia, 7 o más asignaturas. Fuente: Elaboración propia.

articulado en dos niveles: una adopción declarativa de la Formación Ciudadana a nivel institucional y una incorporación curricular selectiva y diferenciada al interior de los programas de pedagogía. Este mecanismo ofrece una forma de comprender los procesos de adaptación institucional de la Formación Ciudadana en la educación superior y es consistente con la idea central del acoplamiento holgado (Misangyi, 2016; Orton y Weick, 1990), en tanto las instituciones no rechazan ni adoptan integralmente el mandato, sino que acoplan su compromiso declarativo con la Formación Ciudadana mientras desacoplan, de manera diferenciada, su concreción curricular. Esta conceptualización permite una lectura que no atribuye la brecha observada a voluntades individuales ni a un déficit de implementación, sino a condiciones estructurales que determinan configuraciones específicas de acoplamiento. La apertura semántica de la Formación Ciudadana y su resistencia a una definición curricular precisa constituyen, en parte, los elementos que posibilitan una adopción declarativa amplia sin exigir una reorganización curricular equivalente. La forma en que estos acoplamientos ocurren responde a dos condicionantes estructurales que determinan qué lógicas resultan predominantes en el tratamiento de la Formación Ciudadana: en el nivel declarativo, el territorio actúa como activador de lógicas de identidad y, en el nivel curricular, al interior de las instituciones, las disciplinas constituyen los principales condicionantes.

En primer lugar, el territorio actúa como referencia directa de las lógicas de identidad y funcionamiento a las que las organizaciones apelan para mantener su legitimidad situada (Patalon, 2026), lo que es consistente con la observación clásica de que las características locales condicionan qué lógicas resultan predominantes frente a una presión normativa determinada (Ocasio *et al.*, 2017; Thornton y Ocasio, 1999).

En segundo lugar, la evidencia de asimetrías sistemáticas al interior de las mismas instituciones apunta a que la orientación disciplinar de cada programa opera como un condicionante de segundo nivel, determinando qué lógicas resultan predominantes en la traducción curricular del mandato institucional. Dado que las universidades sostienen simultáneamente múltiples lógicas institucionales (LaCroix, 2022; Mountford y Cai, 2022), la lógica dominante de cada programa de estudios resulta un filtro fundamental mediante el cual los departamentos de pedagogía estructuran sus currículos en torno a la Formación Ciudadana. De este modo, la afinidad

paradigmática de la Educación Especial, la afinidad temática de Historia y Ciencias Sociales y la ausencia de ambas en los programas de Lenguas y de Ciencias Exactas no son variaciones arbitrarias, sino expresiones de lógicas particulares que determinan si el mandato declarativo encuentra un anclaje curricular.

Que la brecha observada no pueda resolverse solamente en el plano declarativo se vuelve aún más claro al considerar un segundo mecanismo que opera en el plano regulatorio, compuesto por las exigencias de los procesos de acreditación institucional y de programas, que generan una priorización curricular capaz de reducir el margen de acción disponible para incorporar contenidos sin un anclaje explícito, desplazando así a la Formación Ciudadana incluso en instituciones donde es valorada tanto a nivel declarativo como individual (Meza *et al.*, 2021). Este mecanismo de desplazamiento establece las condiciones generales dentro de las cuales la lógica de orientación disciplinar opera. La combinación de ambos mecanismos —los condicionantes de las lógicas y el desplazamiento regulatorio— permite comprender la paradoja intrainstitucional que los datos sugieren. Una misma universidad puede tener programas con alta presencia de asignaturas de Formación Ciudadana junto con programas donde esta es prácticamente inexistente, porque cada programa activa, a través de un acoplamiento dialéctico (Orton y Weick, 1990), lógicas distintas dentro de un mismo marco regulatorio restrictivo.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación tienen implicancias importantes para comprender las brechas documentadas en la preparación docente en torno a la Formación Ciudadana. Las deficiencias observadas en las competencias de profesores en ejercicio (Hamilton *et al.*, 2020; Struthers, 2020; Tannebaum, 2020) pueden reinterpretarse, más que como fallas en disposiciones individuales, como expresiones de una desalineación estructural entre las lógicas priorizadas por los programas disciplinares y las condiciones necesarias para una incorporación integral de la Formación Ciudadana en la formación inicial docente. Esta reinterpretación tiene consecuencias, a su vez, para el diagnóstico de este problema, dado que cualquier esfuerzo por fortalecer la Formación Ciudadana deberá considerar de manera articulada los niveles normativo, institucional y disciplinar. La pregunta que estos hallazgos plantean no es si existe una valoración de la Formación Ciudadana, sino bajo qué condiciones estructurales este

valor declarativo puede traducirse en una presencia curricular sostenida.

Este estudio presenta tres limitaciones principales. En primer lugar, el análisis documental no permite acceder a las disposiciones individuales de los actores involucrados en los distintos niveles de la estructura universitaria. Sus creencias, decisiones y prácticas concretas estructuran la realidad institucional de maneras que los documentos no capturan y que constituyen una dimensión necesaria para comprender la brecha entre el compromiso declarativo y la concreción curricular. En segundo lugar, el diseño del estudio no permitió aislar el efecto independiente del tipo de institución (tradicional o no tradicional, pública o privada), dado que su distribución geográfica dificulta la comparación. Establecer mecanismos que controlen de forma más explícita estas características estructurales permitiría precisar mejor en qué medida el tipo de institución condiciona, de manera independiente del territorio, los patrones de acoplamiento observados. En tercer lugar, el análisis priorizó los extremos de la distribución curricular, por lo que el rango medio, es decir, aquellos programas con una presencia intermedia de Formación Ciudadana, permanece insuficientemente caracterizado. Una aproximación más integral de esta franja podría matizar los mecanismos de acoplamiento esbozados. Consideramos que estas limitaciones pueden orientar nuevos esfuerzos de investigación. Adicionalmente, es necesario profundizar en los procesos de implementación pedagógica concreta de la Formación Ciudadana en la Formación Inicial Docente. En ese sentido, existe una importante brecha en la literatura respecto de cómo se materializa la Formación Ciudadana en el aula universitaria y en las prácticas profesionales.

El caso chileno ofrece condiciones analíticamente pertinentes para examinar cómo presiones normativas fuertes interactúan con una regulación curricular relativamente flexible. La combinación de un mandato declarativo amplio y una especificación débil hace visible una dinámica que no es exclusiva del contexto chileno: cuando la política educativa descansa en una adopción institucional sin prescribir una forma curricular específica, la Formación Ciudadana encuentra expresión declarativa en casi cualquier institución, pero su concreción curricular queda condicionada por factores locales, como el territorio, la orientación disciplinar y la arquitectura regulatoria, que la política no controla. En este sentido, los mecanismos aquí descritos ofrecen un marco interpretativo potencialmente transferible a contextos que presenten

dichas características. En última instancia, este análisis revela que la Formación Ciudadana encuentra actualmente en las universidades una voz clara en el papel, pero que esa voz no siempre logra traducirse en una formación igualmente clara para los futuros profesores.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo fue desarrollado gracias al Proyecto Fondecyt Iniciación N° 11240615: “El rol de la formación ciudadana en la Formación Inicial Docente: creencias, aproximaciones y estrategias”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile.

REFERENCIAS

- Altamirano Soto M, Pagès Blanch J (2018) Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clio y Asociados* (26): 24–37. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9079/pr.9079.pdf
- Anderson GL (1998) Toward authentic participation: Deconstructing the discourses of participatory reforms in education. *American Educational Research Journal* 35: 571–603. <https://doi.org/10.3102/00028312035004571>
- Appiah KA (2006) *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. W.W. Norton. Nueva York, EE.UU. 224 pp.
- Bardin L (1986) *El Análisis de Contenido*. Ediciones Akal. Madrid, España. 192 pp.
- Bergan S (Ed.) (2004) *The University as Res Publica: Higher Education Governance, Student Participation and the University as a Site of Citizenship*. Council of Europe Publishing. Estrasburgo, Francia. 170 pp.
- Biesta G (2009) What kind of citizenship for European higher education? Beyond the competent active citizen. *European Educational Research Journal* 8: 146–158. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.2.146>
- Biesta G (2011) *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Sense Publishers. Róterdam, Países Bajos. 104 pp. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3>
- Biesta G, Lawy R (2006) From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education* 36: 63–79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Blumer H (1954) What is wrong with social theory? *American Sociological Review* 19: 3–10. <https://doi.org/10.2307/2088165>
- Borsetto E (2021) European Business Schools: A Content Analysis of Mission, Vision and Values. Department of Management, Università Ca' Foscari Venezia. Documento de Trabajo N° 1. Venecia, Italia. 27 pp. <https://ideas.repec.org/p/vnm/wpdman/178.html>
- Bourn D, Hunt F, Bamber P (2017) A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education. *Global Education Monitoring Report*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259566>
- Bowen GA (2006) Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Method* 5: 12–23. <https://doi.org/10.1177/160940690600500304>
- Bowen GA (2009) Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal* 9: 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Carrillo-Mardones O, Pinochet-Pinochet S, Muñoz-Labaña, C, Leal-Burgos D (2021) Percepciones de futuras educadoras de párvulos hacia la educación ciudadana. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 14: 1–26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pfep>
- Carvajal-Meza F, Alvarado-Urbina A, Mondaca-Rojas C (2022) La formación en ciudadanía en profesores de historia y geografía del norte de Chile. *Diálogo Andino* (67): 215–226. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100215>
- Consejo Anticorrupción (2015) *Propuestas prioritarias*. Gobierno de Chile. 42 pp. https://consejoanticorrupcion.cl/wp-content/uploads/2015/04/Propuestas_Prioritarias.pdf
- Council of Europe (2016) *Addressing Violence in Schools Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. European Union Council of Europe. 59 pp. <https://edoc.coe.int/en/children-s-rights/7204-addressing-violence-in-schools-through-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education.html>
- Council of Europe (2024) *Review of the implementation of the Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) 2023*. Council of Europe. 62 pp. <https://rm.coe.int/prems-135124-gbr-2508-manuel-competence-introduction-course-a4-web-bat/1680b35b8a>
- Cox C, García C (2017) Evolution of citizenship education in Chile. En: García-Cabrero B, Sandoval-Hernández A, Treviño-Villareal E, Diazgranados Ferrás S, Pérez Martínez MG (Eds.) *Civics and Citizenship: Theoretical Models and Experiences in Latin America*. Sense Publishers. Róterdam, Países Bajos. pp. 85–103. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-068-4_5
- Cox C, Jaramillo R, Reimers F (2005) *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D.C., EE.UU. 52 pp.
- Cox C, Jara Ibarra C, Sánchez Bachmann M, Peña Fredes J (2023) Asuntos controversiales en la formación para la ciudadanía: Criterios y prácticas docentes en la educación media de Chile. *Pensamiento Educativo* 60(2) <https://doi.org/10.7764/pel.60.2.2023.3>
- CPEIP (2021) *Estándares de la Profesión Docente. Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Media*. Ministerio de Educación de Chile. Santiago, Chile. 120 pp.
- CUECH (2021) *Diagnóstico de la formación ciudadana en los perfiles de egreso y modelo educativo de las universidades del estado. Informe final*. Consorcio de Universidades del Estado de Chile. Santiago, Chile. 400 pp. https://ethos.ues-tatales.cl/wp-content/uploads/dlm_uploads/2024/04/Informe-Final_-Diagnostico-de-los-modelos-educativos_sin-anexos-1.pdf
- Delucchi M (2000) Staking a claim: The decoupling of liberal arts mission statements from baccalaureate degrees awarded in higher education. *Sociological Inquiry* 70: 157–171. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2000.tb00903.x>
- División de Educación General (2016) *Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Ministerio de Educación de Chile. Santiago, Chile. 62 pp.
- Duarte M, Caeiro SS, Farinha CS, Moreira A, Santos-Reis M, Rigueiro C, Simão J (2023) Integration of sustainability in the curricula of public higher education institutions in Portugal: Do strategic plans and self-report align? *International Journal of Sustainability in Higher Education* 24: 299–317. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2023-0001>
- Escámez-Sánchez J, Peris-Cancio JA (2021) *La universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social*. Tirant Humanidades (Tirant lo Blanch). Valencia, España. 281 pp.
- Estellés M, Fischman GE (2020) Who needs global citizenship education? A review of the literature on teacher education. *Journal of Teacher Education* 72: 223–236. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>
- Evans BJ, Marsicano CR, Lennartz CJ (2018) Cracks in the bedrock of American democracy: Differences in civic engagement across institutions of higher education. *Educational Researcher* 48: 31–44. <https://doi.org/10.3102/0013189X18809053>
- Greenwood R, Raynard M, Kodeih F, Micelotta ER, Lounsbury M (2011) Institutional complexity and organizational responses. *Academy of Management Annals* 5: 317–371. <https://doi.org/10.5465/19416520.2011.590299>
- Gutmann A (1999) *Democratic Education: With a New Preface and Epilogue*. Princeton University Press. Princeton, Nueva Jersey, EE.UU. 368 pp.
- Hamilton LS, Kaufman JH, Hu L (2020) *Preparing Children and Youth for Civic Life in the Era of Truth Decay: Insights from the American Teacher Panel*. RAND Corporation. Santa Monica, California, EE.UU. 166 pp. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR100/RR112-6/RAND_RRA112-6.pdf
- Haste H (2004) Constructing the citizen. *Political Psychology* 25: 413–440. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2004.00378.x>
- Hu A, Huang L (2019) Teachers' professional development and an open classroom climate: A comparative study of Norway, Sweden, South Korea, and Taiwan. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)* 3: 33–50. <https://doi.org/10.7577/njcie.2871>
- Kennedy K (2019) *Civic and Citizenship Education in Volatile Times: Preparing Students for Citizenship in the 21st Century*. Springer. Singapur. 80 pp.
- Krippendorff K (1990) *Metodología de análisis de contenido: Teoría y Práctica*. Paidós. Barcelona, España. 280 pp.
- LaCroix E (2022) Organizational complexities of experiential education: Institutionalization and logic work in higher education. *Journal of Experiential Education* 45: 157–171. <https://doi.org/10.1177/10538259211028987>
- Ley N° 20.911 (2016). *Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educacionales Reconocidos por el Estado*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://bcn.cl/2ekda>
- Lilliedahl J (2022) Why the arts are not considered core knowledge in secondary education: A Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies* 54: 165–178. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1925971>
- Lin A (2015) Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: A review of the research. *Educational Review* 67: 35–63. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.813440>

- Lobaton-Patiño R, Precht Gandarillas A, Muñoz Canessa I, Villalobos Martínez A (2020) Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente: Estudio de caso en una universidad de la región del Maule, Chile. *Perfiles Educativos* 42: 76–93. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58892>
- López A, Millán C, González G (2024) Implementación de las políticas de educación ciudadana en una escuela secundaria chilena: El rol de los nuevos liderazgos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 32. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8585>
- Loss CP (2012) *Between citizens and the state: The politics of American higher education in the 20th century*. Princeton University Press. Princeton, Nueva Jersey, EE.UU. 344 pp.
- Mardones R, Cox C, Fariás A, García C (2014) Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: Tendencias y proposiciones de mejoramiento. En: Irarrázaval I, Pozo C, Letelier M. (Eds.), *Propuestas para Chile*. Centro de Políticas Públicas UC. Santiago, Chile. pp. 215–246.
- Marginson S (2011) Higher education and public good. *Higher Education Quarterly* 65: 411–433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x>
- Merry MS (2020) Can schools teach citizenship? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 41: 124–138. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1488242>
- Meyer JW, Rowan B (1977) Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* 83: 340–363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Meyer JW, Scott RW, Deal T (1980) *Institutional and technical sources of organizational structure: Explaining the structure of educational organizations* [Ponencia]. Stanford University, Institute for Research on Educational Finance and Governance. Stanford, California, EE.UU. 38 pp.
- Meza M, Peña P, Follegati L, Díaz B, Villaseca MA (2021) *Educación en Derechos Humanos: estado actual y posibilidades de su inclusión en las carreras de Pedagogía en Educación Básica*. Policy Brief N° 27. CEPPE UC. Santiago, Chile. 14 pp.
- Mills CW (1940) Situated actions and vocabularies of motive. *American Sociological Review* 5: 904–913.
- Misangyi VF (2016) Institutional complexity and the meaning of loose coupling: Connecting institutional sayings and (not) doings. *Strategic Organization* 14: 407–440. <https://doi.org/10.1177/1476127016635481>
- Morphew CC, Hartley M (2006) Mission statements: A thematic analysis of rhetoric across institutional type. *Journal of Higher Education* 77: 456–471. <https://doi.org/10.1080/000221546.2006.11778934>
- Mountford N, Cai Y (2023) Towards a flatter ontology of institutional logics: How logics relate in situations of institutional complexity. *International Journal of Management Reviews* 25: 363–383. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12313>
- Obin JP (2000) L'éducation civique en question. En: Obin JP (Ed.) *Questions pour l'éducation civique: Former des citoyens*. Hachette Education. Paris, Francia. pp. 9–41.
- Ocasio W, Thornton PH, Lounsbury M (2017) Advances to the institutional logics perspective. En: Greenwood R, Oliver C, Lawrence TB, Meyer RE (Eds.) *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. SAGE Publications. Londres, Inglaterra. pp. 509–531. <https://doi.org/10.4135/9781446280669.n20>
- Orton JD, Weick KE (1990) Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review* 15: 203–223.
- Patalon M (2026) Situated isomorphism: Institutional logics and the interpretive dynamics of municipal digital transformation. *Journal of Organizational Change Management* 39: 39–55. <https://doi.org/10.1108/JOCM-06-2025-0521>
- Patton MQ (2002) *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. Sage Publications. Thousand Oaks, California, EE.UU. 688 pp.
- Pontes AI, Henn M, Griffiths MD (2019) Youth political (dis)engagement and the need for citizenship education: Encouraging young people's civic and political participation through the curriculum. *Education, Citizenship and Social Justice* 14: 3–21. <https://doi.org/10.1177/1746197917734542>
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2020) *Plan de desarrollo 2020–2025*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Popkewitz TS (2007) *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education and Making Society by Making the Child*. Routledge. Nueva York, EE.UU. 236 pp.
- Sánchez-Carracedo F, Sureda B, Moreno-Pino FM, Romero-Portillo D (2021) Education for sustainable development in Spanish engineering degrees: Case study. *Journal of Cleaner Production* 294: 126322. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.126322>
- Sant E (2019) Democratic education: A theoretical review (2006–2017) *Review of Educational Research* 89: 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Sant E, Villalón Gálvez G, Zamorano Vargas A (2026) Democratic education in contexts of polarisation: Lessons from the politicisation of schools during the Chilean protests (2019–2023). *Critical Studies in Education* 67: 1–20. <https://doi.org/10.1080/17508487.2026.2647842>
- Seeber M, Barberio V, Huisman J, Mampaey J (2019) Factors affecting the content of universities' mission statements: An analysis of the United Kingdom higher education system. *Studies in Higher Education* 44: 230–244. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1349743>
- Sirota S, Mitoma G (2022) Preparing educators, advocates, and allies: Teacher education in the HRE movement. *International Journal of Human Rights Education* 6. <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol6/iss1/4>
- Stromquist N (2009) Theorizing global citizenship: Discourses, challenges, and implications for education. *Interamerican Journal of Education for Democracy* 2. https://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1266600645_global_citizenship.pdf
- Struthers AEC (2020) *Teaching human rights in primary schools: Overcoming the barriers to effective practice*. Routledge. Londres, Inglaterra. 244 pp.
- Tamássy R, Géring Z, Harmat V, Knúlné Pál E, Rakovics M (2025) Navigating diverse demands: Mission and vision statements of top-ranked European higher education institutions. *Studies in Higher Education* 50: 1354–1374. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2511817>
- Tannebaum RP (2020) Controversial Public Issues in the Secondary Classroom: Exploring Teachers' Thoughts and Perceptions. *Teacher Education Quarterly* 47: 7–26. <https://www.jstor.org/stable/26876429>
- Thornton PH (2004) *Markets from Culture: Institutional Logics and Organizational Decisions in Higher Education Publishing*. Stanford University Press. Stanford, California, EE.UU. 208 pp.
- Thornton PH, Ocasio W (1999) Institutional logics and the historical contingency of power in organizations: Executive succession in the higher education publishing industry, 1958–1990. *American Journal of Sociology* 105: 801–843.
- Torres Valderrama S, Aparicio Molina C (2022) Formación ciudadana en carreras de pedagogía: Estudio de caso en una institución de educación superior del sur de Chile. *Revista Sophia Austral* 28: 16. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222816>
- Universidad Católica del Norte (2025) *Plan de desarrollo estratégico 2025–2034: Vocación de servicio y excelencia*. Universidad Católica del Norte. Antofagasta, Chile. 71 pp.
- Universidad Católica Raúl Silva Henríquez (2021) *Planes de desarrollo estratégico 2021–2025*. Universidad Católica Raúl Silva Henríquez. Santiago, Chile.
- Universidad de Concepción (2024) *Modelo educativo de la Universidad de Concepción*. Universidad de Concepción. Concepción, Chile. 144 pp.
- Universidad de Chile (2021) *Modelo educativo de la Universidad de Chile*. Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile. Santiago, Chile. 61 pp.
- Universidad Diego Portales (2024) *Plan de desarrollo estratégico institucional UDP 2022–2026*. Universidad Diego Portales. Santiago, Chile. 115 pp.
- Universidad de la Frontera (2022) *Plan estratégico de desarrollo (PED 2030): Juntos proyectamos el futuro* (Resolución Exenta 3851/2023) Universidad de La Frontera. Temuco, Chile.
- Universidad de Tarapacá (2021) *Modelo educativo* (Decreto Exento N° 00.934/2021). Universidad de Tarapacá. Arica, Chile. 26 pp.
- Weinberg J, Flinders M (2018) Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education. *British Educational Research Journal* 44: 573–592. <https://doi.org/10.1002/berj.3446>
- Westheimer J, Kahne J (2004) What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal* 41: 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Wong B, Chiu YLT, Copsey-Blake M, Nikolopoulou M (2022) A mapping of graduate attributes: What can we expect from UK university students? *Higher Education Research Development* 41: 1340–1355. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1882405>
- Zúñiga CG, Ojeda P, Neira P, Cortés T, Morel MJ (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>

PAPER VOICES: COUPLING AND CITIZENSHIP EDUCATION IN CHILEAN INITIAL TEACHER EDUCATION

David Martínez-Rojas and Wilson Muñoz-Henríquez

SUMMARY

This article examines the gap between declared institutional commitments and the curricular implementation of Citizenship Education (CE) across 115 teacher education programs at twelve Chilean universities through a documentary analysis of institutional mission statements and curricular structures. Drawing on concepts from neo-institutional theory, we argue that the observed gap does not reflect an implementation deficit but rather a specific structural configuration. The findings show that CE is adopted declaratively and broadly, whereas its curricular implementation is selective and differentiated. At the declarative level, geographic location activates territorial identity logics that shape

the content of institutional adoption; within each institution, the disciplinary orientation of individual programs determines the extent to which institutional commitments are reflected in the curriculum. The findings indicate that the semantic openness of CE and the indirect normative pressure of the Chilean context create conditions under which CE can achieve broad declarative prominence without requiring an equivalent curricular presence. The Chilean case provides a meaningful interpretive framework that may be transferable to other contexts in which educational policy relies on the institutional adoption of Citizenship Education without prescribing specific curricular forms.

VOZES DE PAPEL: ACOPLAMENTO FLEXÍVEL E FORMAÇÃO CIDADÃ NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CHILE

David Martínez-Rojas e Wilson Muñoz-Henríquez

RESUMO

Este artigo examina a lacuna entre os compromissos institucionais declarados e a concretização curricular da Formação Cidadã (FC) em 115 cursos de formação inicial de professores de doze universidades chilenas, por meio de uma análise documental das declarações de missão institucional e das estruturas curriculares. Com base em conceitos da teoria neoinstitucional, argumentamos que a lacuna observada não representa um déficit de implementação, mas decorre de uma configuração estrutural específica. Os resultados mostram que a FC é adotada de forma declarativa e ampla, enquanto sua concretização curricular é seletiva e diferenciada. No plano declarativo, a localização geográfica ativa lógicas de identi-

dade territorial que estruturam o conteúdo dessa adoção; no interior de cada instituição, a orientação disciplinar de cada curso determina em que medida o compromisso institucional se traduz em uma ancoragem curricular. Os resultados indicam que abertura semântica da FC e a pressão normativa indireta do contexto chileno criam condições nas quais a FC pode alcançar ampla presença declarativa sem que isso exija uma presença curricular equivalente. O caso chileno oferece um referencial interpretativo relevante e potencialmente transferível para outros contextos nos quais a política educacional se apoia na adoção institucional da Formação Cidadã, sem prescrever formas curriculares específicas.

Licencia de uso



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).